

**МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
СХІДНОУКРАЇНСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
імені ВОЛОДИМИРА ДАЛЯ**

ISSN 2219-2654

**ТЕОРЕТИЧНІ І ПРИКЛАДНІ
ПРОБЛЕМИ ПСИХОЛОГІЇ**

Збірник наукових праць

№3(44) 2017

Том 2

Сєвєродонецьк 2017

**ТЕОРЕТИЧНІ І ПРИКЛАДНІ
ПРОБЛЕМИ ПСИХОЛОГІЇ
№ 3(44) 2017 Том 2**

Збірник наукових праць
Засновано у 2001 році

Засновник:
**Східноукраїнський національний
університет
імені Володимира Даля**

Збірник зареєстровано
Міністерством юстиції України
Свідцтво про державну реєстрацію
серія КВ № 15358-3930Р
від 05.06.09

**THEORETICAL AND
APPLIED PROBLEMS OF
PSYCHOLOGY
№ 3(44)2017 V. 2**

Collection of scientific works
It was founded in 2001

**The founder is
Volodymyr Dahl East-Ukrainian
National University**

Registered by the Ministry of
justice of Ukraine
**Registration certificate
КВ № 15358-3930Р dated
05.06.09**

Збірник наукових праць включено до Переліку наукових фахових видань України (наказ Міністерства освіти і науки України №1604 від 22.12.2016 р.), в якому можуть публікуватися результати дисертаційних робіт на здобуття наукових ступенів доктора і кандидата наук з психології.

ISSN 2219-2654

Голова редакційної колегії збірника:

Завацька Н.Є., доктор психологічних наук, професор

Редакційна колегія збірника:

Блинова О.Є., д.психол.н., проф.; Борисюк А.С., д.психол.н., проф.; Бохонкова Ю.О., д.психол.н., проф. (заступник голови); Бочелюк В.Й., д.психол.н., проф.; Гарькавець С.О., д.психол. н., проф.; Карамушка Л.М., член-кор. НАПН України, д.психол.н., проф.; Ковальчук З.Я., д.психол.н., проф.; Лешек Фредерік Корженьовський, д.психол.н., проф. (Польща); Ложкін Г.В., д.психол.н., проф.; Максименко С.Д., дійсний член НАПН України, д.психол.н., проф.; Пілецька Л.С., д.психол.н., проф.; Альфред Прігц, д.психол.н., проф. (Австрія); Солов'єв О.В., д.психол.н., доц.; Тоба М.В., д.психол.н., проф.; Чернобровкін В.М., д.психол.н., проф.; Швалб Ю.М., д.психол.н., проф.; Шевяков О.В., д.психол.н., проф.; Щербан Т.Д., д.психол.н., проф.

Відповідальний секретар: Тоба М.В., д.психол.н., проф.

В збірник увійшли статті вчених у різних галузях психології, докторантів, аспірантів, магістрантів провідних вищих навчальних закладів України та світу.

Статті рецензовано членами редакційної колегії.

Збірник підготовлено кафедрою практичної психології та соціальної роботи Східноукраїнського національного університету імені Володимира Даля.

Рекомендовано до друку Вченою радою Східноукраїнського національного університету імені Володимира Даля (протокол № 3 від 27.10.2017 р.).

Матеріали друкуються мовою оригіналу в авторській редакції.

© Східноукраїнський національний університет імені Володимира Даля, 2017

© Volodymyr Dahl East-Ukrainian National University, 2017

ЗМІСТ

<i>Аксенченко К.Б.</i> ВЗАЄМОЗВ'ЯЗОК АДАПТИВНОСТІ ОСОБИСТОСТІ ТА ЇЇ МОБІЛЬНОСТІ В СТРУКТУРІ ПРОБЛЕМИ БЕЗРОБИТТЯ.....	5
<i>Бєлік Н. О.</i> СКЛАДОВІ ПСИХОЛОГІЧНОЇ ГОТОВНОСТІ ФАХІВЦЯ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ РЕЛТОРА.....	14
<i>Боярин Л.В., Жигаренко І.Є., Завацька Н.Є., Тоба М.В., Шаповалова В.А.</i> ТЕОРЕТИЧНИЙ АНАЛІЗ ВИВЧЕННЯ ПРОБЛЕМИ СОЦІАЛЬНОЇ ТА КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МОЛОДІ В МІЖОСОБИСТІСНОМУ СПІЛКУВАННІ	22
<i>Борозенцева Т.В., Малюта А.Н., Приймакова Ю.А.</i> ПСИХОЛОГІЯ ІННОВАЦІЙ – СИСТЕМНИЙ СРЕЗ.....	30
<i>Бурлакова І.А.</i> СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ КУЛЬТУРИ ПРОФЕСІЙНОГО ЗДОРОВ'Я МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ЕКОНОМІЧНОГО НАПРЯМУ	40
<i>Ващенко І.В., Карамушка Т.В., Катасанов О.М., Шостя І.В., Омелянюк С.М.</i> КОНЦЕПТИ «КОМПЕТЕНТНІСТЬ ОСОБИСТОСТІ» ТА «ІНТРАПЕРСОНАЛЬНИЙ КОНФЛІКТ» В СОЦІАЛЬНИХ МЕРЕЖАХ: СОЦІАЛЬНО- ПСИХОЛОГІЧНИЙ АСПЕКТ.....	50
<i>Дубова О. Ю.</i> ЗМІСТ І ПОКАЗНИКИ АВТЕНТИЧНОСТІ САМОПРЕЗЕНТАЦІЇ ОСОБИСТОСТІ КЕРІВНИКА ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ	57
<i>Завацький В.Ю., Ковальова О.В., Сулова В.О.</i> СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНІ ПРОБЛЕМИ АДАПТАЦІЇ МОЛОДІ ТА ЇЇ СОЦІАЛЬНОЇ ЗРІЛОСТІ В УМОВАХ ЖИТТЄВИХ ЗМІН.....	67
<i>Комар Т.В.</i> ПСИХОЛОГІЧНІ ОСНОВИ СТАНОВЛЕННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ЗРІЛОСТІ СПЕЦІАЛІСТА.....	75
<i>Міщенко Н.В., Завацький Ю.А.</i> СТРУКТУРНО-ФУНКЦІОНАЛЬНИЙ АНАЛІЗ СИСТЕМНОЇ СОЦІАЛЬНОЇ ПІДТРИМКИ ОСОБИСТОСТІ В ПЕРІОД ЖИТТЄВИХ ЗМІН.....	87
<i>Морозова О.В.</i> ЕМОЦІЙНА ЗРІЛІСТЬ В СТРУКТУРІ ЖИТТЄВИХ СТРАТЕГІЙ ПОДРУЖЖЯ: СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНИЙ АСПЕКТ.....	95
<i>Нагайцева І. Д.</i>	

ПСИХОЛОГІЧНІ ПІДХОДИ У ВИВЧЕННІ ОСОБИСТОСТІ СУЧАСНОГО УПРАВЛІНЦЯ СЕРЕДНЬОЇ ЛАНКИ.....	102
<i>Сінодова Ю.М.</i>	
ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ СВІДОМОСТІ ПІДЛІТКІВ.....	110
<i>Сірко Р. І.</i>	
КОНЦЕПТУАЛЬНА МОДЕЛЬ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ ОПЕРАТИВНО-РЯТУВАЛЬНОЇ СЛУЖБИ ДО ДІЯЛЬНОСТІ В ЕКСТРЕМАЛЬНИХ УМОВАХ.....	119
<i>Спицька Л.В.</i>	
СТРУКТУРНО-ФУНКЦІОНАЛЬНИЙ АНАЛІЗ ПРОЦЕСУ АДАПТАЦІЇ ОСОБИСТОСТІ ЗРІЛОГО ВІКУ В КРИЗОВІ ПЕРІОДИ ЖИТТЯ.....	126
<i>Турбан Віталія Віталіївна</i>	
СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНІ ПЕРЕДУМОВИ РОЗВИТКУ САМООБМЕЖЕННЯ ОСОБИСТОСТІ.....	135
<i>Гейко Є.В.</i>	
СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНІ ЧИННИКИ СТАНОВЛЕННЯ І РОЗВИТКУ ЦІЛІСНОСТІ – ОСНОВИ ПРОФЕСІЙНОЇ ЗРІЛОСТІ ОСОБИСТОСТІ.....	146
<i>Кононенко О.І., Захарчук Г.В.</i>	
СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНІ ДЕТЕРМІНАНТИ ПРОБЛЕМИ ЗАЙВОЇ ВАГИ.....	156
<i>Турбан Вікторія Вікторівна</i>	
СУСПІЛЬНИЙ КОНФЛІКТ І ДИСКУРС ЗМІНИ ПАРАДИГМ.....	164
<i>Савчук О.А.</i>	
СКЛАДОВІ ПРОФЕСІЙНОГО САМОВИЗНАЧЕННЯ ФАХІВЦІВ СОЦІАЛЬНОЇ СФЕРИ: СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНИЙ АСПЕКТ... 	175
<i>Борисенко В.М.</i>	
РОЗРОБКА ПРОГРАМИ ФОРМУВАННЯ ЕМОЦІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ У СТУДЕНТІВ-МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ СОЦІОНОМІЧНОГО НАПРЯМУ	183
<i>Назимко О.В.</i>	
АНАЛІЗ РОЗУМОВИХ ДІЙ СТУДЕНТІВ ПРИ СПРИЙНЯТТІ ТА ПОРОЖДЕННІ ІНШОМОВНОГО ВИСЛОВЛЮВАННЯ.....	193

ВЗАЄМОЗВ'ЯЗОК АДАПТИВНОСТІ ОСОБИСТОСТІ ТА ЇЇ МОБІЛЬНОСТІ В СТРУКТУРІ ПРОБЛЕМИ БЕЗРОБІТТЯ

В статті проаналізовано взаємозв'язок соціально-психологічної адаптованості особистості та її мобільності в структурі проблеми безробіття. Мобільність особистості розглядається як один із видів адаптивної поведінки. Показано, що важливу роль в успішності процесу професійної мобільності відіграє адаптаційний потенціал особистості. Узагальнення різних підходів до розкриття сутності адаптації особистості в умовах безробіття дозволяє зробити висновок про необхідність розуміння цього процесу з системних позицій. Беручи до уваги механізми адаптивних реакцій особистості у відповідь на ситуацію безробіття, доцільним є включення опосередковуючого чинника – адаптаційного потенціалу особистості.

Ключові слова: особистість, мобільність, адаптованість, безробіття.

Постановка проблеми. Безробіття наразі є найгострішою соціально-економічною проблемою, що потребує першочергового вирішення, оскільки вона викликає негативні психологічні зміни особистості. Наслідком безробіття стало виникнення соціальних та психологічних проблем у безробітних осіб, за такими, зокрема, факторами, як невпевненість у завтрашньому дні, неспроможність матеріально забезпечити себе і сім'ю, вимушений вибір професії, яка часто не відповідає уподобанням людини тощо. Тому проблема адаптації особистості до змінних умов конкурентноздатного довкілля розцінюється в сучасній науці як важлива і перспективна.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Зв'язки між мобільністю і соціальною адаптацією були об'єктом наукових пошуків М. Мокляка, А. Ручки, А. Кавалерова, М. Буткевича, С. Наумкіної та інших вчених. Мобільність особистості, за переконаннями дослідників, відображає у своєму змісті зміни людиною, соціальною групою свого соціального становища в суспільстві, соціального статусу, місця у соціальній структурі суспільства з різних причин, в тому числі і з причин соціальних змін у самому суспільстві. Якщо переміщення індивіда здійснюється по горизонталі і не ставить його в ситуацію ломки сформованих стереотипів, то соціальна адаптація до змінених умов відбувається з позитивними характеристиками. Якщо ж при вертикальній соціальній мобільності виникають конфлікти між уже сформованими раніше ідеалами, принципами, стереотипами поведінки і новими вимогами до нього, то індивід попадає в ситуацію вибору свого ставлення до запропонованих змін. При висхідній вертикальній соціальній мобільності, коли індивід переміщується з нижчих соціальних ролей і статусів до вищих, процес соціальної адаптації відбувається без будь-яких перешкод, в протилежному разі, тобто при нисхідній

соціальної мобільності, коли індивід втрачає набуті раніше соціальні ролі і статуси, його соціальна адаптація може набирати різних варіантів, супроводжуватися психологічною напругою, перерости у дезадаптацію або ж навіть набути ознак маргінальності, девіантності і інших негативних якостей. Слід відзначити, що мобільність будь-якого різновиду завжди ставить індивіда у нові умови, до яких він повинен адаптовуватися. Як пройде адаптаційний процес - у значній мірі залежить як від характеру і напрямку соціальної мобільності, так і від адаптаційних здібностей, адаптаційної здатності індивіда, його адаптаційного досвіду тощо.

Отже, адаптованість особистості і її мобільність – це такі соціальні процеси, які взаємозумовлюються і детермінуються спільними об'єктивними і суб'єктивними чинниками.

Мета статті – визначити взаємозв'язок соціально-психологічної адаптованості особистості та її мобільності в структурі проблеми безробіття.

Виклад основного матеріалу і результатів дослідження. Мобільність – ключове поняття, яке найбільш повно відображає особливості сучасного етапу розвитку людини і суспільства (Л. Богданова, Ю. Дворецька, Р. Пріма, Л. Сушенцева, Є. Іванченко, Е. Зеєр, Л. Горюнова та ін.). Швидкозмінна технологічна основа визначає необхідність постійного пристосування людини до динамічного соціального і професійного середовища (Л. Богданова, А. Шукіна). Узагальнюючи психологічні аспекти класичного тлумачення мобільності в філософських та психологічних працях, зупинимося на доробках Ю. Калиновського, який розглядає мобільність як інтегративну якість особистості, що характеризує її здатність швидко змінювати свій статус або стан у соціальному, культурному або професійному середовищі. До критеріїв оцінки мобільності автор відносив: властивості й якості особистості (відкритість світу, довіру до людей і до себе, гнучкість, оперативність, локалізація контролю, толерантність); вміння (рефлексії, цілепокладання, саморегуляції, самовизначення); здібності (бачити і розуміти сутність змін у соціумі, варіативність і альтернативність розвитку ситуації; конструктивно, продуктивно мислити; проектувати необхідні зміни в мікросоціумі; вирішувати проблеми; адаптуватися до змін).

Дослідження професійної мобільності як психологічного феномену, якому притаманні певні детермінанти формування і динаміки, дозволяє акцентувати увагу на особистісному компоненті означеної проблеми і зробити більш успішним пошук шляхів професійно-особистісної адаптації суб'єктів в мінливому середовищі «конфліктуючих реальностей» (Є. Климов). В цьому контексті досліджуються різні аспекти кризи, яку переживає суб'єкт в процесі професійного самовизначення, становлення, адаптації (Н. Завацька, Е. Зеєр, О. Носков, Є. Пряжнікова, Е. Семанюк та ін.).

Як бачимо, наведене визначення мобільності за своїм змістом характеризує мобільність як здатність людини швидко й ефективно самоорганізовуватися, ефективно працювати, змінюватися відповідно до

життєвих і професійних потреб, адаптуватися до певного соціального середовища та груп. При цьому ми вважаємо, що адаптація особистості – це атрибутивна властивість суб'єктів соціальної життєдіяльності, що реалізується шляхом інтерпретації внутрішніх та зовнішніх інформаційних моделей соціального буття з погляду їхньої відповідності адаптивним установкам, які не суперечать розумінню оточуючої дійсності та були цілеспрямовано сформовані зовні; стихійно засвоєні в процесі соціалізації; відкриті самостійно. Умовно адаптацію як результат можна поділити на адаптованість, неадаптованість та дезадаптованість. Адаптованість – це універсальна форма аналізу і усвідомлення людиною своєї єдності із соціумом, середовищем, довкіллям. Отже, адаптованість можна розглядати як результат або як певне досягнення на рівні особистості [3].

Під особистісною адаптованістю слід розуміти порівняно сталу тенденцію функціонування внутрішнього світу особистості. Оптимальна адаптованість пов'язана з відсутністю тривожності, нейротизму, ригідності. Вітчизняний психолог А. Фурман чітко розмежовує різновиди адаптаційних процесів: адаптивність – як справжня чи відносна гармонійність між суб'єктивними цілями і кінцевими результатами, яка супроводжується позитивними ставленнями (оцінкою, розумінням, прийняття тощо) особистості до навколишнього світу і самої себе; неадаптивність – як більшою чи меншою мірою усвідомлена невідповідність між цілями і результатами діяльності, яка породжує амбівалентні почуття й оцінки, але яка не має психотравмуючого впливу на особистість; дезадаптивність – як певна дисгармонія між цілями і результатами, яка є джерелом психічної напруги, внутрішнього дискомфорту і нестабільності психічних процесів (страх, депресія, фрустрація тощо).

Порушення процесу адаптації або здійснення його соціально несхвалюваними чи асоціальними способами призводить до дезадаптації, тобто порушення здатності особи до адаптації або проходження її в неприйнятних для соціуму формах, до зниження адаптаційного потенціалу особистості [7; 8; 13; 14].

За даними досліджень (С. Добряка, Н. Завацької Н. Коновалової, А. Маклакова, В. Медведєва, С. Посохової) під адаптаційним потенціалом розуміють сукупність якісно своєрідних індивідуально-психологічних властивостей, набір яких неоднаковий в різних дослідженнях. Висновок про стан особистісного адаптаційного потенціалу, який здійснюється на підставі аналізу рівневих характеристик цих властивостей, об'єднаних в групу, викликає складнощі зіставлення досліджень і виділення загальних властивостей, чинників і закономірностей формування адаптаційного потенціалу. Спостерігається суперечність між пояснювальною цінністю даного поняття і неоднозначністю його визначення. Так, адаптаційний потенціал особистості визначається Н. Коноваловою як інтегруюча характеристика психічного здоров'я [13]. Адаптаційний потенціал розглядається при цьому як сукупність внутрішніх чинників, що визначають ефективність адаптаційних змін, який залежить від

багатьох конституціональних, природжених і придбаних чинників, що визначають структуру особистості, і який знаходиться в тісному взаємозв'язку з періодизацією розвитку особистості. Поняття «адаптаційний потенціал» розглядається С. Добряком як синонімічне поняттю «адаптивність» і застосовується для позначення властивості, що виражає можливості особистості до психічної адаптації [7]. Зміст адаптаційного потенціалу конкретизується в дослідженнях А. Маклакова і наповнюється головним чином психофізіологічними і соціально-психологічними характеристиками, такими як нервово-психічна стійкість, яка виділяється як елемент поведінкової регуляції, комунікативні якості, моральна нормативність. Проте, в таких тлумаченнях поза увагою залишається позитивний вплив на адаптаційний потенціал особистості її соціальних зв'язків, особливостей соціальної підтримки – задоволення специфічних соціальних потреб: у близькості, захисті, інформації, практичній допомозі, розрядці та заспокоєнні.

Інші дослідники (В. Медведєв, С. Посохова) серед компонентів адаптаційного потенціалу виокремлюють біопластичний компонент, що відображає еволюційно закріплені доцільні форми життєдіяльності людини і природжені енергетичні ресурси. В цей компонент, зокрема, входять тілесна і біохімічна конституція, нейродинамічна організація з функціональною асиметрією і т.п. Разом з біопластичним компонентом, дослідники розглядають біографічний компонент адаптаційного потенціалу, в якому закладені способи взаємодії особи зі світом, накопичені і освоєні її сім'єю. Проте біопластичний компонент навряд чи можна визнати провідним в структурі адаптаційного потенціалу. В практиці відомі численні випадки, коли порушення фізичного резерву не заважало адаптуватися особі до себе, соціуму і інших умов навколишньої дійсності. З іншого боку, оскільки зміни адаптогенних ситуацій відбуваються стрімко і непередбачувано, то навряд чи біографічний потенціал може забезпечувати повну адаптованість особи протягом всього життєвого шляху. Безперечно, в адаптаційному потенціалі закладена латентність адаптаційних здібностей, своєчасність і вектор реалізації яких залежать не тільки від активності особистості (за С. Посоховою), а й від особливостей її зв'язків з соціумом, рівня соціальної підтримки.

Адаптаційний потенціал особистості доцільно представити як інтегральне утворення, що об'єднує інтраперсональні складові (сферу самосвідомості, індивідуально-типологічні особливості, емоційно-вольову та мотиваційно-ціннісну сферу особистості) та інтерперсональну складову – соціальну підтримку (психологічну, інструментальну) та особливості соціальної інтеграції. В запропонованій структурі адаптаційного потенціалу сферу самосвідомості особистості представляють такі компоненти: самооцінка, локус контролю та ступінь самоприйняття [8]. Важливим аспектом соціальної адаптації є прийняття індивідом соціальної ролі. Ефективність соціальної адаптації суттєво залежить від того, наскільки адекватно індивід сприймає себе і свої соціальні зв'язки: викривлене або недостатньо розвинене уявлення про себе призводить до

порушення адаптації. Розрізняють такі рівні адаптації: спрямований конформізм, коли людина, яка пристосовується, знає, як вона повинна діяти, як повинна поводитися, але ззовні – погоджується з умовами соціального середовища; взаємне терпіння, при якому суб'єкти, що взаємодіють, виявляють взаєморозуміння до цінностей та форм поведінки один одного; акомодация, як найбільш розповсюджена форма соціальної адаптації, виникає на основі терпіння і проявляється у взаємному визнанні людиною цінностей соціального середовища: визнанні середовищем індивідуальних особливостей індивіда; асиміляція або повне пристосування, коли людина повністю відмовляється від своїх попередніх цінностей і приймає систему цінностей нового середовища.

Соціальна адаптація особистості розглядається як процес формування і розвитку її соціальної активності, прояву соціальних, соціально-психологічних, біопсихічних механізмів регуляції життєдіяльності. Це поєднання соціально спрямованої активності особистості з динамікою різних рівнів соціального середовища. Дії, спрямовані на досягнення змін у життєдіяльності, є суттю адаптивної діяльності особистості, що здійснюється для задоволення власних потреб. Функціонування ж особистості в умовах, які не відповідають її індивідуальним потребам, в усуненні невідповідності між характером та особливостями вимог ззовні, з одного боку, та очікуваннями і можливостями суб'єкта – з іншого, є реальним значенням соціальної адаптації особистості.

Соціальна потреба є основною спонукальною силою у формуванні та розвитку соціальної активності, її цілеспрямованої діяльності й адаптації. Соціальна адаптивна потреба, за К. Абульхановою-Славською, може проявитися у двох найсуттєвіших формах: особистість має потребу наблизити свої соціальні цінності, орієнтації, настанови тощо до вимог соціальної ситуації і через цю потребу може адаптуватися до певної ситуації; конкретна соціальна ситуація не створює можливостей для задоволення потреб особистості, і тому її соціальна активність спрямовується на зміну ситуації відповідно до своїх потреб [1].

Соціалізація особистості – безперервний процес її становлення і розвитку. І в цій безперервності значну роль відіграє соціальна адаптація – необхідний механізм соціалізації, який в свою чергу, є передумовою соціально реадaptивного процесу. Соціальна реадaptация постає як специфічна форма соціалізації і тлумачиться як процес зворотного пристосування структур і функцій організму людини до умов зовнішнього середовища. Підготовчий етап соціально адаптивної поведінки припускає відповідний рівень соціалізації особистості, на основі чого й стають можливими відносно стійка поведінка і діяльність особистості в різних соціокультурних ситуаціях [1].

Соціалізація, як багатогранний процес, може виконувати різні функції при реалізації соціальної активності особистості. В одних випадках ступінь соціалізованості особистості може сприяти її соціальній адаптації, в інших – перешкоджати входженню у відносно нове для неї середовище. Це зумовлено, перш за все, тим, що соціальні установки, ціннісні орієнтації і соціальні стереотипи особистості не завжди співпадають з вимогами середовища її

життєдіяльності. Часто ситуація висуває вимоги, що не відповідають надбаним у процесі соціалізації знанням, здібностям, навичкам тощо. Об'єктивна необхідність у соціальній реадаптації спонукає особистість активно набувати якостей, що відповідають певній соціально реадатованій ситуації.

У вітчизняній літературі з соціології та соціальної психології проблема суперечностей у процесах соціалізації і соціальної адаптації особистості висвітлена недостатньо. Отже, управління цими процесами без поглибленого аналізу наявних у них суперечностей стає дуже складним, а іноді й неможливим. Поняття соціальної адаптації відбиває ті аспекти адаптивного процесу людини, які характеризують глибинні моменти його суті і специфіки. Соціальна адаптація як форма соціального руху відіграє специфічну роль. З однієї сторони вона формує власну природу людини, а з другої – створює соціальне середовище, все те, що об'єднується в понятті соціальної дійсності. На основі соціальної адаптації і її компонентів можна досліджувати характер соціального середовища і соціальну природу людини, а також дійсне взаємовідношення між ними. Соціальна адаптація – важливий параметр і водночас інтегральний показник психологічного стану особистості, що функціонально визначає її соціальну компетентність, адекватне сприймання довкілля, вироблення системи ставлень і форм спілкування з оточуючими, здатність до гри, навчання тощо. Традиційно в якості основної функції адаптації виокремлюється пристосовницька, яка є важливим чинником самозбереження особистості. Боротьба за самозбереження, виживання, безумовно, пов'язана із пристосуванням, але соціальна адаптація – це явище більш глибоке, аніж пристосування або ж звикання. Механізм звикання реалізується в міру необхідності і дає змогу людині економити власні ресурси в типових для неї ситуаціях. Адаптація ж – це передусім внутрішньо мотивований процес, який характеризується, в кінцевому підсумку, прийняттям або ж неприйняттям особистістю, що розвивається, зовнішніх і внутрішніх умов існування; а також активність особистості, яка змінюється відповідно до цих умов в бажаному напрямі. Отже, поряд із пристосуванням, функціональне призначення соціальної адаптації полягає у відображенні, насамперед, міжособистісних зв'язків і відносин в процесі життєдіяльності з позиції збереження інтересів як людини, так і соціуму.

Висновки. Соціальна адаптація постає також як умова ефективності діяльності, будь-якого перетворення, а також служить чинником оптимізації і регуляції соціальної взаємодії. В цьому контексті виокремимо нормативно-регулятивну функцію соціальної адаптації. Стимулюючи людей до входження (за допомогою більш зрілих способів) у сферу культурних цінностей, надбань нових норм соціокультурного життя, соціальна адаптація виконує культурологічну функцію. Акцентуючи увагу на функції мобільності соціальної адаптації, зазначимо, що важливу роль відіграють як прийняття індивідом окремих елементів суспільного життя, так і засвоєння мінливого темпу цілісної системи суспільних відносин, а також здатності переживати екстремальні життєві ситуації. Ця функція передбачає, по-перше, засвоєння нових стратегій

поведінки; по-друге, засвоєння нових норм і цінностей, які визначають ці стратегії нормативно і морально придатними для особистості; по-третє, погодження самооцінок і прагнень індивіда не тільки з його можливостями, а й з соціально-економічною реальністю. Відзначимо також функцію прогресування в режимі соціальної адаптації. Адже адаптація дає можливість не тільки виживати, а й гармонійно розвиватися індивіду. Йдеться про успішну репрезентацію особистості в соціумі, про зріст і підвищення її потреб і запитів, а також про підвищення власного рівня організації і культури.

В умовах соціальної невизначеності і відсутності продуктивних моделей соціальної дії розкривається функція стимулювання в процесі адаптації. Це виявляється у здатності людей не тільки усвідомлено орієнтуватися в існуючих ситуаціях, а й вибудовувати адекватні моделі соціальної поведінки і раціонально використовувати різного роду ресурси з метою реалізації своїх потреб і інтересів.

Література

1. Абульханова-Славская К.А. Деятельность и психология личности / К.А. Абульханова-Славская. - М., 1973. - 288 с.
2. Амирова Л.А. Проблема профессиональной мобильности педагога и перспективные ориентиры ее развития /Л.А. Амирова// Образование и наука: журнал теоретических и прикладных исследований Уральского отделения Российской Академии образования. – 2009. – № 8 (65). – С.86-96.
3. Бондаренко О.М. Трансформаційні процеси і соціальна адаптація особистості // Перспективи. – 2001. - № 3 (15). – С.81 – 86.
4. Горюнова Л. В. Профессиональная мобильность специалиста как проблема развивающегося образования: дис ... доктора пед. наук: 13.00.08 / Горюнова Лилия Васильевна. – Ростов-на-Дону. – 2006. – 337 с.
5. Дворецкая Ю. Ю. Психология профессиональной мобильности личности: дис. ... кандидата псих. наук: 19.00.01 / Дворецкая Юлия Юрьевна. – Краснодар, 2007. – 143 с.
6. Дементьева О. М. Формирование социально-профессиональной мобильности студентов в учреждениях среднего профессионального образования : автореф. ... дис. канд. пед. наук : спец. 13.00.08 – теория и методика профессионального образования / О.М. Дементьева. – М., 2009. – 22 с.
7. Добряк С. Ю. Динамика психологической адаптации курсантов на первом и втором году обучения в военном вузе: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / Добряк Сергей Юрьевич. – СПб, 2004. – 202 с.
8. Завацька Н.Є. Психологічні основи соціальної реадaptaції особистості зрілого віку / Наталія Євгенівна Завацька / Автореф. ... дис д-ра психолог. наук., за спеціальністю 19.00.05.- соціальна психологія, психологія соціальної роботи., К., 2010., 44 с.
9. Заславская Т.И. Трудовая мобильность как предмет экономико-социологического исследования // Методологические проблемы

социологического исследования мобильности трудовых ресурсов / Под ред. Т.И. Заславской, Р.В. Рывкиной. – Новосибирск, 1974. – 57 с.

10. Иванченко Є.А. Формування професійної мобільності майбутніх економістів у процесі навчання у вищих навчальних закладах : автореф. дис... канд. пед. наук : 13.00.04 / Є .А. Иванченко. – О., 2005. – 20 с.

11. Игошев Б.М. Организационно-педагогическая система подготовки профессионально мобильных специалистов в педагогическом университете: монография / Борис Михайлович Игошев. – М. : ВЛАДОС, 2008. – 201

12. Калиновский Ю.И. Введение в андрагогику. Мобильность педагога в образовании взрослых: Монография / Ю.И. Калиновский. – М.: Вита пресс, 2000. – 308 с.

13. Коновалова Н. Л. Предупреждение нарушений в развитии личности при психологическом сопровождении школьников: монография / Н.Л. Коновалова. – СПб.: СПб ГУ, 2000. – 229 с.

14. Маклаков А. Г. Личностный адаптационный потенциал: его мобилизация и прогнозирование в экстремальных условиях / А. Г. Маклаков // Психологический журнал. – 2001. – Т. 22, № 1. – С. 16–24.

Транслітерація

1. Abul'hanova-Slavskaya K.A. Deyatel'nost' i psihologiya lichnosti./ K.A.Abul'hanova-Slavskaya, - М., 1973. - 288 s.

2. Amirova L.A. Problema professional'noj mobil'nosti pedagoga i perspektivnye orientiry ee razvitiya /L.A.Amirova// Obrazovanie i nauka: zhurnal teoreticheskikh i prikladnykh issledovanij Ural'skogo otdeleniya Rossijskoj Akademii obrazovaniya. – 2009. – № 8 (65). – S.86-96.

3. Bondarenko O.M. Transformacijni procesi i social'na adaptaciya osobistosti // Perspektivi. – 2001. - № 3 (15). – S.81 – 86.

4. Goryunova L. V. Professional'naya mobil'nost' specialista kak problema razvivayushchegosya obrazovaniya: dis ... doktora ped. nauk: 13.00.08 / Goryunova Liliya Vasil'evna. – Rostov-na-Donu. – 2006. – 337 s.

5. Dvoreckaya YU. YU. Psihologiya professional'noj mobil'nosti lichnosti: dis. ... kandidata psih. nauk: 19.00.01 / Dvoreckaya YUliya YUr'evna. – Krasnodar, 2007. – 143 s.

6. Dement'eva O. M. Formirovanie social'no-professional'noj mobil'nosti studentov v uchezhdeniyah srednego pofessional'nogo obrazovaniya : avtoref. ... dis. kand. ped. nauk : 13.00.08 – teoriya i metodika professional'nogo obrazovaniya / O.M. Dement'eva. – М., 2009. – 22 s.

7. Dobryak S. YU. Dinamika psihologicheskoy adaptacii kursantov na pervom i vtrom godu obucheniya v voennom vuze: dis. ... kand. psihol. nauk: 19.00.07 / Dobryak Sergej YUr'evich. – SPb, 2004. – 202 c.

8. Zvac'ka N.Є. Psihologichni osnovi social'noї readaptacii osobistosti zrilogo viku. / Nataliya Zvac'ka / Avtoref. ...dis d-ra psiholog. nauk., za

special'nisty 19.00.05.- social'na psihologiya, psihologiya social'noi roboti., K., 2010. - 44 s.

9. Zaslavskaya T.I. Trudovaya mobil'nost' kak predmet ehkonomiko-sociologicheskogo issledovaniya // Metodologicheskie problemy sociologicheskogo issledovaniya mobil'nosti trudovyh resursov / Pod red. T.I. Zaslavskoj, R.V. Ryykinoj. – Novosibirsk, 1974. – 57 s.

10. Ivanchenko E.A. Formuvannya profesijnoi mobil'nosti majbutnih ekonomistiv u procesi navchannya u vishchih navchal'nih zakladah : avtoref. dis... kand. ped. nauk : spec.13.00.04 / E.A. Ivanchenko. – O., 2005. – 20 s.

11. Igoshev B.M. Organizacionno-pedagogicheskaya sistema podgotovki professional'no mobil'nyh specialistov v pedagogicheskom universitete: monografiya / Boris Mihajlovich Igoshev. – M. : VLADOS, 2008. – 201

12. Kalinovskij YU.I. Vvedenie v andragogiku. Mobil'nost' pedagoga v obrazovanii vzroslyh: Monografiya / YU.I. Kalinovskij. – M.: Vita press, 2000. – 308 s.

13. Konovalova N. L. Preduprezhdenie narushenij v razvitii lichnosti pri psihologicheskom soprovozhdenii shkol'nikov: monografiya /N.L. Konovalova. – SPb.: SPb GU, 2000. – 229 s.

14. Maklakov A. G. Lichnostnyj adaptacionnyj potencial: ego mobilizaciya i prognozirovanie v ehkstremal'nyh uslovijah / A. G. Maklakov // Psihologicheskij zhurnal. – 2001. – T. 22, № 1. – S. 16–24.

Аксенченко К.Б.

ВЗАИМОСВЯЗЬ АДАПТИВНОСТИ ЛИЧНОСТИ И ЕЕ МОБИЛЬНОСТИ В СТРУКТУРЕ ПРОБЛЕМЫ БЕЗРАБОТИЦЫ

В статье проанализирована взаимосвязь социально-психологической адаптированности личности и ее мобильности в структуре проблемы безработицы. Мобильность личности рассматривается как один из видов адаптивного поведения. Показано, что важную роль в успешности процесса профессиональной мобильности играет адаптационный потенциал личности. Обобщение различных подходов к раскрытию сущности адаптации личности в условиях безработицы позволяет сделать вывод о необходимости понимания этого процесса с системных позиций. Принимая во внимание механизмы адаптивных реакций личности в ответ на ситуацию безработицы, целесообразным является включение опосредующего фактора этого процесса – адаптационного потенциала личности.

Ключевые слова: личность, мобильность, адаптированность, безработица.

Aksentchenko K.B.

INTERDEPENDENCE OF THE PERSONAL ADAPTIVITY AND ITS MOBILITY IN THE STRUCTURE OF THE UNEMPLOYMENT PROBLEM

The article analyzes the relationship between the socio-psychological adaptation of the personality and its mobility in the structure of the unemployment problem. Personality mobility is considered as one of the types of adaptive behavior. It is shown that the adaptive potential of an individual plays an important role in the success of the process of professional mobility. The generalization of various approaches to disclosing the essence of personality adaptation in conditions of unemployment allows us to conclude that it is necessary to understand this process from systemic positions. Taking into account the mechanisms of adaptive personality reactions in response to the situation of unemployment, it is advisable to include the mediating factor of this process - the adaptive potential of the individual.

Key words: *personality, mobility, adaptation, unemployment.*

Аксенченко Кристина Борисівна – аспірант кафедри психології та соціології Східноукраїнського національного університету імені Володимира Даля, м. Сєверодонецьк.

УДК 159.98

Белік Н. О.

СКЛАДОВІ ПСИХОЛОГІЧНОЇ ГОТОВНОСТІ ФАХІВЦЯ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ РІЕЛТОРА

У статті представлено психологічні аспекти проблеми готовності майбутнього фахівця до ріелторської діяльності. Зазначається, що її виникнення та розвиток можна розглядати у різних аспектах процесу професіоналізації (соціальному, культурному, соціально-психологічному, психологічному). Йдеться про психологічні особливості ріелторської діяльності, яка висуває специфічні вимоги до фахівця. Йдеться про структуру, зміст психологічної готовності до виконання такої діяльності (як фахової, буденної тощо).

Враховуючи особливості професійно зумовленої структури особистості визначено компоненти психологічної готовності до ріелторської діяльності, яка щонайменше має три складових – предметно-професійна, особистісна, комунікаційна.

Йдеться про особливості співвідношення професійно зумовленої структури діяльності та структури особистості ріелтора (майбутнього фахівця), яка відбита у поняттях кваліфікації, компетенції, психологічної готовності до діяльності. Кваліфікація (формальна та реальна зокрема) є показником рівня сформованості готовності майбутнього фахівця до виконання роботи певного виду і визначається сукупністю соціальних і професійно-кваліфікаційних вимог, які висуваються до його здібностей. Йдеться про внутрішньо професійну та міжпрофесійну кваліфікації ріелторської діяльності, які мають рівні сформованості.

Спираючись на доробок дослідників щодо інших видів професійної діяльності виокремлено структурні компоненти та їх складові у цілісній системі психологічної готовності до виконання ріелторської діяльності, зокрема, йдеться про предметно-професійну обізнаність, спрямованість, мотивацію, організаторські, управлінські здібності та навички, соціальну обдарованість як індикатори та твірні спеціальних компетенцій стосовно ріелторської діяльності.

Ключові слова: професійна діяльність ріелтора, психологічна готовність до ріелторської діяльності, компетенції ріелторської діяльності.

Постановка проблеми. Перманентні зміни на ринку праці зумовлюються чималою кількістю чинників, серед яких якість та фах робітника є одними з визначальних. Психологічні особливості сучасного фахівця, його ставлення до праці, усвідомлення перспектив особистісного та професійного розвитку, а в ідеалі – особистісного розвитку в професійній і засобами професійної діяльності, усвідомлення своєї ролі і місця у трудовій діяльності, впевненості у правильності вибору фаху стають визначальними у процесі професіоналізації особистості робітника (В. А. Толочек, 1998 та ін.).

В інформаційному суспільстві професійна діяльність збагачується новими функціями, що відбивається на її змісті та вимогах до фахівця і діяльність ріелтора не є виключенням. Виконуючи функції посередництва, менеджменту та ін. ця професійна діяльність висуває специфічні вимоги до особи, яка її здійснює. Йдеться насамперед про співвідношення та взаємозв'язки професійно зумовлених структури діяльності та особистості (Є. О. Климов, 1996; Б. Ф. Ломов, 2006; В. Д. Шадриков, 1996 та ін.).

Аналіз останніх досліджень і публікацій свідчить, що психологічний опис специфіки ріелторської діяльності ще не зазнав системного оформлення. Проте існує чимало описів дотичних до діяльності ріелтора видів професійної діяльності, зокрема менеджерської діяльності (менеджер з персоналу, менеджер з продаж та ін.). Неоднорідність предметності професійної діяльності менеджера зумовлює її складність, а отже і специфічні вимоги до психологічної готовності майбутнього робітника. З усім тим, проблема підготовки і формування психологічної готовності до ріелторської діяльності є мало дослідженою.

В цілому проблемою професійної готовності та її формування займалося чимало дослідників. Аналіз праць свідчить що зміст поняття психологічної готовності найбільше розроблений у двох підходах: функціонально-діяльнісному (Б. Ф. Ломов та ін.) та особистісному (М. І. Дяченко, Л. О. Кандибович, В. О. Пономаренко та ін.). Особливої розробки зазнала проблем психологічної готовності осіб в складних, ускладнених та екстремальних видах діяльності Зокрема, вивчалися властивості нервової системи, здібності діяти в ускладнених та екстремальних виробничих ситуаціях (Є. О. Климов, Б. М. Теплов та ін.); проблема психодіагностики та відбору фахівців, діяльність яких пов'язана з ризиком (Б. Г. Анаєв, В. М. Дружинін та ін.).

Психологічну готовність вважають інтегративною властивістю особистості (М. І. Дяченко, Л. О. Кандибович та ін.), яка виникає у результаті спеціальної підготовки мабутнього фахівця та має прояв у сформованій базі знань, вмінь, досвіду діяльності та коректного професійного ставлення майбутнього фахівця до предмета і в цілому виробничого процесу. Йдеться про працівників у надзвичайних ситуаціях, в яких спеціально формують систему властивостей та станів особистості та діяльності, яка зумовлює тимчасові, динамічні продуктивні властивості особистості, придатні до різних рівні складності службово-бойової активності, а саме про сталі індивідуально-психологічні, професійно-бойові властивості професійної активності фахівця. Фахівець здатен ефективно функціонувати у процесі діяльності завдяки спеціально розвиненим мотиваційному, емоційно-воловому, когнітивному компонентам структури особистості та діяльності (Б. Ф. Ломов, В. Д. Шадриков та ін.).

У дослідженнях професійного становлення суб'єкта (В. І. Осьодло та ін.) йдеться про розвиток його особистості та індивідуальності завдяки формуванню індивідуального професіоналізму та розвиненого стилю індивідуальної професійної діяльності. При цьому становлення професійної діяльності відбувається у розвитку її прийомів, способів здійснення, удосконалення технологій, розширенні сфер застосування тощо. Психологічна готовність як властивість фахівця забезпечує функціонування особистісного смислу участі фахівця у службовій діяльності; своєчасність і доцільність процесуальних службових дій; ситуативну усталеність та урегульованість дій при загостренні екстремальної обстановки, зокрема у бойових діях; відновлення первинних характеристик психологічної структури діяльності після виконання військово-службових задач (Г. В. Курносов, В. І. Осьодло та ін.).

Мета статті – розкрити складові психологічної готовності фахівця до професійної діяльності ріелтора.

Виклад основного матеріалу і результатів дослідження. Серед чинників, які впливають на стан психологічної готовності до діяльності виокремлюють небезпеку для життя, яка зумовлюється ризиками професійної діяльності; невизначеність обстановки, яка зумовлюється варіативністю прийомів і способів долання екстремальних ситуацій; дефіцит часу щодо вибору дій та ефективного виконання системи задач, які зумовлюють плинною виробничою ситуацією.

Отже, структура особистості у професійному контексті набуває своїх особливих характеристик. Розуміючи особистість як суб'єкта соціальних відносин і як суб'єкта активної діяльності, сучасні дослідники пропонують ту чи іншу структуру особистості. В цілому виокремлюють чотирьохкомпонентну структуру особистості фахівця, яка характеризується соціально-психологічними та психофізіологічними компонентами підструктур особистості і професійно зумовленими комплексами компонентів підструктур, а саме: 1) спрямованість, 2) професійна компетентність, 3) система професійно значущих якостей,

4) професійно значущі психофізіологічні властивості особистості.

Спрямованість характеризується системою домінуючих потреб та мотивів (В. С. Мерлін, 1986 та ін.), а також ставленням, ціннісними орієнтаціями, установками. Соціально-психологічними компонентами професійної спрямованості вважають: мотиви (наміри, інтереси, схильності, ідеали); ціннісні орієнтації (смісл праці, заробітна платня, благополуччя, кваліфікація, кар'єра, соціальний стан тощо); професійну позицію (ставлення до професії, установки, очікування, готовність до професійного розвитку); соціально-професійний статус. На різних стадіях професійного становлення ці компоненти мають різний психологічний зміст, який переважно зумовлюється типом провідної діяльності та рівнем професійного розвитку особистості.

Професійна компетентність трактується як сукупність професійних знань, вмінь і навичок, а також способів виконання професійної діяльності. Складовими професійної компетентності є: а) соціально-правова компетентність (знання і вміння у царині взаємодії з суспільними інститутами, володіння прийомами професійного спілкування та поведінки); б) спеціальна компетентність (підготовленість до самостійного виконання конкретних видів діяльності, вміння вирішувати типові професійні задачі та оцінювати результати своєї праці, здібність до самоосвітньої діяльності); в) персональна компетентність (здібність до професійного росту і саморозвитку в професії і через професію, набуття вищої кваліфікації); г) аутокомпетентність (адекватне уявлення про власні соціально-професійні особливості і володіння технологіями додання професійних деструкцій); г) екстремальна компетентність, як здатність діяти в обставинах, які виникають раптово (Е. Ф. Зеєр, 2003). Інколи компетентність ототожнюють з професіоналізмом, хоча перше поняття є складовою другого.

Розвиток та інтеграція індивідуально-психологічних особистісних властивостей і якостей працівника у процесі професіогенезу призводять до формування системи професійно значущих властивостей. Йдеться про процес утворення функціональних та операційних дій на підставі психологічних властивостей особи. У процесі освоєння і виконання діяльності психологічні властивості особистості професіоналізуються, утворюючи самостійну підструктуру. Йдеться про такі індивідуальні властивості суб'єкта, які впливають на ефективність діяльності та успішність її освоєння. Вони є багатофункціональними, визначають продуктивність та ефективність професійної діяльності. Проте кожна професійна діяльність містить свій набір властивостей.

Йдеться про професійно значущі психофізіологічні властивості особистості, які визначають розвиток професійно важливих якостей і в процесі професіоналізації набувають самостійного значення (наприклад, зорово-рухова координація, нейротизм, екстраверсія, реактивність, уважність). Компонентний склад професійно зумовлених властивостей постійно змінюється. Хоча в кожній професійній діяльності визначають відносно сталі конфігурації характеристик. Професійно значущі властивості, як цілісна система, постійно змінюються, що призводить до утворення ключових кваліфікацій.

Отже, йдеться про дихотомічний процес розвитку а) суб'єкта діяльності, коли він здатен виконувати все більш складні професійні задачі та б) становлення діяльності, коли формуються нові задачі та способі їхнього розв'язання. Своєю чергою, це збагачує предметну галузь професійної діяльності, визначає технології її здійснення, необхідну та достатню систему предметно-професійних знань та практичного досвіду (Є. О. Климов, В. С. Мілерян, В. Д. Шадриков та ін.).

Зміст професійної діяльності по-різному представлений у суб'єкта, залежно від етапу його професіоналізації: оптації, професійної підготовки, адаптації, системного виконання професійної діяльності, майстерності (Є. О., Климов та ін.).

Діяльність ріелтора належить до типу професій людина-людина. Як зазначає за Є. О. Климов, виконавчо-руховий бік праці у професіях цього типу насамперед стосується мовленнєвих дій. «Говорити професійно слід .. навчатися ... це також виразні рухи (міміка, пантоміміка), ... виразні властивості зовнішності і навіть одягу [3, с. 131]. Така діяльність пов'язана з комунікативною та організаторськими видами діяльності у метадіяльності спілкування з ціллю надання послуг, обслуговування різних потреб людей (матеріальних, соціальних та ін.).

Серед професійно значущих властивостей фахівця ріелторської діяльності переважно виокремлюють комунікабельність, цілеспрямованість, відповідальність, інтелектуальний розвиток та научуваність. З усім тим, такі властивості є необхідними для багатьох професій соціономічного спрямування. Професійно значущі особистісні властивості вважають визначальними у продуктивності роботи ріелтора. Їх можна розбити на три групи більш вузьких кваліфікацій: пізнавальні здібності (обізнаність у предметі діяльності, загальна обізнаність, розвинена інтелектуальна культура, відкритість новому досвіду); особистісні (спрямованість, мотивація, відповідальність, оскільки робота пов'язана з великими сумами грошей; стресостійкість, оскільки продаж нерухомості, пов'язаний з чималою кількістю чинників та ін.); комунікативно-організаторські (здібності до самоорганізації та самоуправління, комунікативні здібності у системі ріелтор-клієнт, клієнт-агенція, клієнт-клієнт, ріелтор – колеги, ріелтор – продавець, ріелтор-покупець, уміння «утримати» клієнта тощо).

Водночас психологічна готовність до певного виду діяльності більше відбиває саме специфіку майбутньої діяльності та структуру особистості майбутнього фахівця, який її здійснюватиме. З огляду на це склад ключових кваліфікацій ріелторської роботи буде уточнюватися відповідно до її спеціалізації, оскільки визначається об'єктом та предметом окремого виду діяльності ріелтора (тією чи іншою функцією цілісної посередницької діяльності), наприклад, організація, управління, реалізування оборудки та ін.

Ключові кваліфікації прийнято вважати важливою умовою розвитку ключових компетенцій (Т. М. Траверсе, 2003 та ін.). Ключові компетенції як міжкультурні, міжгалузеві знання, навички є необхідними для адаптації і

продуктивної діяльності у різних професійних співтовариствах. Це є чи найістотнішим у діяльності ріелтора, оскільки у цю професію приходять після здобуття навичок однієї, а той кількох видів професійної діяльності. Загальний процес професіоналізації дослідники представляють як просування по рівнях оволодіння фахом, а саме – професійна грамотність, компетентність, майстерність та професіоналізм (В. В. Рибалка, В. В. Синявський та ін.). У цьому контексті йдеться про загальну здатність фахівця мобілізувати у професійній діяльності ріелтора свої знання, вміння, а також узагальнені способи виконання дій. Ключові компетенції забезпечують універсальність ріелторської роботи і тому не можуть бути досить спеціалізованими. Фахівець проявляє свої компетенції у професійній діяльності у конкретній ситуації. При цьому не проявлена компетенція функціонує як потенційно можлива.

Професія ріелтора, як масовий вид професійної діяльності може здійснюватися фахівцями, які вже мають іншу фахову освіту, оскільки вона належить до тих видів діяльності, в яких особистісна зрілість є неодмінною умовою успішності її виконання. Саме в процесі особистісно-орієнтованого професійного навчання можливий розвиток складових кваліфікацій і компетенцій.

Серед інтегративних видів ріелторської роботи можна виокремити: предметну, психологічну, комунікативно-організаторську. Відповідно до них склад фахівців ріелторської агенції має функціональні обов'язки, в яких розкриваються конкретні види роботи ріелтора. Серед них: організація контактів ріелтор – покупець – продавець – колеги-ріелтори; організація так званого ланцюга оглядів; виїзд на огляд об'єкта; складання плану дій; організація свого графіку роботи; контакти з клієнтами; моніторинг ринку нерухомості; підбір об'єктів відповідно до запиту клієнта; призначення зустрічей; робота з контрагентами; розробка схеми обладнання; проведення фінансових розрахунків; підписання договору з клієнтом; укладання з клієнтом фінансового, юридичного та маркетингового планів, які реалізуються у співпраці з колегами; підготовка об'єкту до продажу; розробка та поширення реклами. В обладданні купівлі/продажу прикінцевою метою вважають купівлю нового майна, яка супроводжується співпрацею з іншими фахівцями, наприклад, юристами, оскільки нерухомість є дорогим товаром, ріелтор несе відповідальність за послуги (запропоновані об'єкти, організацію перевірки документів щодо прав власності на об'єкт нерухомості, консультації з підготовки документів до обладнання); моніторинг ринку нерухомості, аналіз цін, порівняльна характеристика об'єктів нерухомості; аналіз їхніх технічних характеристик; управління обладнанням; знання іноземних мов, оскільки робота ведеться й з іноземними клієнтами; участь у тренувальних заняттях з підвищення кваліфікації; пошук та розробка нових технологій професійної діяльності ріелтора (продаж нерухомості, землі або їх оренда та ін.); напрацювання бази клієнтів; підготовка нормативних та інших технічних документів; реалізація комунікативних функцій у процесі індивідуальної роботи з клієнтами, а також неформального спілкування з ними; неперервний особистісний та професійний розвиток, підвищення фахової компетентності та кваліфікації;

володіння різними професійно необхідними навичками. Ключові професійні компетенції, кваліфікація позначаються на ефективності та продуктивності роботи ріелтора.

Ефективність праці ріелтора залежить від об'єктивних і суб'єктивних чинників: раціональності використання свого бюджету часу; матеріально-технічної бази агенції, забезпеченості актуальною інформацією; чисельності колег та допоміжного персоналу і його кваліфікації; якісного та кількісного складу кадрів агенції; соціально-демографічних характеристик ріелторів, клієнтів; організації робочого місця ріелтора, управлінського складу; традицій колективу та їхньої еволюції, умов праці і життєдіяльності ріелтора, системи матеріального і морального стимулювання, культурно-побутових традицій ріелтора, клієнтів; соціальної активності та індивідуально-особистісних якостей персоналу і клієнтів; ділових та особистісних стосунків (ріелтор-ріелтор, ріелтор-клієнт, ріелтор – група колег, клієнт – клієнт і т. ін.); взаємин у первинному колективі агенції, стилю управління тощо.

Висновки. Соціально-професійна підготовленість ріелтора може бути зафіксована у поняттях кваліфікації, ключової кваліфікації, ключової компетенції. Професійна кваліфікація визначає успішність діяльності за спеціальністю і властива ріелтору, так званому вузькому спеціалісту. Ключові кваліфікації зумовлюють продуктивне здійснення інтегративних видів діяльності ріелтора і є властивими для ріелторів-професіоналів. Ключові професійні компетенції визначають соціально-професійну мобільність ріелтора будь-якого рівня професіоналізму, дають йому змогу успішно адаптуватися у різних соціальних і професійних спільнотах.

Перспективою подальших досліджень може бути з'ясування особливостей цих феноменів у ріелторській діяльності та їхнього системного дослідження.

Література

1. Дьяченко М.И. Психологические проблемы готовности к деятельности / М. И. Дьяченко, Л. А. Кандыбович. – Минск, 1976. – 220 с.
2. Дьяченко М. И. Готовность к деятельности в напряжённых ситуациях : психологический аспект / М. И. Дьяченко, Л. А. Кандыбович, В. А. Пономаренко. – Минск: Изд-во «Университетское», 1985. – 206 с.
3. Климов Е. А. Психология профессионала: Избранные психологические труды / Е. А. Климов. – М.: Издательство «Институт практической психологии», Воронеж: МОДЭК, 1990. – 400 с.
4. Курносов Г. В. Формирование психологической готовности курсантов вузов МЧС России к профессиональной деятельности в условиях риска: Автореф. дис. канд психол. наук: 05.26.03 – пожарная безопасность / Г. В. Курносов. – М., 2009. – 20 с.
5. Ломов Б. Ф. Психическая регуляция деятельности: Избранные труды / Б. Ф. Ломов. – М.: Ин-т психологии РАН, 2006. – 624 с.
6. Осьодло В. І. Психологія професійного становлення офіцера / В. І. Осьодло. – К. : ПП «Золоті ворота», 2012. – 463 с.

Транслітерація

1. Dyachenko M. I. Psihologicheskiye problem gotovnosti k deyatelnosti / M. I. Dyachenko, L. A. Kandibovich. – Minsk, 1976. – 220 s.
2. Dyachenko M. I. Gotovnost k deyatelnosti v napravonnykh situatsiyah: psihologicheskiy aspekt / M. I. Dyachenko, L. A. Kandibovich, V. A. Ponomarenko. – Minsk: Izd-vo “Universitetskoye”, 1985. – 206 s.
3. Klimov E. A. Psihologiya professional: Izbranniye psihologicheskiye trudi / E. A. Klimov. – M.: Izd-vo “Institut prakticheskoy psihologii”, Voroneg: MODEK, 1990. – 440 s.
4. Kurnosov G.V. Formirivaniye psihologicheskoy gotovnosti kursantov vuzov MCHS Rossii k professionalnoy deyatelnosti v usloviyah riska: avtoref. dis. kand. psihil. nauk: 05.26.03 – pogornaya bezopasnost / G. V. Kurnosov. – M., 2009. – 20 s.
5. Lomov B. F. Psihicheskaya regulyatsiya deyatelnosti: Izbranniye trudi / B. F. Lomov. – M.: In-t psihologii RAN, 2006. – 624 s.
6. Osyodlo V. I. Pshuhologiya profesiynogo stanovleniya oficera / V. I. Osyodlo. – K.: PP “Zoloti vorota”, 2012. – 463 s.

Белик Н. А.

Компоненты психологической готовности будущего специалиста к профессиональной деятельности риэлтора

В статье представлено психологические аспекты проблемы готовности будущего специалиста к риэлторской деятельности. Речь идёт о том, что её возникновение и развитие можно рассматривать в разных аспектах процесса профессионализации (социальном, культурном, социально-психологическом, психологическом). Отмечаются психологические особенности риэлторской деятельности, которые обуславливают специфические требования к специалисту. Речь идёт о структуре, соерждании психологической готовности к выполнению такой деятельности.

Учитывая особенности профессионально обусловленной структуры личности определены компоненты психологической готовности к риэлторской деятельности, которая имеет три составляющих – предметно-профессиональная, личностная, коммуникационная.

Речь идёт об особенностях соотношения профессионально обусловленной структуры деятельности и структуры личности риэлтора (будущего специалиста), которая выражается в понятиях квалификации, компетенции, психологической готовности к деятельности.

Выделено структурные компоненты и их составляющие в целостной системе психологической готовности, в частности, речь идёт о предметно-профессиональной осведомлённости, направленности, мотивации, организаторские, управленческие способности, социальную одарённость как индикаторы и основа специальных компетенций специалиста риэлторской деятельности.

Ключевые слова: профессиональная деятельность риэлтора, психологическая готовность к риэлторской деятельности, компетенции

риэлторской деятельности.

Belik N. O.

Components of psychological preparedness for professional real estate activities at future specialists

The article reveals future real estate agents' social and professional preparedness for real estate activities. The point is that its emergence and development can be considered from different aspects of the professionalization process, namely social, cultural, socially psychological, and psychological ones. There are psychological characteristics of real estate activity, which lead to specific requirements with regard to a specialist. It is mentioned the structure, the content of psychological preparedness for the performance within such activities.

Taking into account the peculiarities of professionally based personality structure, there have been defined the components of psychological preparedness for real estate activity, which has three components – subject and professional, personal, communicative ones.

The article includes the peculiarities of the ratio between professionally based activity structure and a real estate personality structure (a future specialist), which is revealed in terms of qualifications, competence, psychological preparedness for activity.

Structural components and their elements are identified in a holistic system of psychological preparedness, in particular, it is about subject-based professional awareness, focus, motivation, organizational, managerial abilities, social endowment as indicators and the basis of special competencies of real estate specialists.

Keywords: professional activity of a real estate agent, psychological preparedness for real estate activity, competence of real estate activity.

Белік Наталія Олексіївна – аспірант Університету сучасних знань кафедри педагогічної та вікової психології, м. Київ.

УДК 37.026 : 378.6 : 316.6

Боярин Л.В., Жигаренко І.Є., Завацька Н.Є., Тоба М.В., Шаповалова В.А.

**ТЕОРЕТИЧНИЙ АНАЛІЗ ВИВЧЕННЯ ПРОБЛЕМИ СОЦІАЛЬНОЇ ТА
КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МОЛОДІ В
МІЖСОБИСТІСНОМУ СПІЛКУВАННІ**

В статті проведено аналіз підходів до проблеми соціальної та комунікативної компетентності молоді в міжособистісному спілкуванні. Показано, що соціальна компетентність у науковій літературі досліджується з позицій когнітивного, феноменологічного, інформаційного, поведінкового, гуманістичного, генетичного, соціокультурного, процесуально-діяльнісного,

функціонально-рівневого, синергетичного, акмеологічного, проблемно-орієнтованого, системного, аксіологічного підходів. Роботи зарубіжних фахівців орієнтовані більшою мірою на дослідження ролі компетентності в управлінні соціально-організаційними системами, виходячи з розгляду здібностей, установок, ролі та диспозиції суб'єктів активної життєдіяльності. Визначено, що у вітчизняній психології розглядаються переважно компоненти, критерії, ознаки та функції компетентності. Наголошується, що сучасна система освіти забезпечує розвиток соціальної компетентності в процесі здійснення комунікативної, навчальної та професійної діяльності, засвоєння безпосереднього соціального досвіду, а також у процесі формування прагнення та здатності людини до подальшого професійного й особистісного розвитку.

Ключові слова: *особистість, компетентність, соціальна компетентність, комунікативна компетентність, міжособистісне спілкування, молодь.*

Постановка проблеми. Соціальна компетентність – це адекватність і здатність людини до дії (Дж. Вайнманн), здатність до адаптації, співпраці і контролю ситуації (М. Паркс), сукупність базових особистісних характеристик, що детермінують ефективність дій (Д. МакКлелланд, Е. Зіглер), здатність використовувати ресурси соціального оточення та особистісні ресурси з метою досягнення добрих результатів у розвитку (Л. Сроуф). Рівень соціальної компетентності відображає певний рівень особистісної і соціальної зрілості людини, яка виявляється водночас у двох вимірах: самоактуалізації та відповідності соціальним очікуванням (Е. Зіглер, Л. Філіпс). Дж. Равен пропонує трактовку компетентності, пов'язуючи її зі своєрідністю індивідуальних інтелектуальних здібностей і розуміє її як спеціальну здібність, необхідну для ефективного виконання конкретних дій у конкретній предметній галузі, що включає в себе вузькі спеціальні знання, предметні навички особливого роду, способи мислення, а також розуміння відповідальності за власні дії.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У зарубіжних глосаріях під соціальною компетентністю трактують набуту здатність, що включає в себе соціальні навички інтеракції, тобто відповідні знання, здатність до емпатії й розуміння сценаріїв комунікації між людьми [1; 4; 6; 8; 9]. Найбільш системним і узагальненим визначенням соціальної компетентності є «здатність досягнення соціально значущих цілей в конкретному культурному контексті з використанням припустимих засобів для вирішення завдань розвитку, що стоять на даний момент». Як показує аналіз визначень соціальної компетентності в зарубіжній літературі, здійснений Х. Рубін і Л. Роуз-Креснор, основним змістом їх є поняття ефективності взаємодії.

Як пише К. Коб'єлл, за ступенем складності розрізняють такі типи соціальної компетентності: вираження (здатність висловлюватися, виражати свої знання, думки і бажання); сприймання (здатність слухати, спостерігати за

іншими членами групи, сприймати події і динаміку процесу в групі); відвертість (готовність сприймати стимули, здатність вислуховувати критику і сперечатися з іншими); співпраця (здатність усвідомлювати і сприймати можливості власних дій і відповідальність, вміння розуміти і пристосовуватися до дій інших); формування (здатність адаптуватися, налагоджувати контакти, знаходити своє місце у групі, висловлювати критику відповідно до ситуації, послідовність у навчанні, вміння вести розмову, поводитися адекватно з урахуванням динаміки розвитку групи); ідентифікація (здатність поставити себе на місце іншого і вирішувати конфлікти відповідно до ситуації, підтримувати баланс «близькість і дистанція», усвідомлювати власні можливості та межі) [2; 3].

Розглядаються міжособистісні компетентності: індивідуальні здібності, пов'язані з умінням виражати відчуття і відношення, критичним осмисленням і здатністю до самокритики; соціальні навички, пов'язані з процесами соціальної взаємодії і співпраці, вмінням працювати у групах, брати соціальні та етичні зобов'язання. Вони включають: здатність до критики і самокритики, до роботи в команді, навички міжособистісних стосунків; здатність спілкуватися з фахівцями з інших областей; здатність сприймати різноманітність і міжкультурні відмінності; здатність працювати в міжнародному середовищі; етичні цінності [5; 7].

Мета статті – провести аналіз підходів до вивчення проблеми соціальної та комунікативної компетентності молоді в міжособистісному спілкуванні.

Виклад основного матеріалу і результатів дослідження. Когнітивний підхід до визначення суті даного поняття трактує соціальну компетентність як знання мови, по суті, зводячи її до лінгвістичної компетентності (Н. Хомський). Із поняттям соціальної компетентності нерозривно пов'язано поняття соціального інтелекту. Соціальний інтелект є когнітивним компонентом комунікативних здібностей особистості та невід'ємною професійно важливою якістю в різних фахах. Основний акцент зроблено на здатності самостійно ухвалювати рішення, які стосуються поведінки в кожній конкретній міжособистісній ситуації, виходячи з попередньої орієнтації, її сприймання та смислової інтерпретації.

У межах феноменологічного підходу (Є. Бондаревська, М. Холодна) компетентність трактується як наслідок особливого типу організації предметно-специфічних знань, що характеризується структурованістю, категоріальністю, узагальненістю, гнучкістю, оперативністю при аналізі різноманітних ситуацій, що забезпечує можливість ухвалення ефективних рішень.

Інформаційний підхід (А. Бандура, І. Семенов) трактує компетентність як відображення процесів переробки інформації, вміння людей усвідомлювати свої можливості вибудови поведінки, що відповідає специфічним задачам або ситуаціям. Найбільш значимим джерелом компетентності є активно засвоєвані знання або дії, а люди, орієнтовані на набуття навичок та успіх, вирізняються почуттям суб'єктності, авторства власного життя.

Представники поведінкового підходу в центр уваги ставили комунікативну поведінку людини. Відповідно компетентність вони розуміють як здатність організму взаємодіяти із середовищем та підтримувати власний статус і розвиток (К. Аргіріс, А. Бохнер та К. Келлі. Когнітивний і поведінковий підходи описують два необхідних компоненти соціальної компетентності: знань соціокультурних правил і норм і знань про те, як ці правила застосовувати в конкретній комунікативній ситуації (Дж. Вайнманн). На думку В. Ромека, соціальна компетентність – результат особливого стилю впевненої поведінки, за якої навички впевненості автоматизовані та дають можливість швидко змінювати стратегію і плани поведінки з урахуванням вузького (особливості соціальної ситуації) та широкого (соціальні норми й умови) контексту.

Гуманістичний підхід до дослідження соціальної компетентності (Д. Фрейберг та К. Роджерс) фокусує увагу на особистісних властивостях та мотиваційних чинниках, що визначають ефективність тієї або іншої діяльності. Компетентність розглядають як динамічну характеристику особистості, яка включає в себе набір когнітивних, соціальних та емоційних навичок, необхідних для успішної адаптації до середовища відповідно до вимог вікового етапу (А. Асмолов, Г. Солдатова). Соціально компетентна людина здатна планувати і контролювати свою поведінку в різних ситуаціях для досягнення цілей (М. Геттінгер). Н. Пезешкіан визначає соціальну компетентність як особливу навичку, вміння знаходити компроміс між самореалізацією та соціальним пристосуванням, вміння досягати максимальної реалізації власних бажань без обмеження прав інших на здійснення їхніх власних бажань.

Генетичний підхід (Е. Еріксон, Л. Петровська, Л. Столяренко) визначає компетентність як результат адаптації при взаємодії людини із зовнішнім світом. Компетентність – це емпатійна властивість особистості та знання про способи орієнтації, вільне володіння засобами спілкування у різноманітних ситуаціях, здатність встановлювати і підтримувати контакти з іншими людьми як систему внутрішніх ресурсів, необхідних для плідної міжособистісної взаємодії.

У межах соціокультурного підходу (Е. Гусинський, Р. Мартенс, Е. Фромм) компетентність визначають як результат процесу соціалізації та впливу культури. Світогляд розглядається як соціально-психологічна компетентність, що дозволяє орієнтуватись у різноманітних ситуаціях, приймати правильні рішення і досягати поставлених цілей. Існують два аспекти компетентності: у широкому розумінні це адекватне співвідношення соціокультурної ніші, в якій вона перебуває та системи культури, яка склалася, а у вузькому – співвідношення ступеня свободи і виду діяльності.

Відповідно до процесуально-діяльнісного підходу (А. Белоусова, Є. Павлотенков) компетентність розглядається як результат діяльності, відображення внутрішніх механізмів спільної діяльності людей у процесі спілкування і взаємодії, результатом якої є їх зміна.

Функціонально-рівневий підхід (Б. Гершунський, А. Ковальов, В. Кричевський, Н. Матяш) трактує компетентність як сукупність розподілено-рівневих пізнавальних процесів. А. Ковальов та Н. Матяш розглядають компетентність через рівні майстерності, при цьому компетентність займає проміжне положення між виконавчістю та досконалістю. Б. Гершунський трактує компетентність як рівень освіченості, причому базисом компетентності є рівень освіти, досвід та індивідуальні здібності людини, її прагнення до неперервної освіти і самовдосконалення, творче ставлення до справи.

У межах синергетичного підходу (Л. Абдулова, Т. Амелченко, В. Андреев, В. Віненко, Т. Каплунович, І. Карицька, Н. Копитова, О. Солодова) компетентність розглядають як умову самоорганізації психічної діяльності. А. Маркова визначає компетентність як сукупність психічних якостей і психічний стан, що дозволяє діяти самостійно та відповідально. Розвиток компетентності описується за допомогою дисипативних структур (утворень вищої складності замість тих, що руйнуються), які наповнюються різноманітними ресурсами.

Феномен компетентності активно вивчається в межах акмеологічного підходу, орієнтованого на міждисциплінарні дослідження, широке трактування явища, що забезпечує розробку складної структурної побудови компетентності, включаючи рефлексивний, аутопсихологічний, конфліктологічний, соціально-перцептивний та інші компоненти. Цей аспект проблеми розкривається у працях К. Абульханової-Славської, Л. Берестової, О. Бодальова, О. Деркача, В. Зазикіна, С. Клімова, А. Маркової, Т. Марченко, С. Міхєєва, О. Наумової, І. Семенова та ін. На думку О. Наумової, акмеологічні інваріанти особистості обумовлюють оптимальний творчий потенціал і найвищу продуктивність діяльності незалежно від зовнішніх умов та факторів. Серед загальних і специфічних акмеологічних варіантів, що забезпечують просування до вершин соціальної компетентності, можна виділити постійну включеність у процес ухвалення рішень, передбачення, проникливість, особистісні домагання, мотивацію досягнення, саморегуляцію й інші професійно важливі якості та індивідуальні особливості.

Відповідно до проблемно-орієнтованого підходу (Д. Богоявленська, Дж. Вос, Г. Драйден, О. Наумова, О. Пометун, Дж. Равен, О. Савченко) компетентність визначається як рівень успішності розв'язання проблемних ситуацій, які виникають у діяльності, що передбачає єдність орієнтувальних і виконавчих компонентів, специфіку контуру усвідомленої регуляції діяльності, а роль психологічної компетентності є тим більшою, чим більш творчою і складною є діяльність.

Прихильники системного підходу (В. Афанасьєв, Н. Блауберг, Т. Браже, М. Міншин, Дж. Равен, Г. Селевко, Г. Серіков, В. Третяченко, М. Чошанов, Е. Юдін) визначають компетентність як сукупність якостей особистості, а також знань, умінь і навичок, виділяючи при цьому когнітивний, діяльнісний та ціннісний компоненти. Цей підхід дає можливість

виявити інтегральні властивості компетентності, її якісні ознаки, що формують особливість об'єкта, структуру і спосіб узгодження зовнішніх та внутрішніх зв'язків, взаємодію компонентів і функцій, що зберігають систему як цілісне явище.

Згідно з аксіологічним підходом (К. Абульханова-Славська, В. Андрєєв, В. Воронцова, Б. Гершунський, Н. Двудічанська, О. Джалілова, В. Ісаєв, А. Кірьякова, Г. Мелекесов, В. Повзун, А. Полякова, В. Рибалка, Н. Розов, В. Сластьонін) основним критерієм компетентності є суспільна й особиста цінність виконуваної діяльності. Необхідний елемент соціокультурної компетентності – ціннісна складова компетентності, що виступає як мотиваційний чинник соціальної поведінки.

Висновки. Соціальна компетентність у науковій літературі досліджується з позицій когнітивного, феноменологічного, інформаційного, поведінкового, гуманістичного, генетичного, соціокультурного, процесуально-діяльнісного, функціонально-рівневого, синергетичного, акмеологічного, проблемно-орієнтованого, системного, аксіологічного підходів. Роботи зарубіжних фахівців орієнтовані більшою мірою на дослідження ролі компетентності в управлінні соціально-організаційними системами, виходячи з розгляду здібностей, установок, ролі та диспозиції суб'єктів активної життєдіяльності. У вітчизняній психології розглядаються переважно компоненти, критерії, ознаки та функції компетентності. Сучасна система освіти забезпечує розвиток соціальної компетентності в процесі здійснення комунікативної, навчальної та професійної діяльності, засвоєння безпосереднього соціального досвіду, а також у процесі формування прагнення та здатності людини до подальшого професійного й особистісного розвитку.

Література

1. Гончаров С. З. Социальная компетентность личности: сущность, структура, критерии, значение / С. З. Гончаров // Образование и наука. – 2004. – № 2 (26). – С. 3–19.
2. Гончарова-Горяньска М. Социальная компетентность: понятия, содержание, пути формирования в исследованиях зарубежных авторов / М. Гончарова-Горяньска // Родная школа. – 2004. – № 7–8. – С. 3–8.
3. Коблянская Е. В. Социальная компетентность / Е. В. Коблянская. – СПб. : СПбГУ, 1995. – 101 с.
4. Лепіхова Л. Соціально-психологічна компетентність у психологічній взаємодії / Л. Лепіхова // Вища освіта України. – 2004. – № 3. – С. 5–8.
5. Пометун О. І. Теорія та практика послідовної реалізації компетентнісного підходу в досвіді зарубіжних країн / О. І. Пометун. – К. : К.І.С., 2004. – С. 16–26.
6. Тараненко І. Розвиток життєвої компетентності та соціальної інтеграції / І. Тараненко // Кроки до компетентності та інтеграції в суспільство. – К. : Контекст, 2000. – С. 37–40.

7. Трубочева С. В. Умови реалізації компетентнісного підходу в навчальному процесі / С. В. Трубочева // Компетентністний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи. – К. : «К.І.С.», 2004. – С. 53–58.

8. Хинш Р. Социальная компетенция. Практическое руководство по тренингу / Р. Хинш, С. Витманн. – Х. : Изд-во «Гуманитарный центр», 2005. – 192 с.

9. Wiemann J. Explication and test of a model communication competence / J. Wienmann // Human Communication Research. – 1977. – № 3. – P. 195–213.

Транслітерація

1. Goncharov S. Z. Social'naya kompetentnost' lichnosti: sushchnost', struktura, kriterii, znachenie / S. Z. Goncharov // Obrazovanie i nauka. – 2004. – № 2 (26). – С. 3–19.

2. Goncharova-Goryans'ka M. Social'naya kompetentnost': ponyatiya, sodержanie, puti formirovaniya v issledovaniyah zarubezhnyh avtorov / M. Goncharova-Goryans'ka // Rodnaya shkola. – 2004. – № 7–8. – С. 3–8.

3. Koblyanskaya E. V. Social'naya kompetentnost' / E. V. Koblyanskaya. – SPb. : SPbGU, 1995. – 101 s.

4. Lepihova L. Social'no-psihologichna kompetentnist' u psihologichnij vzaemodii / L. Lepihova // Vishcha osvita Ukraini. – 2004. – № 3. – С. 5–8.

5. Pometun O. I. Teoriya ta praktika poslidovnoi realizacii kompetentnogo pidhodu v dosvidi zarubizhnykh kraїн / O. I. Pometun. – К. : К.І.С., 2004. – С. 16–26.

6. Taranenko I. Rozvitok zhittevoi kompetentnosti ta social'noi integracii / I. Taranenko // Kroki do kompetentnosti ta integracii v suspil'stvo. – К. : Kontekst, 2000. – С. 37–40.

7. Trubacheva S. V. Umovi realizacii kompetentnogo pidhodu v navchal'nomu procesi / S. V. Trubacheva // Kompetentnistnij pidhid u suchasnij osviti: svitovij dosvid ta ukraїns'ki perspektivi. – К. : «К.І.С.», 2004. – С. 53–58.

8. Hinsh R. Social'naya kompetenciya. Prakticheskoe rukovodstvo po treningu / R. Hinsh, S. Vitmann. – Н. : Изд-во «Гуманитарный центр», 2005. – 192 с.

9. Wiemann J. Explication and test of a model communication competence / J. Wienmann // Human Communication Research. – 1977. – № 3. – P. 195–213.

Боярин Л.В., Жигаренко И.Е., Завацька Н.Є., Тоба М.В., Шаповалова В.А.

Теоретический анализ изучения проблемы социальной и психологической компетентности молодежи в межличностном общении

В статье проведен анализ подходов к проблеме социальной и коммуникативной компетентности молодежи в межличностном общении. Показано, что социальная компетентность в научной литературе исследуется с позиций когнитивного, феноменологического, информационного, поведенческого, гуманистического, генетического, социокультурного, процессуально-деятельностного, функционально-уровневого, синергетического,

акмеологического, проблемно-ориентированного, системного, аксиологического подходов. Отмечается, что работы зарубежных специалистов ориентированы в большей степени на исследование роли компетентности в управлении социально-организационными системами, исходя из рассмотрения способностей, установок, роли и диспозиции субъектов активной жизнедеятельности. Определено, что в отечественной психологии рассматриваются преимущественно компоненты, критерии, признаки и функции компетентности. Отмечается, что современная система образования обеспечивает развитие социальной компетентности в процессе осуществления коммуникативной, учебной и профессиональной деятельности, усвоения непосредственного социального опыта, а также в процессе формирования стремления и способности человека к дальнейшему профессиональному и личностному развитию.

Ключевые слова: личность, компетентность, социальная компетентность, коммуникативная компетентность, межличностное общение, молодежь.

Boyarin L.V., Zhigareno I.E., Zavatska N.E., Toba M.V., Shapovalova V.A.

Theoretical analysis of the study of social and psychological competence of youth in interpersonal communication

The article analyzes the approaches to the problem of social and communicative competence of youth in interpersonal communication. It is shown that social competence in the scientific literature is explored from the standpoint of cognitive, phenomenological, informational, behavioral, humanistic, genetic, sociocultural, process-activity, functional-level, synergetic, acmeological, problem-oriented, systematic, axiological approaches. It is noted that the work of foreign specialists are focused more on the role of competence in the management of socio-organizational systems, based on the consideration of the abilities, attitudes, roles and dispositions of subjects of active life. It is determined that in the domestic psychology the components, criteria, attributes and functions of competence are mainly considered. It is noted that the modern education system ensures the development of social competence in the process of communicative, educational and professional activities, the assimilation of direct social experience, as well as in the process of shaping the person's desire and ability to further professional and personal development.

Key words: *personality, competence, social competence, communicative competence, interpersonal communication, youth.*

Боярин Лілія Володимирівна – кандидат психологічних наук, доцент кафедри педагогіки, психології та теорії управління освітою Інституту післядипломної педагогічної освіти Чернівецької області.

Жигаренко Ігор Євгенович – кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри практичної психології та соціальної роботи Східноукраїнського національного університету імені Володимира Даля, м. Северодонецьк;

Тоба Маріанна Василівна – доктор психологічних наук, професор, професор кафедри практичної психології та соціальної роботи Східноукраїнського національного університету імені Володимира Даля, м. Северодонецьк;

Завацька Наталія Євгенівна – доктор психологічних наук, професор, завідувач кафедри практичної психології та соціальної роботи Східноукраїнського національного університету імені Володимира Даля, м. Северодонецьк;

Шаповалова Валентина Андріївна – доктор медичних наук, професор, професор кафедри здоров'я людини та фізичного виховання Східноукраїнського національного університету імені Володимира Даля, м. Северодонецьк.

УДК 159.9

Борозенцева Т.В., Малюта А.Н., Приймакова Ю.А.

ПСИХОЛОГИЯ ИННОВАЦИЙ – СИСТЕМНЫЙ СРЕЗ

В статье рассмотрены базовые условия, повышающие эффективность инновационной деятельности в условиях кризисного характера социально-экономической ситуации в стране и сформулированы требования к субъекту деятельности, способствующие реализации инновационного подхода.

Ключевые слова: *цивилизационный уровень, интеграционные задачи, системная методология, инновация, организация мышления, творчество.*

Постановка проблемы. Ситуация в стране характеризуется сложностью во всех направлениях социально-экономической деятельности. При этом в социуме наблюдается усиление социально-психической напряженности как между отдельными группами людей, так и между целыми регионами.

Важнейшим условием возникновения инновации является способность индивида увидеть и оценить в целом существующее положение дел в конкретной ситуации, в конкретном виде деятельности, в конкретном производстве. Для того, чтобы такой процесс был осуществлен, естественно необходимо, кроме высокого профессионализма и понимания сути решаемых задач, специфическое видение, позволяющее увидеть проблему в целом, выделить имеющиеся в ней противоречия и найти способ их ликвидации.

Таким образом, снятие кризисных явлений в конкретной ситуации, связывает воедино социальную, психологическую, экономическую и конкретно практическую проблематику в единое целое, рассмотрение и анализ которого обуславливает включение в исследуемый процесс не только самого объекта, но и субъекта деятельности – человека, что должно сопровождаться учетом

(анализом и исследованием) тех человеческих качеств, которые могут быть важными при решении возникших проблем.

Указанная ситуация носит проблемный характер, требует пристального внимания и серьёзного научного исследования, т.к. социально-экономическая сфера в целом определяет не только устойчивость развития страны, как отдельного государства, но и существенно влияет на жизненный уровень конкретного человека.

Анализ последних исследований и публикаций. Определенные методологические и методические аспекты проблемы исследования психологии инноваций в условиях экономики трансформационного типа проводились в работах многих отечественных и зарубежных исследователей. Изучение существующей открытой печати и многочисленные проводимые в последние годы исследования показывают, что авторы обращают внимание на узкие профессионально ориентированные специализированные методы при решении поставленной задачи. Так, психологи ориентируются на людей, экономисты – на средства труда и предметы труда и т.д. Системный подход отслеживается у Гарри Беккера, который отмечает производство не только материальных вещей, но и таких специфических категорий полезности, как людской капитал, здоровье и пр. [2]. Общесистемные разработки следует отметить в трудах Л. Абалкина [1] и Я. Корнаи [5]. Среди отечественных учёных при исследовании указанных актуальных аспектов можно выделить Б.Ф.Ломова [6], предложившего применять системную методологию для работы с абстрактными понятиями. Он пришел к выводу, что существующих на тот момент стандартных математических методов оказалось недостаточно для решения таких сложных междисциплинарных задач. С целью проведения междисциплинарных исследований, в качестве основного теоретического средства, наиболее адекватный метод, позволяющий исследовать и решать задачи указанной проблематики, разработан Малютой А.Н. Это системные методы третьего поколения – теория гиперкомплексных динамических систем (ГДС), в основе которой лежит междисциплинарный подход [7]. Теория ГДС позволяет соединить пространственные, количественные и качественные разнообразные показатели с целью проведения разнообразных исследований, систематизации и эффективного внедрения на практике для получения требуемых результатов.

Цель статьи – анализ процесса инновационной деятельности в социальной и экономической сферах. При этом рассматривается роль и место инновационных процессов в указанной сфере деятельности. Оценивается удельный вес инноваций в общей совокупности имеющихся исходных факторов, а также обращается внимание на субъект деятельности в инновационном процессе и формулируются необходимые социально-психологические свойства, которыми должен обладать такой субъект, чтобы иметь возможность совершать инновационную деятельность. Существенным является также наличие явных и неявных целей у всех участников такого сложного процесса, как социально-экономическая деятельность, что существенно влияет как на проведение

инновационных работ, так и на любые оптимизационные процессы на всех производствах, во всех сферах человеческой деятельности.

Еще одним аспектом, существенно влияющим на результативность проводимого исследования, являются средства (теоретико-методологические), на основе которых подобная работа должна выполняться. Начальный анализ по выбору и эффективности применения этих средств, адекватных уровню сложности решаемой проблемы, тоже входит в задачу данной статьи. В целом, работа преследует постановку максимально широкого видения указанной проблематики и определение основных тенденций, способствующих её результативному исследованию и позитивному решению.

Изложение основного материала и результатов исследования.

Актуальность исследования психологии инноваций подтверждается результатами системно-комплексной оценки социально-экономической ситуации как в целом в стране, так и в отдельных сферах жизнедеятельности, что доказано работами отечественных и западных ученых. Это существующие сложности, трудности, кризисные процессы, эмиграции, «утечка мозгов», деградация, понижение уровня качества жизни, снижение показателя индекса человеческого развития и множество других характеристик, взаимно влияющих друг на друга и требующих своего рассмотрения в едином контексте. Наряду с этим, кроме проводимого анализа, необходимо выполнять конкретную деятельность, направленную на обеспечение конкурентоспособности и оптимального использования имеющегося производственного потенциала. И в этом смысле большую роль играет инновационный процесс. Его исследование позволило выделить следующее.

Термин «инновация» происходит от латинского слова «innovato», что означает обновление или улучшение. В мировой экономической литературе понятие «инновация» интерпретируется как превращение потенциального научно-технического прогресса (НТП) в реальный, воплощающийся в новых продуктах и технологиях [1, 2, 9].

Для успешного управления инновационной деятельностью необходимо тщательное изучение инноваций. Необходимо уметь отличать инновации от несущественных видоизменений в продуктах и технологических процессах (например, эстетические изменения – цвета, формы и т.п.); незначительных технических или внешних изменений в продуктах, оставляющих неизменными конструктивное исполнение и не оказывающих достаточно заметного влияния на параметры, свойства, стоимость изделия, а также входящих в него материалов и компонентов; от расширения номенклатуры продукции за счет освоения уже известных на рынке продуктов, с целью удовлетворения текущего спроса и увеличения доходов. Новизна инноваций оценивается по технологическим параметрам, что требуется для её реализации, но сам инновационный смысл и целесообразность той или иной инновационной деятельности определяется еще и с учетом требований рынка, на который может быть представлен инновационный продукт.

Инновация – это не просто объект, внедренный в производство, а объект, успешно внедренный и приносящий прибыль в результате проведенного научного исследования или сделанного открытия, качественно отличный от предшествующего аналога. Это реализованный на рынке результат, полученный от вложения капитала в новый продукт или операцию (технология, процесс).

При реализации инновации, предложенной к продаже, происходит рыночный обмен «Д (деньги) – И (инновация) – Д (деньги)». Денежные средства, полученные в результате такого обмена, во-первых, покрывают расходы по созданию и продаже инноваций, во-вторых, приносят прибыль от реализации инноваций, в-третьих, выступают стимулом к созданию новых инноваций, в-четвертых, являются источником финансирования нового инновационного процесса.

Таким образом, инновации, во-первых, должны входить в рыночную структуру для удовлетворения нужд потребителей. Во-вторых, любая инновация всегда рассматривается как сложный процесс, предполагающий изменение как научно-технического, так и экономического, социально-психологического и структурного характера. В-третьих, в инновации акцент делается на быстром внедрении новшества в практическое использование. В-четвертых, инновации должны обеспечивать экономический, социальный, технический и экологический эффект.

Специфическая особенность инновации состоит в изменении, а главной функцией инновационной деятельности является функция изменения и она проводится за счет собственных возможностей.

Исследование инноваций затрагивает следующие существенные аспекты:

- инновационные процессы, методологические основы системы организации инновационной деятельности человека;
- принципы государственного регулирования и разработки инновационной политики;
- овладение практическими методами стратегического управления инновациями, маркетинга, организации, планирования и финансирования инновационной деятельности;
- усовершенствование процессов принятия решений при разработке и реализации инновационных проектов.

К особенностям инновационного процесса следует отнести обязательное наличие в нём человека, способного к творчеству, генерации новых идей. Человек, создающий инновацию, должен видеть ситуацию в целом, ориентироваться на производство, мыслить системно и масштабно.

Творческое мышление – один из видов мышления, характеризующийся созданием субъективно нового продукта и новообразованиями в самой познавательной деятельности по его созданию. Эти новообразования касаются методов, мотивации, целей, оценок и других личностных и других характеристик человека, участвующего в инновационной деятельности.

Изобретательское творчество предполагает использование различных методов [10]:

- интуитивные методы. Используют не формализованные правила, а, минуя логический этап, непосредственно человеческую интуицию, основанную на опыте и не формализуемых знаниях. Решение задачи приходит в результате внезапного «озарения». Успех применения зависит от знаний и опыта.

- эвристические методы. Наиболее распространенные методы изобретательского творчества. В условиях неполноты и нечеткости исходной информации, применяют приемы и правила научного и инженерно-технического исследования, адаптируемые к исходным неопределенным условиям и не являющимися четкой программой.

- алгоритмические методы. Основываются на логической обработке при помощи компьютерных программ, с использованием заданной исходной информации в виде баз знаний, содержащих сведения о патентах, научно-технических эффектах и основных приемах устранения научно-технических противоречий.

Мотивация инновационной деятельности, безусловно, должна рассматриваться как постоянно осуществляемый, изменяющийся во времени, процесс, который может быть представлен в виде совокупности взаимосвязанных элементов, взаимообуславливающих друг друга и в целом характеризующих мотивационный механизм инновационной деятельности.

Каждая стадия инновационного процесса характеризуется своей структурой мотивов, находящейся под воздействием многочисленных факторов, способствующих созданию благоприятных условий для творческой деятельности субъекта или же препятствующих ее реализации. В результате конструктивного или деструктивного влияния этих факторов происходят изменения в совокупности мотивов, как в процессе реализации конкретного этапа, так и при переходе к следующей стадии инновационного процесса. Этот переход предполагает определенные трансформации в приоритетности мотивов, ликвидацию одних и возникновение других мотивов, связанные с изменением условий протекания инновационного процесса, со сменой его участников, их потребностей, интересов, целевых установок и т.д.

Например, на этапе зарождения идеи, рассматриваемого как этап поиска, открытия чего-то нового, не существующего в реальности или же изменение и дальнейшее совершенствование уже имеющихся предметов и явлений, в основе творческой активности субъектов (а именно инициаторов новых идей, разработчиков инновационной продукции) могут находиться самые разнообразные мотивы такие, как стремление решить определенную проблему технического, технологического, организационного характера; познавательный интерес; потребность самовыражения, самоутверждения, постоянного творческого поиска; материальные мотивы, общественное признание и другие. При этом, если на стадии возникновения идеи доминирующим мотивом в системе мотивации субъекта к проведению исследований было стремление

решить проблему определенного характера, то, скажем, на этапе экономического обоснования на первый план выдвигается цель и оценивание результата: стремление получить максимальный эффект от внедрения наиболее рационального варианта решения данной проблемы.

Мотивацию в сфере инновационной деятельности следует рассматривать как необходимый элемент системы управления прогрессивными изменениями на макро- и микроуровне, как источник интенсификации инновационной активности различных субъектов, как действенное средство преодоления инертности их мышления и создания принципиально нового его типа: системного.

Понятие «системное мышление» широко применяется в практической деятельности человека. Все более глубокая специализация стремительно растущего объема знаний создавала фрагментарную картину мира, что стало сдерживать темп инновационных процессов и, как следствие, развитие экономики. Кроме того, взаимосвязь между биосферой и действиями социума привели за последнее столетие к появлению проблем планетарного масштаба. Возникла потребность в инструменте, который позволял бы повысить эффективность управления сложными техническими, организационными, природными, социальными и другими системами.

Одним из таких инструментов стал системный подход. Науку к его появлению как метода исследования сложноорганизованных и развивающихся объектов привела потребность учитывать связи между различными элементами систем и значимость этих связей, как причины возникновения кризисных ситуаций [7, 8]. Эта способность – видеть динамику развития всех элементов системы с учетом взаимосвязей между ними – и привела к появлению в практической деятельности, связанной с управлением сложными системами, понятия «системное мышление» [3, 5].

«Системное мышление, в отличие от линейного, ориентировано на видение целого вместо набора разрозненных частей. Системное мышление ориентировано на выявление не вещей, а связей между ними, не мгновенных состояний, а закономерностей изменений. Системное мышление необходимо, чтобы различать структуры, образующие основу сложных ситуаций» [9].

Таким образом, системное мышление отражает способность применения системного подхода в различных сферах практической деятельности, также и в сфере инноваций [4, 10]. В современной науке для создания целостного представления о мире и объекте недостаточно простой интеграция знаний, из разнообразных наук, а необходимо умение применять их в едином целом, как систему. Основная функция системного видения мира заключается в анализе причин, явлений и процессов, происходящих в природе и обществе. И, при этом, используя полученные знания, находить новые идеи в проблемных ситуациях, а там, где нет готовых решений – создавать их, на основе инновационного процесса.

Следует выделить особенности работы творческой личности с информацией при создании инноваций. Культурный уровень современного человека определяется его информационной культурой. А информационная культура личности, как культура вообще, отражает активную творческую деятельность человека и, следовательно, развитие самого человека, как субъекта этой деятельности. Информационная культура предполагает не только определенные знания, но и определенное приложение этих знаний для чего-либо, в нашем случае для разработки инноваций, и совершенствование их в процессе деятельности, связанной с информацией. Причем само приложение и совершенствование знаний значимо лишь в творчестве, реализованном в любой сфере жизнедеятельности человека. А потому мотивы творчества, мотивы этой деятельности человека являются естественной психологической компонентой такой характеристики личности, как ее информационная культура.

Для возникновения и реализации творческой деятельности необходимо формировать и поддерживать способность к такой деятельности, что в свою очередь предполагает воспитание системного типа мышления, наличие которого отличает информационно-культурного человека и есть частью базисной культуры личности как системной характеристики человека и позволяет ему эффективно участвовать во всех видах работы с информацией: получении, накоплении, переработке и создании на этой основе качественно новой инновации, ее передаче, практическом использовании как в пределах одной компании, так и на межорганизационном и государственном уровнях.

Сочетание идей из различных областей характерно и для инновационных научных исследований.

Личность, способная создавать инновации, характеризуется не просто высоким уровнем креативной способности, но особой жизненной позицией человека, его отношением к миру, к смыслу осуществляемой деятельности. Важное значение имеет духовное богатство внутреннего мира личности, ее постоянная направленность на творческое действие во внешнем мире. Проблема творческой личности – это не только проблема психологическая, но и проблема гуманитарная и социокультурная, что подтверждает её междисциплинарный характер.

При работе творческой личности используются различные методы генерации идей:

- метод инверсии (предусматривает применение противоположного существующему взгляду) (охлаждение вместо нагревания);
- метод ключевых вопросов (на каком сегменте рынка нужно концентрировать усилие);
- синектика (мозговая атака исследования проблемы специальными группами специалистов, инженеров, экспертов), основанная на совмещении разнородных элементов основана на социально-психологической мотивации коллективной интеллектуальной деятельности, предложенная У. Дж. Гордоном [10]. Является развитием и усовершенствованием метода мозгового штурма.

Проводится постоянной группой, члены которой постепенно привыкают к совместной работе, перестают бояться критики, не обижаются, когда кто-то отвергает их предложения, тем более что эти предложения могут быть востребованы в ходе дальнейшей работы.

Из вышеизложенного следуют рекомендации: инновационная экономика должна создаваться на принципах не ресурсных, а технологических преимуществ; инновационная экономика должна обладать гибкой, динамичной структурой, в которой создаются новые элементы; инновационная экономика должна быть конкурентоспособной на национальном и внешних рынках; одним из фундаментальных понятий в инновационной экономике является интеллектуальный капитал. У высокотехнологичных компаний затраты и стоимостная оценка интеллектуального капитала в несколько раз превышают затраты на материальные средства; государство должно всячески поддерживать инновационное развитие страны, создавая новые среды и инструменты для инноваторов, поощряя инновационную деятельность, совершенствуя механизмы социальной, экономической и правовой защиты интеллектуальной собственности, стимулируя частный и государственный спрос на результаты инновационного труда.

Выводы.

1. Современная социально-экономическая ситуация еще раз подтверждает важность практического применения психологических аспектов в инновационной деятельности и указывает на актуальность подготовки фундаментально и научно образованного специалиста, обладающего высоким уровнем базового образования и способного быстро перестроиться для инновационного прорыва. Именно это доказывает актуальность задач развития системного мышления и подготовки человека, способного их генерировать.

2. Экономический эффект от реализации инноваций достигается за счет собственных возможностей конкретного предприятия, конкретного вида деятельности и не требует внешних ресурсных влияний, при этом результат такой деятельности может иметь многоаспектный характер: научный, социальный, психологический, технический, коммерческий, экономический, экологический и т.п. Это объясняется тем, что любые инновации связаны с изменениями, которые имеют системный характер, т.е. в той или иной степени вызывают изменения в сопутствующих видах деятельности или процессах. Кроме того, инновационная деятельность может существенно влиять на важные социально-экономические процессы, реализуемые на различных уровнях: международном, национальном, региональном, местном.

3. Важнейшим условием возникновения инновации является способность субъекта инновационной деятельности увидеть и оценить в целом существующее положение дел в конкретной ситуации, в конкретном виде деятельности, в конкретном производстве и в определенных условиях, используя системное мышление, сформировать инновационную идею.

4. Успешная реализация инноваций приводит к повышению КПД социально-экономической деятельности, влияя не только на устойчивость развития страны, но и на жизненный уровень, как всего населения, так и каждой личности в отдельности.

Литература

1. Абалкин Л.И. Очерки истории российской экономической мысли: монография / Под редакцией Л.И. Абалкина. – М.: Наука, 2003. – 368 с.
2. Becker Gary S. The economic approach to human behavior / Gary S. Becker. – Chicago and London: The University of Chicago Press, 1976. – 294 p.
3. Богданов А.А. Тектология / А. А. Богданов. – М.: Экономика, 1989. – 303 с.
4. Дрогобыцкая К.С. Теоретические основы знаниевой экономики / К.С. Дрогобыцкая // М.: Вестник ОГУ. – 2005. – № 9. – С. 45-55.
5. Корнай Я. Системная парадигма / Я. Корнай // Вопросы экономики. – 2002. – № 4. – С.4 - 22.
6. Ломов Б.Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии / Б.Ф. Ломов. – М.: Наука, 1984. – 444 с.
7. Малюта А.Н. Гиперкомплексные динамические системы / А. Н. Малюта. – Львов: Выща шк. Изд-во при Львов. ун-те, 1989. – 120 с.
8. Малюта А.Н. Системы деятельности / А.Н. Малюта. – К.: «Наукова думка», 1991. – 210 с.
9. Толковый словарь маркетинговых терминов / Под редакцией С. Корчанова. – [Электронный ресурс] – Режим доступа: <http://www.mraking.ru/dict/index.php>
10. Шпрагина Л. Технологія розвитку креативності / – К.: «Шкільний світ», 2010. – 160 с.

Транслитерация

1. Abalkin L.I. Ocherki istorii rossiyskoy ekonomicheskoy myisli: monografiya / Pod red. L.I. Abalkina. – М.: Nauka, 2003. – 368 s.
2. Becker Gary S. The economic approach to human behavior / Gary S. Becker. – Chicago and London: The University of Chicago Press, 1976. – 294 p.
3. Bogdanov A.A. Tektologiya / A. A. Bogdanov. – М.: Ekonomika, 1989. – 303 s.
4. Drogobyitskaya K.S. Teoreticheskie osnovy znanievoy ekonomiki / K. S. Drogobyitskaya // М., Vestnik OGU.– 2005. – № 9.– S. 45 - 55.
5. Kornai Ya. Sistemnaya paradigm / Ya. Kornai // Voprosi ekonomiki. – 2002. – № 4. – S.4 - 22.
6. Lomov B.F. Metodologicheskie i teoreticheskie problemy psihologii / B.F. Lomov. – М.: Nauka, 1984. – 444 s.
7. Malyuta A.N. Giperkompleksnyie dinamicheskie systemy / A.N. Malyuta. – Lvov: Vyischa shk.Izd-vo pri Lvov. un-te, 1989. – 120 s.

8. Malyuta A.N. *Sistemy deyatelnosti* / A.N. Malyuta. – K.: «Naukova dumka». 1991. – 210 s.

9. *Tolkovyi slovar marketingovyih terminov* / pod redaktsiyei S. Korchanova. – [Elektronnyi resurs] – Rezhim dostupa: <http://www.mraking.ru/dict/index.php>

10. Shragina L. *Tehnologiya rozvitku kreativnosti* / L. Shragina. – K.: Shkilnyi svit, 2010. – 160 s.

Борозенцева Т.В., Малюта А.Н., Приймакова Ю.А.

Психологія інновацій – системний зріз

Розглянуто соціально-економічна ситуація в країні і показаний її кризовий характер. З метою підвищення ефективності праці за всіма найважливішими напрямками людської діяльності (без залучення додаткових інвестицій), зроблено акцент на інноваційній діяльності, розглянуті базові умови, що підвищують її ефективність і сформульовані вимоги до суб'єкта діяльності, що сприяють реалізації інноваційного підходу.

Ключові слова: *цивілізаційний рівень, інтеграційні завдання, системна методологія, інновація, організація мислення, творчість.*

Borozentseva T.V., Malyuta A.N., Priymakova J.A.

Psychology of innovation – system cut

The socio-economic situation in the country is considered and its crisis character is shown. In order to increase the efficiency of labor in all the most important areas of human activity (without attracting additional investments), emphasis is placed on innovation activity, basic conditions that enhance its efficiency and formulate requirements for the subject of activity that contribute to the implementation of the innovative approach.

Key words: *civilizational level, integration tasks, system methodology, knowledgeable economy, innovation, organization of thinking, creativity.*

Малюта А.Н. – доктор філософських наук, Міжнародна Вища Школа «Новий Універсум», м. Львів;

Борозенцева Т.В. – кандидат психологічних наук, Горлівський інститут іноземних мов ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет», м. Краматорськ;

Приймакова Ю.А. – Міжнародна Вища Школа «Новий Універсум», м. Краматорськ.

СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ КУЛЬТУРИ ПРОФЕСІЙНОГО ЗДОРОВ'Я МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ЕКОНОМІЧНОГО НАПРЯМУ

В статті здійснено спробу визначити соціально-психологічні особливості формування культури професійного здоров'я сучасних фахівців економічного напрямку. Акцент зроблено саме на фізичній культурі як вагомому чиннику професійного здоров'я. Розглянуто категорію "здоров'я", що є цінністю й суттєвою передумовою повноцінного життя індивіда в суспільстві та самореалізації у ньому.

Ключові слова: здоров'я, культура професійного здоров'я, професійне здоров'я, фізична культура.

Постановка проблеми. Глобальні трансформації нашого суспільства призвели до серйозних змін, що впливає на природу людини. Серед розмаїття соціальних, психологічних проблем, фізичного й інтелектуального перевантаження все більшої актуальності набуває збереження здоров'я людини. Темп соціально-економічного життя все більше потребує від індивіда швидкої адаптації до умов життя, що постійно змінюються. Водночас, як зазначають науковці, суттєвою особливістю нашого часу є зниження, на рівні популяції, функціональних резервів організму, порушення імунологічної резистентності і реактивності, зниження процесів саморегуляції та самоконтролю.

Проте, фізична культура, фітнес, здоровий стиль життя є важливою протидією ситуації, що склалася. Саме фізична культура як складова загальної, професійної культури робить можливим формування життєвої активності населення в цілому й майбутніх фахівців економічного напрямку зокрема.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Взагалі явище фізичної культури, як складової культури, є універсальним. На думку В. К. Бальсевича, вона є тим містком, що поєднає соціальне й біологічне у складній структурі особистості [1]. Окрім суттєвого впливу фізичної культури на біологічне здоров'я людини ми акцентуємо увагу й на духовному аспекті.

За словами Л. І. Лубишевої, розвиток духовного здоров'я через формування фізичної культури у студентів відбувається в процесі вирішення основних завдань, що постають перед викладачами [6], а саме – виховання у майбутніх фахівців економічного напрямку високих моральних, вольових і фізичних якостей, готовності стати спеціалістом, професіоналом у обраній сфері діяльності; збереження і укріплення здоров'я студентів, сприяння гармонійному розвитку організму; всебічна фізична підготовка студентів; виховання у студентів переконання у необхідності підтримувати оптимальний фізичний стан, ціннісного ставлення до життя.

Таким чином, поняття формування фізичної культури студентів полягає у цілісному розвитку особистості – соціально-психологічному й фізичному. Передусім у майбутніх фахівців економічного напрямку важливо формувати гуманітарну значущість фізичної культури. Тобто, розуміння сутності гуманістичних цінностей у сучасному світі, усвідомлення власної ролі у соціумі, становлення культурної самосвідомості, потреби у духовному і фізичному удосконаленні. Все це стає можливим завдяки гармонійному розвитку духовних і фізичних сил особистості, формуванню загальнолюдських цінностей – здоров'я, тілесної культури, оптимальної працездатності, фізичної досконалості, життєстверджувального самопочуття. Відтак, фізична культура разом із дисциплінами соціально-гуманітарного циклу сприяє вихованню майбутніх фахівців економічного напрямку, здатних повноцінно реалізовувати власні потенційні можливості через здоровий і продуктивний спосіб життя.

Так, проблеми фізичної культури і здоров'я є досить актуальними у сучасній науці. Серед фундаментальних праць, присвячених зазначеній проблемі, слід відзначити роботи М. Я. Віленського, В. К. Бальсевича, Л. І. Лубишевої, В. В. Богословського, Г. М. Соловійова, Т. І. Прокопенко. Серед студентів, що взяли участь у опитуванні, лише 17% займаються фізичними вправами для покращення здоров'я. Більше того, неактуальними для студентів виявилися цінності, пов'язані із здоровим способом життя та фізичною підготовкою (В. К. Федулов, Є. І. Немеліна, Ю. К. Константинова). Проте, 81 % студентів оцінюють стан власного здоров'я як “незадовільний” і 44% - як “задовільний” (В. А. Уваров, Т. А. Булавіна, Є. С. Багрянцев). А за спостереженнями Г. П. Шиянова, близько 50% студентів вважають заняття фізичною культурою тратою часу. І лише 1,8-2% студентів регулярно займаються самостійними заняттями з фітнесу (Р. І. Мархваїдзе, П. І. Ключник). Все це є негативними ознаками низької культури сучасної молоді.

Мета статті – виявлення ефективності інноваційних технологій у забезпеченні формування культури професійного здоров'я студентів, їх відповідального ставлення до життя, спрямованості до удосконалення фізичного розвитку, активної життєвої позиції як важливих чинників фізичної культури.

Виклад основного матеріалу і результатів дослідження. Фізична культура як складова професійної й загальної культури майбутніх фахівців економічного напрямку розглядається нами як динамічна характеристика особистісного розвитку студента та ціннісна категорія, завдяки якій визначаються особливості й специфіка стилю життя, реалізації власних здібностей та можливостей. Тому ставлення до фізичної культури індивіда опосередковується його особистісними цінностями, уявленнями, переконаннями.

Водночас, фізична культура особистості, демонструється у властивостях і спрямованості особистості, надає можливість відчутти себе у гармонії із культурою суспільства, набути єдності духовних і фізичних, соціальних та біологічних якостей. Отже, ми висуваємо припущення щодо наявності

інтегрованої якості особистості – феномену фізичної культури, що є суттєвою передумовою успішної соціальної і професійної реалізації індивіда впродовж життя.

На думку М. Я. Віленського, головними компонентами розвитку особистості є аксіологічний, операційний та особистісно-творчий [4]. Відтак, аксіологічний компонент являє собою сукупність відносно стійких цінностей фізичної культури, в процесі оволодіння ними майбутній фахівець економічного напрямку набуває іншого значеннєвого смислу стосовно власної особистості. В такий спосіб відбувається оформлення сучасного портрету професіонала, складовою якого є фізична культура як цінність та ціннісне ставлення до професійного здоров'я.

Операційний компонент фізичної культури пов'язаний із особливостями завдань, що постають перед особистістю й стратегіями та можливостями їх вирішення, які обирає для себе індивід. Водночас, особистісно-творчий компонент фізичної культури пов'язаний із потенційними можливостями, що можливо реалізувати при умові усвідомлення себе особистістю. Творчий характер фізичної діяльності реалізується у поєднанні пізнавальної, емоційної, вольової та мотиваційної сфер особистості, спрямованої на досягнення результату. А особистісний смисл потребує високого ступеня активності, здатності керувати та регулювати власну поведінку у відповідності із ситуаціями, що виникають. Саморегуляція та самоконтроль проявляються у вольових особистісних властивостях індивіда – ініціативність, самостійність, відповідальність.

Окрім цього слід зазначити, що фізична культура відіграє суттєву роль у соціалізації студента. На думку І. І. Сулейманова, власне фізична культура сприяє закріпленню загальних функцій й духовної зокрема впродовж соціалізації майбутніх фахівців економічного напрямку, а саме:

- світоглядна функція, як одна із суттєвих духовних функцій, віддзеркалює ставлення індивіда до власної ролі у суспільстві, а також фізичної культури у різних сферах життєдіяльності суспільства, формування світогляду через діяльність;

- ціннісно-нормативна функція, через наявність у фізичній культурі розмаїття цінностей, розроблених норм рухової спрямованості, співвідношення вага-зріст, формування знань у сфері фізичної культури;

- моральна функція, що має прояв у залученні людей у специфічні, моральні стосунки в процесі сумісної діяльності у сфері фізичної культури;

- естетична функція, що сприяє формуванню у людей, які займаються діяльністю, пов'язаною із фізичною культурою, естетичних ідеалів і смаку, якостей, здібностей, оформлення у них ставлення до діяльності саме із позиції краси;

- гедоністська функція, пов'язана із отриманням задоволення від виконання фізичних вправ;

- катарсична функція, пов'язана з оновленням людини.

Отже, функції фізичної культури, що виокремлює І. І. Сулейманов, дійсно відіграють важливу роль у соціалізації майбутніх фахівців економічного напрямку. Водночас, сутність категорії фізичної культури розгортається у рядку із поняттями “здоров’я” і “культура професійного здоров’я”.

Здоров’я, як складне явище, ми схильні розглядати саме як соціально-психологічний феномен. Тому здоров’я, ставлення до нього виступає суттєвим чинником стилю життя особистості й взагалі важливою передумовою самореалізації майбутніх фахівців економічного напрямку. Відтак, здоров’я постає у трьох аспектах – духовне, психологічне й фізичне. Проблема здоров’я щільно пов’язана з гармонійним розвитком особистості, спрямованої до самореалізації у соціумі.

Судячи з позицій О. О. Бодалева, слід розглядати категорію здоров’я поряд із такими як “сене життя”, “щастя”, “самоактуалізація”, “справедливість”. Й взагалі, здоров’я, як своєрідний прояв особистості, віддзеркалює особливості її самопізнання, самовизначення, самоствердження. Отже, за результатами досліджень С. В. Сидорчик, є необхідність вивести “інтегральну формулу здоров’я”, що відтворює специфіку стилю життя індивіда [8].

Щодо виокремлення суттєвих підходів до проблеми здоров’я, то О. С. Васильєва та Ф. Р. Філатов визначають такі:

1) нормоцентричний підхід, виходить із оптимального рівня функціонування організму, положення про здоров’я як сукупність середньостатистичних норм сприймання, мислення, емоційного реагування і поведінки у поєднанні з нормальними показниками соматичного стану індивіда;

2) феноменологічний підхід, засновується на категорії “засіб буття у світі” та його індивідуальних варіаціях, що залучаються у суб’єктивну картину світу, й тому проблеми здоров’я, хвороби розуміються лише у контексті цієї картини (Л. Бінсвангер, Р. Ленг, К. Ясперс);

3) холістичний підхід, здоров’я є показником особистісної зрілості (Г. Олпорт), інтеграції життєвого досвіду (К. Роджерс), тобто це цілісність, що набувається індивідом впродовж його особистісного становлення;

4) кроскультурний підхід, ґрунтується на припущенні, що здоров’я є соціокультурною змінною, яка детермінується специфічними соціальними умовами, культурним контекстом, своєрідністю національного стилю життя і образу світу (Г. Маркузе, Е. Фромм, К. Хорні);

5) дискурсивний підхід, виходить із уявлення щодо здоров’я, як продукту певного дискурсу, що має власну логіку конструювання або концептуалізації соціальної та психічної реальності. В межах дискурсу привелійованого значення набувають граничні можливості самореалізації особистості, її духовні й моральні детермінанти (М. Фуко);

6) аксіологічний підхід, розглядає здоров’я як універсальну цінність, що співвідноситься із загальними ціннісними орієнтуваннями особистості та посідає певне місце у ціннісній ієрархії. Тому домінування будь-яких цінностей,

їх оцінка та переоцінка, криза виступають чинниками, що визначають здоров'я індивіда;

7) інтегративний підхід здійснює спробу поєднати наявні моделі, концептуальні схеми, пояснювальні принципи на певній концептуальній основі для визначення й дослідження здоров'я як феномену;

8) акмеологічний підхід висуває категорію здоров'я як суттєву передумову актуалізації вищих можливостей людської природи. Запропонований особистісний конструкт “мікро-акме здоров'я” є визначальним критерієм особливостей реалізації найвищих можливостей людини, її життєздатності й таким, що визначає специфіку власного внеску особистості у загальну культуру людства [3].

Окрім цього, варто відзначити, що професійне здоров'я – інтегральна характеристика функціонального стану організму за фізичними та психічними показниками, що відображає здатність до певної професійної діяльності економічного напрямку із заданою ефективністю та тривалістю впродовж певного періоду життя, а також стійкістю до несприятливих чинників, що супроводжують таку діяльність [7].

Показниками професійного здоров'я є працездатність, що віддзеркалює зазначені здібності людини. Працездатність розглядається як максимум роботи, що може виконати людина (Г. Леман). Таке визначення допомагає розкрити поняття професійної працездатності – максимально можливої ефективності діяльності фахівця (або максимально можлива продуктивність), зумовлена функціональним станом його організму із врахуванням її фізіологічної вартості (В.І.Шостак).

Втім фізіологічна вартість праці – кількість задіяних фізичних та психічних резервів організму в процесі діяльності. Тобто, поняття «професійна працездатність» - це єдиний комплекс функціонального стану організму, з його зміна, у тому або іншому виді діяльності, психічного, фізичного та соціального благополуччя.

Внаслідок теоретичної недослідженості зазначеної проблеми і завдяки сучасним соціоекономічним змінам впливає зацікавленість дослідників питаннями культури професійного здоров'я. На думку В. О. Щербини, показниками культури професійного здоров'я виступають ціннісні орієнтування та якості особистості, що лежать в основі здоров'я майбутнього фахівця економічного напрямку [9].

Проте, С. С. Коровін зауважує, що єдність конструктів “фізична культура” і “культура професійного здоров'я” демонструється у:

- теорії соціалізації, що визначає становлення та ефективний прояв фізичної, психічної і соціальної адаптації у відношенні тілесно-духовних основ особистості;

- фундаментальних положеннях концепції ціннісних орієнтувань особистості, що віддзеркалюються у соціології диспозиції особистості, у

філософії ціннісної свідомості, у психології особливості спрямованості, мотивів і потреб особистості;

- суттєвих положеннях категорії “здоров’я” (психічного, фізичного, духовного), у становленні якої важлива роль відводиться саме фізичній культурі;

- взаємозв’язку і зумовленості проявів особистісних станів та якостей, феноменів і процесів, що відображають загальну і фізичну культуру особистості;

- когнітивно-інтелектуальному компоненті, що пов’язаний із поінформованістю, осмисленням і прийняттям цінностей фізичної культури.

Як зауважує В. О. Щербина, культура професійного здоров’я студента – це інтегративна особистісна властивість, що формується в процесі систематичного, цілеспрямованого виховання і навчання на основі емоційно-ціннісного ставлення до власного здоров’я, до організації здорового способу життя, накопичення досвіду застосування знань, умінь, навичок у реалізації здорового способу життя [9, с. 205]. Окрім цього науковець виокремлює найсуттєвіші компоненти культури професійного здоров’я, серед яких:

- інтелектуальний, тобто сукупність знань у сфері і організації здорового способу життя, збереження і укріплення здоров’я;

- емоційно-ціннісний або активне позитивне ставлення до власного здоров’я і організації здорового способу життя;

- дієво-практичний, що визначає застосування знань, умінь і навичок у практиці здорового способу життя.

Процес саморозвитку культури професійного здоров’я багаторівневий і, на думку вчених, повинен залучати певні підходи. Так, Ю. П. Лісіцин зазначає, що необхідні інформаційний і практичний підходи до формування здорового способу життя [5], а саме – ознайомлення майбутніх фахівців економічного напрямку з інноваційними та традиційними засобами збереження і укріплення здоров’я, виховання потреби у здоровому стилі життя. Втім, на думку автора, на 50% здоров’я індивіда залежить від способу життя, який сприяє покращенню здоров’я і, водночас, удосконаленню умов життєдіяльності, відповідального ставлення до власних вчинків і поведінки в цілому. В праці В.О.Щербини виокремлюються чинники гігієнічної поведінки й за значущістю проранжований їх вплив на здоров’я індивіда: 1) раціональна сексуальна поведінка; 2) відповідальна гігієнічна поведінка; 3) особиста гігієна; 4) пропорційна представленість інтелектуального і фізичного навантаження; 5) гармонійні стосунки з людьми; 6) фізична культура; 7) негативне ставлення до куріння і алкоголю; 8) режим дня; 9) харчування; 10) негативне ставлення до наркотичних речовин.

В межах формувальних заходів щодо поширення ідеї ціннісного ставлення до здоров’я ми запровадили методіку комплексного застосування інноваційних видів фітнесу, а також курс лекційних, тренінгових занять з метою формування уявлень студентів щодо здорового способу життя, відповідального

ставлення до здоров'я. Комплексний підхід щодо формування здорового способу життя також визначається певним змістом, а саме: поширенням індивідуального і командного стилю поведінки, комунікацій, організації життєдіяльності [2]. Загальними елементами здорового способу життя ми визначили наступні – дотримання режиму праці і відпочинку, харчування і сну, гігієнічних вимог, організація індивідуального режиму рухової активності, відмова від негативних звичок, культура міжособистісного спілкування і поведінки в групі, культура сексуальної поведінки, змістовне дозвілля. В експерименті взяли участь студенти 4-5 курсів – всього 240 осіб.

В процесі аналізу результатів дослідження за методикою Д. О. Леонтьєва “Тест смисложиттєвих орієнтувань” виявлено: домінуючим показником є переважання локус-контролю – Я («Я – хазяїн життя»). Тобто, у досліджуваних переважає уявлення про себе як про сильну особистість, яка володіє свободою вибору для побудови власного життя у відповідності із обраними цілями. Водночас, спостерігається середній рівень показнику “цілі у житті”, що означає раціональність й вираженість життєвих цілей. Тобто, характерною є усвідомлена спрямованість до реалізації життєвих цілей й врахування життєвих обставин; середній рівень за показником: “процес життя або зацікавленість й емоційна насиченість життя”, що інтерпретується як сприймання власного життя досліджуваними в середньому як достатньо цікавого й наповненого сенсом, а також спрямованість у майбутнє й раціональність. Отже, досліджувані достатньо задоволені власним життям, планують майбутнє й живуть не лише теперішнім моментом; середній рівень за показником “результативність життя й задоволеність самореалізацією” дозволяє стверджувати, що досліджувані знаходяться в процесі самореалізації, їм ще важко оцінювати результати власного життя, бо все ще попереду, але середні бали є показником нейтрального ставлення до результативності й продуктивності власного життя; середній рівень за показником: “локус контролю-життя або здатність до керування життям” дозволяє зробити висновок щодо наявності відчуття у досліджуваних здатності керувати власним життям, враховувати обставини, реалії життя й власні сили й можливості; середній рівень за показником “загальний показник життєвих орієнтувань” дозволяє зауважити, що в цілому особи, які взяли участь у дослідженні, є достатньо цілеспрямованими, зацікавленими власним життям, здатні керувати собою й відчують власну відповідальність за рішення, що приймаються. Водночас, раціональність, практичність, спрямованість до успіху є запорукою самореалізації, досягнення життєвого успіху, отже й відчуття щастя та задоволеності власним життям у майбутньому;

Таким чином, на підставі отриманих даних за методикою Д. О. Леонтьєва “Тест смисложиттєвих орієнтувань” можна стверджувати, що досліджувані – майбутні фахівці економічного напрямку достатньо задоволені власним життям, спрямовані на самореалізацію й досягнення життєвого успіху. Відчуття себе

суб'єктом власного життя є важливим чинником у реалізації життєвих цілей і смислів, що опосередковують життєві плани і проекти.

Нами встановлена ефективність використання комплексного застосування засобів та методів інноваційних видів фітнесу, а також курс лекційних, тренінгових занять для покращення фізичного розвитку, фізичної підготовки, функціонального стану студентів. Відтак, врахування їх індивідуальних морфофункціональних характеристик, стимулювання зацікавленості під час занять руховою активністю сприяє формуванню мотивації до занять фізичною культурою й покращує стан здоров'я в цілому і професійного зокрема. Окрім цього, у майбутніх фахівців економічного напрямку формуються смисложиттєві орієнтування, активна життєва позиція, відповідальне ставлення до себе й власного місця у соціумі.

Висновки.

1. Здоров'я – складний соціально-психологічний феномен, суттєва цінність і вагома передумова повноцінної життєдіяльності індивіда у соціумі, його самореалізації. Здоровий спосіб життя, фізична культура і культура професійного здоров'я майбутнього фахівця економічного напрямку забезпечують спрямованість діяльності особистості щодо збереження, укріплення індивідуального і суспільного здоров'я.

2. Поняття “здоров'я” пов'язане із формами поведінки людини, що дозволяють досягати або, навпаки, заважають самореалізації. Важливою є активність позиції особистості щодо ставлення до власного здоров'я, яка ґрунтується на оволодінні технологіями саморозвитку, самоудосконалення, що є відповідними до можливостей суб'єкта й визначаються станом його здоров'я.

3. Професійне здоров'я – це інтегрована характеристика функціонального стану організму людини; професійна працездатність особистості – інтегративне утворення, що характеризується фізичним, психічним статусом; вирізняє соціальний та соціально-психологічний аспекти.

4. Методика занять з фізичного виховання у поєднанні із гуманітарними дисциплінами, в межах яких застосовується ціннісний підхід до здорового способу життя, спрямованого на збереження здоров'я, дозволяє покращити фізичну підготовку, підвищує функціональні можливості організму, здійснює оздоровчий ефект, формує мотивацію щодо здорового стилю життя у майбутніх фахівців економічного напрямку.

5. Соціально-психологічний супровід формування культури професійного здоров'я майбутніх фахівців економічного напрямку можливе за умови ціннісного ставлення до здоров'я, фізичної культури, здорового способу життя.

Література

1. Бальсевич В. К. Интеллектуальный вектор физической культуры человека / В. К. Бальсевич // Теор.и практ.физ.культ., 1991. - № 7. – С. 37-39.

2. Бурлакова І. А. Формування здорового стилю життя майбутніх спеціалістів як вагома передумова їхнього професійного здоров'я [Електронний ресурс] / І. А. Бурлакова // Правничий вісник Університету "КРОК". - 2014. - Вип. 19. - С. 119-124. - Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Pvuk_2014_19_20

3. Васильева О. С. Психология здоровья человека: эталоны, представления, установки: Учеб.пособие для студ.высш.уч.завед. / О. С. Васильева, Ф. Р. Филатов. – М.: “Академия”, 2001. – 352 с.

4. Виленский М. Я. Социокультурный феномен и здоровый стиль жизни и его содержание / М. Я. Виленский // Материалы Всерос.научно-практ.конф.: Теоретическое и технологическое обеспечение образования по физической культуре и спорту в учебно-педагогическом комплексе”. – Тольятти, 2003.

5. Лисицин Ю. П. Социальная гигиена и организация здравоохранения: Проблемные лекции / Ю. П. Лисицин. – М.: Медицина, 1992. – 512 с.

6. Лубышева Л. И. Концепция физкультурного воспитания: методология развития и технология реализации / Л. И. Лубышева // Физ.культ.: воспит., образов., тренер., 1996. - № 1. – С. 11 – 17.

7. Психология здоровья : Учебник для вузов / Под ред. Г. С. Никифорова. – СПб. : Питер, 2006. – 607 с.

8. Сидорчик С. В. Здоровье как феномен социального мира. Общественная значимость и личностная необходимость / С. В. Сидорчик // Мир психологии, 2007. - № 1, 2.

9. Щербина В. А. Применение инновационных технологий физического воспитания для формирования здорового образа и стиля жизни студентов технического вуза / В. А. Щербина. – М.: «МПА-ПРЕСС», 2007. – 319 с.

Транслітерація

1. Bal'sevich V. K. Intellektual'nyj vektor fizicheskoy kul'tury cheloveka / V. K. Bal'sevich // Teor.i prakt.fiz.kul't., 1991. - № 7. – S. 37-39.

2. Burlakova I. A. Formuvannya zdorovogo stilyu zhittya majbutnih specialistiv yak vagoma peredumova i'hn'ogo profesijnogo zdorov'ya [Elektronnij resurs] / I. A. Burlakova // Pravnichij visnik Universitetu "KROK". - 2014. - Vip. 19. - S. 119-124. - Rezhim dostupu: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Pvuk_2014_19_20

3. Vasil'eva O. S. Psihologiya zdorov'ya cheloveka: ehtalony, predstavleniya, ustanovki: Ucheb.posobie dlya stud.vyssh.uch.zaved. / O. S. Vasil'eva, F. R. Filatov. – М.: “Академия”, 2001. – 352 с.

4. Vilenskij M. YA. Sociokul'turnyj fenomen i zdorovyj stil' zhizni i ego sodержanie / M. YA. Vilenskij // Materialy Vseros.nauchno-prakt.konf.: Teoreticheskoe i tekhnologicheskoe obespechenie obrazovaniya po fizicheskoy kul'ture i sportu v uchebno-pedagogicheskom komplekse”. – Tol'yatti, 2003.

5. Lisicin YU. P. Social'naya gigiena i organizaciya zdravoohraneniya: Problemnye lekicii / YU. P. Lisicin. – М.: Medicina, 1992. – 512 с.

6. Lubysheva L. I. Konceptiya fizkul'turnogo vospitaniya: metodologiya razvitiya i tekhnologiya realizacii / L. I. Lubysheva // Fiz.kul't: vospit., obrazov., trenir., 1996. - № 1. – S. 11 – 17.

7. Psihologiya zdorov'ya : Uchebnik dlya vuzov / Pod red. G. S. Nikiforova. – SPb. : Piter, 2006. – 607 s.

8. Sidorchik S. V. Zdorov'e kak fenomen social'nogo mira. Obshchestvennaya znachimost' i lichnostnaya neobhodimost' / S. V. Sidorchik // Mir psihologii, 2007. - № 1, 2.

9. SHCHerbina V. A. Primenenie innovacionnyh tekhnologij fizicheskogo vospitaniya dlya formirovaniya zdorovogo obraza i stilya zhizni studentov tekhnicheskogo vuza / V. A. SHCHerbina. – M.: «MPA-PRESS», 2007. – 319 s.

Бурлакова И.А.

Социально-психологические особенности формирования культуры профессионального здоровья будущих специалистов экономического направления

В статье предпринята попытка определить социально-психологические особенности формирования культуры профессионального здоровья современных специалистов экономического направления. Акцент сделан именно на физической культуре как весомому фактору профессионального здоровья. Рассмотрена категория "здоровье", что является ценностью и существенной предпосылкой полноценной жизни индивида в обществе и самореализации в нем.

Ключевые слова: здоровье, профессиональная культура здоровья, профессиональное здоровье, физическая культура.

Burlakova I.A.

Socially-psychological features of formation of culture of professional health of the future experts of an economic direction

The article attempts to determine the socio-psychological characteristics of the formation of a culture occupational health of modern specialists in the economics. The emphasis is made on physical culture as a weighty factor of occupational health. The category "health" is considered, which is a value and an essential prerequisite for a person's full life in a society and self-realization in it.

Keywords: health, culture of occupational health, occupational health, physical culture.

Бурлакова Ірина Анатоліївна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри кібербезпеки та соціальних дисциплін Університету банківської справи, м. Київ.

Ващенко І.В., Карамушка Т.В., Катасанов О.М., Шостя І.В., Омелянюк С.М.

КОНЦЕПТИ «КОМПЕТЕНТНІСТЬ ОСОБИСТОСТІ» ТА «ІНТРАПЕРСОНАЛЬНИЙ КОНФЛІКТ» В СОЦІАЛЬНИХ МЕРЕЖАХ: СОЦІАЛЬНО- ПСИХОЛОГІЧНИЙ АСПЕКТ

В статті розглянуто соціально-психологічну сутність концептів компетентності особистості та її інтраперсональних конфліктів. Показано, що компетентнісний підхід близький до особистісно-діяльнісного, але більш продуктивний, оскільки надає можливість виокремити декілька узагальнених ключових компетенцій, які об'єднують у групу діяльності, схожі за способами дії. Зазначається, що ключового значення набувають види компетенцій, які подані науковцями на засадах допредметного змісту освіти: загальнокультурна – володіння мовою культури, способами пізнання світу (містить навчально-пізнавальну та інформаційну компетентності); соціально-трудова – засвоєння норм, способів та засобів соціальної взаємодії; комунікативна – формування готовності та здатності розуміти іншого, будувати спілкування, адекватно наявній ситуації; компетентність у галузі особистісного визначення – формування досвіду самопізнання, усвідомлення свого місця у світі, вибір ціннісних цільових змістових настанов для своїх дій.

Ключові слова: особистість, компетентність особистості, інтраперсональний конфлікт.

Постановка проблеми. Сучасні потреби суспільства, окремих соціальних груп, особистості в освіті вимагають доповнення системно-цілісного та особистісно-діяльнісного підходів відповідно до культурологічних та компетентнісних підходів.

Поняття «компетентнісний концепт» тлумачиться як «інтегральна здатність» вирішувати конкретні проблеми розвитку особистості, а саме розвитку впевненості у собі у процесі її соціалізації (Л.Глушко).

Поняття «компетентність» тлумачиться як інтегральна здатність вирішувати проблеми розвитку впевненості в собі, які виникають у молоді [1; 4; 6; 12]. Така здатність передбачає наявність знань, але у межах компетентнісного підходу слід не стільки розпоряджатися власне знаннями, скільки володіти певними особистісними характеристиками і вміти у будь-який час знайти і відібрати у створених людством величезних сховищах інформації потрібні знання.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Науковці (А. Андреев, І. Зимня) зазначають, що з відносно локальної педагогічної теорії компетентнісний підхід поступово перетворюється на суспільно значуще явище, яке претендує на роль концептуальної засади в галузі політики, що проводиться

у сфері освіти як державою, так і впливовими міжнародними організаціями, серед яких і Європейський Союз. Характер європейської освітньої політики зумовив активізацію міжнародного співробітництва європейських країн у галузі розвитку теорії та практики неперервної освіти на визначенні ключових компетентностей, які мають бути сформовані у процесі здобуття освіти. Науковці наводять тлумачення поняття «компетентність» в документах ЄС, де воно трактується як «сукупність знань, умінь та відносин», а «ключова компетентність» – як компетентність потрібна для всіх. Остання охоплює базові вміння та виходить за межі цього поняття [2; 3; 5; 8; 13].

Мета статті - розкрити соціально-психологічну сутність концепцій компетентності особистості та її інтраперсональних конфліктів.

Виклад основного матеріалу та результатів дослідження. Експерти ЄС розробили нове розуміння суті, цілей, принципів, змістових характеристик та критеріїв ефективності системи неперервної освіти в європейському регіоні та визначили вісім груп таких ключових компетентностей: спілкування рідною мовою, що означає здатність до вираження думок, почуттів, фактів, а також до мовної взаємодії у широкому колі соціальних та культурних контекстів; спілкування іноземними мовами, що доповнює вищезазначене потребою розвитку умінь до інтеркультурного співробітництва та розуміння; математична компетентність, базові компетентності у галузі природничих наук і технологій; інформаційна компетентність передбачає використання технологій інформаційного суспільства у процесі трудової діяльності, дозволяти та спілкування; пізнавальна компетентність, що означає набуття умінь організовувати власне навчання; міжособистісні, інтеркультурні та соціальні компетентності, громадянська компетентність, які потрібні для ефективної та конструктивної участі індивіда у соціальному і професійному житті в умовах зростаючої диверсифікації суспільства; підприємницька компетентність, що означає здатність індивіда втілювати ідеї в життя; культурна компетентність – це усвідомлення важливості й умінь творчо виражати ідеї, досвід та емоції за допомогою різних засобів [6; 9; 10]. Ці групи ключових компетентностей впливають на соціалізаційні процеси школярів та на розвиток такої риси особистості школяра як впевненість у собі.

Компетентнісна модель освіти співвідноситься з динамічним «відкритим» суспільством, в якому продуктом процесів соціалізації, виховання та навчання, підготовки молодого покоління до виконання усіх життєвих функцій є відповідальна особистість, готова до здійснення вільного, гуманістично зорієнтованого вибору. За такого підходу до змісту освіти входять не лише знання, умінь, навички, а насамперед способи діяльності, досвід репродуктивної і творчої діяльності, досвід ціннісного ставлення до соціокультурного довкілля. Водночас компетентність особистості передбачає розвиток певних її здібностей, необхідних для реалізації відповідної діяльності [3; 4; 7; 9].

Науковців наголошують, що з позицій компетентнісного підходу зміст освіти містить ті ж компоненти, що і культурологічний, але увага акцентується насамперед на способах діяльності, а знання є засобом, без якого неможливо здійснити діяльність. Компетентнісний підхід близький до особистісно-діяльнісного, але більш продуктивний, оскільки дає можливість виокремити декілька узагальнених ключових компетенцій, які об'єднують у групу діяльності, схожі за способами дії [7; 8; 11; 12]. Ключового значення набувають види компетенцій, які подані науковцями на засадах допредметного змісту освіти: загальнокультурна – володіння мовою культури, способами пізнання світу (містить навчально-пізнавальну та інформаційну компетентності); соціально-трудова – засвоєння норм, способів та засобів соціальної взаємодії; комунікативна – формування готовності та здатності розуміти іншого, будувати спілкування, адекватно наявній ситуації; компетентність у галузі особистісного визначення – формування досвіду самопізнання, усвідомлення свого місця у світі, вибір ціннісних цільових змістових настанов для своїх дій [1; 3; 4].

Компетентнісний підхід становить систему певних позицій та принципів, підібраних і структурованих таким чином, що з одного боку, вони будуються на засадах гуманістичної тенденції, а з іншого – дозволяють організувати педагогічний процес у дошкільному навчальному закладі. Л. Глушко пропонує авторське бачення формулювання основних теоретичних аспектів, які визначають сутність компетентнісного підходу, і особливостей його застосування у навчальних закладах, а саме виходить з того, що компетентнісний підхід становить цілісну систему визначення мети, завдань, змісту, організаційного і технологічного забезпечення соціальної компетентності особистості та реалізує наступні функції. Стосовно освіти компетентнісний підхід дає низку орієнтирів для розроблення вимог до її якості, сформульованих з позицій компетентнісного підходу. Освіта покликана насамперед забезпечити становлення низки компетентностей особистості, серед яких виокремлюється соціальна компетентність. Компетентнісний підхід дозволяє найточніше визначити змістові лінії та логіку введення особистості у суспільне довкілля та світ людей, відповідно до сучасного поняття «соціально компетентна особистість». За базовим компонентом освіти формуються такі основи соціальної компетентності: уміння орієнтуватися у світі людей (рідні, близькі, знайомі, незнайомі люди; люди різної статі, віку, роду занять тощо); здатність розуміти іншу людину, її настрій, потреби, особливості поведінки; уміння поважати інших людей, допомагати, дбати про них; обирати відповідні ситуації спілкування та спільної діяльності. Відтак, соціально компетентна особистість здатна відчувати своє місце у системі стосунків та адекватно поводитися.

Висновки. Виходячи з потреби забезпечення виваженого соціалізаційного процесу, що сприяє прилученню особистості до культури суспільства та освоєнню позиції суб'єкта соціального життя, компетентнісний підхід дозволяє спиратися на принципи соціальної відповідності, що передбачає

відповідність змісту і методів виховання реальній соціальній ситуації, в якій організовується виховний процес. Завдання дорослого – навчити правильно використовувати методи соціальної адаптації в умовах нестабільного оточення; вибирати способи психологічного захисту залежно від обставин життя; змінювати поведінку з урахуванням вимог тієї соціальної групи, в якій знаходиться молода людина; діагностичності, тобто орієнтації на досягнення достатнього рівня соціальної компетентності, що виявляється у сформованих ціннісних орієнтаціях дитини, соціальному інтелекті, дотримання норм і правил поведінки у соціумі та характері взаємодії з дітьми та дорослими; багатофункціональності, компетентність передбачає інтегративне поєднання низки складових як здатності до вирішення завдань та налагодження взаємодії з соціумом.

Компетентнісний підхід дозволяє не лише реформувати зміст освіти, але, як механізм приведення її у відповідність до вимог сучасних реалій, уможлиблює забезпечення цілісності соціально-педагогічного супроводу соціалізації особистості; створення у закладах емоційно-комфортного розвивального середовища; гармонійне доповнення соціалізації індивідуалізацією; забезпечення функціонування навчальної установи як відкритої соціально-педагогічної системи. Як слушно зазначає Л. Глушко, задля забезпечення у сучасній соціокультурній ситуації належного рівня соціальної компетентності, необхідне підсилення загальнокультурного фундаменту освіти, спрямування її у контекст культури. Це означає орієнтацію усієї освіти на загальнолюдські цінності – національну та світову культуру, гуманітаризацію та гуманізацію освіти, створення цілісного культурно-розвивального середовища для розвитку самостійності, суб'єктності та саморозвитку особистості, зокрема в напрямку подолання нею інтраперсональних конфліктів.

Література

1. Васьківська Г. Знання про людину як основа формування соціальної компетентності / Галина Васьківська // Українська література в загальноосвітній школі. – 2012. – № 6-7. – С. 22-25.
2. Клепко С. «Компетенізація освіти»: обмеження і перспективи / С. Клепко // Постметодика. – 2005. – № 1. – С. 9-17.
3. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: Колективна монографія / Під заг. ред. О. Овчарук. – К.: К.І.С., 2004. – 112 с.
4. Овчарук О. Компетентності як ключ до оновлення змісту освіти / О. Овчарук // Стратегія реформування освіти в Україні. – К.: К.І.С., 2003. – 296 с.
5. Панок В. Г. Українська практична психологія: визначення, структура та завдання / В. Г. Панок // Практична психологія та соціальна робота. – 1998. – № 1. – С. 5–9.

6. Паращенко Л. І. Технологія формування ключових компетентностей у старшокласників: практичні підходи / Л. І. Паращенко // Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи. – К. : К.І.С., 2004. – С. 73–85. – Бібліотека з освітньої політики.

7. Повзун В. Д. Ценностное самоопределение личности в университетском образовании / В. Д. Повзун // Аксиология образования. Фундаментальные исследования в педагогике. – М. : Дом педагогики, ИПК ГОУ ОГУ, 2008. – С. 40–88.

8. Родигіна І. В. Діяльнісний підхід до формування базових компетентностей учнів / І. В. Родигіна // Біологія і хімія в школі.– 2005. – № 1. – С. 34–36.

9. Семиченко В. А. Пріоритети професійної підготовки: діяльнісний чи особистісний підхід / В. А. Семиченко // Неперервна професійна освіта: проблеми, пошуки, перспективи. – К. : ВІПОЛ, 2000. – С. 176–203.

10. Тараненко І. Розвиток життєвої компетентності та соціальної інтеграції / І. Тараненко // Кроки до компетентності та інтеграції в суспільство. – К. : Контекст, 2000. – С. 37–40.

11. Трубачева С. В. Умови реалізації компетентнісного підходу в навчальному процесі / С. В. Трубачева // Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи.– К. : «К.І.С», 2004. – С. 53–58.

12. Хуторской А. Ключевые компетенции и образовательные стандарты [Електронний ресурс] // Інтернет-журнал «Эйдос». – 23 апреля 2002.

13. Хуторской А. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования / А.В. Хуторской // Народное образование. – 2010. – №2. – С. 58-64.

14. Чепелева Н. В. Динаміка внутрішніх конфліктів студентів-психологів у процесі їх професійної підготовки / Н. В. Чепелева, Н. І. Пов'якель // Матеріали III Міжнародної науково-практичної конференції [«Конфлікти в суспільстві: діагностика і профілактика»], (Чернівці, 30 травня – 1 червня 1995 р.) / Київ-Чернівці: ЧНУ імені Ю.Федьковича, 1995. – С. 391–395.

Транслітерація

1. Vas'kivs'ka G. Znannya pro lyudynu yak osnova formuvannya social'noi kompetentnosti / Galina Vas'kivs'ka // Ukraïns'ka literatura v zagal'noosvitnij shkoli. – 2012. – № 6-7. – S. 22-25.

2. Klepko S. «Kompetenizaciya osviti»: obmezheniya i perspektivi / S. Klepko // Postmetodika. – 2005. – № 1. – S. 9-17.

3. Kompetentnisnij pidhid u suchasnij osviti: svitovij dosvid ta Ukraïns'ki perspektivi: Kolektivna monografiya / Pid zag. red. O. Ovcharuk. – K.: K.I.S., 2004. – 112 s.

4. Ovcharuk O. Kompetentnosti yak klyuch do onovlennya zmistu osviti / O. Ovcharuk // Strategiya reformuvannya osviti v Ukraïni. – K.: K.I.S., 2003. – 296 s.

5. Panok V. G. Ukraïns'ka praktichna psihologiya: viznachennya, struktura ta zavdannya / V. G. Panok // Praktichna psihologiya ta social'na robota. – 1998. – № 1. – S. 5–9.

6. Parashchenko L. I. Tekhnologiya formuvannya klyuchovih kompetentnostej u starshoklasnikiv: praktichni pidhodi / L. I. Parashchenko // Kompetentnisnij pidhid u suchasnij osviti: svitovij dosvid ta ukraïns'ki perspektivi. – K. : K.I.S., 2004. – S. 73–85. – Biblioteka z osvitt'oi politiki.

7. Povzun V. D. Cennostnoe samoopredelenie lichnosti v universitetskom obrazovanii / V. D. Povzun // Aksiologiya obrazovaniya. Fundamental'nye issledovaniya v pedagogike. – M. : Dom pedagogiki, IPK GOU OGU, 2008. – S. 40–88.

8. Rodigina I. V. Diyal'nisnij pidhid do formuvannya bazovih kompetentnostej uchniv / I. V. Rodigina // Biologiya i himiya v shkoli.– 2005. – № 1. – S. 34–36.

9. Semichenko V. A. Prioriteti profesijnoi pidgotovki: diyal'nisnij chi osobistisnij pidhid / V. A. Semichenko // Neperervna profesijna osvita: problemi, poshuki, perspektivi. – K. : VIPOL, 2000. – S. 176–203.

10. Taranenko I. Rozvitok zhittevoi kompetentnosti ta social'noi integracii / I. Taranenko // Kroki do kompetentnosti ta integracii v suspil'stvo. – K. : Kontekst, 2000. – S. 37–40.

11. Trubacheva S. V. Umovi realizacii kompetentnisnogo pidhodu v navchal'nomu procesi / S. V. Trubacheva // Kompetentnisnij pidhid u suchasnij osviti: svitovij dosvid ta ukraïns'ki perspektivi.– K. : «K.I.S.», 2004. – S. 53–58.

12. Hutorskoj A. Klyucheveye kompetencii i obrazovatel'nye standarty [Elektronnij resurs] // Internet-zhurnal «EHjdos». – 23 aprelya 2002.

13. Hutorskoj A. Klyucheveye kompetencii kak komponent lichnostno-orientirovannoj paradigmy obrazovaniya / A.V. Hutorskoj // Narodnoe obrazovanie. – 2010. – №2. – S. 58-64.

14. Shepeleva N. V. Dinamika vnutrishnih konfliktiv studentiv-psihologiv u procesi ih profesijnoi pidgotovki / N. V. Shepeleva, N. I. Pov'yakel' // Materiali III Mizhnarodnoi naukovo-praktichnoi konferencii [«Konflikti v suspil'stvi: diagnostika i profilaktika»], (CHernivci, 30 travnya – 1 chervnya 1995 r.) / Kiïv-CHernivci: CHNU imeni YU.Fed'kovicha, 1995. – S. 391–395.

Вашенко И.В., Карамушка Т.В., Катасанов А.М., Шостя И.В., Омелянюк С.Н.

Концепты «компетентность личности» и «интраперсональный конфликт» в социальных сетях: социально-психологический аспект

В статье рассмотрена социально-психологическая сущность концептов компетентности личности и ее интраперсональных конфликтов. Показано, что компетентностный подход близок к личностно-деятельностному, но более производительный, поскольку позволяет выделить несколько обобщенных ключевых компетенций, которые объединяют в группу деятельности, похожи по способам действия. Отмечается, что ключевое

значення прибувають види компетенцій, представлених ученими на основі предметного вмісту освіти: загальнокультурне – володіння мовою культури, методами пізнання світу (вміщує навчально-пізнавальну та інформаційну компетенції); соціально-трудове – засвоєння норм, методів та засобів соціального взаємодія; комунікативна – формування готовності та здатності розуміти іншого, будувати спілкування, адекватно складній ситуації; компетенція в галузі особистісного визначення – формування досвіду самопізнання, усвідомлення свого місця в світі, вибір ціннісних, цільових змістових установок для своїх дій.

Ключові слова: особистість, компетенція особистості, внутрішньособистісний конфлікт.

Vashchenko I.V., Karamushka T.B., Katalasov O.M., Shostya I.V., Omelyanyuk S.N.

Concepts of "personal competence" and "intrapersonal conflict" in social networks: the socio-psychological aspect

The article deals with the socio-psychological essence of the concepts of the competence of the personality and its intrapersonal conflicts. It is shown that the competence approach is close to the personality-activity, but more productive, since it allows us to identify several generalized key competencies that are integrated into a group of activities that are similar in methods of action. It is noted that the key competencies are acquired by the types of competences represented by scientists on the basis of the objective content of education: general cultural - mastering the language of culture, ways of cognizing the world (contains educational and informational competence); social and labor - the assimilation of norms, ways and means of social interaction; communicative - the formation of readiness and the ability to understand the other, build communication, adequately the situation; competence in the field of personal identification - the formation of experience of self-knowledge, awareness of their place in the world, the choice of value, targeted content for their actions.

Key words: *personality, personality competence, intrapersonal conflict.*

Вашченко Ірина Володимирівна – доктор психологічних наук, професор, професор, професор кафедри загальної психології Київського національного університету імені Тараса Шевченка;

Карамушка Тарас Вікторович – кандидат психологічних наук, асистент кафедри соціальної психології Київського національного університету імені Тараса Шевченка;

Катасанов Олексій Михайлович – аспірант кафедри психології та соціології Східноукраїнського національного університету імені Володимира Даля, м. Сєверодонецьк;

Шостя Інна Володимирівна – аспірант кафедри психології та соціології Східноукраїнського національного університету імені Володимира Даля, м. Северодонецьк.

Омелянюк Сергій Миколайович – здобувач кафедри практичної психології та соціальної роботи Східноукраїнського національного університету імені Володимира Даля, м. Северодонецьк.
УДК 159.922.6(043.3):316.663.22

Дубова О. Ю.

ЗМІСТ І ПОКАЗНИКИ АВТЕНТИЧНОСТІ САМОПРЕЗЕНТАЦІЇ ОСОБИСТОСТІ КЕРІВНИКА ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ

У статті за результатами теоретичного аналізу наукової літератури подано зміст та показники автентичності самопрезентації особистості керівника загальноосвітнього навчального закладу. Визначено характерні риси управлінської діяльності (насиченість великою кількістю дій; різноманітність видів діяльності; фрагментарність діяльності; часте втручанням ззовні; широка мережа контактів, які виходять далеко за межі робочої групи; переважання вербального спілкування з оточуючими). Показано специфічні особливості, які характерні для управління загальноосвітнім навчальним закладом: вміння враховувати особливості різних вікових груп у процесі взаємодії з учасниками освітнього процесу; вміння здійснювати мобільне та гнучке ділове спілкування з кожним суб'єктом освітнього простору; знання інноваційних підходів, вміння їх гнучко використовувати з урахуванням специфіки діяльності конкретного закладу освіти, володіння технологіями надання консультативної допомоги учасникам освітньої діяльності в реалізації цих підходів; керівники освітніх закладів самі мають бути зразком особистості, яку вони прагнуть виховати у підростаючих поколіннях). Здійснено порівняльний аналіз проявів автентичної (гнучкість і диференційованість у міжособистісних стосунках, суб'єктність, узгодженість, конгруентність, прозорість, неконформність, самоорганізація, здатність до вибору, особиста відповідальність, ціннісне ставлення до себе) та неавтентичної (ригідність, пасивність, залежність від зовнішніх впливів, емоційна залежність, замкненість, конформність, розбалансованість, несамостійність, невміння брати відповідальність за власні дії, знецінення власної особистості) особистості. На основі узагальнення та систематизації зазначених показників та специфіки управлінської діяльності в освіті висвітлено показники автентичності самопрезентації керівників загальноосвітніх навчальних закладів.

Ключові слова: самопрезентація, автентичність самопрезентації, керівник загальноосвітнього навчального закладу, управлінська діяльність.

Постановка проблеми. В умовах реалізації Концепції нової української школи особливого значення набуває особистісних розвиток усіх суб'єктів

освітнього процесу і, особливо, керівників загальноосвітніх навчальних закладів (закладів середньої освіти). Слід зазначити, що одним із важливих показників особистісного розвитку керівника є автентичність самопрезентації особистості, прояви якої зумовлені специфікою його управлінської діяльності (О. Бондарчук [1] та ін.).

Щодо загальних особливостей управлінської діяльності слід зазначити, що специфіка управління пов'язана з постійним виконанням обов'язкових дій у складі «команди», вимагає підпорядкування власного «Я» виконанню певних функцій, узгодження своїх дій із загальними цілями і, водночас, ініціювання спільної діяльності підлеглих на шляху до досягнення мети управління. Відповідно управлінська діяльність характеризується [5; 11]:

- насиченістю великою кількістю дій (переважно короткочасних);
- різноманітністю видів діяльності;
- фрагментарністю діяльності;
- частим втручанням ззовні;
- широкою мережею контактів, які виходять далеко за межі робочої групи;
- переважанням вербального (мовного) спілкування з оточуючими (до 90%) [11].

Крім того, аналіз складових управлінської праці свідчить про її функціональну неоднорідність, в якій, зокрема, вирізняють такі функціональні аспекти управлінської праці:

1) евристична – має виражений творчий характер, пов'язана з постановкою проблеми, аналізом ситуації, пошуком шляхів розв'язання;

2) адміністративна – полягає у цілеспрямованому впливі керівника на підлеглих з метою виконання ними поставлених завдань;

3) операторська – полягає у виконанні стереотипних операцій, необхідних для інформаційного забезпечення процесу управління [5].

Управління загальноосвітнім навчальним закладом (далі – ЗНЗ) характеризується, крім того, рядом специфічних особливостей [1, 5 та ін.].

По-перше, управлінська діяльність керівників загальноосвітніх навчальних закладів передбачає організацію взаємодії з учасниками освітнього процесу, які мають різний ступінь підпорядкування керівнику (вчителі, учні, їх батьки, громадськість), різні вікові, соціальні, гендерні характеристики, що вимагає вміння враховувати особливості різних вікових груп у процесі взаємодії з учасниками освітнього процесу.

По-друге, різними є й соціальні характеристики суб'єктів освітнього процесу, внаслідок чого керівник здійснює спілкування з представниками різних соціальних груп і верств суспільства – від представників урядових структур до батьків з поведінковими девіаціями, залежною поведінкою, що вимагає вміння здійснювати мобільне та гнучке ділове спілкування з кожним суб'єктом освітнього простору, застосовувати гнучкий стиль керівництва.

По-третє, важливою складовою управлінської діяльності керівників загальноосвітніх навчальних закладів є підвищення якості діяльності загальноосвітніх навчальних закладів через запровадження інноваційних підходів в освітній галузі. Це вимагає від керівників знання таких підходів, вміння їх гнучко використовувати з урахуванням специфіки діяльності конкретного закладу освіти, а також володіння технологіями надання консультативної допомоги учасникам освітньої діяльності в реалізації цих підходів.

По-четверте, відповідальність керівника за досягнення мети управління, адже головний об'єкт і, водночас, суб'єкт їх впливу – учні, в яких лише формуються психіка, духовно-етичні основи, зрілість, які мають безумовну довіру до дорослих, особливо в початковій школі. Це зумовлює вплив керівників на суб'єктів навчально-виховного процесу не лише через такі усвідомлювані соціально-психологічні механізми впливу, як переконання, але й неусвідомлювані, насамперед, наслідування. Керівники освітніх навчальних закладів самі мають бути зразком особистості, яку вони прагнуть виховати у підростаючих поколіннях [1].

Отже, особливості, які характерні для діяльності керівника ЗНЗ, мають доволі великий вплив на автентичність самопрезентації, зумовлений соціальним оточенням, необхідністю відповідати займаній посаді з огляду на суспільні вимоги; будучи «втиснутим» у певні рамки, знайти адекватний підхід до колективу, батьків, учнів; відповідати вимогам вищого керівництва тощо.

Постає питання, наскільки під впливом вищезазначених чинників керівник може залишатися самим собою, автентично представляти себе оточенню.

Аналіз досліджень і публікацій. Слід зазначити, що окремі аспекти досліджуваної проблеми вже були предметом уваги дослідників, у працях яких визначено концептуальні підходи до розуміння феномену самопрезентації як: 1) засобу отримання соціального схвалення та досягнення життєво значущих цілей (І. Гофман [4], О. Михайлова [11] та ін.), маніпулятивного управління образами (О. Доценко [5] та ін.); 2) стратегічного процесу комунікації, пов'язаного зі створенням в аудиторії та підтвердженням певного образу Я (М. Лірі [17], Р. Чалдіні [15] та ін.), 3) саморозкриття в міжособистісному процесі через самомоніторинг й самоверифікацію (М. Снайдер, У. Сван [16] та ін.); елімінування диссонансу, який виникає внаслідок неузгодженості чужих і власних оцінок себе (Л. Фестінгер [14] та ін.); 4) показника особистісного розвитку (О. Бондарчук [1], С. Максименко [10] та ін.). З іншого боку, досліджено психологічні аспекти управлінської діяльності в системі освіти (О. Бондарчук [1], Л. Карамушка [6] та ін.).

Що ж до питання змісту та показників автентичності самопрезентації керівників освітніх організацій, то вони досліджені недостатньо, що й визначило мету нашої роботи.

Мета статті – за результатами теоретичного аналізу наукової літератури визначити зміст і показники автентичної самопрезентації керівників загальноосвітніх навчальних закладів.

Виклад основного матеріалу і результатів дослідження. На основі аналізу основних підходів до сутності досліджуваного феномену [2; 4; 11; 17 та ін.] самопрезентацію особистості керівника загальноосвітнього закладу можна визначити як стихійний чи цілеспрямований, свідомий чи несвідомий процес пред'явлення себе іншим суб'єктам освітнього процесу у процесі міжособистісної взаємодії, зумовлений особливостями особистісного розвитку та специфікою управлінської діяльності.

Автентичність самопрезентації зумовлена ступенем активності внутрішнього світу особистості управлінця, що забезпечує «проходження» справжньої його сутності через прошарки соціальних патернів, які «замасковують» істинний зміст Я, і відображення цієї сутності в поведінці та у продуктах діяльності (С. Максименко [10], В. Татенко [13] та ін.).

Виокремлення показників автентичності самопрезентації особистості можливо за умови аналізу її проявів у різних сферах життєдіяльності людини.

Так, автентична особистість, як особистість, чий внутрішній досвід узгоджений з зовнішніми формами вираження, здатна визнати як цінність своїх власних поглядів, так і думок соціального оточення, навіть якщо вони не збігаються. Це доступно людині, на думку А. Ленгле, в тому випадку, якщо вона подолала незавершені гештальти, сформовані в її минулому досвіді, і в той же час не має будь-яких нерéalних очікувань, тобто якщо вона вільна від минулого і майбутнього, живе в ситуації сьогодення, усвідомлюючи процеси своєї життєдіяльності й зберігаючи хороший контакт з навколишнім середовищем. Дослідник зазначає, що особистість лише тоді стає сама собою, коли себе «відпускає», дає світу подіяти на неї, «привести в рух» її почуття, а потім рефлексує своє ставлення до цих процесів й те наскільки її поведінка відповідає її ж внутрішній суті [8].

Саме такий радикальний спосіб персонального закріплення екзистенції, на думку С. Мадді, може привести особистість джерела Я, народжує справжнє: в почуттях, поведінці, рішеннях, те, що неможливо штучно зробити або прорахувати раціонально [9].

Подібної думку дотримується й Г. Літаер, який розрізняє дві сторони (аспекти) автентичності: конгруентність (здатність усвідомлювати і переживати власний емоційний досвід) та прозорість (здатність неперекручено і точно виражати цей досвід у спілкуванні) [7].

З іншого боку, А. Вуд виокремлює в автентичності особистості три аспекти [19]: 1) знання й прийняття себе («Я відчуваю хороший контакт із «справжнім собою»); 2) автентичне самовираження, необмеження себе («Я завжди роблю те, в що я вірю»); 3) необмеження іншими («Інші люди не здатні сильно впливати на мене»).

Окремі дослідники (Дж. Бьюдженталь [3], Дж. Тедескі [10] та ін.) вважають, що автентичність пов'язана із здатністю до вибору, волі, вирізняючи такі її показники: 1) сила; 2) авторська позиція; 3) самоорганізація; 4) особистісна відповідальність тощо.

С. Мадді [9] у своїй екзистенційній теорії особистості розрізняє автентичну і неавтентичну людину. Під автентичною людиною він розуміє неконформну, але, разом з тим, відповідальну особистість. Визначаючи автентичну людину і тим самим протиставляючи їй людину неавтентичну, дослідник стверджує:

- цінності автентичної особистості визначені і нестандартні, а цінності неавтентичної особистості розмиті й стереотипні;

- автентична особистість підходить до міжособистісних відносин диференційовано, шукає і розглядає різні їх варіанти, в той час як особистість неавтентична вважає за краще не диференціювати свої відносини з людьми;

- автентичні люди прагнуть до близької соціальної взаємодії, неавтентичні воліють поверхневі і дистантні відносини;

- автентичні люди активні і забезпечують вплив, а неавтентичні – пасивні, неохочі до перетворювальних дій,

- думки і почуття автентичних людей носять цілісний і планомірний характер, у неавтентичних – характер фрагментарний і безцільний [9].

В. Татенко зазначає, що бути автентичним, тобто відповідним собі, означає, по-перше, задовольняти найзагальнішим, власне сутнісним визначенням людини як істоти свідомої, творчої моральної; по-друге, це означає бути тотожним собі фізично, душевно, духовно в своїй неповторній одиницності, бути «полюсом незмінних значень» (в інтерпретації Е. Гуссерля) у різних ситуаціях і на різних етапах свого життя [13].

Отже, йдеться про протиставлення автентичної та неавтентичної особистості за рядом суттєвих ознак (табл. 1).

Таблиця 1

Порівняльний аналіз характеристик автентичної та неавтентичної особистості

Автентична особистість	Неавтентична особистість
Ціннісне ставлення до себе (О. Бондарчук [1]), знання й прийняття себе А. Вуд [19]	Знецінення власної особистості, неприйняття себе
Гнучкість і диференційованість у міжособистісних стосунках (С. Мадді [9])	Ригідність
Суб'єктна активність (С. Мадді [9], В. Татенко [13])	Пасивність

Узгодженість (гармонія) внутрішньої позиції і зовнішнього впливу (Г. Літаєр [7])	Залежність від зовнішніх впливів
Конгруентність (здатність адекватно усвідомлювати і переживати емоційний досвід) (Г. Літаєр [7])	Неконгруентність
Прозорість (здатність неперекручено і точно виражати набутий емоційний досвід) (Г. Літаєр [7])	Замкненість
Неконформність (С. Мадді [9]), самостійність мислення	Конформність
Самоорганізація (Дж. Тедескі [18])	Розбалансованість
Здатність до вибору (Дж. Бьюдженталь [3]), вчинкова активність (В. Татенко [13])	Несамостійність (безпорадність)
Особистісна відповідальність (Дж. Тедескі [18])	Невміння брати відповідальність за власні дії на себе

Виокремлені характеристики набувають особливої ваги у випадку керівника закладу освіти, адже створюючи умови для особистісного розвитку інших суб'єктів освітнього процесу, управлінці повинні бути орієнтовані, насамперед, на власний особистісний розвиток, демонструючи, у тому числі, зразки поведінки автентичної особистості.

Разом з тим, як показують результати дослідження О. Бондарчук окремих показників автентичності особистості керівників ЗНЗ, для доволі великої кількості з них це є значною проблемою через специфічний вплив управлінської діяльності, що спричинює професійні деформації особистості [1].

За узагальненням результатів теоретичного аналізу літератури та з урахуванням специфіки управлінської діяльності керівників ЗНЗ виокремлено такі показники автентичності самопрезентації їх особистості :

1) широта самопрезентації, високий рівень, широта й різнобічність саморозкриття себе суб'єктам освітнього процесу, що ґрунтуються на ціннісному ставленні й прийнятті себе як особистості, управлінця, професіонала;

2) конгруентність і прозорість, іншими словами, здатність адекватно усвідомлювати, переживати й точно виражати набутий емоційний досвід, в основі яких лежить адекватна самооцінка особистості управлінця та гнучка, конструктивна система психологічних захистів;

3) узгодженість (гармонія) внутрішньої позиції і впливу соціального оточення, що, зокрема, проявляється у середньому (оптимальному) рівні самомоніторингу в ситуації міжособистісної взаємодії, гнучкості й диференційованості в міжособистісних стосунках з ними;

4) асертивна поведінка, здатність до конструктивного прийняття оцінки з боку суб'єктів освітнього процесу (у тому числі й насамперед, негативної), з обговоренням і аналізом наслідків у контексті успішності управлінської діяльності тощо.

Такий підхід дозволить системно дослідити автентичність самопрезентації особистості керівників загальноосвітніх навчальних закладів на когнітивному, афективному та поведінковому рівнях її прояву.

Висновки. Автентичність самопрезентації особистості керівників загальноосвітніх навчальних закладів як здатність проявляти справжнє «Я» в асертивній поведінці та конструктивній діяльності всупереч тиску соціальних ролей й інших соціальних паттернів є важливим показником рівня їх особистісного розвитку та прогностичним індикатором успішності професійної діяльності.

Перспективи подальшого дослідження полягають в емпіричному дослідженні показників і чинників автентичності самопрезентації керівників загальноосвітніх навчальних закладів з метою визначення психологічних умов її забезпечення в практиці професійної діяльності управлінців.

Література

1. Бондарчук О. І. Соціально-психологічні засади особистісного розвитку керівників освітніх організацій у професійній діяльності : монографія / О. І. Бондарчук. – К. : Наук. Світ, 20108. – 378 с.

2. Бондарчук О. І. Гендерні особливості автентичності самопрезентації керівників освітніх організацій / О. І. Бондарчук, О. Ю. Дубова // Міжнародний науковий журнал «ScienceRise» 2015. – Т. 12. – №1(17). – С. 45–49.

3. Бьюдженталь Дж. Искусство терапевта / Дж. Бьюдженталь. – СПб. : Питер, 2011. – 304 с.

4. Гофман, И. Представление себя другим в повседневной жизни [Текст] / И. Гофман. – М. : Канон-пресс, 2000. – 304 с.

5. Доценко Е. Л. Психология манипуляции: феномены, управление и защита [Текст] / Е. Л. Доценко. – СПб. : Речь, 2003. – 304 с.

6. Карамушка Л. М. Психология управления заведениями средней освіти : монографія / Л. М. Карамушка. – К. : Ніка-Центр, 2000. – 332 с.

7. Литаер Г. Ауθενчност, конгруэнтност и прозрачност / Гермейн Литаер, 2015. [Електронний ресурс]. – Режим доступу до ресурсу: <http://www.lhpa.net/ru/index.php/teksty/25-gumanisticheskaya-psikhologiya/avtory-nedirektivnogo-podkhoda/194-autentichnost-kongruentnost-i-prozrachnost>

8. Лэнгле А. Person: Экзистенциально-аналитическая теория личности: сб. статей: пер. с нем. – М. : Генезис, 2005. – 159 с. – (Теория и практика экзистенциального анализа).
9. Мадди С. Теории личности: сравнительный анализ / Сальваторе Мадди. – СПб. : Речь, 2002. – 539 с. – (Метры мировой психологи).
10. Максименко С. Д. Генезис существования личности / С. Д. Максименко. – К. : КММ, 2006. – 240 с.
11. Михайлова Е. В. Самопрезентация: теории, исследования, тренинг / Е. В. Михайлова. – СПб. : Речь, 2007. – 224 с.
12. Скібіцька Л. І. Менеджмент [Електронний ресурс] / Л. І. Скібіцька, О. М. Скібіцький // Учебники онлайн – Режим доступу до ресурсу: http://uchebnik-online.com/soderzhanie/ua_textbook_30.html.
13. Татенко В. А. До проблеми автентичності людського буття : парадигма вчинку / В. А. Татенко // Розвиток педагогічної і психологічної наук в Україні 1992 – 2002 рр. : [зб. наук. праць до 10-річчя АПН України / Акад. пед. наук України]. – Ч. 1. – Харків : ОВС, 2002. – С. 550–563.
14. Фестингер, Л. Теория когнитивного диссонанса [Текст] / Л. Фестингер. – СПб. : Ювента, 1999. – 317 с.
15. Чалдини, Р. Психология влияния [Текст] / Р. Чалдини.. – СПб. : Питер, 2001. – 288 с
16. Янчук, В. А. Введение в современную социальную психологию [Текст] / В. А. Янчук. – Мн. : АСАР, 2005. – 768 с.
17. Leary, M. R. Impression management: A literature review / M. R. Leary, R. M. Kowalsky // Psychological Bulletin. – 1990 – № 107. – P. 34–47.
18. Tedeshi J. R. Identities, the Phenomenal Self and Laboratory Research / J. R. Tedeshi, M. Riess // Journal of Experimental Social Psychology. – 1981. – V. 7. – P. 490–502.
19. Wood A. M. The Authentic Personality: A Theoretical and Empirical Conceptualization and the Development of the Authenticity Scale / A. M. Wood, A. P. Linley, J. Stephen. // Journal of Counseling Psychology. – 2008. – №3. – С. 385–399.

Транслітерація

1. Bondarchuk O. I. Sotsialno-psykholohichni zasady osobystisnoho rozvytku kerivnykiv osvitnikh orhanizatsii u profesiinii diialnosti : monohrafiia / O. I. Bondarchuk. – K. : Nauk. Svit, 20108. – 378 s.
2. Bondarchuk O. I. Henderni osoblyvosti avtentychnosti samoprezentatsii kerivnykiv osvitnikh orhanizatsii / O. I. Bondarchuk, O. Yu. Dubova // Mizhnarodnyi naukovyi zhurnal «ScienceRise» 2015. – T. 12. – №1(17). – S. 45–49.
3. Biudzhenal Dzh. Yskusstvo terapevta / Dzh. Biudzhenal. – SPb. : Pyter, 2011. – 304 s
4. Hofman, Y. Predstavlenye sebja druhym v povsednevnoi zhyzny [Tekst] / Y. Hofman. – M. : Kanon-press, 2000. – 304 s.

5. Dotsenko E. L. Psykholohyia manipuliatsyy: fenomeny, upravlenye y zashchya [Tekst] / E. L. Dotsenko. – SPb. : Rech, 2003. – 304 s.
6. Karamushka L. M. Psykholohiia upravlinnia zakladamy serednoi osvity : monohrafiia / L. M. Karamushka. – K. : Nika-Tsentr, 2000. – 332 s.
7. Lytaer H. Autentychnost, konhruentnost y prozrachnost / Hermein Lytaer, 2015. [Elektronnyi resurs]. – Rezhym dostupu do resursu: <http://www.lhpa.net/ru/index.php/teksty/25-gumanisticheskaya-psikhologiya/avtory-nedirektivnogo-podkhoda/194-autentichnost-kongruentnost-i-prozrachnost>
8. Lenhle A. Person: Ėkzysyentsyalno-analytycheskaia teoriya lychnosti: cb. statei: per. s nem. – M. : Henezys, 2005. – 159 s. – (Teoriya y praktyka ėkzysyentsyalnoho analiza).
9. Maddy S. Teoryy lychnosti: sravnytelnyi analiz / Salvatore Maddy. – SPb. : Rech, 2002. – 539 s. – (Metry myrovoi psykholohy).
10. Maksymenko S. D. Henezys sushchestvovanyia lychnosti / S.D. Maksymenko. – K. : KMM, 2006. – 240 s.
11. Mykhailova E. V. Samoprezentatsyia: teoriy, yssledovanyia, trenynh / E. V. Mykhailova. – SPb. : Rech, 2007. – 224 s.
12. Skibitska L. I. Menedzhment [Elektronnyi resurs] / L. I. Skibitska, O. M. Skibitskyi // Uchebnyky onlain – Rezhym dostupu do resursu: http://uchebnik-online.com/soderzhanie/ua_textbook_30.html.
13. Tatenko V. A. Do problemy avtentychnosti liudskoho buttia : paradyhma vchynku / V.A. Tatenko // Rozvytok pedahohichnoi i psykholohichnoi nauk v Ukraini 1992 – 2002 rr. : [zb. nauk. prats do 10-richchia APN Ukrainy / Akad. ped. nauk Ukrainy]. – Ch. 1. – Kharkiv : OVS, 2002. – S. 550–563.
14. Festynher, L. Teoriya kohnytyvnoho dyssonansa [Tekst] / L. Festynher. – SPb. : Yuventa, 1999. – 317 s.
15. Chaldyny, R. Psykholohyia vlyianyia [Tekst] / R. Chaldyny. – SPb. : Pyter, 2001. – 288 s
16. Ianchuk, V. A. Vvedenye v sovremennuiu sotsyalnuiu psykholohiyu [Tekst] / V. A. Yanchuk. – Mn. : ASAR, 2005. – 768 s.
17. Leary, M. R. Impression management: A literature review / M. R. Leary , R. M. Kowalsky // Psychological Bulletin. – 1990 – № 107. – P. 34–47.
18. Tedeshi J. R. Identities, the Phenomenal Self and Laboratory Research / J. R. Tedeshi, M. Riess // Journal of Experimental Social Psychology. – 1981. – V. 7. – P. 490–502.
19. Wood A. M. The Authentic Personality: A Theoretical and Empirical Conceptualization and the Development of the Authenticity Scale / A. M. Wood, A. P. Linley, J. Stephen. // Journal of Counseling Psychology. – 2008. – №3. – S. 385–399.

Дубова Е.Ю.

Содержание и показатели аутентичности самопрезентации личности руководителей общеобразовательных учебных заведений

В статье по результатам теоретического анализа научной литературы представлены содержание и показатели аутентичности самопрезентации личности руководителя общеобразовательного учебного заведения. Определены характерные черты управленческой деятельности (насыщенность большим количеством действий; разнообразие видов деятельности; фрагментарность деятельности; частое вмешательством извне; широкая сеть контактов, которые выходят за рамки рабочей группы; преобладание вербального общения с окружающими). Показано специфические особенности, которые характерны для управления общеобразовательным учебным заведением: умение учитывать особенности различных возрастных групп в процессе взаимодействия с участниками образовательного процесса; умение осуществлять мобильное и гибкое деловое общение с каждым субъектом образовательного пространства; знания инновационных подходов, умение их гибко использовать с учетом специфики деятельности конкретного учебного заведения, владение технологиями оказания консультативной помощи участникам образовательной деятельности в реализации этих подходов; руководители образовательных учреждений сами должны быть образцом личности, которую они стремятся воспитать у подрастающих поколений). Осуществлен сравнительный анализ проявлений аутентичности (ценностное отношение к себе, гибкость и дифференцированность в межличностных отношениях, субъектность, согласованность, конгруэнтность, прозрачность, неконформность, самоорганизация, способность к выбору, личная ответственность,) и неаутентичности (обесценивание собственной личности, ригидность, пассивность, зависимость от внешних воздействий, эмоциональная зависимость, замкнутость, конформность, разбалансированность, несамостоятельность, неумение брать ответственность за свои действия.) личности. На основе обобщения и систематизации указанных показателей и специфики управленческой деятельности в образовании представлены показатели аутентичности самопрезентации руководителей общеобразовательных учебных заведений.

Ключевые слова: самопрезентация, аутентичность самопрезентации, руководитель общеобразовательного учебного заведения, управленческая деятельность.

Dubova O. Y.

Contents and indicators of authenticity of self-presentation of heads of secondary schools

In the article, based on the results of the theoretical analysis of scientific literature, the content and indicators of self-presentation of the personality of the head of the general educational institution are presented. The characteristic features of managerial activity are certain saturation by plenty of actions, variety of types of activity; the fragmentariness of activity is: frequent interference from outside: wide network of contacts, that go out far outside the working group of predominance of the

verbal intermingling with surrounding. The functional aspects of managerial activity (euretic; administrative; operator) are analyzed. The specific features that are characteristic for the management of a secondary school are shown: the ability to take into account the peculiarities of different age groups in the process of interaction with participants in the educational process; the ability to make mobile and flexible business communication with each subject of the educational space; knowledge of innovative approaches, their ability to flexibly use, taking into account the specifics of the activity of a particular institution of education, ownership of the technology providing advisory assistance to participants in educational activities in the implementation of these approaches. A comparative analysis of manifestations of authentic person (flexibility and diffraction in the interpersonal relations, subjectivity, co-ordination, competition, self-organization, capacity for a choice, personal responsibility, valued attitude toward itself) and unauthentic (rigidity, passivity, dependence on external influences, emotional dependence, reserve, conformalness, disbalance, to take the lack, of initiative of lack of ability responsibility for own personality) personality of leader general educational establishment are analyzed. On the basis of the generalization and systematization of these indicators and the specifics of management activity in education, the indicators of the authenticity of self-presentation of the heads of secondary school are presented.

Key words: *self-presentation, authenticity of self-presentation, head of a secondary school, management activity.*

Дубова Олена Юрївна – аспірантка кафедри психології управління ДВНЗ «Університет менеджменту освіти», м. Київ.

УДК 159.942.5

Завацький В.Ю., Ковальова О.В., Суслова В.О.

СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНІ ПРОБЛЕМИ АДАПТАЦІЇ МОЛОДІ ТА ЇЇ СОЦІАЛЬНОЇ ЗРІЛОСТІ В УМОВАХ ЖИТТЄВИХ ЗМІН

У статті розглянуто соціально-психологічні проблеми сучасної молоді та особливості її соціальної зрілості в умовах життєвих змін. Показано, що соціальна зрілість особистості обов'язково включає активну життєву позицію особистості і досягається у неперервній єдності виховання та самовиховання, в активному, постійному прагненні самої особистості до швидкого досягнення соціальної зрілості, в її потребі до саморозвитку. Виокремлено основні компоненти соціальної зрілості молоді (соціальна активність, соціальна відповідальність, соціальна самореалізація та самовизначення) та критерії соціальної зрілості (ціннісні орієнтації, моральні та емоційно-вольові якості особистості).

Ключові слова: *молодь, соціальна зрілість, умови життєвих змін.*

Постановка проблеми. Зміни в суспільстві певним чином відображаються у свідомості молоді, зумовлюючи зміни в системі їх ціннісних орієнтацій [4].

У сучасній Україні склалось протиріччя між суспільною потребою у здоровій, освіченій, вихованій, культурній молоді і реальним погіршенням її загального стану. Значній частині молоді притаманна проблемна поведінка, яка заважає її самоздійсненню та адекватному включенню у суспільне життя.

Соціально-економічні процеси та умови конкуренції вимагають від молодої людини уміння пристосовуватися до нових реалій та досягати успіху як у професійній діяльності, так і в повсякденні. Здатність ставити перед собою реальні цілі, мобілізувати свої сили і можливості для їх досягнення, та здобуття успіху стає необхідною складовою життєдіяльності молоді в сучасному соціумі [1; 6].

Певною методологічною проблемою є соціально-психологічне визначення категорії «проблемна молодь» та її окремих видів, дослідження їх характерних особливостей та ступеню проблемності з метою розробки ефективних засобів корекції та профілактики проблемної поведінки. Проблемною слід вважати молодь, яка порушує загально визнані соціальні норми поведінки [1].

Як правило, сформувавши свою ціннісну картину світу, людина зберігає її незмінною впродовж усього життя. Формується вона переважно на етапі соціалізації індивіда, що передує періоду зрілості [9].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема соціальної зрілості знайшла своє відображення: у психологічних концепціях соціалізації індивідуалізації особистості (Г. Андрєєва, М. Бобньова, Е. Еріксон, І. Кон, Б. Паригін, А. Петровський, Д. Фельдштейн); соціальних установок і ціннісних відносин (В. Мясичев, Ш. Надірашвілі, В. Ядов); в теоретичних уявленнях про особистісну зрілість у вітчизняній і зарубіжній психології (А. Асмолов, Б. Братусь, В. Зинченко, В. Мухіна, А. Маслоу, В. Петровський, К. Роджерс, В. Франкл, Е. Фромм); в розробці методів активного соціально-психологічного навчання (Ю. Ємельянов, Є. Кузьмін).

Особливий інтерес викликають дослідження, які розкривають сутність понять «зрілість» (М. Кондибович, Л. Петровська та ін.), «соціальна зрілість» і «соціальна відповідальність» (Л. Божович, І. Дементьева, Н. Зубарева та ін.), «соціальна компетентність» (І. Бех, О. Холостова) та дослідження, в яких науковці (Ю. Жуков, Л. Петровська, П. Растяніков та ін.) прирівнюють поняття «комунікативна компетентність» і «компетентність у спілкуванні» (Ю. Ємельянов, З. Кажанова, Є. Мельник, Е. Соловйова, С. Татарничева), а також поняття «життєва компетентність» (Д. Гонд, М. Квейхаген, К. Скайє та ін.) та прикладний сенс компетентнісного підходу (І. Бех).

На сьогоднішній день у наукових дослідженнях недостатньо повно та неоднозначно висвітлено компоненти соціальної зрілості студентської молоді.

Мета статті – розкрити соціально-психологічні проблеми сучасної молоді та чинники, що впливають на формування її соціальної зрілості.

Виклад основного матеріалу і результатів дослідження. Основою формування світогляду сучасної молоді є соціальні цінності – узагальнені уявлення про мету і норми поведінки. Ціннісні орієнтації молоді формуються в процесі соціалізації під час засвоєння нових знань та соціально-психологічного досвіду і виявляються у цілях, інтересах, переконаннях, спілкуванні і діяльності особистості. Реалізуються вони у процесі життєдіяльності та підтверджуються або відкидаються життєвим досвідом. На основі індивідуального досвіду, що є адекватною чи неадекватною умовою соціального середовища, конкретні ціннісні орієнтації або набувають особистісного сенсу, або витісняються як такі, що не забезпечують успішного функціонування особистості в соціумі [9].

У наш час соціально-психологічні проблеми є глобальними. Ці питання можна розглядати окремо в кожній проблемі – чи то в психологічній, чи то в соціальній є свій твердий фундамент, який міцно закріпився за нинішньою молоддю. Наша влада та суспільство не помічають або навіть не беруть до уваги які саме проблеми поглинають масово молодих дівчат на юнаків. Це – соціальна незахищеність. Молодь повинна турбуватись про своє майбутнє – жити самостійно, згуртовано, обмірковано. Така проблема як безробіття тягне за собою зниження рівня життя більшої частини населення нашої держави. Уряд не має можливості надати робоче місце молодій людині, яка після закінчення навчання хоче працювати, створити свою міцну сім'ю та надати їй добре забезпечення. На нашу думку, це є найважливіша проблема разом із проблемою великої плати за навчання у вищих навчальних закладах [10].

Щодо психологічних проблем – це те, що батьки не мають часу на виховання своїх дітей через те, що вони весь час працюють. Дитина виховується самостійно за допомогою телебачення, яке, майже, все спотворене, комп'ютерів, які забивають уяву та сприяють сприйняттю жорстокості та насильства, також вулиця, де дитина може робити все, що вона хоче, але не може знати, чи не потягне вона чи її батьки за це певну відповідальність. І найголовніше – це життя яке може бути обірено неправильним сприйняттям образи, насильства, відсутністю підтримки з боку батьків, друзів, рідних [5].

Соціальні та психологічні проблеми потрібно починати вирішувати з самого себе з відношенням до своїх рідних, друзів і найголовніше батьків.

Система цінностей людини змінюється лише в кризові періоди. Це стосується здебільшого структури цінностей і відображає зміни пріоритетів, внаслідок чого одні цінності стають більш значущими, інші – поступаються їм місцем. У суспільствах, що трансформуються, ця система не спрацьовує,

оскільки суттєві зрушення у суспільній системі цінностей породжують для більшості людей нагальну потребу сприйняти нові орієнтири, перебудувати особистісну систему цінностей. При цьому в масовій свідомості відбувається заміна монолітної системи цінностей на плюралістичну, коли різні категорії людей вибудовують свою ціннісну ієрархію на різних базових позиціях.

Формування соціальної зрілості особистості розкривається через призму змісту двох взаємообумовлених процесів – становлення і розвиток. Суттєвим моментом у питанні про становлення соціальної зрілості студента є ціннісні орієнтації його особистості.

Сутність проблеми побудови ціннісно-нормативної моделі становлення соціальної зрілості зводиться до того, щоб виділити ту властивість системи «особистість середовище», котра є системотвірною. Тоді в структурі соціальної зрілості найбільш важливими для майбутнього фахівця є соціальна позиція, соціальне самовизначення, соціальна активність, соціальна відповідальність та соціальні установки.

Соціальну зрілість, Є. Долл – автор шкали соціальної зрілості, визначає через міру особистісної незалежності та відповідальності. Особиста незалежність є здатністю індивіда самостійно вирішувати власні справи, самостійно регулювати свої соціальні відносини. Соціальна відповідальність є відповідальністю стосовно самого себе, до інших, до суспільства. А. Поздняков під соціальною зрілістю розуміє сукупність компетентностей: громадянську, побутову, комунікативну та компетентність в сфері саморегуляції та самостійної пізнавальної діяльності.

Виходячи з того, що соціальна зрілість особистості обов'язково включає активну життєву позицію особистості і досягається у неперервній єдності виховання та самовиховання, в активному, постійному прагненні самої особистості до швидкого досягнення соціальної зрілості, в її потребі до саморозвитку, ми вважаємо, що взаємозв'язок соціальної відповідальності, соціальної активності, самопізнання, соціального самовизначення і самореалізації особистості є вихідним пунктом процесу її становлення.

В. Радул соціальну зрілість трактує як той стан, що розкриває стан сформованості особистості через призму певного соціального середовища. В її зміст він включає активну життєву позицію та досягнення єдності виховання та самовиховання і прагнення самої особистості до якомога скорішого досягнення соціальної зрілості. Моделлю соціальної зрілості, на його думку, є взаємозв'язок самореалізації та соціальної відповідальності. Проявляється соціальна зрілість у соціальній активності, соціальному самовизначенні, соціальній відповідальності.

У наукових дослідженнях становлення соціальної зрілості вказує на самостійність людини у рішеннях та вчинках, відповідальність за себе, суспільство в якому вона живе.

Зрілість людини багато в чому проявляється в культурі особистісного прагнення, визначається мірою відповідального ставлення до поставленої мети, характером та якістю планування її досягнення. Тому соціальна зрілість включає

в себе складну гаму інтелектуальних якостей та громадських почуттів: об'єктивне бачення світу; історичний (життєвий) оптимізм; працелюбство; високий професіоналізм.

Аналіз наукової літератури показав, що соціальна зрілість розглядалася лише через призму однієї з її критеріальних характеристик – самовизначення, активності й відповідальності. При вивченні соціальної зрілості особистості використовуємо підхід М. Лебедик. Він запропонував розглядати соціальну зрілість особистості як систему взаємозв'язку певних виявів у сфері праці, спілкування і пізнання соціального самовизначення, соціальної активності й соціальної відповідальності майбутніх спеціалістів. Ця теоретична модель знаходить підтвердження в результатах дослідження філософів, соціологів і психологів, які вивчали соціальне самовизначення, соціальну активність та соціальну відповідальність особистості молоді, яка навчається.

Науковець В. Сафін уважав, що стержньовою характеристикою соціальної зрілості особистості є її самовизначення. Самовизначення особистості стосовно до її соціальної активності й громадської зрілості виступає відносно них самостійним функціонально-процесуальним ядром, яке володіє здатністю попереджати реальну поведінку особистості й організувати її поведінку.

Неоднозначно у науковій літературі визначаються критерії соціальної зрілості. Проте, практично усі дослідники цієї проблеми вважають, що суть критеріїв соціальної зрілості зводиться до врахування відновлення докладених особистістю зусиль. Більш широко, з урахуванням фактору соціальної відповідальності, підходила до визначення критеріїв соціальної зрілості особистості Н. Корицька, яка вважає, що соціальна зрілість свідчить про досягнення людиною такого рівня інтелектуального, емоційного, та вольового розвитку, коли вона усвідомлює своє місце в житті суспільства та відповідальність не лише за свої дії, але й за вчинки інших. Це підкреслює також і С. Іконнікова, вважаючи, що зрілість особистості визначається ступенем залучення особистості до розв'язання таких завдань, які вимагають відповідальної поведінки. Свідченням того, що особистість досягла періоду соціальної зрілості й включилася в суспільні відносини, як цілісна саморегульована система, може бути наявність в особистості соціальної відповідальності, як усвідомленої необхідності своєї поведінки. Соціальна відповідальність студента - це якісна характеристика розвитку його особистості, яка передбачає зіставлення своїх дій та вчинків із вимогами середовища життєдіяльності. Дослідження проблем відповідальності проводили Л. Грядунова, С. Дмитрієв, С. Куликівський, К. Муздибасв, М. Сметанський та інші. Соціальне самовизначення студентів пояснює особливості їх індивідуального самовираження, професійну зорієнтованість тощо. Дослідження окремих аспектів соціального самовизначення здійснювали В. Лебедева, В. Матусевич, Г. Ніков, В. Сафін, та інші.

Соціальна активність особистості – це системна соціальна якість, в якій виявляється та реалізується рівень її соціальності, тобто глибина та повнота зв'язків особистості із соціумом, рівень перетворення особистості на суб'єкта суспільних відносин. Соціальна активність є вихідною соціальною якістю, що відображає цілісне, стає активне ставлення до суспільства, проблем його розвитку та визначає якісні особливості свідомості, діяльності і становища особистості.

Соціальна активність характеризується не тільки усвідомленням та прийняттям інтересів суспільства і певних спільнот, а й готовністю та вмінням реалізовувати ці інтереси, активною діяльністю самостійного суб'єкта.

Важливими ознаками соціальної активності особистості є сильне прагнення впливати на соціальні процеси та дієва участь у суспільних справах, прагнення змінити, перетворити або, навпаки, зберегти, зміцнити існуючий соціальний лад, його форми та елементи.

Самореалізація – це один із провідних критеріїв розвитку соціальної зрілості студентської молоді. Самореалізація студента – це не одномоментний акт, а процес, який стимулює розвиток особистості на всьому її життєвому шляху. Самореалізуючись, студент розвивається. Підтвердженням цьому є те, що в процесі самореалізації особистість ставить перед собою конкретні цілі, досягнення яких слугує показником поступального розвитку її соціальної зрілості.

Висновки. Процес становлення соціальної зрілості молоді, вибір нею життєвого шляху відбуваються у всіх основних сферах життєдіяльності особи, реалізуючись за допомогою навчання і виховання, засвоєння і перетворення досвіду старших поколінь. Основними соціально-психологічними регуляторами цього процесу і одночасно показниками положення молоді в суспільстві і в структурі історичного процесу розвитку виступають ціннісні орієнтації, соціальні норми і установки. Вони визначають тип свідомості, характер діяльності, специфіку проблем, потреб, інтересів, очікувань молоді, типові зразки поведінки. Молодість – це шлях в майбутнє, який вибирає сама людина. Вибір майбутнього, його планування – характерна риса молодого віку; він не був би таким привабливим, якби людина наперед знала, що з ним буде завтра, через місяць, через рік. У віковій психології молодість характеризується як період формування стійкої системи цінностей, становлення самосвідомості і формування соціального статусу особи. Свідомість молоді володіє особливою сприйнятливістю, здатністю переробляти і засвоювати величезний потік інформації. У цей період розвиваються критичність мислення, прагнення дати власну оцінку різним явищам, пошук аргументації, оригінального рішення. Разом з тим в цьому віці ще зберігаються деякі установки і стереотипи, властиві попередньому віку. Це пов'язано з тим, що період активної ціннісно-творчої діяльності стикається у молоді людини з обмеженим характером практичної, творчої діяльності, неповною включеністю молоді людини в систему суспільних відносин. Соціальна зрілість є цілісністю усвідомлення і реалізації в

діяльності особи її основних соціальних і психологічних якостей і властивостей. Також потрібно враховувати відношення особи до своїх потенційних можливостей. На цьому рівні дослідження можна прослідкувати, коли у людини з'являються власні погляди і відносини, які для нього характерні вимоги, оцінки і самооцінки. Ймовірно, багато помилок у вихованні молоді визначаються тим, що ми прагнемо вирішувати окремі питання (професійної підготовки, моральної стійкості, уміння дотримуватися законів і інші), не сформувавши головного: уміння розмірковувати над непростими проблемами сучасного життя і діяти в ній, орієнтуючись на загальнолюдські цінності і своє власне вдосконалення.

Література

1. Астахова В. І. Деякі нові штрихи у соціальному портреті студентства / Астахова В. І. // Проблеми вищої школи. – К., 1993. – Вип. 78. – С. 65–69.
2. Бех І. Д. Духовні цінності в розвитку особистості / Бех І. Д. // Педагогіка і психологія. – К., 1997. – №1. – С. 124–129.
3. Радул В. В. Соціально-педагогічна зрілість. Спеціальний курс: Навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів / Валерій Вікторович Радул. – Кіровоград, Поліграфічно – видавничий центр ТОВ «Імекс ЛТД», 2002. – 248с.
4. Головаха Е. И. Жизненная перспектива и ценностные ориентации личности / Головаха Е. И. // Психология личности в трудах отечественных психологов. — СПб: Питер, 2000. — 423с. — С.256—269.
5. Кіпень В. Українське студентство: на що орієнтуємося і що цінуємо? / Кіпень В. // Управління освітою. — 2001. — № 22. — С. 10—15.
6. Михайлов О. В. Формування соціальної зрілості студентів економічного профілю: дис. кандидата пед. наук 13.00.07 «Теорія і методика виховання» / Михайло Васильович Михайлов. – Кіровоград, 2000.
7. Пов'якель Н.І. Саморегуляція професійного мислення : психологічні механізми та передумови / Пов'якель Н.І. // Психологія на перетині тисячоліть. / Збірник наукових праць Інституту психології ім. Г.С. Костюка АПН України. – Гнозис, 1998. – Том 1. – С. 136–154.
8. Скок М. А. Ціннісні орієнтації особистості сучасного студента / Скок М. А. //Чернігівський державний педагогічний університет ім. Т. Г. Шевченка. Вісник ЧДПУ. – Чернігів, 2002. – Вип. 11: Серія: Психологічні науки. – С. 128–132.
9. Сорокина Н. Д. Перемены в образовании и динамика жизненных стратегий студента / Сорокина Н. Д. // СОЦИС. –2003. –№ 10. –С. 55–60.
10. Ядов В. А. Саморегуляция и прогнозирование социального поведения личности / Ядов В. А. – Л., 1979. –221 с.
11. Якуба Е. А. Понятие социальной активности личности // Социальная активность специалиста: истоки и механизм формирования (социологический анализ) / Е. А. Якуба. – Харьков, Изд-во при ХГУ. Вища школа, 1983. – С.5-12.

Література

1. Astahova V. I. Deyaki novi shtrihy u social'nomu portreti studentstva / Astahova V. I. // Problemi vishchoi shkoli. – K., 1993. – Vip. 78. – S. 65–69.
2. Bekh I. D. Duhovni cinnosti v rozvitku osobistosti / Bekh I. D. // Pedagogika i psihologiya. – K., 1997. – №1. – S. 124–129.
3. Radul V. V. Social'no-pedagogichna zrilist'. Special'nij kurs: Navchal'nij posibnik dlya studentiv vishchih navchal'nih zakladiv / Valerij Viktorovich Radul. – Kirovograd, Poligrafichno – vidavnicij centr TOV «Imeks LTD», 2002. – 248s.
4. Golovaha E. I. ZHiznennaya perspektiva i cennostnye orientacii lichnosti / Golovaha E. I. // Psihologiya lichnosti v trudah otechestvennyh psihologov. — SPb: Piter, 2000. — 423s. — S.256 —269.
5. Kipen' V. Ukraïns'ke studentstvo: na shcho orientuemosya i shcho cinuemo? / Kipen' V. // Upravlinnya osvitoju. — 2001. — № 22. — S. 10—15.
6. Mihajlov O. V. Formuvannya social'noi zrilosti studentiv ekonomichnogo profilyu: dis. kandidata ped. nauk 13.00.07 «Teoriya i metodika vihovannya» / Mihajlo Vasil'ovich Mihajlov. – Kirovograd, 2000.
7. Pov'yakel' N.I. Samoregulyaciya profesijnogo mislennya : psihologichni mekhanizmi ta peredumovi / Pov'yakel' N.I. // Psihologiya na peretini tisyacholit'. / Zbirnik naukovih prac' Institutu psihologii im. G.S. Kostyuka APN Ukraïni. – Gnozys, 1998. – Tom 1. – S. 136–154.
8. Skok M. A. Cinnisni orientacii osobistosti suchasnogo studenta / Skok M. A. //CHernigivs'kij derzhavnij pedagogicnij universitet im. T. G. Shevchenka. Visnik CHDPU. – CHernigiv, 2002. – Vip. 11: Seriya: Psihologichni nauki. – S. 128– 132.
9. Sorokina N. D. Peremeny v obrazovanii i dinamika zhiznennyh strategij studenta / Sorokina N. D. // SOCIS. –2003. –№ 10. –S. 55–60.
10. YAdov V. A. Samoregulyaciya i prognozirovanie social'nogo povedeniya lichnosti / YAdov V. A. – L., 1979. –221 s.
11. YAkuba E. A. Ponyatie social'noj aktivnosti lichnosti // Social'naya aktivnost' specialista: istoki i mekhanizm formirovaniya (sociologicheskij analiz) / E. A. YAkuba. – Har'kov, Izd-vo pri HGU. Vishcha shkola, 1983. – S.5-12.

Завацкий В.Ю., Ковалева Е.В., Сулова В.А.

Социально-психологические проблемы адаптации молодежи и ее социальной зрелости в условиях жизненных перемен

В статье рассмотрены социально-психологические проблемы современной молодежи и особенности ее социальной зрелости в условиях жизненных изменений. Показано, что социальная зрелость личности обязательно включает активную жизненную позицию личности и достигается в непрерывном единстве воспитания и самовоспитания, в активном, постоянном стремлении самой личности к скорейшему достижению социальной зрелости, в ее необходимости к саморазвитию. Выделены основные компоненты социальной зрелости молодежи (социальная активность,

социальная ответственность, социальная самореализация и самоопределение) и критерии социальной зрелости (ценностные ориентации, нравственные и эмоционально-волевые качества личности).

Ключевые слова: молодежь, социальная зрелость, условия жизненных изменений.

Zavatskyi V.Yu., Kovaleva E.V., Suslova V.A.

Socio-psychological problems adaptations of youth and its social maturity in conditions of life changes

The article deals with the socio-psychological problems of modern youth and the features of its social maturity in conditions of life changes. It is shown that the social maturity of the individual necessarily includes the active life position of the individual and is achieved in the continuous unity of upbringing and self-education, in the active, constant striving of the individual himself for the early achievement of social maturity, in his need for self-development. The main components of the social maturity of young people (social activity, social responsibility, social self-realization and self-determination) and criteria of social maturity (value orientations, moral and emotional-volitional qualities of the individual) are singled out.

Key words: youth, social maturity, conditions of life changes.

Завацький Вадим Юрійович – кандидат психологічних наук, доцент кафедри практичної психології та соціальної роботи Східноукраїнського національного університету імені Володимира Даля, м. Сєвєродонецьк;

Ковальова Олена Володимирівна – старший викладач кафедри практичної психології та соціальної роботи Східноукраїнського національного університету імені Володимира Даля, м. Сєвєродонецьк;

Суслова Валерія Олександрівна – здобувач практичної психології та соціальної роботи Східноукраїнського національного університету імені Володимира Даля, м. Сєвєродонецьк.

УДК 159.928.23:37.047

Комар Т.В.

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСНОВИ СТАНОВЛЕННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ЗРІЛОСТІ СПЕЦІАЛІСТА

У статті здійснено спробу психологічного аналізу проблеми становлення професійної зрілості особистості. Акцент зроблено на фахівцях соціономічної галузі. На підставі емпіричних даних розкривається сутність поняття «професійна зрілість», специфіка генези та структури. Висвітлено передумови становлення професійної зрілості спеціаліста на етапі становлення в умовах вузу.

Ключові слова: особистісна зрілість, професійна зрілість, професійна ідентичність, професіоналізм, професія.

Постановка проблеми. Професія обумовлює змістовні характеристики професійної зрілості, тим самим забезпечує єдність професійної діяльності й професійної спільності. Зіставлення професії, професійної зрілості, професійної придатності й професійної готовності можливе у площині активності фахівця: професія відповідає рівню зовнішньої активності, професійна зрілість – рівню внутрішньої активності, тобто є значеннєвим змістом зовнішньої професійної активності. Профпридатність і профготовність - форми прояву активності.

Саме тому принциповими для розуміння професійної зрілості є сучасні концепції професіоналізму (В. Бочелюк, Е. Зеєр, О. Деркач, Є. Климов, О. Кокун, А. Маркова, Л. Мітіна, Ю. Поварьонков тощо), концепції професійного вигорання та професійних деформацій (О. Бондаренко, І. Ващенко, А. Журба, Н. Завацька, Л. Карамушка); концептуальні положення про розвиток особистості в процесі професійної діяльності (В. Зінченко, З. Ковальчук, Л. Пілецька, Л. Снігур). У цих концепціях зроблений акцент на тому, що розгляд поняття «професіоналізм» з позиції високого рівня ефективності професійної діяльності є однобічним. На даному етапі розвитку психологічної науки у дослідників немає єдино прийнятої думки щодо визначення компонентів багаторівневої структури особистості професіонала. На нашу думку, найбільш виражений зв'язок професіоналізму відстежується з підструктурами професійної спрямованості (Е. Зеєр, Л. Мітіна); професійної ідентичності й професійної зрілості (О. Блинова, О. Деркач, О. Кононенко, Ю. Поварьонков), професійної зрілості та відповідних особистісних якостей (А. Борисюк, Ж. Вірна, В. Панок, В. Рибалко, М. Савчин, В. Скребець, М. Тоба, Б. Федоришин).

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Особливості професійної підготовки та розвитку особистості фахівців соціономічного напрямку, висвітлювались у роботах В. Волошиної, Л. Долинської, С. Гвоздій, С. Максименка, В. Панка, Н. Пов'якель, Ю. Приходько, Н. Чепелевої, О. Щотки та інших вітчизняних учених. Психологічні особливості, структура та мотивація професійного самовизначення майбутніх спеціалістів соціономічного напрямку розкриті у дослідженнях О. Гріньової, О. Дроздова, І. Ендебері, Є. Каширіної, У. Мороховської, Н. Сорокіної, В. Фокіна тощо. Однак у вітчизняній психології залишається недослідженим питання щодо структури та змістових характеристик професійного самовизначення як самодетермінованої діяльності особистості майбутніх фахівців. З'ясування цього аспекту окресленої проблеми дозволяє комплексно дослідити особливості розвитку професійного самовизначення у майбутніх спеціалістів та оптимізувати його в умовах фахової підготовки.

Мета статті – визначити психологічні основи становлення професійної зрілості спеціаліста.

Виклад основного матеріалу і результатів дослідження. Визначення психологічних характеристик необхідне для того, щоб на наступних етапах спостерігати динаміку просування й досягнень кожного студента в навчальному

процесі, спеціаліста в умовах професійної діяльності з урахуванням його можливостей.

Психодіагностичні методики: комп'ютерна програма тестування й обробки даних «Персональний особистісний опитувальник ММРІ» в адаптації Воробйова. Міннесотський багатоошкальний особистісний опитувальник (The Minnesota Multiphasic Personality Inventori) є найбільш валідним і надійним методом діагностики особистості, який орієнтований на дослідження індивідуально-психологічних особливостей особистості дорослих людей, типових способів їх поведінки, якостей і властивостей особистості.

У рамках нашого дослідження застосування даної методики було зумовлено вирішенням таких завдань:

1. Одержання психологічного портрета особистості, що включає опис рис темпераменту й характеру, індивідуальних особливостей і типу особистості, її поведінки й спілкування (стартова характеристика).

2. Визначення спрямованості особистості, мотивації діяльності, оцінка потреб людини; визначення професійної спрямованості, здібностей до навчання, інтелектуальної компетентності; виявлення соціальної позиції особистості, соціальної відчуженості, соціального досвіду й соціальної активності особистості.

3. Прогнозування ймовірності й змісту утруднень у комунікативній, професійній, пізнавальній і соціальній діяльності.

Зокрема, була розроблена програма обробки даних із цілого ряду додаткових шкал для визначення необхідних індивідуальних якісних характеристик особистості студента: шкала мотивації навчальної діяльності і здібності досягнення мети (особистісний аспект); шкала інтелектуальної компетентності (академічний аспект); шкала соціального статусу (соціальний аспект); шкала зрілості особистості (професійний аспект).

Відповідно показники додаткових шкал знайшли відображення й у базовому профілі, їх роль - супровідна. Назва кожної шкали вказує, яка якість у даного індивіда виражена вище від норми (показник вищий за 70 Т), є підвищеною (показник вищий за 56 Т) або нижче за норму (показник нижчий за 50 Т). Отримана інформація оброблялася й записувалася.

За віссю абсцис (Х) розташовані позначення спочатку трьох контрольних шкал, а потім десяти базових шкал. За віссю ординат (Y) розташована шкала Т-балів, яка може приймати значення в діапазоні від 20 до 120. При цьому значення, рівне 50 Т-балам, відповідає середньому значенню, а інтервал від 50 до 70 Т-балів являє собою діапазон статистичної норми.

Учасниками тестування стали студенти гуманітарно-педагогічного факультету (спеціальність «соціальна педагогіка»), студенти факультету міжнародних відносин (напрямок: політологія і міжнародні відносини), студенти факультету економіки і управління (напрямок: економіка, менеджмент, маркетинг) Хмельницького національного університету (ХНУ) - усього 640 осіб. Також в опитуванні брали участь фахівці із різним досвідом практичної

діяльності професійних установ м. Києва, Кропивницького, Хмельницького – усього 120 осіб.

У загальній сукупності опитаних 65,8% складає молодь віком до 19 років, 31,1% - віком від 19 до 25 років, і лише 3,1% - понад 25 роки. Це ще раз доводить, що процес становлення професійної зрілості може здійснюватися найбільш ефективно саме в період навчання у ВНЗ, в умовах професійної діяльності на первинних етапах професіогенезу, який збігається із сенситивним періодом розвитку особистості.

Більшість студентів вступили до ВНЗ відразу після закінчення школи (89,7%) і тільки 10,3% - після закінчення училищ. Ці дані свідчать, що практично всі студенти не мали достатнього трудового й соціального досвіду.

У діагностиці брали участь 250 юнаків, що становить 39,06% від загальної кількості досліджуваних, і 390 дівчат, що складає відповідно 60,93%. Усі вони були студентами денного відділення. Серед фахівців: 56 чоловіків, що становить 47 % від загальної кількості досліджуваних за цією вибіркою. А також 64 жінки, що становить 53 % від загальної кількості досліджуваних за цією вибіркою.

Структура соціального складу визначилася в такий спосіб: 52,7% студентів були вихідцями з родин робітників, селян, рядових працівників і службовців і лише в 42,2% батьки були фахівцями з вищою освітою. У інших, що залишилися (5,1%), батьки пенсіонери й безробітні.

Аналіз соціальної вибірки учасників діагностики дозволив зробити висновок, що становлення професійної зрілості – процес індивідуальний і для його успішного здійснення необхідне чітке знання особливостей кожної особистості.

Результати діагностики дали можливість виявити рівні представленості якісних характеристик особистості спеціаліста, що відображають різний ступінь прояву компонентних характеристик професійної зрілості. Для того щоб з'ясувати, чи забезпечує навчально-виховний процес успішність становлення професійної зрілості студентів, ми провели діагностування рівня сформованості у студентів психологічних властивостей, що характеризують їхню професійну зрілість; соціальні, особистісні й інтелектуальні якості на всіх етапах навчання у ВНЗ

Якісний аналіз даних свідчить про те, що всі представлені якісні характеристики за динамікою розвитку можна умовно розділити на 4 групи.

1 група - відстежується стабільна тенденція розвитку окресленої якості на всіх етапах навчання у ВНЗ, до закінчення якого можна констатувати, що ця якість перебуває у студентів на досить високому рівні розвитку. До зазначеної групи можна віднести такі якості, як самостійність, оптимізм і працьовитість, причому високий рівень розвитку самостійності у студентів ВНЗ видається нам закономірністю, тому що цьому сприяють умови студентського життя: відірваність від родини (58% учасників опитування не є жителями м. Хмельницький; майже половина з них (48,7%) - із сільської місцевості);

необхідність самостійно організувати свій час; потреба в заробітку (за нашим даними, до кінця 1-го курсу працює тільки 0,2%, а до кінця 3 курсу працюють постійно або епізодично вже 56,1 % студентів).

Високий рівень оптимізму у студентів ВНЗ не можна пояснити тільки віковою схильністю до оптимістичного сприйняття навколишнього. Про це свідчать дані, згідно з якими до початку 2-го курсу рівень життєвого оптимізму різко знижується, що, на наш погляд, є наслідком переоцінки власних можливостей і вироблення нової життєвої стратегії. У результаті цього середній і високий рівень життєвого оптимізму на наступних курсах відстежується у 98,9% респондентів.

Також ми спостерігаємо досить високий рівень сформованості такої якісної характеристики, як працьовитість. Ці висновки підтверджує аналіз результатів сесій, де наявне суттєве збільшення кількості з добрим рівнем успішності і відмінників з 37,1% на 1-му курсі до 68,8% на 2-му курсі і 70,0% на 3 му курсі. Звичайно, навчальні результати не завжди є показниками потреби й любові до праці, однак вони вказують на зростання мотивації навчальної і трудової діяльності й розуміння їх професійної значимості. Про це свідчить, як уже згадувалося вище, і кількість працюючих студентів (на 3-му курсі - 56,1%).

2 група - високий і середній рівень розвитку даної якості відстежується більш ніж у 76% респондентів, однак тенденція підвищення рівня розвитку цієї якості або не спостерігається, або незначна. До зазначеної групи можна віднести такі якісні характеристики, як спрямованість, орієнтація на духовні цінності й прагнення до саморозвитку.

3 група - результати опитування свідчать про те, що рівень розвитку даних якісних характеристик недостатньо високий і тенденція підвищення рівня від курсу до курсу не відстежується. До того ж у процесі аналізу даних за курсами створюється враження нестабільності розвитку представлених якісних характеристик. До цієї групи характеристик слід віднести рефлексію, толерантність, соціальну відповідальність і соціальну спрямованість.

4 група - рівень розвитку даних якісних характеристик недостатньо високий і в окремих випадках спостерігається його явна регресія. До даної групи належать такі якісні характеристики, як орієнтація на духовні цінності, соціальна спрямованість, соціальна відповідальність і соціальна активність.

Таким чином, динаміка розвитку якісних характеристик у процесі навчання у ВНЗ у цілому або незначна, або відсутня, а в деяких випадках вона навіть піддається регресії.

Динаміка розвитку на всіх етапах навчання у ВНЗ таких якісних характеристик, як мотивація професійної діяльності, соціальна активність, академічна компетентність свідчить про те, що позитивної динаміки становлення цих якісних характеристик майже не спостерігається, причому рівень соціальної активності різко знижується до 3-го курсу, а високий рівень мотивації професійної діяльності - до 5 го курсу.

За час навчання студентів у ВНЗ рівень розвитку їх якісних характеристик в основному не зазнає суттєвих змін. Слід зазначити, що невідповідність рівнів розвитку цих характеристик може негативно впливати на соціальне становлення особистості (наприклад, зниження рівня відповідальності на тлі зростаючого рівня самостійності) або особистісного становлення (наприклад, зниження рівня орієнтації на духовні цінності на тлі зростаючого рівня мотивації професійної діяльності).

Усе це свідчить про те, що для з'ясування об'єктивної картини специфіки становлення професійної зрілості у студентів ВНЗ недостатньо вивчення рівнів сформованості тільки соціальних, особистісних або професійних якостей. Необхідна низка інтегративних показників, що відображають процес професійного становлення студентів.

Окрім виділених інтегративних показників процесу становлення професійної зрілості, ми спробували виявити найбільш характерні властивості особистості спеціаліста соціономічного напрямку, що відповідає представленій кваліфікаційній характеристиці. Було виокремлено низку необхідних якостей особистості спеціаліста соціономічного напрямку: комунікабельність, лідерський потенціал, творчі здібності, навченість, надійність. Паралельно визначено й низку таких якостей, котрі заважають успішній професійній діяльності, зокрема це: схильність до занепокоєння, конфліктність, агресивність, емоційна нестабільність тощо.

При цьому ми зважали на той факт, що окреслені якості особистості є суперечливими й рідко можуть зустрічатися та сполучатися в особистості однієї людини. У процесі пошуку «універсального набору» особистісних характеристик майбутнього спеціаліста соціономічного напрямку, що визначають рівень сформованості професійної зрілості, ми брали до уваги той факт, що чим більше висувається вимог до якостей особистості, тим суужніше їм відповідати. Саме тому доводилося уточнювати зміст кожної якості й визначати його пріоритетність.

У результаті здійсненого аналізу в якості відповідних до інтегративних характеристик і показників професійно важливих якостей особистості спеціаліста соціономічного напрямку були визначені додаткові характеристики: особистісної зрілості - стресостійкість, ініціативність, мотивація діяльності; академічної зрілості - здатність до засвоєння нових знань; соціальної зрілості - здатність до адаптації в критичних ситуаціях; соціальна активність; комунікабельність; здатність до встановлення й підтримки контактів.

Таким чином, аналіз результатів діагностики й розподіл студентів за відповідними рівнями показав, що процес становлення професійної зрілості студентів-майбутніх спеціалістів соціономічного напрямку на всіх етапах навчання недостатньо ефективний, потребує коректування і спеціальної організації освітнього процесу.

Проективно-стабілізуючий етап дослідження включав: аналіз поточної ситуації, зіставлення рівня проміжних досягнень із рівнем потенціалу

студента/спеціаліста; визначення рівня мотивації досягнень у обраній професії; визначення рівня оволодіння системою професійних знань, умінь і навичок; виявлення системи соціально значимих якостей особистості; прогнозування подальших тенденцій становлення професійної зрілості спеціаліста.

На даному етапі була здійснена математична обробка таких шкал відповідно до показників професійної зрілості: здатності досягнення мети; здатності до здійснення професійної діяльності (особистісний аспект); інтелектуальної компетентності; ставлення до професійної діяльності (академічний, професійний аспект); соціальної активності (соціальний аспект); зрілості особистості (інтегративний аспект).

Як і на етапі діагностики, дані підтверджують недостатньо високий рівень становлення якісних характеристик, позначених шкалами «здатність до досягнення мети», «соціальна активність», «ставлення до професійної діяльності роботи».

Аналіз даних свідчить, що найменш розвинутою якісною характеристикою в учасників експерименту є соціальна активність (низький рівень - 39,1%, високий рівень - 12,1%). Близько половини учасників експерименту мають середній рівень розвитку базових складових професійної зрілості (інтелектуальна компетентність - 62,1%, відповідальність - 47,6%, активність - 48,8%). Високий рівень розвитку базових якісних характеристик в учасників експерименту явно недостатній (від 10,5 до 30,0%), що доводить необхідність цілеспрямованої роботи з їх становлення в освітньому процесі ВНЗ.

Загальні тенденції процесу становлення професійної зрілості студентів позначилися не тільки в процесі діагностування їх якісних характеристик, але й при обробці матеріалу, отриманого за допомогою аналізу особистих справ (місце проживання, склад батьківської родини), екзаменаційних документів (якість навчання) і за допомогою анкетування.

До анкети було включено запитання, що дозволяють виявити схильність до творчої діяльності, наявність або відсутність друзів, а також ті, що стосуються форми дозвілля.

Отримані дані показали, що на констатувальному етапі в учасників експерименту переважали спрямованість на спілкування (56,5%) і на себе (39,8%), що корелює з недостатньо високим рівнем розвитку в них соціальної відповідальності і підтверджує необхідність підвищення мотивації до професійної діяльності.

Аналіз зведених даних за результатами діагностування дає нам можливість з'ясувати «проблемні зони» кожної групи студентів з різним рівнем якісних характеристик професійної зрілості. Відповідно у фахівців виявляється дещо інша спрямованість: на себе 41 %, на спілкування 23%, на справу 56 %.

Група студентів із низьким рівнем професійної зрілості: з їх рівнем соціальної активності (32%) переважає спрямованість особистості на себе (76,4%), що заважає їм установлювати контакти й привертати до себе симпатію;

їх низький рівень соціальної відповідальності (70%) викликає до них недовіру навколишніх, небажання мати з ними справу, як наслідок їм властивий високий рівень соціальної фрустрованості. Особливу увагу в цій групі студентів необхідно звернути на становлення таких якісних характеристик, як соціальна спрямованість і мотивація професійної діяльності.

Основна проблема студентів групи із середнім рівнем професійної зрілості - у недостатньо високому рівні сформованості академічних і професійних компетенцій, хоча й при високому рівні соціальної відповідальності (середній - 68,1%, високий - 31,9%). Студенти цієї групи зацікавлені у творчій діяльності, але їм не вистачає ініціативи. Вони викликають симпатії (47,1% обраних) у навколишніх, досить високий соціальний статус цієї групи пояснюється їх надійністю й толерантністю. Особливу увагу зазначеної групи студентів необхідно звернути на розвиток самостійності й прагнення до саморозвитку.

Група студентів з високим рівнем професійної зрілості є основою студентського колективу, має високий соціальний статус і, як правило, є активним учасником або ініціатором будь-якої діяльності, що організується в університеті чи за його межами.

Одержані в ході констатувального експерименту діагностичні дані дозволяють зробити такі **висновки**:

- рівень професійної зрілості майбутнього спеціаліста соціономічного напрямку

не відповідає вимогам, що висуваються суспільством до фахівців такого напрямку. Проте у фахівців із стажем професійної діяльності виявляється така закономірність: чим більше професійний досвід, тим вищою є професійна зрілість;

- становлення професійної зрілості у психолого-педагогічному освітньому процесі без організації спеціальної діяльності відбувається неефективно.

На проєктивно-стабілізуючому етапі дослідження становлення професійної зрілості, що збігається за часом навчання з етапами індивідуалізації і систематизації, здійснюється поетапне сув'язання особистісних, когнітивних і соціальних досягнень студентів із найближчим рівнем їх розвитку. У фахівців із різним досвідом професійної діяльності виявляється така тенденція: професійний досвід й поважливе ставлення до професії сприяють професійній зрілості спеціаліста соціономічного досвіду.

Співвіднесення характеристик студентів/спеціалістів і їх проміжних досягнень у навчальному процесі включало прогнозування й аналіз поточної ситуації. На етапі прогнозування передбачалося, що для успішної організації процесу становлення професійної зрілості спеціаліста необхідна не тільки реалізація потенціалу особистості, але й створення умов для успішного становлення професійної зрілості. Такий підхід відображає необхідність прогнозування сув'язання особистісних, когнітивних і соціальних досягнень спеціалістів із найближчим рівнем їх розвитку.

Експертний етап передбачав повторну діагностику особистісних досягнень студентів/спеціалістів і аналіз рівнів просування студентів/спеціалістів (високий, середній, низький), які фіксувалися за зазначеними критеріями і їх проявам. Результати повторної діагностики учасників експерименту свідчать про позитивну динаміку у становленні якісних характеристик, визначених нами як базові, у структурі професійної зрілості.

Як свідчать отримані діагностичні дані, кожна з базових якісних характеристик зазнала істотних змін.

Найбільш суттєве зростання показника відзначається в такій якісній характеристиці, як соціальна активність. Так, якщо на констатувальному етапі високий рівень соціальної активності спостерігався лише в 12,1% учасників експерименту, то наступна діагностика зафіксувала зростання цієї соціальної якості до 41,9%. Кількість студентів з низьким рівнем розвитку соціальної активності зменшилась із 39,1 до 8,0%. Відповідна тенденція спостерігається у фахівців.

Суттєве збільшення пов'язано із такою базовою властивістю професійної зрілості, як спрямованість професійної діяльності. Частка студентів з високим рівнем сформованості академічної компетентності збільшилася на 19,6%. Водночас спеціалістів на 21 %. Низький рівень сформованості до участі у формуючому експерименті спостерігався в 27,4% студентів, по закінченні експерименту цей показник знизився до 4,7%. У фахівців також відбувається зменшення долі осіб із низьким рівнем до 12 %. Щодо такої якісної характеристики, як академічна компетентність, слід зазначити, що найбільш вираженим показником у даному випадку є зменшення кількості студентів з низьким рівнем її сформованості - з 22,4 до 8,2%. У фахівців спостерігається підвищення професійної компетентності до 56 %. Оскільки з високим рівнем академічної компетентності до початку формуючого експерименту представлено доволі велику кількість учасників експерименту (порівняно з іншими якісними характеристиками), то збільшення цього показника є не настільки значним - з 30,0 до 41,4%, однак загальна динаміка розвитку очевидна.

На етапі констатувального експерименту вивчення спрямованості особистості свідчило про те, що спрямованість «на себе» була характерна для 38,4% учасників експерименту, у той час як по закінченню експерименту вона склала всього 9,7%. У фахівців також відбувається позитивна динаміка: зменшення долі осіб спрямованих на спілкування (з 23 % до 13 %) й збільшення спрямованості на справу (з 56 % до 66%). Кількість студентів зі спрямованістю особистості «на справу» збільшилася з 18,5 до 39,4%. Оскільки діагностика експертного етапу характеризується як поглиблена, така, що розкриває індивідуальні особливості процесу становлення професійної зрілості учасників експерименту, для нас важливо було з'ясувати не тільки остаточні цифри зміни якісних характеристик, але й те, які саме процеси відбувалися у кожній із груп з певним рівнем сформованості професійної зрілості, за рахунок зміни яких якостей і властивостей відбувалося переміщення в цих групах. Про зростання

орієнтації студентів/спеціалістів на духовні й соціокультурні цінності свідчать результати опитувань, проведених як на констатувальному, так і на інших етапах, що й дозволяють простежити стан і вектор спрямованості соціальних установок учасників експерименту. Порівняльний аналіз даних свідчить, що до початку експериментальної роботи провідне положення в ціннісному ставленні студентів до життя займало бажання досягти високого матеріального становища (45,8%). На характер їх ставлення до життя впливало також бажання стати гарним фахівцем у обраній сфері діяльності й досягти високого службового становища. Участь в експерименті не змінила їх ставлення до життя кардинально, однак деякі зміни спостерігаються.

Наприклад, бажання стати гарним фахівцем у обраній сфері діяльності (45,4%) потіснило прагнення досягти високого матеріального становища (24,1%). Це відбулося в результаті усвідомлення того, що і матеріальне, і службове становище багато в чому залежать саме від того, якою є людина, як фахівець, чи вона уміє працювати. Це є причиною і запорукою успіху, а решта - наслідок. Цікава, на наш погляд, певна трансформація поглядів студентів на власні можливості у досягненні самостійного соціального стану. Якщо до експерименту вони розраховували досягти самостійності (матеріальної й тощо) до 30 років і в основному за допомогою батьків (60,0%), то після експерименту 50,5% студентів виразили впевненість, що досягнення самостійності можливе й завдяки власним зусиллям. Слід зазначити, що певна частина студентів, що перебувала у групі із середнім рівнем становлення професійної зрілості до початку експерименту, так і залишилася у цій групі, тобто стосовно неї дії формувального експерименту були недостатньо ефективними. Однак спостереження за діяльністю студентів в ході всього формувального експерименту свідчило про те, що позитивні зміни відбулись практично в кожного учасника.

Хоча кількісний склад групи учасників із середнім рівнем професійної зрілості зазнав незначних змін, однак про позитивну динаміку передусім свідчить збільшення рівня соціальної активності (на 14,0%). Крім цього, підвищився соціометричний статус цієї групи - збільшилася кількість лідерів і практично зникли аутсайтери (0,7%), що є свідченням про збільшення привабливості цієї групи для навколишніх. На жаль, дещо знизився відсоток студентів з особистісною спрямованістю «на справу» (на 12%), однак це пояснюється переходом у групу із середнім рівнем сформованості професійної зрілості студентів із групи з низьким рівнем.

Аналіз діагностичних даних у групі учасників експерименту з високим рівнем професійної зрілості дозволяє констатувати правильність припущення про корелятивну залежність соціального статусу особистості від рівня соціальної зрілості. Підтвердженням тому є факти, що свідчать про високий статус, який займають у експериментальній групі студенти з високим рівнем професійної зрілості.

Усі вони входять у дві перші соціометричні підгрупи - лідери й прийняті. І хоча відсоток лідерів із числа цієї групи дещо зменшився (з 87,5 до 65,6%), однак це є свідченням не зменшення їх популярності, а збільшення популярності представників групи із середнім рівнем соціальної зрілості. Незначне збільшення відсотка студентів із невизначеною соціальною фрустрованістю (на 12,8%) відбулося за рахунок збільшення в представників цієї групи свідомості й відповідальності за те, що діється навколо, що підтверджується 100% спрямованістю цієї групи «на справу».

Висновки. Особливу увагу в процесі аналізу діагностичних даних формуючого етапу експерименту варто приділити групі студентів із низьким рівнем професійної зрілості. На початок експерименту вона становила 41,2%, тобто професійно незрілим можна було назвати кожного третього учасника експерименту. У цій групі був значний відсоток студентів із розвинутою потребою у професійній діяльності (21,3%), доволі соціально активних (36,0%), котрі мають референтну групу за місцем проживання (44,9%) і невизначений рівень соціальної фрустрованості (20,2%). У ході участі в експерименті, за рахунок підвищення мотивації до здійснення професійної діяльності, у результаті ефективної соціальної взаємодії й зміщення акцентів спрямованості особистості зі спрямованості «на себе» на спрямованість «на справу», 34% студентів, які мали раніше низький рівень професійної зрілості, перемістилися у групу із середнім рівнем. Однак і до кінця експерименту, як і раніше, низький рівень професійної зрілості мали 6,5% учасників експерименту (тобто вже не кожний третій, а кожний сімнадцятий студент).

Це відбулося, на наш погляд, тому, що в процесі експерименту неможливо було контролювати всі фактори, що впливають на становлення професійної зрілості студентів, а невеликий відсоток цих негативних показників не може ставити результати експерименту під сумнів.

Проте у спеціалістів із досвідом практичної роботи відбувається стабільне збільшення кількості фахівців із професійною зрілістю власне через задіяння формувальних заходів.

Таким чином, якісний аналіз діагностичних даних дослідження підтверджує результативність здійснених заходів щодо становлення професійної зрілості спеціалістів соціономічного напрямку.

Перспективи для подальших досліджень ми вбачаємо у висвітленні процесу формування компонентів професійної зрілості спеціалістів соціономічного напрямку цілеспрямованого систематичного характеру з опорою на ідеї освітнього середовища розвиваючого типу, у якій повинна відбутися зміна пріоритетів (з дидактичних компонентів на психологічні).

Література

1. Завацька Н. Є. Соціально-психологічні особливості професійних деструкцій та антиципаційної спроможності особистості / Н. Є. Завацька, Є. В. Каширіна // Теоретичні і прикладні проблеми психології : зб.наук.прац.

Східноукраїнського національного університету імені В. Даля. - № 2(37). – Т.2. – Сєвєродонєцьк : Вид-во СНУ імені В. Даля, 2015. – С. 70 – 77.

2. Каширина Є. В. Проблема професіогенезу в сучасній науці / Є. В. Каширина // Матеріали ХІІміжнар. наук.-практ. конф. «Актуальні питання, проблеми та перспективи розвитку уманітарного знання у сучасному інформаційному просторі: національний та нтернаціональний аспекти», 30-31 травн. 2016 р. – Montreal : СPM «ASF», 2016. – С. 101 – 104.

3. Кокун О. М. Психологія професійного становлення сучасного фахівця / О. М. Кокун: Монографія. – К.: ДП «Інформ.-аналіт. агенство», 2012. – 200 с.

4. Комар Т. Моніторинг становлення професійної зрілості фахівця (діагностичний етап) / Т. Комар // Педагогіка і психологія професійної освіти, 2016. - № 4. - С. 18 - 26.

Транслітерація

1. Zavats'ka N. Є. Sotsial'no-psikhologichni osoblivosti profesiynikh destruktivnykh ta antysipatsiynoi sromozhnosti osobistosti / N. Є. Zavats'ka, Є. V. Kashirina // Teoretichni i prikladni problemi psikhologii : zb.nauk.prats'. Skhidnoukraïns'kogo natsional'nogo universitetu imeni V. Dalya. - № 2(37). – Т.2. – Severodonets'k : Vid-vo SNU imeni V. Dalya, 2015. – S. 70 – 77.

2. Kashirina Є. V. Problema profesiogenezu v suchasniy nauki / Є. V. Kashirina // Materiali KhIImizhnar. nauk.-prakt. konf. «Aktual'ni pitannya, problemi ta perspektivi rozvitku umanitarnogo znannya u suchasnomu informatsiynomu prostori: natsional'niy ta nternatsional'niy aspekti», 30-31 travn. 2016r. – Montreal : SPM «ASF», 2016. – S. 101–104.

3. Kokun O. M. Psikhologiya profesiynogo stanovlennya suchasnoho fakhivtsya: Mono-grafiya. – K.: DP «Inform.-analit. agenstvo», 2012. – 200 s.

4. Komar T. Monitoring stanovlennya profesiynoi zrilosti fakhivtsya (diagnostichniy etap) / T. Komar // Pedagogika i psikhologiya profesiynoi osviti, 2016. - № 4. - S. 18 - 26.

Комар Т. В.

Психологические основы становления профессиональной зрелости специалиста

В статье осуществлена попытка психологического анализа проблемы становления профессиональной зрелости личности. Акцент сделан на специалистах социономической сферы. На основе эмпирических данных раскрывается сущность понятия «профессиональная зрелость», специфика генезиса, структуры. Освещаются предпосылки становления профессиональной зрелости специалиста на этапе становления в условиях вуза.

Ключевые слова: личностная зрелость, профессиональная зрелость, профессиональная идентичность, профессионализм, профессия.

Комар Т. В.

Psychological foundations of becoming a professional maturity of a specialist

The article makes an attempt to psychological analysis of the problem of becoming a professional maturity of the individual. The emphasis is on specialists in the social sphere. On the basis of empirical data, the essence of the concept of «professional maturity», the specificity of genesis, structure is revealed. The preconditions for the formation of the professional maturity of the specialist at the stage of formation in the conditions of the university are discussed.

The study of the phenomenon «professional maturity of a specialist in the social direction» has confirmed the scientific-theoretical and practical significance of the research topic as the most important problem of resolving contradictions in the professional training of specialists in the sphere of social direction.

The conducted research allowed to substantiate the conclusion that the concept of formation of professional maturity, implemented in a specially organized psychological and educational educational process, provides a real opportunity to obtain the projected result, presented in the concept in the form of «model of personality», «image of a specialist», the image of a citizen «which successfully implements oneself in professional activity and society».

The prospects of further solving the problems stated in the work, adding the process of forming components of professional maturity of specialists of the social direction of purposeful systematic character, based on the idea of an educational environment of a developing type, in which there should be a change of priorities (from the didactic components to the psychological).

Key words: *personal maturity, professional maturity, professional identity, professionalism, profession.*

Комар Таїсія Василівна – кандидат психологічних наук, доцент, професор кафедри психології та педагогіки Хмельницького національного університету.

УДК 316.6:159.922.62

Міщенко Н.В., Завацький Ю.А.

СТРУКТУРНО-ФУНКЦІОНАЛЬНИЙ АНАЛІЗ СИСТЕМНОЇ СОЦІАЛЬНОЇ ПІДТРИМКИ ОСОБИСТОСТІ В ПЕРІОД ЖИТТЄВИХ ЗМІН

В статті наведено дані дослідження соціальної підтримки у осіб з різним ступенем соціальної адаптації в період життєвих змін. Встановлено значуще зниження основних видів соціальної підтримки по всіх групах досліджуваних. При цьому загальний показник соціальної підтримки і показник соціальної інтеграції нижче в групі осіб із деструктивним ступенем соціальної дезадаптації у порівнянні з іншими групами досліджуваних. Вивчення рівня

соціальної підтримки та особливостей міжособистісної взаємодії показало, що соціальна дезадаптація осіб зрілого віку завжди супроводжується проблемами мікросоціальної взаємодії в сімейній сфері і, як правило, в професійному колективі. Виявилися такі особливості міжособистісної взаємодії, як низький рівень емпатії, недостатність навичок спілкування, комунікативна пасивність. Має місце звуження соціальних зв'язків – значуще менше число людей в соціальній мережі та її ядрі (основному джерелі емоційної підтримки) в порівнянні із соціально адаптованими особами. Виявлені значущі відмінності по кількості осіб, що надають інструментальну підтримку і частота контактів з родичами. Знижено число довірчих зв'язків і симетричність у взаємостосунках з іншими в плані надання інструментальної та емоційної підтримки.

Ключові слова: *особистість, системна соціальна підтримка, життєві зміни.*

Постановка проблеми. Узагальнення різних підходів до розкриття сутності адаптації та реадaptaції особистості до умов соціального середовища дозволяє зробити висновок про необхідність розуміння цього процесу з системних позицій. Зважаючи на системний підхід до процесу соціальної адаптації особистості, надзвичайно важливу роль у цьому процесі відіграє системна соціальна підтримка. За даними досліджень (Н.Г. Гаранян, Т.В. Довженко, М. Весєга, Е.Сerafetinides, G. Sommer, S. Tydecks, Т. Fydrich) критерії психологічної (емоційної) соціальної підтримки передбачають оцінку переживання позитивного відчуття близькості, довіри і спільності; критерії, пов'язані з інструментальною соціальною підтримкою, передбачають оцінку практичної, інформаційної або матеріальної (гроші, речі) допомоги; критерії, спрямовані на оцінку рівня соціальної інтеграції, визначаються входженням в певну мережу соціальної взаємодії, наявністю референтної групи, у межах якої відбувається співпадання цінностей і уявлень про життя, задоволенням соціальною підтримкою, пов'язаним з переживанням стабільності у відношеннях, та відчуттям впевненості і безпеки [7; 11; 13]. Дослідниками (А.Б. Холмогоровою, Е. Brähler, Т. Brugha, М.Greenblatt) виділяються такі компоненти соціальної підтримки: сприйманість підтримки (тобто когніції (переконання), що тебе підтримують); реальність підтримки і взаємність підтримки; можливість звернутися до тих, хто підтримає і допоможе, тобто мережа підтримки; джерела підтримки (носії ролей (партнери, родичі та ін.) [5; 8; 9; 10]. На нашу думку, включення цієї складової в адаптаційний потенціал особистості обумовлює позитивну дію соціальних відносин і підтримки.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. За даними досліджень (С.В. Волікової, Н.Г. Гаранян, А.Б. Холмогорової, Т.Ю. Юдєєвої), дефіцит близьких підтримуючих міжособистісних відносин, формальні, поверхові контакти тісно пов'язані з ризиком виникнення різноманітних емоційних порушень та соціальної дезадаптації. Дослідники виділяють такі важливі аспекти соціальної підтримки, як доступність, яка пов'язана з загальним

відчуттям людини, що у випадку несподіваних чи критичних подій, є кому розділити з нею ці труднощі; загальне задоволення людиною тією соціальною підтримкою, яку вона отримує, реціпрокність або взаємність соціальної підтримки, її частота та регулярність. Зміст соціальної підтримки складають психологічна підтримка (емоційна, когнітивна, орієнтована на самооцінку та ін.) і інструментальна підтримка (поради, інформація, робота, гроші і т. п.) [6; 7].

Відповідний рівень соціальної підтримки можливий за наявності таких передумов: по-перше, збереження локальної неформальної мережі комунікації – позитивних взаємозв'язків з безпосереднім оточенням; по-друге, нормальне функціонування організаційної структури, що формує певний професійний адаптаційний потенціал, необхідний в різних негативних ситуаціях, а також сформованість в суспільній свідомості адекватних уявлень про можливості і умови отримання допомоги. В нинішньому українському соціумі з названих передумов можна гіпотетично припустити існування тільки першої – повсюдна наявність в мікросоціальному середовищі неформальної комунікаційної мережі. Інша передумова – нормальне функціонування відповідної організаційно-професійної структури – потребує розробки та психологічного обґрунтування.

Як відомо, система установок і переконань засвоєна під впливом сімейного досвіду, здебільшого визначає відносини з іншими людьми. Ця теза розвивалася в багатьох концепціях: в теорії прихильності Д. Боулбі, інтерперсональній психотерапії Г. Клермана, когнітивній психотерапії А. Бека, теорії відносин В. М. М'ясищева і одержала своє підтвердження в емпіричних дослідженнях [1; 2; 4; 12 та ін.].

Мета статті – провести структурно-функціональний аналіз системної соціальної підтримки особистості в період життєвих змін.

Виклад основного матеріалу і результатів дослідження. На підставі аналізу цих досліджень і власного досвіду роботи з соціально дезадаптованими досліджуваними висунута гіпотеза про звуження їх інтерперсональних зв'язків і низький рівень соціальної підтримки. Результати дослідження особливостей мотиваційно-ціннісної, емоційно-вольової та індивідуально-типологічної сфери соціально дезадаптованих досліджуваних, також можуть служити обґрунтуванням цієї гіпотези: високий рівень агресивності, ворожості перешкоджають встановленню близьких довірчих контактів з оточуючими. Завищені вимоги до інших людей, з критичною позицією по відношенню до них, заважають бачити і цінувати хороше, висуваючи на перше місце недоліки і промахи. Крім того, порушені емоційні комунікації в сім'ї, індукція недовіри до людей, труднощі емоційного самовираження також сприяють утрудненням в інтерперсональних контактах [3].

Основні завдання дослідження полягають у визначенні особливостей емоційної та інструментальної підтримки, рівня соціальної інтеграції, а також виявленні наявних джерел підтримки, об'єму і характеру соціальних контактів у досліджуваних з різним ступенем соціальної адаптації.

Методи дослідження: а) для визначення особливостей емоційної та інструментальної підтримки, соціальної інтеграції: опитувальник соціальної підтримки F-SOZU-22 (G. Sommer і T. Fydrich) в адаптації А. Б. Холмогорової та співавторів; б) для виявлення наявних джерел підтримки, об'єму і характеру соціальних контактів, а також верифікації даних опитувальника соціальної підтримки відносно рівня емоційної та інструментальної підтримки використовувався: «Інтегративний опитувальник соціальної мережі», розроблений Т. В. Довженко [5; 6; 8; 9].

Дані самозвіту про соціальну підтримку говорять про істотне зниження її загального рівня у досліджуваних з частковою соціальною адаптацією. Вони одержують значущо менше емоційної підтримки в порівнянні із соціально адаптованими, тобто наявним є дефіцит позитивного відчуття близькості, довір'я і спільності. У них також знижена підтримка у формі соціальної інтеграції – включеності в певну мережу соціальних взаємодій, в рамках яких відзначається збіг цінностей і уявлень про життя, а також спільність інтересів і захопленя. У досліджуваних з частковою соціальною адаптацією порушені глибокі і довірчі зв'язки з іншими людьми, які характеризують високий рівень емоційної підтримки: показники «емоційної підтримки» і «соціальної інтеграції» (відчуття спільності з іншими людьми) істотно нижче у частково адаптованих, порівняно з соціально адаптованими. Високий показник інструментальної підтримки можна пояснити характером проблем, в якому переважають соматичні симптоми у колишніх учасників бойових дій і досліджуваних, які знаходяться у стадії ремісії від алкогольної залежності, що вимушує оточуючих надавати допомогу і, таким чином, полегшує її отримання. Можна припустити, що високий рівень інструментальної підтримки служить непрямим підкріпленням соматичної картини хвороби через її умовну вигідність. Цікаво, що досліджувані мало усвідомлюють дефіцит емоційної підтримки як проблему – їх показник задоволеності соціальною підтримкою не відрізняється від такого у соціально адаптованих досліджуваних. Це може служити непрямим підтвердженням особливого складу когнітивно-афективної сфери, що одержала назву «операторного мислення» (Nemiah, Sifneos). Операторне мислення виражається в переважній фіксації на зовнішніх, матеріальних аспектах життя, до яких і відноситься інструментальна підтримка. Внутрішнє ж емоційне життя при такому складі мислення не береться до уваги і ігнорується, тому дефіцит емоційної підтримки може не усвідомлюватися.

Результати вимірювання соціальної підтримки у досліджуваних з тотальним та деструктивним ступенем соціальної дезадаптації свідчать про значущі відмінності по всіх параметрах соціальної підтримки в порівнянні із соціально адаптованими досліджуваними. У них знижений рівень емоційної і інструментальної підтримки, вони вважають себе менш інтегрованим в суспільство, ніж соціально адаптовані. Рівень задоволеності соціальною підтримкою свідчить про те, що вони не страждають від її дефіциту. При порівнянні результатів обстеження цих груп між собою були виявлені значущі

статистичні відмінності – у досліджуваних з деструктивним ступенем соціальної дезадаптації значущо нижче загальний показник соціальної підтримки, а також показник задоволеності соціальною підтримкою. Оскільки в сімейній системі цих досліджуваних ми знайшли більше дисфункцій логічно припустити, що їх відносини з людьми порушені більше, ніж у досліджуваних з тотальним ступенем соціальної дезадаптації. Результати дослідження рівня соціальної підтримки у досліджуваних обох груп підтверджують це припущення. Показники опитувальника сприйманої соціальної підтримки верифікувалися і доповнювалися даними інтегративного опитувальника соціальної мережі, який дає більш достовірну інформацію щодо об'єму реально одержуваної соціальної підтримки, оскільки спрямований на виявлення числа конкретних людей в мережі і характеру взаємостосунків з ними.

Встановлено значущі відмінності досліджуваними з частковою соціальною адаптацією і соціально адаптованими досліджуваними за розміром соціальної мережі. Крім того, є тенденція до обмеження числа людей, з якими частково адаптовані знаходяться в близьких відносинах, що виражене в такому показнику як ядро соціальної мережі. Не виявлено відмінностей в показниках середньої частоти інструментальної і емоційної підтримки у досліджуваних з частковою соціальною адаптацією і соціально адаптованими досліджуваними, які тестуються питанням: "Як часто близька вам людина надає відповідну допомогу?" Відповіді: "ніколи", "іноді", "часто" "дуже часто" розподілені приблизно однаково у досліджуваних з частковою соціальною адаптацією і соціально адаптованими досліджуваними. Проте, рівень емоційної підтримки, який вимірюється числом людей, що надають її, у досліджуваних з частковою соціальною адаптацією нижче на рівні тенденції, тобто в соціальній мережі цих досліджуваних менше людей, з якими вони діляться своїми переживаннями з метою обговорити, відчути розуміння і тепло. В той же час середнє число людей, що є джерелом інструментальної підтримки, в групі осіб з частковою соціальною адаптацією значущо не відрізняється від групи норми. При спілкуванні з людьми зі своєї соціальної мережі досліджувані з частковою соціальною адаптацією відрізняються по середній частоті контактів з родичами від соціально адаптованих досліджуваних на рівні тенденції до статистичної значущості, тобто вони рідше вступають в контакт з своїми родичами, ніж соціально адаптовані. Середнє число контактів з іншими людьми (не родичами) у них не відрізняється від норми. Абсолютне число контактів у них також менше через звужену соціальну мережу.

Інтегративний опитувальник соціальної мережі дозволив не просто оцінити сприйманий рівень підтримки на підставі самозвітів досліджуваних, але виявити конкретних осіб, з якими вони зв'язані і від яких можуть одержувати емоційну і інструментальну підтримку, тобто дещо більш об'єктивно представити одержуваний ними об'єм підтримки від найближчого оточення. В цьому опитувальнику їм пропонується назвати і перерахувати імена конкретних людей, з якими вони зв'язані, і розказати, в яких відносинах з цими людьми вони

знаходяться (наскільки ці відносини довірчі, як висока частота контактів тощо). На підставі питань виділяється «ядро мережі» - люди, що представляють основне джерело різних видів підтримки.

Констатовано значущі відмінності за розміром соціальної мережі і числом людей, що входять в ядро мережі у досліджуваних з деструктивним ступенем соціальної дезадаптації. Такі досліджувані одержують менше інструментальної підтримки, яка в опитувальнику соціальної мережі вимірюється числом людей, від яких досліджувані одержують інструментальну підтримку. Суттєво знижена частота їх контактів з родичами в порівнянні із соціально адаптованими досліджуваними.

У досліджуваних з тотальним ступенем соціальної дезадаптації знижені на рівні тенденції розмір і ядро соціальної мережі. У них є також тенденція до обмеження довірчих зв'язків з іншими людьми. Їм складніше, ніж соціально адаптованим надавати іншим людям емоційну і інструментальну підтримку, що видно з показника симетричності контактів.

Дані опитувальника соціальної мережі в цілому узгоджуються з даними опитувальника соціальної підтримки.

Всі показники шкал опитувальника соціальної підтримки відрізняються у досліджуваних з тотальним та деструктивним ступенем соціальної дезадаптації від показників соціально адаптованих досліджуваних на високому рівні значущості. Найвний дефіцит соціальних контактів, інструментальної та емоційної підтримки, довірчих зв'язків з іншими людьми, їм не вистачає відчуття приналежності до якої-небудь референтної групи. У досліджуваних з деструктивним ступенем соціальної дезадаптації значуще нижче значення загального показника сприйманої соціальної підтримки, а також показника соціальної інтеграції.

Висновки. Дослідження інтерперсональних складових адаптаційного потенціалу соціально адаптованих та соціально дезадаптованих досліджуваних за допомогою опитувальника соціальної мережі виявило значуще зниження всіх видів сприйманої соціальної підтримки, причому загальний показник соціальної підтримки і показник соціальної інтеграції в групі осіб з деструктивним ступенем соціальної дезадаптації з іншими групами досліджуваних. За даними опитувальника соціальної мережі в обох групах (з тотальним та деструктивним ступенем соціальної дезадаптації) має місце звуження соціальних зв'язків - значуще менше число людей в соціальній мережі і її ядрі (основному джерелі емоційної підтримки) в порівнянні із соціально адаптованими. У досліджуваних з тотальним ступенем соціальної дезадаптації за допомогою опитувальника соціальної мережі виявлені також значущі відмінності від соціально адаптованих досліджуваних по числу людей, що надають інструментальну підтримку і частота контактів з родичами. У осіб з деструктивним ступенем соціальної дезадаптації знижено число довірчих зв'язків і симетричність у взаємостосунках з іншими в плані надання інструментальної і емоційної підтримки. Вони її і не одержують, і не надають. Вивчення рівня соціальної

підтримки та особливостей міжособистісної взаємодії показало, що соціальна дезадаптація осіб зрілого віку завжди супроводжується проблемами мікросоціальної взаємодії в сімейній сфері і, як правило, в професійному колективі. Виявилися такі особливості міжособистісної взаємодії, як низький рівень емпатії, недостатність навичок спілкування, комунікативна пасивність. Має місце звуження соціальних зв'язків – значуще менше число людей в соціальній мережі та її ядрі (основному джерелі емоційної підтримки) в порівнянні із соціально адаптованими особами. Виявлені значущі відмінності по кількості осіб, що надають інструментальну підтримку і частота контактів з родичами. Знижено число довірчих зв'язків і симетричність у взаємостосунках з іншими в плані надання інструментальної та емоційної підтримки.

Література

1. Бек А. Когнитивная терапия депрессий / А. Бек, А. Раш, Г. Эмери. – СПб. : Питер, 2003. – 304 с.
2. Боулби Дж. Создание и разрушение эмоциональных связей / Дж. Боулби. – М. : Академический проект, 2004. – 232 с.
3. Завацька Н. Є. Дослідження адаптаційного потенціалу особистості / Н. Є. Завацька // Вісник Харківського нац. ун-ту ім. В. Н. Каразіна. – 2003. – № 599. – С. 98–101. – (Серія : Психологія).
4. Мясищев В. Н. Психология отношений / В. Н. Мясищев. – М. ; Воронеж : НПО МОДЭК, 1995. – 356 с.
5. Петрова Г. А. Методики исследования социальных сетей и социальной поддержки : учеб.-метод. пособ. / Г. А. Петрова, А.Б. Холмогорова, Н. Г. Гараян. – М. : Смысл : МГППУ, 2007. – 60 с.
6. Холмогорова А.Б., Гараян Н.Г., ДовженкоТ.В., Воликова С.В., Петрова Г.А., Юдеева Т.Ю. Концепции соматизации: история и современное состояние // Социальная и клиническая психиатрия. - 2000. - № 4. - С. 81-97.
7. Холмогорова А. Б. Социальная поддержка как предмет научного изучения и ее нарушения у больных с расстройствами аффективного спектра / А. Б. Холмогорова, Н. Г. Гараян, Г. А. Петрова // Социальная и клиническая психиатрия. – 2003. – № 2. – С. 15–23.
8. Brugha T. Social support and psychiatric disorders: overview of evidence / T. Brugha // Social support and psychiatric disorders. – Cambridge : University Press, 1995. – P. 62–78.
9. Brugha T. Social support / T. Brugha // Current Opinion in Psychiatry. – 1988. – Vol. 1. – P. 206–211.
10. Fydrich T. Fragebogen zur Sozialen Unterstützung (F-SozU): Normierung an einer repräsentativen Stichprobe / T. Fydrich, M. Geyer, A. Hessel, G. Sommer, E. Brähler // Diagnostica. – 1999. – V. 45. – 1999. – P. 212–216.
11. Greenblatt M. Social networks and mental health: an overview / M. Greenblatt, R. M. Becerra, E. A. Serafetinides // American Journal of Psychiatry. – 1982. – V. 139. – P. 77– 84.

12. Klerman G. L. Interpersonal psychotherapy of depression / G.L. Klerman, M. M. Weissman, B.J. Rounsaville, E.S. Chevron. – Northvale-New Jersey-London : Lason Aronson inc. – 1997. – 253 p.

13. Sommer G. Soziale Unterstuetzung. Diagnostik, Kozepte, F- SOZU / G. Sommer, T. Fydrich // Dt. Ges. fuer Verhaltenstherapie : Materialie № 22. – Tuebingen, 1989. – 60 s.

Транлітерація

1. Bek A. Kognitivnaya terapiya depressij / A. Bek, A. Rash, G. EHmeri. – SPb. : Piter, 2003. – 304 s.

2. Boulbi Dzh. Sozdanie i razrushenie ehmocional'nyh svyazej / Dzh. Boulbi. – M. : Akademicheskij proekt, 2004. – 232 s.

3. Zvac'ka N. Є. Doslidzhennya adaptacijnogo potencialu osobistosti / N. Є. Zvac'ka // Visnik Harkiv'skogo nac. un-tu im. V. N. Karazina. – 2003. – № 599. – S. 98–101. – (Seriya : Psihologiya).

4. Myasishchev V. N. Psihologiya otnoshenij / V. N. Myasishchev. – M. ; Voronezh : NPO MODEHK, 1995. – 356 s.

5. Petrova G. A. Metodiki issledovaniya social'nyh setej i social'noj podderzhki : ucheb.-metod. posob. / G. A. Petrova, A.B. Holmogorova, N. G. Garanyan. – M. : Smysl : MGPPU, 2007. – 60 s.

6. Holmogorova A.B., Garanyan N.G., Dovzhenko T.V., Volikova S.V., Petrova G.A., YUdeeva T.YU. Konceptii somatizacii: istoriya i sovremennoe sostoyanie // Social'naya i klinicheskaya psihiatriya. - 2000. - № 4. - S. 81-97.

7. Holmogorova A. B. Social'naya podderzhka kak predmet nauchnogo izucheniya i ee narusheniya u bol'nyh s rasstrojstvami affektivnogo spektra / A. B. Holmogorova, N. G. Garanyan, G. A. Petrova // Social'naya i klinicheskaya psihiatriya. – 2003. – № 2. – S. 15–23.

8. Brugha T. Social support and psychiatric disorders: overview of evidence / T. Brugha // Social support and psychiatric disorders. – Cambridge : University Press, 1995. – R. 62–78.

9. Brugha T. Social support / T. Brugha // Current Opinion in Psychiatry. – 1988. – Vol. 1. – P. 206–211.

10. Fydrich T. Fragebogen zur Sozialen Unterstuetzung (F-SozU): Normierung an einer repraesentativen Stichprobe / T. Fydrich, M. Geyer, A. Hessel, G. Sommer, E. Brähler // Diagnostica. – 1999. – V. 45. – 1999. – R. 212–216.

11. Greenblatt M. Social networks and mental health: an overview / M. Greenblatt, R. M. Becerra, E. A. Serafetinides // American Journal of Psychiatry. – 1982. – V. 139. – P. 77– 84.

12. Klerman G. L. Interpersonal psychotherapy of depression / G.L. Klerman, M. M. Weissman, B.J. Rounsaville, E.S. Chevron. – Northvale-New Jersey-London : Lason Aronson inc. – 1997. – 253 r.

13. Sommer G. Soziale Unterstuetzung. Diagnostik, Kozepte, F- SOZU / G. Sommer, T. Fydrich // Dt. Ges. fuer Verhaltenstherapy : Materialie № 22. – Tuebingen, 1989. – 60 s.

Міщенко Наталія Василівна – здобувач кафедри практичної психології та соціальної роботи Східноукраїнського національного університету ім. В. Даля, м. Северодонецьк;

Завацький Юрій Анатолійович – кандидат психологічних наук, завідувач кафедри здоров'я людини та фізичного виховання Східноукраїнського національного університету ім. В. Даля, м. Северодонецьк.

УДК 159.92

Морозова О.В.

ЕМОЦІЙНА ЗРІЛІСТЬ В СТРУКТУРІ ЖИТТЄВИХ СТРАТЕГІЙ ПОДРУЖЖЯ: СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНИЙ АСПЕКТ

У статті представлені узагальнені результати вивчення емоційної зрілості в структурі життєвих стратегій подружжя в соціально-психологічному аспекті. Розглянуто поняття «емоційна компетентність», «емоційна стійкість», які можуть виступати в ролі характерних ознак емоційної зрілості подружжя. Емоційна зрілість розглядається як інтегрована якість особистості, яка відображає оптимальний розвиток емоційної сфери на рівні адекватності емоційного реагування в умовах сімейної взаємодії, що характеризується переважанням позитивного знаку емоційної активності й реактивності в сімейній взаємодії.

Ключові слова: подружжя, емоційна зрілість, емоційна стійкість.

Постановка проблеми. Політична і фінансова нестабільність, економічні та екологічні кризи, соціальна незахищеність, недостатній рівень культури, зростаючий темп життя - фактори, що збільшують кількість стресових ситуацій, до яких додаються заохочувані в соціумі цінності: цінність зовнішнього благополуччя, культ успіху і досягнень, культ сили й конкурентності, культ раціональності й стриманості, статоворольові стереотипи; зростання емоційних навантажень й негативне ставлення до емоцій, яким приписується деструктивна, дезорганізуюча роль, як у соціальному, так і в сімейному житті подружжя. У таких складних несприятливих умовах життєдіяльності, для збереження емоційного й соматичного здоров'я, актуальною стає проблема розвитку і досягнення емоційної зрілості подружжя.

Аналіз останніх досліджень и публікацій. Теоретичний аналіз наукової психологічної літератури з проблеми емоційної зрілості дозволив узагальнити результати досліджень різних авторів за ступенем структурованості

та розробленості теоретичних положень досліджуваного явища. Проблема емоційної зрілості особистості розглядалася у вітчизняній і зарубіжній психології, психотерапії (О.Я. Чебикін, О.А. Чудіна, І.О. Кирилов, О.С. Алборова, D. Abrahamsen, К.Е. FitzMaurice, J. Murray та ін.). У більшості робіт вживання терміна «емоційна зрілість» супроводжується описом характерних ознак емоційно зрілої людини, але відсутні визначення та структура даного феномена (W.C. Menninger, К.Е. FitzMaurice, С. Landau, Е. Morler, Г. Оллпорт, О.С. Штепа, Є. Лазуренко та ін), в інших роботах вказуються одиничні, характерні для емоційної зрілості, здатності або складові й лише в окремих працях конкретизується поняття, представлена структура або вміст «емоційної зрілості» (А. Ребер, О.Я. Чебикін, І.Г. Павлова, І.О. Кирилов, О.С. Алборова, О.А. Чудіна). Виокремлено такі напрямки вивчення проблеми емоційної зрілості: визначення специфічних особливостей емоційної зрілості особистості (А. Ребер, А.В. Сухарев, W.C. Menninger, С. Lambert та ін); виділення умов становлення емоційної зрілості особистості (М. Horton, M.S. Griffith, J.D. Cardwell, О.Я. Чебикін, О.Г. Солодухова та ін); цілеспрямоване і спонтанне формування емоційної зрілості особистості (К.Е. FitzMaurice, D. Abrahamsen, Г. М. Андреева, Н.В. Абдюкова та ін).

Узагальнені результати теоретичного аналізу досліджень емоційної зрілості особистості дозволяють виділити її характерні ознаки: адекватний до віку рівень розвитку емоційної сфери (Г.М. Бреслав, О.В. Запорожець, А.Є. Ольшаннікова, Є.Д. Хомський та ін); усвідомленість (розуміння) власних і чужих емоційних станів, почуттів, переживань й адекватність їх вираження (А.Н. Лук, А.Г. Маслоу, О.Л. Яковлева, О.А. Чудіна, Д. Гоулман, К.Е. FitzMaurice, W.C. Menninger та ін); відповідальність за свої емоційні стани, почуття, переживання (О.А. Чудіна, О.А. Сергеева, J. Murray та ін); довільність, вміння контролювати, керувати своїми емоціями і переживаннями (А. Ребер, С. Lambert, К. Роджерс, А.Ш. Тхостов, І.Г. Колимба, І.В. Сергеева та ін); емоційне реагування адекватне віковим, соціо-культурним нормам (А. Ребер, П. Фресс, І.Г. Павлова, О.Я. Чебикін) [9], потребам, цінностям та інтересам суб'єкта (А.Н. Лук, А.Г. Маслоу, О.Л. Яковлева, К.Е. FitzMaurice, W.C. Menninger, А.Б. Холмогорова, Н.Г. Гаранян та ін); позитивне ставлення до світу, до «Іншого», до себе, свого життя, свого майбутнього (Е. Берн, І.О. Кіріллов, О.С. Алборова, О.А. Чудіна, Н. Бордовская, А. Реан, В.А. Чернобровкіна) [15], емоційна стійкість як стійке переважання позитивних емоцій (А.Є. Ольшаннікова, О.А. Чернікова); зрілі способи переробки емоцій (сублімація, творчість, гумор) (З. Фрейд, О.А. Чудіна, Г. Оллпорт); здатність отримувати та надавати емоційну підтримку, самопідтримку, опора на себе (П. Лафренсьє, Дж. Уолтер, А. Бандура, Ф. Перлз); здатність до близькості, любові (Е. Еріксон, А. Кемпінські, П. Лафренсьє, І.О. Кирилов, О.С. Алборова та ін); креативність, творчий підхід до життя, спонтанність (А. Маслоу, Г. Оллпорт, З. Фрейд, Е. Фромм, В. Франкл, Е. Ландау, Е. Еріксон, Е. Берн, І.О. Кирилов,

О.С.Алборова та ін); розвинута емпатія (О.А. Чудіна, І.Г. Павлова, О.Я. Чебикін та ін); здатність до самотності (Д.В. Винникотт).

Мета статті – розкрити особливості вивчення емоційної зрілості в структурі життєвих стратегій подружжя в соціально-психологічному аспекті.

Виклад основного матеріалу і результатів дослідження. Життєва стратегія – спосіб організації людиною власного життя, здатність до приведенню життєвих умов у відповідність з власними цінностями і індивідуальним своєрідністю. Це досить стійке утворення, в основі якого лежать ціннісні орієнтації людини. Грунтуючись на цінностях подружжя, життєві стратегії є стабільними, стійкими утвореннями, які організують цілісність життєдіяльності, визначають спосіб буття. Така стійкість забезпечує особистості відносну незалежність поведінки від впливів зовнішнього середовища. Життєва стратегія – один із регуляторів соціальної поведінки. Основні складові та типи життєвих стратегій особистості наведено на схемі 1.

Складові життєвих стратегій особистості	Основні типи життєвих стратегій		
Стратегія життєвого благополуччя	Стратегія життєвого успіху	Стратегія життєвої самореалізації	
1.Перспективні орієнтації	Забезпечене, повне необхідних благ і комфорту, спокійне, розмірене і стабільне життя	Активна діяльність, насичена суспільно значимими подіями і процвітаюче життя	Красиве, гармонійне, творче життя
2.Змістожиттєві орієнтації	Надбання і споживання різних життєвих благ, прагнення до матеріального чи морально-психологічного комфорту	Прагнення до бажаної діяльності, яка користується суспільним визнанням і забезпечує міцне матеріальне становище, вершини (рівня) життя	Вільна творчість і розвиток власних духовних і фізичних сил; самовдосконалення, яке досягається зміною життєвого світу
3.Ціннісні орієнтації	Прагнення одержати й освоїти значущий для особистості (бажаний і	Досягнення майстерності, високого професіоналізму і компетентності в	Прагнення до особистої автономії і творчого стану; схильність до постійного пошуку

	престижний) набір життєвих благ	обраній сфері діяльності; ціннісні критерії успіху; організованість і самодисципліна, діловитість і заповзятливість	альтернатив і поглибленого самоаналізу; вибіркове ставлення до навколишнього; плюралізм життєвої позиції
4. Нормативні орієнтації	Прийняття принципів і правил, які встановлюють пріоритет тих чи інших життєвих благ	Прийняття принципів і правил, що ведуть до успіху чи сприяють особистому і професійному росту, просуванню по соціальним сходам	Відсутність чітких і строго визначених правил при дотриманні загальноприйнятих норм і обмежень; поважне ставлення до волі і способу життя інших людей
5. Цільові орієнтації	Прагнення до максимально можливого чи припустимого задоволення своїх потреб у визначених життєвих благах	Визначення і досягнення широкомасштабних цілей, які мають реформаторську спрямованість і ведуть до успіху в житті	Обмежене використання цілепокладання як інструменту конкретизації і практичного втілення життєвих змістів

Схема 1. Основні складові та типи життєвих стратегій особистості

Емоційна зрілість – стан, при якому емоційна реактивність людини вважається відповідною та нормальною для дорослого в даному суспільстві. У більшості культур мається на увазі самоконтроль й здатність пригнічувати занадто сильні емоційні реакції. Це здатність любити, яка характеризується превалюванням «віддаю» над «отримую» - зростанням потреби віддання. У даному випадку мова йде про здатність до емоційних витрат, про здатність турботи про іншого без вимог еквівалентної віддачі. Емоційну зрілість визначають як важливу складову особистісної зрілості. Емоційно зріла особистість - це особистість дорослої людини, відкрита емоційному досвіду, що усвідомлює власні почуття, та яка приймає за них відповідальність, що володіє розвиненою емоційною сферою й емоційною стійкістю, здатна адекватно ситуації виявляти і виражати емоції та почуття, здатна гнучко й творчо жити з власними емоційними переживаннями.

Не меншою науковою цінністю володіють роботи, в яких, не дивлячись на відсутність визначення поняття емоційної зрілості, вказуються як окремі її

ознаки/критерії, так і складові. J. Murgaу наводить такі критерії емоційної зрілості: здатність дарувати й приймати любов; здатність приймати реальність такою, яка вона є та повноцінно жити в ній; зацікавленість у взаємодії «давати й отримувати»; здатність використовувати свої досвід як потенціал позитивного ставлення до життя; уміння вчитися на власному досвіді; здатність сприймати розчарування як позитивний досвід і стимул у пошуку нових рішень; здатність брати на себе відповідальність за власний гнів і використовувати його як джерело енергії; впевненість у власних здібностях для досягнення мети. Цікавою є концепція емоційної зрілості як концепція позитивного образу людини з включенням в неї: здатності пізнавати і любити; інтегративної людської здатності - спонтанності; усвідомленості ролі (ідентифікації) й контрольованості рольового репертуару (компетентності), що дозволяє активно вибирати роль адекватно ситуації й розширювати спектр рольового вибору. Зріла емоційна ідентичність, на думку авторів, проявляється рівномірним інтересом, чутливістю й активністю в чотирьох областях життя (тіло, діяльність, контакти, майбутнє) і в чотирьох типах відносин («Я»; «ТИ»; «МИ»; «ПРА-МИ»).

Набуття емоційної зрілості відносять до підліткового віку й описують наступні її складові: емоційна незалежність від батьків, регуляція власного емоційного стану, здатність надавати і приймати емоційну підтримку, подолання підліткового егоцентризму, встановлення тісних дружніх стосунків з виразом симпатії й саморозкриттям, побудова спілкування з представниками протилежної статі, прагнення до усвідомлення власної особистості та ін. Емоційну компетентність розглядають як здатність особистості до здійснення координації між емоціями і цілеспрямованою поведінкою. Під емоційною стійкістю розуміють відносну стійкість оптимального рівня інтенсивності емоційних реакцій; стійкість якісних особливостей емоційних станів, тобто стабільну спрямованість емоційних переживань за їх змістом на позитивне вирішення майбутніх завдань.

Для емоційної стійкості характерно виразне домінування позитивних емоцій. Стале переважання позитивних емоцій є однією з головних емоційних детермінант емоційної стійкості.

Теоретичний аналіз показав, що емоційна зрілість розглядається як інтегрована якість особистості, яка відображає оптимальний розвиток емоційної сфери на рівні адекватності емоційного реагування в певних соціокультурних і внутрішньоособистісних умовах; характеризується переважанням позитивного знаку емоційної активності й реактивності людини при взаємодії з внутрішнім і зовнішнім світом.

Спираючись на теоретичне дослідження, можна припустити, що поняття «емоційна зрілість» містить у собі сукупність наступних узагальнених ознак: усвідомленість і довільність (розуміння, регулювання своїх і чужих емоцій, переживань, емоційних станів і вираження своїх емоцій відповідно до вікових, соціокультурних нормам і суб'єктивних емоційних станів); відповідальність (за

свої емоції, переживання, стани); чутливість й відкритість емоційному досвіду (здатність до емпатії, близькості, інтимності, любові, самотності, партнерства); позитивна емоційна установка (інтерес, стійке позитивне ставлення до себе, «Іншого», життя, майбутнього, толерантність); опора на себе (самопідтримка, самопідкріплення); екологічна переробка емоцій (сублімація, творчість, гумор, адекватні способи відреагування); спонтанність й автентичність (свобода вибору перебування у певному функціональному еґо-стані й почуття безпеки щодо природного переживання емоцій).

Висновки. Отже, невміння подружжя знайти розумний баланс між існуючим досвідом, рівнем соціальної компетентності й мірою своїх претензій нерідко призводить до напруження у стосунках, ворожого ставлення, розлучення шлюбних партнерів або до переоцінки власних можливостей у соціальному житті і, як результат, до розчарувань, депресій, актів протесту в різних формах і виявах. Особливо небезпечним є перший період подружнього життя, очікування та взаємини подружжя в основному обумовлені сталим набором соціальних норм. Через виховання батьків та виховання в певному соціумі, молоді люди складають відповідні уявлення про те, яким має бути їхнє подружнє життя. Ролі чоловіка і жінки в сім'ї досить чітко "розписано" традиціями і звичаями суспільства. Проте кожна сім'я проходить етап, який умовно можна назвати етапом "напрацювання власних правил". На цьому етапі неодмінно виникають суперечності, які вимагають відкритого обговорення. Цей етап буває в психологічному плані дуже складним для молодого подружжя, що відобразилось у відповідях на запитання стосовно найкращих та найгірших періодів сімейного життя. Тому необхідним є саме розвиток емоційної зрілості подружжя, їх емоційної стійкості та емоційної компетентності.

Література

1. Андреева И.Н. Предпосылки развития эмоционального интеллекта / Вопросы психологии. - 2007. - № 5. - С.57-65.
2. Павлова И.Г., Чебыкин А.Я. Психологические корреляты эмоциональной зрелости //Наука і освіта. – Одеса, 2000. - № 1-2. – С.156-158.
3. Павлова И.Г. Емоційна зрілість та її основні компоненти //Науковий вісник ПДПУ ім. К.Д.Ушинського. – 2003. - №5-6. – С.107-116.
4. Портнова А.Г. Личностная зрелость : подходы к определению// Сиб. психол. журн. / Томский гос. ун-т. - Томск, 2008. - № 27. - С. 37-41.
5. Холмогорова А.Б., Гаранян Н.Г. Культура, эмоции и психическое здоровье // Вопр. психол. 1999. № 2. С. 61–74.
6. Чебыкин О.Я. Про основні компоненти та механізми прояву емоційної зрілості // Науковий вісник ПДПУ ім. К.Д.Ушинського. – 2008. - №12. – С.72-80.
7. Чебыкин О. Я. Становлення емоційної зрілості особистості [Текст] : [монографія] - О.:[СВД Черкасов], 2009 . - 230 с.

8. Чудина Е.А. Эмоциональная зрелость личности: определение понятия и выделение критериев// Личность и проблемы развития: Сборник работ молодых учёных / Отв.ред. Е.А. Чудина. -М. 2003. -С. 112-116.

9. Landau E. The Self - the global factor of emotional maturity. By Erika Landau//Режим доступа: <http://findarticles.com>.

Транслітерація

1. Andreeva I.N. Predposylki razvitiya ehmocional'nogo intellekta / Voprosy psihologii. - 2007. - № 5. - S.57-65.

2. Pavlova I.G., SHebykin A.YA. Psihologicheskie korrelyaty ehmocional'noj zrelosti //Nauka i osvita. – Odesa, 2000. - № 1-2. – S.156-158.

3. Pavlova I.G. Emocijna zrilist' ta її osnovni komponenti //Naukovij visnik PDPU im. K.D.Ushins'kogo. – 2003. - №5-6. – S.107-116.

4. Portnova A.G. Lichnostnaya zrelost' : podhody k opredeleniyu// Sib. psihol. zhurn. / Tomskij gos. un-t. - Tomsk, 2008. - № 27. - С. 37-41.

5. Holmogorova A.B., Garanyan N.G. Kul'tura, ehmocii i psihicheskoe zdorov'e // Vopr. psihol. 1999. № 2. S. 61–74.

6. SHebikin O.YA. Pro osnovni komponenti ta mekhanizmi proyavu emocijnoї zrilosti // Naukovij visnik PDPU im. K.D.Ushins'kogo. – 2008. - №12. – S.72-80.

7. SHebikin O. YA. Stanovlennya emocijnoї zrilosti osobistosti [Tekst] : [monografiya] - O.:[SVD SHebkasov], 2009 . - 230 s.

8. CHudina E.A. EHmocional'naya zrelost' lichnosti: opredelenie ponyatiya i vydelenie kriteriev// Lichnost' i problemy razvitiya: Sbornik rabot molodyh uchyonyh / Otv.red. E.A. CHudina. -М. 2003. -S. 112-116.

9. Landau E. The Self - the global factor of emotional maturity. By Erika Landau//Rezhim dostupu: <http://findarticles.com>.

Морозова Е.В.

Эмоциональная зрелость в структуре жизненных стратегий супругов: социально-психологический аспект

В статье представлены обобщенные результаты изучения эмоциональной зрелости в структуре жизненных стратегий супругов в социально-психологическом аспекте. Рассмотрены понятия «эмоциональная компетентность», «эмоциональная устойчивость», которые могут выступать в роли характерных признаков эмоциональной зрелости супругов. Эмоциональная зрелость рассматривается как интегрированное качество личности, отражает оптимальное развитие эмоциональной сферы на уровне адекватности эмоционального реагирования в условиях семейного взаимодействия, характеризующееся преобладанием положительного знака эмоциональной активности и реактивности в семейной взаимодействии.

Ключевые слова: супруги, эмоциональная зрелость, эмоциональная устойчивость.

Morozova O.V.

Emotional maturity in the structure of life strategies of spouses: the socio-psychological aspect

The article presents generalized results of studying emotional maturity in the structure of life strategies of spouses in the socio-psychological aspect. The notions "emotional competence", "emotional stability", which can act as characteristic signs of the emotional maturity of the spouses are considered. Emotional maturity is considered as an integrated quality of personality, reflects the optimal development of the emotional sphere at the level of adequacy of emotional response in the context of family interaction, characterized by the predominance of a positive sign of emotional activity and reactivity in family interaction.

Key words: spouses, emotional maturity, emotional stability.

Морозова Олена Володимирівна – аспірант кафедри психології та соціології Східноукраїнського національного університету імені Володимира Даля, м. Сєвєродонецьк.

УДК 159.9

Нагайцева І. Д.

**ПСИХОЛОГІЧНІ ПІДХОДИ У ВИВЧЕННІ ОСОБИСТОСТІ
СУЧАСНОГО УПРАВЛІНЦЯ СЕРЕДНЬОЇ ЛАНКИ**

Дана стаття розглядає взаємозв'язок особистості сучасного управління середньої ланки, його особистісні якості та ефективною діяльністю організації. Використання власного потенціалу керівником, закладених та розвинених цінностей, що сприяють створенню здорового клімату у колективі, з керівництвом вищої ланки та низової.

Досліджуючи психологічні якості необхідні для успішної діяльності та особистісно-професійного розвитку керівника проаналізовано наступні характеристики: особливості мислення, такі як прийняття рішень у ситуації невизначеності, здатність розглядати питання з різних точок зору, вміння працювати з великими об'ємами інформації; мотиваційні, такі як потреба в саморозвитку, вимогливість до себе, впевненість у собі, ініціативність, орієнтація на вирішення складних задач; комунікативно-організаційні, такі як здатність швидко встановлювати контакт з незнайомими людьми, об'єктивно оцінювати дії інших, вміння вести переговори. Розглядаючи емоційно-вольову сферу зазначимо адаптацію до нових умов, залишатись стриманим в критичних ситуаціях, врівноваженість, здатність співпереживати, долати труднощі, при цьому зберігати високу активність, об'єктивно оцінювати свої можливості і оцінювати досягнення, брати на себе відповідальність.

Ключові слова: особистість сучасного управління, особистісні якості

керівника, організація, ефективне управління.

Постановка проблеми. Необхідність реформування всіх суспільних структур вимагає пошуку управлінців нової формації, здатних ефективно керувати, зберігати власний особистісний потенціал, вміючих знаходити компетентні управлінські рішення в ситуаціях невизначеності, підвищеного ризику, обмеженого часу і нести за них відповідальність, отримуючи високий результат. Зростання значення особистісного фактора керівника в сучасній організації актуалізує вивчення психологічних аспектів у діяльності сучасного управлінця.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Науковцями розроблено різні моделі особистості керівника (Р. Гітельмахер, А. Журавльов, Д. Кайдалов, А. Ковальов, Б. Паригін та ін.), вивчено вплив особистісних якостей і здібностей керівника на ефективність управлінської діяльності (У. Беніс, І. Ващенко, М. Вудкок, Н. Завацька, О. Заленіна, В. Карпов, Л. Кудряшова, А. Маркова, Г. Нікіфоров та ін.), досліджено організаційний потенціал і спрямованість керівника (Ю. Ємельянов, Т. Загрузіна, Л. Карамушка та ін.), профілі управлінських компетенцій (В. Майєр та ін.), прогнозування професійного розвитку (О. Деркач, Л. Ясюкова та ін.). Вчені переважно досліджували суб'єктивні детермінанти управлінської діяльності (які вимоги діяльності до структури якостей особистості, її реалізуючих, та які якості структури особистості виступають як професійно важливі для здійснення діяльності). При цьому виявлені професійно важливі управлінські якості відображають здебільшого специфічну діяльнісну детермінацію, ніж диференціюються за структурно-особистісними критеріями.

У сучасних дослідженнях акцент зміщено на вивчення потенційних можливостей, здібностей до самореалізації і професійного самовдосконалення. Це зумовлено тим, що структура діяльності і її зміст не залишаються незмінними впродовж професійного шляху (А. Фонарьов та ін.).

Мета статті – представити результати теоретичного аналізу особливостей особистості управлінця, що сприяють його особистісно-професійному розвитку, розкрити взаємозв'язок між ефективною діяльністю організації та особистісними якостями керівника.

Виклад основного матеріалу і результатів дослідження. Ефективність діяльності організації в значній мірі залежить від керівника. Саме керівник має визначати цілі та досягати їх, приймаючи на себе відповідальність за рішення та вибори, створюючи власну стратегію фахового вдосконалення, орієнтуючись в сучасних управлінських напрямках, застосовуючи досягнення науки.

На сьогоднішній день в психології існують різні підходи до розробки теоретичної моделі розвитку особистості та ефективного управління в діяльності керівника.

Колекційний підхід. Керівник має володіти необхідними особистісними

якостями, для забезпечення успішної управлінської діяльності, також визначено перелік цих якостей для даної посади. Системи оцінки керівників, що засновані на колекційному підході, містять набори професійно значущих якостей.

Конкурентний підхід передбачає наявність у керівників особливих, особистісних властивостей та певного рівня розвитку загальних властивостей. Пошук цих особистісних властивостей здійснюється шляхом порівняння успішних і неуспішних керівників різних посадових рівнів. Така оцінка передбачає оцінювання якісних характеристик керівника як особистості. В своїх дослідженнях Е. Чугунова виділяє в структурі особистості керівника адміністративно-організаторські вміння, морально-етичні характеристики, розумові якості, професійні вміння, соціальну спрямованість, мотивацію.

При парціальному підході передбачається корекція особистісної орієнтації в середовищі, досліджується розвиток мислення і створюються алгоритми для вирішення управлінських питань.

Інженерно-психологічний підхід розглядає особистісні особливості керівника, які мають відношення до прийняття рішень. Цей підхід розроблено дослідниками Б. Ломовим, А. Галактіоновим, Г. Заракоським, А. Криловою і А. Філіповою.

Рефлексивно-ціннісний підхід. У цьому підході вивчається особистість керівника, формується у нього рефлексивно-ціннісна концепція управління, що дає змогу керівникові реалізувати свої стратегічні плани.

Ситуаційно-комплексний підхід досліджує розвиток особистості керівника не лише в управлінській діяльності, а й в життєвих ситуаціях. Вивчаючи механізми розвитку особистості керівника А. Філіпов пропонує комплексне(оцінка всіх функцій) і локальне (оцінка однієї функції) прогнозування і оцінювання.

Функціональний підхід. А. Журавльов вважає, що дослідження особистості керівника має проводитись згідно зі специфікою його діяльності, та розглядати особистість керівника як сукупність взаємопов'язаних підструктур у цілісній структурі особистості.

Іміджевий підхід. В цьому підході досліджуються індивідуально-особистісні якості та створюються технології формування іміджу управління відповідно до вимог. До індивідуально-особистісних якостей притаманних успішному керівнику належать: справедливість, владність, сила, доброта.

В інтегративному підході виявляються глибинні психологічні механізми, які інтегрують особистість керівника в управлінську діяльність, допомагають керівникам з різними психологічними характеристиками досягти успіху в управлінні. Досліджуючи особливості управлінської діяльності окремого керівника визначаються інтегрально-функціональні якості, інтегральна здатність до керівництва.

При екстенсивному типі економічного росту збільшення загального продукту відбувається за рахунок кількісного збільшення факторів виробництва, тобто залучається додатковий капітал, трудові ресурси, та

технологічна база не змінюється.

В сучасних умовах признано ефективним інтенсивний шлях розвитку, за рахунок застосування наукових здобутків, використання більш сучасної техніки та технологій, більш економічних ресурсів, навчання та підвищення кваліфікації працівників.

В ХХІ сторіччі в розвинених країнах пріоритетним вважається шлях інтенсивного росту, у зв'язку з цим можна стверджувати, що висока кваліфікація управлінця середньої ланки має стати одним з вагомих інструментів на шляху до досягнення сучасною організацією поставлених цілей.

Опираючись на професіоналізм, особистісні якості управлінця середньої та вищої ланки, закладені та розвинені цінності, стиль управління, обрані принципи та методи залежить успішність всієї організації. Проведено дослідження управлінців середньої ланки - завідуючих відділеннями медичного закладу, діяльність яких характеризується невизначеністю в часі, різноспрямованістю професійної діяльності, необхідністю швидко приймати нестандартні рішення.

В зазначених умовах створюється стійка система методів, способів та форм впливу управлінця на працівників, формуючи стиль управління.

За результатами опитування в даному медичному закладі завідуючі відділеннями використовують змішаний стиль управління - 48%, демократичний - 26%, ліберальний 22%, авторитарний стиль використовують - 4% опитаних. Зважаючи на специфічність діяльності закладу зазначимо, що особистісні якості керівника відіграють значущу роль у формуванні управлінського стилю.

Зазначимо, що основною функцією керівника вважається прийняття рішень. Існує два шляхи прийняття управлінських рішень - демократичний (колегіальний) та авторитарний (директивний). К.Левін зазначав, що об'єктивні показники продуктивності в обох стилях однакові. Деякі дослідники вважають демократичний шлях більш ефективним. Це пов'язано з тим, що в процесі обговорення з'являються нові перспективні варіанти рішень, інші точки зору та погляди, іноді досить не стандартні.

Однозначної відповіді на це питання не може бути, варто розглядати ширше, з урахування специфіки діяльності організації, рівня освіти управлінців, вмій та навичок персоналу та потреб організації враховуючи її цілі.

Загалом обидва стили у чистому вигляді не існують. Керівник, з притаманними йому особистісними якостями, в залежності від конкретної ситуації, опираючись на свої знання та досвід, може бути як демократичним, так і диктатором у при прийнятті рішень. Іноді на практиці досить складно розпізнати стиль управління.

Проблему особистісних характеристик, необхідних для ефективного керівництва досліджували: Т. Базаров, А. Бандурка, А. Карпов, Р. Кричевський, Г. Кунц, С. Морозов, М. Шоу.

Р. Кричевський вважає, що керівництво це феномен, котрий має місце в системі формальних відносин.

М. Шоу виділяє в особистості керівника три компоненти: біографічні характеристики, здібності, та риси особистості.

Розглянемо біографічні характеристики такі як вік (досвід), стать, соціальний статус та освіта. Досліджуючи взаємозв'язок між віком керівника та ефективним керівництвом Р. Кричевський не вбачає взаємозв'язку. Ефективним може бути як віковий (досвідчений) керівник, так і досить молодий.[3, с.36].

Гендерний аспект управлінських кадрів є предметом багатьох досліджень (Н. Власенко, Л. Виноградова, І. Калачова, Т. Хохлова та ін.). Зазначимо, що частка жінок на управлінських посадах поступово зростає, хоча у чоловіка-керівника та жінки-керівника різна мотивація. За пірамідою А. Маслоу чоловіки прагнуть реалізувати більш високі потреби, а жінкам притаманні більш диференційовані мотиви. У виборі кар'єри чоловіки прагнуть до активності, змагальності, досягнень. Жінки частіше орієнтуються на стабільність, безпеку, незалежність, сприймаючи управлінську діяльність як особистісне зростання, самореалізацію. Також для жінок більш важливими є умови праці, організація робочого місця. Чоловіки ставляться до управлінської діяльності як до престижної, перспективної посади, просуванню по службі та підвищенню соціального статусу.

Підготовка фахівців з організаційного управління в Україні не є проблемною, однак існує невідповідність пов'язана з відсутністю якісної освіти в медичній галузі саме управлінців середньої ланки.

М. Шоу розглядаючи здібності керівника поділяє на загальні (інтелект) та специфічні (знання, вміння, компетентність і т.п.). На практиці більш ефективні керівники з середніми показниками. Спроможність оволодіти конкретною діяльністю та досягти в ній вагомих результатів у різних людей не буде однаковою. Це можна пояснити наявністю здібностей конкретної людини до певної діяльності. Здібності розглядаються як система якостей особистості. Загалом, здібність, як система індивідуально-психологічних якостей людини до даного виду діяльності є умовою успішної діяльності.

Розглянемо організаторські здібності керівника. Саме за допомогою організаторських здібностей управлінець досягає високих результатів у своїй діяльності. Організаційна проникливість включає в себе спроможність керівника максимально відчувати та відображати психологічні стани групи та особливості членів групи, співпереживати, характеризувати особливості інших, володіти емоційною синхронністю, розпізнавати психологічні особливості людей, бути впевненим в здібностях, можливостях групи для досягнення цілей організації.

Емоційно-вольова результативність розглядається як вміння впливати на інших людей, що виражається як: енергійність, вимогливість, спроможність критично оцінювати свою діяльність.

Схильність до організаторської діяльності передбачає самостійне включення, тобто людина бере на себе організаторські функції без спонукання з боку інших, приймає відповідальність за дії інших людей в тому числі і в несприятливих умовах, має потребу та спроможний здійснювати організаторську діяльність.

Вкрай важливою якістю керівника вважається розвиток лідерства. Розвиток лідерства розуміється як цілеспрямоване формування відповідних якостей, вмінь та навичок [2, с.120]. З метою розвитку лідерства важливо: стійке бажання бути лідером, особистісна мотивованість, впевненість у собі, готовність брати на себе відповідальність та приймати рішення, бути наполегливим та послідовним у досягненні мети та інше.

Розглянемо індивідуальні інтелектуальні та моральні лідерські якості. До таких якостей належать професійна компетентність, розвинений інтелект, вміння ставити цілі та досягати їх; забезпечення соціальної компетентності лідера та його доброзичливості у стосунках з групою передбачає вміння чітко формулювати думки, бути коректним до співробітників, розуміти та поважати їх гідність, надавати підтримку; уміння та навички правильно оцінювати ситуації, враховуючи особливості очікування та запити членів групи. Лідерів можна бачити на всіх рівнях діяльності. Лідер зазвичай притримується загального комплексу цінностей, таких як цілісність, безпристрасність, чесність, довіра, справедливість.

Існує велика кількість методик у вивченні особистості. Розглядаючи особистісні особливості управлінця в нашому пілотажному дослідженні ми опирались на конкретний підхід розгляду особистості - методика 16-ти факторного особистісного опитувальника Р. Кеттелла (методика дозволяє виявити і охарактеризувати 16 особистісних якостей, які характеризують різні сторони особистості) та тест міжособистісних відносин Т. Лірі.

В дослідженні прийняло участь 30 чоловік. В якості досліджуваних було обрано управлінців середньої ланки медичних закладів (по 15 чоловік у кожній групі). Всі досліджувані – чоловіки віком 37 – 58 років.

Інтерпретація статистичних даних дозволяє описати особистісні профілі управлінців середньої ланки бюджетної та приватної організації.

Керівникам приватних організацій притаманні наступні особистісні характеристики: прагнення до лідерства, високий рівень домагань, компромісність, неконформність, спонтанність, тривожність. Агресивність, як особистісна риса має сильно виражений характер і проявляється у відстоюванні своїх інтересів.

Для керівника приватної організації характерна поведінка типу А, їм характерні дефіцит часу, амбіціозність, енергійність, включеність у діяльність, специфічність поведінки.

Особистісні характеристики керівників бюджетних організацій мають інші особливості: притаманна лабільність та ригідність, що відображається у суб'єктивізмі, інертності установок, критичного відношення до іншої точки

зору, спрямованості на відстоюванні своїх принципів, поглядів, переконань. Для керівників державного медичного закладу характерна поведінка типу Б, вони врівноважені, обережні.

Досліджувані в цій групі схильні до агресивності, сензитивності, спонтанності. Характерна для керівника державної організації активна самореалізація, різкі вирази у групах, впертість, своєвілля, песимістичне відношення до перспектив, схильність до рефлексії.

Можна зазначити, що в складі особистісних характеристик керівників середньої ланки як приватних так і бюджетних організацій багато схожого. Для управлінця приватної організації характерна змагальність, інтроверсія, повна залученість в діяльність з метою досягти успіху, орієнтація на особисті ресурси в умовах конкурентності.

Для управлінця державної організації характерна недовірливість, амбітність, критичність, нетерплячість, що в свою чергу відображається на комунікативно-організаторських установах.

Висновки. Узагальнюючі результати пілотного дослідження можна стверджувати, що власний потенціал управлінця, закладені та розвинені цінності сприяють створенню здорового клімату в організації, та мотивують персонал. Зважаючи на значущість ролі керівника в ефективному розвитку організації варто приділяти більше уваги не лише професійному розвитку управлінця, а більше уваги приділяти розвитку особистості управлінця середньої ланки.

Перспективи подальшого дослідження мають полягати в обґрунтуванні особистісного профілю управлінця приватної та бюджетної організації.

Література

1. Бороздина Г. В. Психология делового общения / Г. В. Бороздина. – М.: ИНФРА-М, 2004. – 295 с.
2. Гришина Н. В. Психология конфликта / Н. В. Гришина. – СПб.: Питер, 2004. – 464 с.
3. Кричевский Р. Л. Если Вы – руководитель ... Элементы психологии менеджмента в повседневной работе / Р. Л. Кричевский. – М.: Дело, 1996. – 384 с.
4. Кукушин В. С. Психология делового общения / В. С. Кукушин. – Ростов-н-Дону: Март, 2003. – 368 с.
5. Либин А. В. Дифференциальная психология: на пересечении российских, европейских и американских традиций: учебное пособие / А. В. Либин. – 4-е изд., исправ. и допол. – М.: Эксмо, 2006. – 544 с.

Транслітерація

1. Borozdina G. V. Psihologiya delovogo obshcheniya / G. V. Borozdina. – М.: INFRA-M, 2004. – 295 s.

2. Grishina N. V. Psihologiya konflikta / N. V. Grishina. – SPb.: Piter, 2004. – 464 s.
3. Krichevskij R. L. Esli Vy - rukovoditel' ... EHlementy psihologii menedzhmenta v povsednevnoj rabote / R. L. Krichevskij. – M.: Delo, 1996. – 384 s.
4. Kukushin V. S. Psihologiya delovogo obshcheniya / V. S. Kukushin. – Rostov-n-Donu: Mart, 2003. – 368 s.
5. Libin A. V. Differencial'naya psihologiya: na peresechenii rossijskikh, evropejskikh i amerikanskikh tradicij: uchebnoe posobie / A. V. Libin. – 4-e izd., isprav. i dopol. – M.: Ehksmo, 2006. – 544 s.

Нагайцева И.Д.

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ В ИЗУЧЕНИИ ЛИЧНОСТИ СОВРЕМЕННОГО УПРАВЛЕНЦА СРЕДНЕГО ЗВЕНА

Данная статья рассматривает взаимосвязь личности современного управленца среднего звена, его личностные качества и эффективной деятельностью организации. Использование собственного потенциала руководителем, заложенных и развитых ценностей, способствующих созданию здорового климата в коллективе, с руководством высшего звена и низового. Исследуя психологические качества необходимые для успешной управленческой деятельности и личностно-профессионального развития руководителя проанализировано следующие характеристики: особенности мышления, такие как принятие решений в ситуации неопределенности, способность рассматривать вопросы с нескольких точек зрения, умение работать с большим объемом информации; мотивационные, такие как потребность в саморазвитии, требовательность к себе, уверенность в себе, инициативность, ориентация на решение сложных задач; коммуникативно-организаторские, такие как способность быстро устанавливать контакт с людьми, объективно оценивать действия других, умение вести переговоры; Рассматривая эмоционально-волевую сферу отметим адаптацию к новым условиям, самообладание в критических ситуациях, уравновешенность, способность сопереживать, преодолевать трудности и при этом сохранять высокую активность, объективно оценивать свои возможности и оценивать достижения, брать на себя ответственность.

Ключевые слова: личность современного управленца, личностные качества руководителя, организация, эффективное управление.

Nahaitseva I.D.

PSYCHOLOGICAL APPROACHES IN STUDYING THE PERSON OF THE MODERN MANAGER OF THE AVERAGE PERSON

This article discovers the relationship of the middle –level manager personality, his personal qualities and the effective activity of the company. Using of manager's own potential, his/her based and developed values, create a healthy atmosphere in the team, with the top management and employees.

Examining the psychological abilities necessary for successful managerial activity, personal and professional development of the manager, the following characteristics have been analyzed: the features of thinking, such as making decisions in a situation of uncertainty, the ability to observe questions from several points of view, the ability to work with a large amount of information; motivational, such as the need for self-development, exacting to oneself, self-confidence, initiative, orientation to solving complex problems; communicative & organizational, such as the ability to fast contact establishing with people, objective evaluating of the others actions, the ability to negotiate. Considering the emotional-volitional sphere, we note the adaptation to a new conditions, self-control in critical situations, poise, the ability to empathize, overcome difficulties and at the same time keep high activity, objectively assess their capabilities and achievements, take responsibility.

Key words: *personality of modern manager, personal qualities of a leader, organization, effective management.*

Нагайцева Ірина Дмитрівна – аспірант кафедри загальної психології Київського національного університету імені Тараса Шевченка.

УДК 159.9

Сінодова Ю.М.

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ СВІДОМОСТІ ПІДЛІТКІВ

В статті розглядаються психологічні особливості формування свідомості підлітків. Вказується на те, що особливе значення у розвитку самосвідомості підлітка має формування власного образу фізичного «Я» – уявлення про свій тілесний образ, порівняння та оцінювання себе з точки зору еталона «мужності» або «жіночості». Цей образ є основою різноманітних захоплень дітей. Хлопці, наприклад, починають займатися спортом, особливо силовими його видами, що забезпечують зміцнення фізичної сили. Дівчата захоплюються ритмічною гімнастикою, щоб бути стрункими, привабливими, розкутими.

Ключові слова: *свідомість, самосвідомість, підлітковий вік, формування свідомості.*

Постановка проблеми. Підлітковий вік є сенситивним для розвитку самосвідомості особистості. У підлітків виникає інтерес до себе, якостей своєї особистості, потреба оцінити, порівняти себе з іншими, розібратися у своїх почуттях і переживаннях. На основі розвитку самосвідомості, зростання вимог до себе, нового становища серед ровесників і старших у них з'являється прагнення до самовиховання. Вони намагаються розвинути в собі позитивні якості, подолати негативні риси. Але порівняно невеликий життєвий досвід і ще

не сформований життєвий світогляд нерідко породжують суперечності між потребою у самовихованні і невмінням реалізувати її. Саме цій актуальній проблемі присвячена наша стаття.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблеми розвитку свідомості та самосвідомості особистості висвітлено в багатьох працях з філософії (А. Гусейнов, О. Дробницький, О. Спіркін, О. Титаренко та інші), педагогіки (В. Гурін, М. Красовицький, О. Сухомлинська та інші), психології (І. Бех, М. Боришевський, Б. Братусь, С. Максименко, В. Москалець, Р. Павелків, С. Тищенко, Н. Яцюк).

Аналіз наукових джерел дозволяє стверджувати, що свідомість як одне з головних психологічних утворювань не є стійкою структурою особистості підлітка, а її становлення залежить від умов його виховання та соціального оточення (М. Боришевський, А. Гармаєв, Л. Орбан-Лембрик).

Мета статті - розкрити психологічні особливості формування свідомості підлітків.

Виклад основного матеріалу і результатів дослідження. Формування ставлення підлітка до себе як особистості долає у два етапи, які відповідають молодшому і старшому періодам підліткового віку. На першому етапі відбувається усвідомлення своєї відмінності від ровесників, утвердження своєї належності до світу дорослих. Йому властиві некритичне наслідування зовнішніх манер дорослих, відчутна залежність від групи ровесників. На другому етапі підліток уже не сумнівається, що він не дитина, починає усвідомлювати своєрідність своєї особистості. Знижується його залежність від групи однолітків. Якщо вони змушують підлітка чинити всупереч його уявленням про себе, він може не погодитися з ними, відстояти свою думку. Старшого підлітка характеризують підвищена увага до внутрішнього світу інших людей, до самоаналізу, поява здатності до самовиховання [6].

Особливе значення у розвитку самосвідомості підлітка має формування власного образу фізичного «Я» – уявлення про свій тілесний образ, порівняння та оцінювання себе з точки зору еталона «мужності» або «жіночості». Цей образ є основою різноманітних захоплень дітей. Хлопці, наприклад, починають займатися спортом, особливо силовими його видами, що забезпечують зміцнення фізичної сили. Дівчата захоплюються ритмічною гімнастикою, щоб бути стрункими, привабливими, розкутими.

Останнім часом у деяких дівчат-підлітків спостерігається нервова анорексія (грец. an (позначає заперечення) і orexis – апетит) – прагнення виглядати худими, страх перед розтовстінням. Попри те що їх вага і так менша норми, вони починають обмежувати себе в їжі, перевантажують себе фізичними вправами, іноді вживають проносні засоби. Прагнення відповідати ідеалові стрункої жінки перетворюється на хворобливу манію, може спричинити цілковите фізичне виснаження, навіть загрожувати життю. В окремих дівчаток-підлітків, як і в дорослих жінок, спостерігається нервова булімія (грец. bus – бик і limis – голод) – втрата контролю за своїм харчуванням, аж до приступів

ненажерливості. Після таких приступів дівчата переживають почуття огиди до себе, докори сумління, депресію.

Надмірна увага до образу фізичного «Я» у самосвідомості підлітка є тимчасовим, однак природним, нормальним, суб'єктивно значущим явищем. Знаючи це, дорослі повинні уникати нетактовних, іронічних оцінок його зовнішності. Адже будь-яка негативна публічна характеристика його дорослим може спричинити важкі психічні травми, наслідки яких нерідко проявляються через багато років [6].

Намагаючись допомогти підліткові пережити цей важкий для нього етап зрілості, передусім слід встановити з ним щирі, довірливі стосунки, допомогти усвідомити, що його розуміють, поділяють його переживання, цінують і поважають його таким, яким він є. Прихильність дорослих знімає напругу в міжособистісних стосунках, допомагає підліткові подолати замкнутість у власному внутрішньому світі, підтримує його позитивне ставлення до власного Я, висвітлює часто йому невідомі, але схвалювані іншими якості його особистості.

У мотиваційній сфері і поведінці підлітка загалом простежуються два протилежні прагнення – до індивідуалізації, емансипації у всіх сферах життя (особливо у стосунках з батьками) і до підпорядкування інтересам групи ровесників (іноді різновіковій групі хуліганів), наслідування (зовнішнього вигляду, інтересів тощо), спільного підкорення моді. Йдеться про прагнення виокремитися, страх знівельовати себе, своє «Я», свою індивідуальність, які тільки-но починають проявлятися, і не менш сильне бажання знайти свою референтну групу й стати «одним із», злитися з нею, суспільством, світом, відчутти себе їх частиною.

Усвідомлення себе, становлення Я-образу підлітка пов'язані з формуванням образу Іншого. Найчастіше таким значущим іншим є ровесник, спілкування з яким особливо важливе. Однак ця особливість має специфічні прояви: когнітивно прості підлітки (дуже схематично, поверхово аналізують внутрішній світ людини) ідентифікують себе з широким колом однолітків, акцентуючи подібності між собою і всіма ними; когнітивно складні (в аналізі внутрішнього світу людини прагнуть проникати в суть найрізноманітніших аспектів людської особистості) – уподібнюють себе лише деяким ровесникам, підкреслюючи одночасно власну відмінність від них. Загалом, ідентифікацію себе з однолітками переживають усі підлітки, вона є етапом формування їхнього Я-образу [1].

Попри обмежені можливості підлітків для самопізнання, вони виявляють високу сприйнятливості до корекції негативних прагнень, поведінки та соціально несхвалюваних якостей. Це актуалізує необхідність тактовної допомоги їм в оволодінні способами самопізнання, створення умов, які б сприяли об'єктивації особистісних переживань, у яких вони змогли б подивитися на себе очима інших.

Самооцінка і домагання підлітка. У підлітковому віці самооцінка дітей

стосується переважно основних моральних якостей: доброти, честі, справедливості тощо. Учні середніх класів не досить самокритичні, хоч часто вони визнають у собі багато негативних якостей, усвідомлюють потребу позбутися їх, прагнуть до самовиховання. Їх самооцінка є нестійкою та не завжди адекватною [2].

Самооцінка старших підлітків є досить різноманітною, різнобічною, узагальненою за змістом. Кількість якостей, які вони усвідомлюють, приблизно удвічі більша, ніж у молодшій підлітковій групі. Старші підлітки оцінюють не тільки окремі риси характеру, а й свою особистість загалом. Вони виявляють певну соціальну зрілість, усвідомлюють себе готовими до життя особистостями. Це виражається в самооцінці якостей, що характеризують їх як діяльних суб'єктів (рішучість, витримка, сміливість, почуття власної гідності, вміння обстоювати свої інтереси). У процесі самооцінювання підліток виявляє свої можливості для прийняття важливого для нього рішення, бере на себе певні обов'язки. Саме самооцінка є передумовою його свободи вибору. Далеко не рідкісною є неадекватна самооцінка підлітків, яка проявляється в переоцінці або недооцінці своїх можливостей, що шкодить розвитку відповідальності та інших важливих якостей. Наприклад, завищена самооцінка блокує почуття невдоволеності собою, провини за негідний вчинок, докори сумління за безвідповідальну поведінку. Несамокритичність заважає замислитись над своїми вчинками, самостійно пред'явити собі вимоги і виконати їх.

З дорослішанням самооцінка підлітків стає диференційованішою, вона стосується не поведінки загалом, а поведінки в окремих соціальних ситуаціях, окремих вчинків. Це сприяє становленню її об'єктивності. Саме в цей період міра об'єктивності самооцінки зумовлює концентрацію зусиль на формуванні моральних якостей, визначає напрям розвитку особистості.

Із самооцінкою тісно пов'язаний рівень домагань, спрямованих на майбутню діяльність підлітків. Австрійський психолог Фрідріх Хоппе започаткував бачення, згідно з яким рівень домагань зумовлений такими двома протилежними тенденціями: а) підтримання свого «Я», своєї самооцінки на максимально високому рівні, прагнення досягти успіху; б) зниження своїх домагань, бажання уникнути невдачі, щоб не зашкодити самооцінці.

На рівень домагань підлітка впливає визнання його можливостей як значущими іншими, так і собою. Як відомо, в розвитку самосвідомості важливе значення має адекватність рівня домагань можливостям дитини. За результатами експериментальних досліджень, міра адекватності домагань щодо навчального статусу підлітка залежить від його успішності у навчанні. Чим краще він вчиться, тим адекватнішими є його домагання щодо місця в класі за успішністю. Адекватна самооцінка і рівень домагань, що ґрунтується на ній, дають підліткові змогу ставити перед собою завдання, брати на себе обов'язки, які за складністю відповідають його особистісним можливостям.

Формування адекватної самооцінки і рівня домагань важливе для правильного сприйняття підлітком вимог інших, пробуджує і стимулює його

прагнення до самовиховання. Становлення адекватного ставлення до себе відбувається завдяки оцінним судженням значущих інших, з якими спілкується підліток. Дуже великий вплив на нього має педагог. Його об'єктивна, справедлива, вимоглива і разом з тим доброзичлива оцінка сприймається підлітком без внутрішнього спротиву, стимулює його працю над собою.

Ефективному розвитку в підлітків адекватних оцінних суджень сприяють усвідомлення змісту найзначущіших для людини рис, якостей; засвоєння об'єктивних критеріїв оцінювання морально-вольових якостей і навчальної діяльності; переконання у важливості адекватних, стійких оцінних ставлень людини до себе та інших для нормальної взаємодії з ними. Важливими факторами розвитку правильної самооцінки є сприятливе становище серед ровесників, позиція позитивної рівноваги у стосунках.

Отже, у підлітковому віці дитина робить значний поступ в усвідомленні своєї особистості. Процес самопізнання є складним і досить суперечливим, самооцінка та рівень домагань – часто неадекватними та нестійкими. У підлітків ще не виникає цілісний Я-образ.

Активний психічний розвиток підлітка зумовлює суттєві зміни спонукальної сфери його особистості. Насамперед це помітно у формуванні нової внутрішньої позиції, виникненні особливих потреб, зокрема намагання подолати у своїй самореалізації межі школи та прилучитися до життя і діяльності дорослих. На основі цих потреб підліток починає орієнтуватися на цілі, які він бачить за межами свого сьогодення. Якщо усі переживання, інтереси, прагнення підлітка зосереджені на проблемах тільки шкільного життя, то це свідчить про певне порушення (затримку) розвитку особистості, неготовність до переходу на новий віковий етап [6].

Нова внутрішня позиція підлітка виявляється й у виникненні потреби відповідати не тільки вимогам тих, хто його оточує (характерна для молодших школярів), а й власним вимогам та самооцінці. Спілкування підлітка з ровесниками, порівняння себе з іншими, інтерес до власної особистості, своїх здібностей, можливостей, їх оцінка зумовлюють значущість потреби знайти і зайняти своє місце у товаристві ровесників, самоствердитись. Щоб задовольнити це прагнення, підлітки стараються потрапити у надзвичайні ситуації, створюють екстремальні умови для самопроявів, часто здійснюючи непродумані вчинки. Безглуздість їх дій нерідко зумовлюється нестійкістю мотивації. Вона є віковою особливістю підлітків, тому в цьому віці такі дії спостерігаються часто.

У старшому підлітковому віці переважаючим особистісним мотивом є прагнення бути не гіршим від інших, не втратити своє «Я», що свідчить про наявність у дітей почуття власної гідності.

Для спонукальної сфери підлітків характерний перехід від дотримання зовнішніх вимог щодо моральної поведінки до особистісної активності, яка спирається на власні норми, ідеали, наміри, цілі [4].

У підлітковому віці основою мотивації стають цінності, однак система

ціннісних орієнтацій дитини перебуває ще на стадії формування. Відбувається перегляд сформованих у молодшому шкільному віці уявлень про цінності. Якщо в попередньому періоді великий вплив на виникнення цінностей мало виховання, то в підлітковому віці значущими для дитини стають цінності і погляди, які домінують у групі. У підлітка певною мірою сформована ієрархія життєвих цілей, однак він ще недостатньо володіє засобами їх досягнення, а це уповільнює процес опанування соціально цінної поведінки.

Протягом підліткового віку ціннісні орієнтації дітей ускладнюються, стають більш ліберальними, незалежними, відбувається безумовне схиляння перед визнаними цінностями. Вплив референтної групи не призводить до суттєвої зміни сприйнятих від дорослих ціннісних уявлень, але послаблює зв'язок із батьками. Деякі суспільні цінності, зокрема допомога, самопожертва, у підлітковому віці тимчасово втрачають своє значення, натомість актуальними стають соціальний статус, авторитет, економічна і світоглядна самостійність, зовнішній вигляд.

На цьому життєвому етапі починає формуватися світогляд як основний мотив і регулятор поведінки. Підлітки активно оволодівають науковими знаннями про природу, людські стосунки, і це робить їхні вчинки більш цілеспрямованими, послідовними і прогнозованими. Однак їх світогляд ще не є стійким і цілісним, він може радикально змінюватися під впливом особистих невдач, зовнішніх чинників, нерідко негативних [5].

Інтенсивний розвиток свідомості підлітків, який виявляється у формуванні особистісної рефлексії, самооцінки, критичності, виникнення потреби в новій інформації, особливо соціально-психологічної, нерідко породжують сумніви у набутому досвіді, поведінці дорослих, а також проблемну світоглядну ситуацію, яка вимагає перегляду цінностей, розв'язання світоглядних завдань. Однак через обмеженість досвіду, знань, здібностей вони не можуть їх розв'язати. За такої ситуації особливо цінними є порада, допомога, співучасть дорослих, передусім учителя, увага якого повинна бути спрямована на формування світогляду підлітка як основи його переконань – усвідомлених потреб, які спонукають діяти відповідно до ціннісних орієнтацій.

Важливим показником розвитку мотиваційної сфери підлітка є їхні інтереси – форма вияву пізнавальної потреби, яка забезпечує спрямованість особистості на усвідомлення цілей діяльності і сприяє ознайомленню з новими фактами дійсності. Саме у сфері інтересів виявляються спрямованість, інтелектуальна та емоційна активність особистості. У підлітковому віці чітко простежуються такі етапи розвитку інтересів:

- 1). Поява нових захоплень. Цей етап триває майже два роки. Для нього характерні сумніви, зіткнення соціально-психологічних настанов, розвінчування авторитетів. Поява нових захоплень супроводжується згортанням і відмиранням існуючої системи інтересів, формуванням перших переживань, пов'язаних зі статевим дозріванням. Поєднання цих двох складових, на думку Л. Виготського, нерідко зумовлює загальне зниження, а іноді навіть і цілковиту відсутність

інтересів. Ця деструктивна тенденція свідчить про остаточний відхід підлітка від дитинства. Для цієї фази характерні також песимізм, розрив установлених раніше зв'язків між дітьми, в тому числі і дружніх, бажання побути наодинці, різка зміна ставлення до інших людей, ігнорування правил суспільної поведінки.

2). Становлення нових інтересів. Спершу їх може бути багато, а вони – різноманітними. Поступово шляхом диференціації окреслюється та закріплюється головний інтерес. Романтичні прагнення поступаються місцем реалістичному, прагматичному вибору одного, найстійкішого інтересу, здебільшого безпосередньо пов'язаного з основною лінією життя підлітка, який і визначає спрямованість його особистості. На цьому етапі відбувається розширення і зміцнення суспільних зв'язків, що істотно залежить від матеріальних умов життя підлітка, конкретного соціального оточення. За несприятливих умов процес розвитку суспільних зв'язків є нетривалим, а коло інтересів підлітка – обмеженим.

На становлення інтересів суттєво впливають статеві відмінності. У хлопчиків негативний етап протесту проти дитячого типу стосунків настає пізніше, ніж у дівчаток (через пізніше статеve дозрівання та соціальне дорослішання), але відбувається бурхливіше і триває довше, а негативізм (дії, які суперечать вимогам оточуючих) виражений сильніше [7].

Більшість захоплень сприяють розвитку особистості підлітків, оскільки задовольняють їхню потребу в пізнанні, допомагають виробити корисні звички. Однак деякі захоплення за певних індивідуальних особливостей можуть і спотворювати розвиток особистості, формувати схильність до марної трати часу, показної бундочності, спричинювати порушення громадського порядку. Згубно впливають на становлення особистості захоплення алкоголем, наркотиками, азартними іграми.

Значення мотивів діяльності і поведінки в розвитку особистості підлітка. З дорослішанням підліток усе частіше і послідовніше виявляє просоціальну та індивідуально-суспільну мотивацію діяльності, що супроводжується ослабленням групової мотивації [3].

На першій стадії підліткового періоду мотивування вчинків і діяльності є відтворювальним. Підлітки прямо наслідують ровесників і старших. Це означає, що мотивація власних вчинків є поверховою та ситуативною. З настанням другої стадії у підлітків загострюється й активно розвивається інтерес до своєї особистості. Вони прагнуть утвердитися в товаристві ровесників, небайдужі до оцінок їхньої особистості значущими іншими, очікують, що ці оцінки будуть тотожними їх самооцінкам. Значно диференційованішою є їхня мотивація вчинків. На третій стадії головне значення має саморегуляція поведінки як складова частина самовиховання, а мотивація вчинків постає як регулятор поведінки і діяльності особистості. Підлітки намагаються вже аргументувати свої вчинки, передбачати наслідки прийнятих рішень, що свідчить про цілісніше і глибше усвідомлення процесу мотивації і структури мотиву, а також про участь у формуванні мотиву блоку «внутрішнього фільтра»

– своєрідної внутрішньої позиції. Це знижує імпульсивність дій і вчинків, особливо старших підлітків.

Висновки. Пік індивідуалістичної спрямованості припадає на середній підлітковий вік, а на наступному віковому етапі індивідуалістична спрямованість їх поведінки вже не є такою виразною. Дівчаток з гуманістичним спрямуванням набагато більше, ніж хлопчиків, що зумовлене виробленими суспільством для жінок і чоловіків соціальними ролями. Від жінки воно очікує дисциплінованості, старанності, здатності співчувати, поділяти чужі погляди. Вона повинна бути доброзичливою, терплячою, вміти прощати і поступатись, що відповідає гуманістичній спрямованості особистості. Роль чоловіка вимагає мужньої, активної, самостійної та агресивної поведінки, більшої незалежності вчинків і суджень, що свідчить про індивідуалістичну спрямованість.

Серед старших підлітків зростає кількість осіб з альтруїстичною акцентуацією гуманістичної спрямованості, зменшується – з егоцентричною акцентуацією егоїстичного спрямування. Водночас серед підлітків-дівчаток частішають прояви суїцидальної спрямованості.

Старші підлітки більше прагнуть утвердитися у власній думці, ніж у думці інших. І мотиви своєї поведінки вони формують передусім на основі власної думки. Цим зумовлена яскраво виражена, іноді надмірна їх упертість. Більшості підлітків властива індивідуалістична акцентуація особистості – спрямованість активності на задоволення насамперед власних потреб, на особисте самоствердження. Суспільство, інші люди цікавлять їх опосередковано, кризь призму своїх інтересів.

Література

1. Аверин В.А. Психология детей и подростков: Учеб. пособие. – 2-е изд., перераб./ В.А. Аверин. – СПб.: Изд-во Михайлова В.А., 2008. – 379 с.
2. Большой психологический словарь / Сост. и общ. ред. Б.Г. Мещеряков, В.П. Зинченко. – СПб.: Прайм – ЕВРОЗНАК, 2007. – 672 с. – (Большая университетская библиотека).
3. Власов П.К. Психология в рекламе / Под ред. к.п.н. П.К. Власова – 2-е издание./ П.К. Власов. – Х.: Изд-во Гуманитарный центр, 2007. – 320 с.
4. Зелинский С.А. Манипуляции массами и психоанализ. Манипулирование массовыми психическими процессами посредством психоаналитических методик./ С.А. Зелинский. – СПб.: Издательско-Торговый Дом «Скифия», 2008. – 248 с.
5. Лященко А.В Соціально-культурний вплив реклами на формування та зміну ціннісних орієнтацій. // А.В. Лященко // Вісник Дніпропетровського університету. Серія. Соціальні комунікації. Літературознавство. – Вип. 10. – Дніпропетровськ: Вид-во ДНУ, 2008. – С. 71 – 76.
6. Рацапевич Е.С. Педагогика: Большая современная энциклопедия./ Е.С. Рацапевич. – Минск, 2005. – 719 с.
7. Формування соціальної компетенції старшокласника / уряд.

Ж.М. Сташко. – К.: Шк. Світ, 2011. – 128 с. – (Бібліотека «Шкільного світу»).

Транслітерація

1. Averin V.A. Psihologiya detej i podroستkov: Ucheb. posobie. – 2-e izd., pererab./ V.A. Averin. – SPb.: Izd-vo Mihajlova V.A., 2008. – 379 s.
2. Bol'shoj psihologičeskij slovar / Sost. I obshch. Red. B.G. Meshcheryakov, V.P. Zinchenko. – SPb.: Prajm – EVROZNAK, 2007. – 672 s. – (Bol'shaya universitetskaya biblioteka).
3. Vlasov P.K. Psihologiya v reklame / Pod red. k.p.n. P.K. Vlasova – 2-e izdanie./ P.K. Vlasov. – H.: Izd-vo Gumanitarnyj centr, 2007. – 320 s.
4. Zelinskij S.A. Manipulyacii massami i psihoanaliz. Manipulirovanie massovymi psihichesкими processami posredstvom psihoanaliticheskikh metodik / S.A. Zelinskij. – SPb.: Izdatel'sko-Torgovyj Dom «Skifija», 2008. – 248 s.
5. Lyashchenko A.V Social'no-kul'turnij vpliv reklami na formuvannya ta zminu cinnisnih orientacij. // A.V. Lyashchenko // Visnik Dnipropetrovs'kogo universitetu. Seriya. Social'ni komunikacii. Literaturoznavstvo. – Vip. 10. – Dnipropetrovs'k: Vid-vo DNU, 2008. – S. 71 – 76.
6. Racapevich E.S. Pedagogika: Bol'shaya sovremennaya ehnciklopediya./ E.S. Racapevich. – Minsk, 2005. – 719 s.
7. Formuvannya social'noi kompetencii starshoklasnika / uporyad. ZH.M. Stashko. – К.: SHk. Svit, 2011. – 128 s. – (Biblioteka «SHkil'nogo svitu»).

Синодова Ю.М.

Психологические особенности формирования сознания подростков

В статье рассматриваются психологические особенности формирования сознания подростков. Указывается на то, что особое значение в развитии самосознания подростка имеет формирование собственного образа физического «Я» - представление о своем телесном образе, сравнение и оценка себя с точки зрения стандарта «мужественности» или «женственности». Этот образ является основой различных увлечений детей. Ребята, например, начинают заниматься спортом, особенно силовыми его видами, которые обеспечивают укрепление физической силы. Девушки увлекаются ритмической гимнастикой, чтобы быть стройными, привлекательными, раскованными.

Ключевые слова: сознание, самосознание, подростковый возраст, формирования сознания.

Sinodova J.N.

PSYCHOLOGICAL CHARACTERISTICS OF FORMING THE MINDS OF TEENAGERS

The article deals with the psychological characteristics of forming the minds of teenagers. It indicated that the development of a teenager's self-awareness is of special significance for the formation of his own physical image of the «I» - the idea of his own physical image, comparison and evaluation of oneself in terms of the

standard of «courage» or «femininity». This image bases on a variety of hobbies children. Guys, for example, begin to engage in sports, especially their powerful forms, which provide strengthening of physical strength. Girls are fond of rhythmic gymnastics, to be slim, attractive, relaxed.

Key words: *consciousness, self-awareness, adolescence, formation of consciousness.*

Сінодова Юлія Миколаївна – викладач-методист, спеціаліст вищої категорії, Дніпровський державний коледж будівельно-монтажних технологій та архітектури, м. Дніпро.

УДК 159.963.9.163

Сірко Р. І.

КОНЦЕПТУАЛЬНА МОДЕЛЬ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ ОПЕРАТИВНО-РЯТУВАЛЬНОЇ СЛУЖБИ ДО ДІЯЛЬНОСТІ В ЕКСТРЕМАЛЬНИХ УМОВАХ

В статті описується авторська модель професійної підготовки майбутніх психологів оперативно-рятувальної служби до діяльності в екстремальних умовах. Визначені мета, завдання, структура, принципи, етапи, функції, критерії, показники і методи реалізації навчальних технологій. Виокремлюємо такі блоки: концептуальний, функціональний, технологічний, оцінно-результативний. Охарактеризовано рівні підготовленості випускників.

Ключові слова: *навчальна програма, професійно-екстремальна підготовка, психологія діяльності в особливих умовах..*

Постановка проблеми. Система силових відомчих навчальних закладів України має відповідати меті підготовки фахівців, які б відповідали потребам діяльності в екстремальних умовах, при цьому має бути забезпечений тісний зв'язок відомчої освіти і науки з практикою.

Випускники-психологи класичних університетів, мають хорошу теоретичну підготовку, але недостатньою мірою володіють прикладними техніками і технологіями впливу на поведінку особистості в різноманітних складних життєвих ситуаціях, тому настала нагальна потреба розробити модель підготовки практичних психологів до діяльності у ДСНС, її форми, методи, зміст з метою формування професійно-важливих рис спеціаліста, які істотно відрізняються від рис психолога-практика, що працює в інших галузях народного господарства. Начальний процес повинен забезпечити майбутніх практичних психологів умінями і навичками, які б дали змогу їм, виконуючи професійні функції, оберігати свою психіку від впливу руйнівних факторів екстремальних умов та надавати ефективну психологічну допомогу населенню.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Аналіз свідчить про інтерес дослідників до потенціалу моделювання в освітній галузі [1,2,3]. Згідно з термінологічним аналізом, під моделлю розуміємо схему певного об'єкта, процесу або явища, що відтворює деякі суттєві властивості системи-оригіналу, і використовується як спрощена заміна. Науковці акцентують увагу на інформаційності моделі, яка дає змогу відобразити структуру, властивості, відносини та взаємозв'язки між важливими елементами досліджуваного явища.

Мета статті – розробка та апробація в учбовому процесі авторської концептуальної моделі підготовки психологів оперативно-рятувальної служби до діяльності в особливих умовах.

Виклад основного матеріалу і результатів дослідження. Авторська концептуальна модель задається змістом системно-комплексного підходу до професійної діяльності, яка синтезує в собі положення діяльнісного і системного підходів, і є засобом управління та опису проєктованої нами системи. Ми трактуємо модель професійної підготовки як комплексну технологічну систему, що призначена для формування фахівця, його психологічного потенціалу для ефективного розв'язання ним професійних завдань. Системність цієї технології зумовлюється:

- наявністю структурних компонентів професійної підготовки, зокрема: професійного відбору, навчання (яке включає базову теоретичну, базову практичну, професійно-екстремальну підготовки); психокорекційної та психопрофілактичної роботи.
- збереженням протягом усього функціонування єдиного предмета «Психологія діяльності в особливих умовах», що виступає в ролі системо-утворювального фактора.

Концептуальну модель професійної підготовки майбутніх психологів оперативно-рятувальної служби ми розробили виходячи з сучасної стратегії реформування освіти, відображеної в основних нормативно-правових документах. Метою розробки моделі є підвищення рівня та якості підготовки майбутніх психологів оперативно-рятувальної служби у ВНЗ ДСНС України, створення можливостей подальшого працевлаштування випускників, підвищення рівня їх соціального захисту. Під концептуальною моделлю професійної підготовки майбутніх психологів оперативно-рятувальної служби до діяльності в особливих умовах ми розуміємо систему науково-обґрунтованих і практично-перевіраних положень, що розкривають мету, завдання, структуру, принципи, етапи, функції, критерії, показники і методи реалізації навчальних технологій у процес професійної підготовки у вищих навчальних закладах Державної служби України з надзвичайних ситуацій. Запропонована нами концептуальна модель підготовки втілена в навчальний процес кафедри практичної психології та педагогіки Львівського державного університету безпеки життєдіяльності впродовж 2010-2017 років.

У структурі побудованої нами моделі професійної підготовки майбутніх психологів оперативно-рятувальної служби ми виокремлюємо такі блоки: концептуальний, функціональний, технологічний, оцінно-результативний.

Концептуальний блок. Визначальний компонент моделі професійної підготовки фахівців-психологів ДСНС України – концептуальний, який служить вихідним відносно інших компонентів. Концептуальний блок забезпечує визначення наступності всіх зв'язків моделі та результату, до якого ми прагнемо. На початковому етапі моделювання аналізуються загальні відомості про систему підготовки психологів оперативно-рятувальної служби, виявляються вхідні дані та те, що очікуємо «на виході», визначаються авторські підходи, відповідно до теоретико-методологічних засад. У нашій моделі: на «вході» - соціальне замовлення на підготовку психологів оперативно-рятувальної служби; на «виході» - випускники відомчих навчальних закладів з належним рівнем професійної придатності до діяльності у екстремальних умовах, з динамікою розвитку професійно-значимих особистісних якостей та сформованим рівнем професійних знань, вмінь та навичок, тобто з рівнем підготовленості випускника.

Виходячи із соціального замовлення на підготовку фахівців психологів для Державної служби з надзвичайних ситуацій, *мету нашої моделі* можна окреслити як підвищення рівня та якості підготовки майбутніх психологів оперативно-рятувальної служби. Визначальними положеннями, які вплинули на проєктування нашої моделі, є *методологічні підходи*: особистісно-діяльнісний, системно-комплексний, екстремальної психології та професійно-екстремальної підготовки фахівців. Методологічно важливими для розв'язання поставленої проблеми є низка *принципів професійної підготовки* майбутніх психологів.

При розробці концептуальної моделі професійної підготовки майбутніх психологів до діяльності в особливих умовах ми намагалися дати відповідь на три основні питання: «Чому вчити? Кого вчити? Як вчити?», що і визначило основні *завдання професійної підготовки*. Питання «Чому вчити?» визначає *цільове завдання* професійної підготовки та відображає специфіку майбутньої професійної діяльності психолога ДСНС України, функції якої мають бути відображені у змісті професійної підготовки. Друге питання «Кого вчити?» пов'язане з *акмеологічним завданням* професійної підготовки та стосується формування спеціаліста, котрий буде виконувати професійні функції в стресогених умовах, тому повинен володіти певними професійно-значимими особистісними якостями. Третє питання «Як вчити?» являється *методологічним завданням* та стосується модернізації системи підготовки психологів ДСНС України.

У *функціональний блок* авторської моделі професійної підготовки входять її *функції, критерії та показники*. Однією з основних функцій підготовки є репродуктивна, яка дасть змогу в подальшій професійній діяльності відтворювати отримані знання, вміння та навички. Діяльнісно-операційний критерій цієї функції пов'язаний зі врахуванням специфіки

стресогеної діяльності та здатності застосовувати професійні вміння в екстремальних умовах. Показниками є: структура та стрес-чинники професійної діяльності психолога оперативно-рятувальної служби.

Наступною важливою функцією підготовки є корекційна, яка відповідає за розвиток та корекцію професійно-важливих особистісних якостей в процесі фахової підготовки. Основним для цієї функції виступає особистісно-мотиваційний критерій, а показниками є професійно-значимі якості студентів.

Навчальна функція підготовки пов'язана із змістовно-інформативним критерієм, який визначає інтегровану систему професійних знань про сутність роботи психолога в екстремальних умовах. Показниками виступають: професійні знання, вміння та навички.

В основу *технологічного блоку* покладено *етапи, компоненти та методи* професійної підготовки. Модель підготовки практичних психологів Державної служби України з надзвичайних ситуацій, на нашу думку, має бути багатокомпонентною, що дасть змогу здійснювати професійний відбір, превентивну та психопрофілактичну роботу в процесі навчання. Першим компонентом, який пов'язаний з діяльнісно-операційним критерієм, є професійний відбір при вступі абітурієнтів у вищий навчальний заклад. Цей компонент здійснюється на діагностичному етапі, який лежить в основі професійної підготовки. Другий компонент, який входить у склад особистісно-мотиваційного критерію, в контексті підготовки реалізується за допомогою психопрофілактичної та превентивної роботи у вигляді тренінгів, метою яких є попередження негативних психопатологічних реакцій, які може викликати діяльність у екстремальних умовах та розвиток професійно-значимих якостей випускників. Цей етап є коригуючий та триває впродовж усієї підготовки. Третій компонент змістовно-інформаційного критерію підготовки реалізується на етапі навчання, в процесі якого за допомогою різних видів підготовки формуються відповідні знання, вміння та навички, необхідні для професійного становлення особистості.

Важливою складовою технологічного блоку є *суб'єкти та об'єкти* професійної підготовки. *Об'єкт* професійної підготовки – це студенти та курсанти відомчих навчальних закладів, які проходять навчання за спеціальністю «Психологія». *Суб'єктами* виступають працівники вищого навчального закладу: психологи, медики, керівництво курсів (заступники начальників курсів з виховної та соціально-психологічної роботи), викладачі профільюючих кафедр.

Професійний відбір. За допомогою експериментального дослідження нами визначені три групи основних особистісних властивостей, які необхідно діагностувати та враховувати при професійному відборі: когнітивні, характерологічні та мотиваційні. До першої групи когнітивних професійно-важливих якостей належать: високий рівень концентрації, стійкості та розподілу уваги; високий рівень вербального мислення; великий об'єм оперативної пам'яті; висока лабільність нервової системи та темп реакцій. Друга група пов'язана із характерологічними професійно-важливими якостями,

такими як: здатність до самоактуалізації; комунікабельність та гнучкість у спілкуванні; чуйність (емпатійність); емоційна стабільність; розвинуті вольові якості та компенсаторні захисні механізми психіки. Третю групу становлять мотиваційні професійно-важливі якості: екстернальний локус-контроль, здатність до прогностичності власної діяльності; внутрішня процесуальна мотивація; мотивація досягнення успіху.

Психопрофілактика. В концепції передбачена профілактична та корекційно-розвиваюча робота, які спрямовані на усунення впливу екстремальних факторів, що формують деструктивні настанови і негативні емоційні стани та формують адекватну реакцію на надзвичайні ситуації.

Підвищення ефективності цього напрямку діяльності багато у чому буде залежати від засобів запобігання, профілактики та позбавлення від гострих і хронічних захворювань та розладів нервової системи, які є результатом постійних емоційних стресів. Негативну дію стресогенних факторів, що тарпляються у діяльності працівників ДСНС України, можна досить ефективно компенсувати психологічною підготовкою особистості. Значне місце у цьому всебічному процесі займає психопрофілактична та превентивна робота, яка має здійснюватися як у період навчання у вищому спеціалізованому навчальному закладі, так і під час професійної діяльності. З цією метою у навчальний план включені психопрофілактичні тренінги, які дають змогу зменшити вплив негативних чинників на психіку, усвідомити неадаптивні форми поведінки, а також набути навичок ефективного міжособистісного спілкування: «Тренінг особистісного зросту», «Тренінг комунікативності», «Мотиваційний тренінг», «Тренінг профілактики адиктивної поведінки», «Тренінг сенситивності», «Тренінг саморегуляції». Участь у цих тренінгах, з однієї сторони, формує у студентів вміння та навички психотренінгової роботи, з іншої сторони, оскільки вони є безпосередніми учасниками, - покращує їх комунікативність, стресостійкість, мотивованість до успіху у професійній діяльності, знижує ризик виникнення узалежненої поведінки.

Професійна підготовка фахівців-психологів до екстремальних видів діяльності має особливості в змісті як наукового, так і прикладного компонентів. Науковий компонент включає методологічний і прикладний аспекти. Методологічний, пов'язаний зі знаннями проблем загальної, вікової, соціальної, екстремальної психології, безпеки життєдіяльності, медицини надзвичайних ситуацій. Прикладний – полягає у розв'язанні проблем, породжених специфікою діяльності.

В процесі підготовки фахівця-психолога для роботи в екстремальних умовах ми виділяємо три умовні блоки:

- базова теоретична підготовка (загально-теоретична та спеціально-теоретична) – вивчення класичних психологічних дисциплін, що здійснюються традиційними методами (лекції; семінарські, практичні та лабораторні заняття; написання курсових та кваліфікаційних робіт);

- базова практична підготовка – опанування прикладних навичок та вмінь, яке здійснюється у активних та інтерактивних формах навчальної роботи (участь у тренінгах, воркшопах, майтер-класах, практичних семінарах та дискусіях);

- професійно-екстремальна підготовка – оволодіння знаннями та навичками психологічних технологій професійної діяльності у екстремальних ситуаціях, які формуються в процесі викладання спеціалізованих навчальних дисциплін, практичних занять на базі психолого-тренувального полігону та навчальних практик.

Оцінно-результативний блок моделі пов'язаний зі створенням критеріально-діагностичного апарату, який дає змогу діагностувати рівень підготовленості випускника та на цій основі визначити загальну ефективність професійної підготовки. Система контролю включає відповідність побудови процесу підготовки вимогам акмеограми психолога оперативно-рятувальної служби та галузевим стандартам освіти.

У розробленій нами акмеограмі психолога ДСНС України визначені основні завдання (психодіагностичне, просвітницько-профорієнтаційне, психокорекційне, психопрофілактичне) та напрями діяльності практичного психолога ДСНС (кадрово-атестаційний напрям, напрям психологічної допомоги, аналітично-дослідницький напрям, профорієнтаційно-просвітницький напрям); виокремлені найбільш стійкі і стабільні властивості психологів ДСНС України, які включають три класи окремих елементів професійно-важливих якостей: когнітивні, характерологічні та мотиваційні. Саме врахування цих груп якостей спрямувало нас розробити та впровадити психокорекційні тренінги у процес фахової підготовки.

Оцінка ефективності розробленої нами та впровадженої моделі професійної підготовки здійснюється на основі оцінки рівня підготовленості випускників, який визначається за такими показниками: належний рівень професійної придатності індивіда до діяльності в екстремальних умовах; динаміка розвитку когнітивних, характерологічних та мотиваційних професійно-значимих якостей в процесі фахової підготовки; сформованість загально-наукових, прикладних та професійно-екстермальних знань, вмінь та навичок. Отже, психолог ДСНС України повинен мати: *загальнонаукові знання* із загальної та історії психології, психодіагностики, психокорекції, вікової, педагогічної, експериментальної та інших галузей психології, психіатрії, профорієнтації та профвідбору; *професійно-екстремальні знання*: із психології кризових ситуацій, психології діяльності у особливих умовах, психології посттравматичної реабілітації, психології безпеки, медицини надзвичайних ситуацій, нормативних документів системи ДСНС України; *прикладні знання*: засоби ефективного психологічного впливу на групу та особистість в екстремальних умовах, методи психодіагностики придатності особистості до професійної діяльності, методики навчання та практичного застосування

психологічних знань, засоби консультування, тренінгу та психотерапії відповідно до запитів практики.

Визначено три *рівні підготовленості* випускників: низький (елементарний), середній (частково-пошуковий), високий (творчо-дослідницький). Відповідно до комплексного критерію низький рівень підготовленості характеризується задовільною успішністю, станом апатії в екстремальних ситуаціях, низькою професійною мотивацією. Середній рівень підготовленості відзначається посередньою успішністю та професійною мотивацією, станом лихоманки в надзвичайних умовах. Високий рівень підготовленості діагностувався у осіб, які відмінно навчаються, мають сильне прагнення працювати за професією, у ризико-небезпечних ситуаціях реагують станом бойової готовності.

Висновок. Розроблена нами модель є гнучкою, динамічною, вона пов'язана з середовищем своєї реалізації – процесом підготовки психологів до діяльності в екстремальних умовах. Модель доцільно сприймати як замкнутий, керований та регульований процес, виокремлені блоки не можна розглядати ізольовано, вони взаємодоповнюють та взаємозумовлюють один одного. Реалізація розробленої та експериментально перевіреної моделі як цілісне впровадження авторських концептуальних ідей сприятиме підвищенню ефективності підготовки психологів відомчих навчальних закладів до ризиконебезпечної діяльності.

Література

1. Козяр М.М. Екстремально-професійна підготовка до діяльності у надзвичайних ситуаціях. – Львів: «СПОЛОМ», 2004. – 376с.
2. Столяренко А.М. Экстремальная психопедагогика. – М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2002. – 607с.
3. Рабочая книга практического психолога: пособие для специалистов, работающих с персоналом /под ред. А.А.Бодальова, А.А.Деркача, Л.Г.Лаптева. – М.: Изд-во Ин-та психотерапии, 2001. – 460 с.

Транслітерація

1. Kozyar M.M. Ekstremal'no-profesiyana pidhotovka do diyal'nosti u nadzvychaynykh sytuatsiyakh. – L'viv: «SPOLOM», 2004. – 376s.
2. Stolyarenko A.M. Ekstremal'naya psikhopedahohyka. – M.: YuNITI-DANA, 2002. – 607s.
3. Rabochaya knyha praktycheskoho psykholooha: posobyе dlya spetsyalystov, rabotayushchykh s personalom /pod red. A.A.Bodal'ova, A.A.Derkacha, L.H.Lapteva. – M.: Yzd-vo Yn-ta psykhoterapyu, 2001. – 460 s.

Сирко Р.И.

**КОНЦЕПТУАЛЬНАЯ МОДЕЛЬ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ
ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ ПСИХОЛОГОВ ОПЕРАТИВНО-**

СПАСАТЕЛЬНОЙ СЛУЖБЫ К ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ЭКСТРЕМАЛЬНЫХ УСЛОВИЯХ

В статье описывается авторская модель профессиональной подготовки будущих психологов оперативно-спасательной службы к деятельности в экстремальных условиях. Определены цель, задачи, структура, принципы, этапы, функции, критерии, показатели и методы реализации обучающих технологий. Выделяются следующие блоки: концептуальный, функциональный, технологический, оценочно-результативный. Охарактеризованы уровни подготовленности выпускников.

Ключевые слова: учебная программа, профессионально-экстремальная подготовка, психология деятельности в особых условиях ..

Sirko R.I.

CONCEPTUAL MODEL OF PROFESSIONAL PREPARATION FOR FUTURE PSYCHOLOGISTS OF THE OPERATIONAL-LABOR SERVICE FOR EXTREMELY ACTIVITIES

The article describes the author's model of professional training of future psychologists of the operational-rescue service for activities in extreme conditions. The goals, tasks, structure, principles, stages, functions, criteria, indicators and methods of realization of educational technologies are defined. We distinguish the following blocks: conceptual, functional, technological, evaluative and productive. Levels of preparedness of graduates are characterized.

Keywords: curriculum, professional-extreme preparation, psychology of activity in special conditions.

Сірко Роксолана Іванівна – кандидат психологічних наук, доцент, заступник начальника кафедри практичної психології та педагогіки Львівського державного університету безпеки життєдіяльності.

УДК 316.6:159.922.62

Спицька Л.В.

СТРУКТУРНО-ФУНКЦІОНАЛЬНИЙ АНАЛІЗ ПРОЦЕСУ АДАПТАЦІЇ ОСОБИСТОСТІ ЗРІЛОГО ВІКУ В КРИЗОВІ ПЕРІОДИ ЖИТТЯ

В статті проведено структурно-функціональний аналіз процесу адаптації особистості зрілого віку в кризові періоди життя. Показано, що інтерес становлять дослідження системної соціальної адаптації, пов'язаної з критеріями внутрішнього і зовнішнього плану в зазначені періоди. Зокрема, до внутрішніх критеріїв віднесено психоемоційну стабільність, особистісну конформність, стан задоволеності, відсутність дистресу, відчуття загрози і стану емоційно-психічної напруженості. До зовнішніх критеріїв зараховано відповідність реальної поведінки особистості установам суспільства,

вимогам середовища, правилам, прийнятим у соціумі, і критеріям нормативної поведінки. Проведений аналіз дозволив виокремити узагальнені змістовні аспекти у розумінні адаптації особистості зрілого віку в критичні періоди життя: адаптація як життєдіяльність в змінених умовах існування; адаптація як саморозкриття особистості; адаптація як пристосування до змінених умов середовища; адаптація як досягнення стійкості в змінених умовах середовища.

Ключові слова: *особистість, зрілий вік, адаптація, кризові періоди життя.*

Постановка проблеми. Сучасний підхід до проблеми адаптації людини підкреслює неоднозначність, багатофакторність та багатомірність цього процесу. Аналіз підходів до цієї проблеми представників різних психологічних шкіл доводить, що соціальна адаптація має на увазі засоби пристосування, регулювання, гармонізації взаємодії особи із середовищем. У процесі соціальної адаптації людина виступає як учасник, який адаптується до середовища відповідно до своїх потреб, інтересів, прагнень і самовизначається. Наразі науку відрізняє не тільки висока диференціація галузей пізнання людини, що розширює і поглиблює уявлення про окремі аспекти її життя і діяльності. Б.Г.Ананьєв [3] вказував ще на одну, не менш яскраву тенденцію – на об'єднання наукових дисциплін у пошуках синтетичних уявлень про людину. На сьогодні продуктивними є дослідження суб'єктності людини, можливості її саморуху і самопобудови в контексті теорії адаптації людини. В цьому напрямку значним внеском у дослідження проблеми адаптації особистості до соціального середовища є роботи Г. О. Балла, П. В. Кузнецова, С. О. Ларіонової, С. Д. Максименко, Н. Ю. Максимової, А. А. Налчаджяна, Л. Е. Орбан-Лембрик, Б. Д. Паригіна, С. Т. Посохової, Т. І. Ронгинської та ін. Теоретичні положення, які викладені в роботах цих учених, покладено в основу запропонованого дослідження [5; 8; 9 та ін.].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У зарубіжній психології значного поширення набуло біхевіористське визначення адаптації. Автори цього напрямку вважають, що соціальна адаптація – це, з одного боку, стан гармонії між індивідом і середовищем, за якого потреби індивіда і вимоги середовища цілком задоволені, а з іншого – це процес, за допомоги якого цей гармонійний стан досягається. Як видно з визначення, соціальна адаптація – це процес фізичних, соціально-економічних чи організаційних змін у поведінці, соціальних відносинах чи культурі в цілому з метою поліпшення здатності виживання груп чи окремих індивідів. В цьому визначенні присутній біологічний відтінок, який вказує на зв'язок з теорією еволюції і увагою здебільшого до адаптації груп, а не індивіда. В такому підході можна виділити позитивні моменти. Так, біхевіористи визнають адаптивний характер модифікації поведінки через учіння, а навчання розглядають як найважливіший механізм набуття адаптивних механізмів особистості. Звертає на себе увагу і той

факт, що поняття соціальної адаптації використовується для позначення процесу, за допомоги якого досягається стан соціальної рівноваги стосовно відсутності переживання конфлікту із зовнішнім середовищем (внутрішні конфлікти особистості при цьому не беруться до уваги) [6; 17 та ін.]. Однак при такому уявленні про соціальну адаптацію ігноруються, на нашу думку, особистісні зміни, що відбуваються при цьому процесі.

Психоаналітики, разом із З. Фрейдом, розглядають соціальну адаптацію як процес встановлення динамічної рівноваги між особистістю і вимогами зовнішнього середовища, яке розглядається як вороже особистості і її прагненням. Таке розуміння адаптації спирається на уявлення З. Фрейда про структуру психічної сфери особистості, у якій, як відомо, він виділяв три складові – “Ід”, “Его”, “Суперего”. Процес соціальної адаптації являє собою формулу: конфлікт–тривога–захисні реакції [2; 13 та ін.]. В той же час німецький психоаналітик Г. Гартман підкреслює, що не будь-яка адаптація до середовища є конфліктною. Наприклад, процеси мислення, пам'яті, мови, сприйняття, творчості можуть бути вільні від конфліктів. Більш того вчений розглядає поняття “вільна від конфлікту сфера Я” (це та сукупність функцій, що у кожен дану хвилину впливає на сферу психічних конфліктів) і вважає, що соціально-психологічна адаптація включає як процеси, пов'язані з конфліктами, так і ті процеси, що входять у вільну від конфліктів сферу Я [16].

Цікавим виявився і аналіз уявлень про соціалізацію особистості в рамках психоаналітичного підходу. Так, важливий аспект соціальної адаптації – прийняття індивідом соціальної ролі. Ефективність адаптації істотно залежить від того, наскільки адекватно індивід сприймає себе й свої соціальні зв'язки. Цим обумовлене віднесення соціальної адаптації до одного з основних соціально-психологічних механізмів соціалізації особистості. За З. Фрейдом соціалізація особистості – це витиснення потягу і переключення енергії на санкціоновані суспільством об'єкти. А. Адлер вважав, що соціалізація особистості – це ще і результат її прагнення компенсувати і надкомпенсувати свою неповноцінність [2].

Соціальну адаптацію, як правило, розглядають як специфічну форму соціалізації. Підготовчий етап соціально адаптивної поведінки припускає відповідний рівень соціалізації особистості, на основі чого й стають можливими відносно стійка поведінка і діяльність особистості в різних соціокультурних ситуаціях [9; 11].

Мета статті – провести структурно-функціональний аналіз процесу адаптації особистості зрілого віку в кризові періоди життя.

Вклад основного матеріалу і результатів дослідження. Соціально адаптивний процес – це процес, яким можна керувати. Таке управління може здійснюватися не тільки в руслі впливу соціальних інститутів на особистість, але й у руслі самоуправління, коли особистість виступає суб'єктом управління власного Я, що передбачає вимогливе, самокритичне ставлення людини до самої себе, до своїх думок і дій.

З погляду гуманістичної психології мета адаптації – у досягненні позитивного духовного здоров'я і відповідності цінностей особистості цінностям соціуму. Ступінь інтеграції особистості і середовища виступає як критерій адаптованості, однак при цьому процес адаптації не є процесом рівноваги організму і середовища, тому що рівновага, укорінена в середовищі, зменшує чи зовсім знищує прагнення до розвитку, до особистісного росту, тобто до самоактуалізації, що, на думку прихильників цього напрямку, і робить людину особистісною. Таким чином, у гуманістичній психології критикується розуміння соціальної адаптації в рамках гомеостатичної поведінки і висувуються положення про оптимальну взаємодію особистості і середовища завдяки конструктивній поведінці. У випадку ж відсутності оптимальної взаємодії особистості і середовища внаслідок домінування неконструктивних реакцій чи неспроможності конструктивних підходів настає дезадаптація [10; 12 та ін.].

У роботах Е. Еріксона знаходимо вказівки на наявність також і позитивного виходу із ситуації протиріччя й емоційної нестабільності в напрямку гармонійної рівноваги особистості і зовнішнього середовища, що вже відрізняється від основної психоаналітичної лінії [7; 15].

В рамках гуманістичного підходу процес адаптації в нормі характеризується цілісністю, недиз'юнктивністю його сторін – когнітивної, афективної і моторно-поведінкової. Цілісність цього процесу визначається ступенем його організації, інформаційною насиченістю. Диз'юнктивність, “розривність” різних сторін процесу адаптації фактично обумовлює дезадаптацію. Процес адаптації людини здійснюється як переживання психологічних конфліктів, обумовлених неузгодженістю елементів його психіки, подолання диз'юнктивності різних сторін процесу адаптації людини до середовища, підвищення ступеня організованості цього процесу. Поняття організованості, цілісності характеризують також процеси навчання, психокорекції, реадaptaції як такі, що сприяють психічній адаптації людини і долають дезадаптацію.

Ефективною адаптацією особистості у рамках інтеракціоністського підходу (Г. Блумер, І. Гофман, Дж. Мід, Л. Філіпс) є адаптація, при досягненні якої особистість задовольняє мінімальним вимогам і очікуванням суспільства. З віком все більш складними стають ті очікування, які висувуються до особистості. Очікують, що особистість має перейти від стану повної залежності не тільки до незалежності, але й до прийняття відповідальності за благополуччя інших. Адапованою вважається людина, яка засвоїла, прийняла і виконує соціальні норми, а також бере на себе відповідальність, ставить і досягає цілей.

Згідно з Л. Філіпсом, адаптованість виражається двома типами відповідей на вплив середовища. Так, адаптованість полягає у прийнятті й ефективній відповіді на ті соціальні очікування, з якими зустрічається кожна людина відповідно до свого віку і статі. Наприклад, встановлення дружніх відносин, створення сім'ї тощо. Таку адаптованість Л. Філіпс вважає

вираженням конформності до тих вимог (норм), які соціальне середовище висуває до поведінки особистості. З іншого боку, гнучкість і ефективність при зустрічі з новими і потенційно небезпечними умовами, а також здатність додавати подіям бажаний напрямок. В цьому розумінні адаптація означає, що людина успішно використовує умови, що створилися, для здійснення своїх цілей, цінностей і прагнень. Адаптивна поведінка характеризується успішним прийняттям рішень, виявом ініціативи і яким визначенням свого майбутнього [18].

Таким чином, в рамках інтеракціоністського підходу розуміння адаптації містить ідею активності особистості, уявлення про творчий, цілеспрямований і перетворюючий характер її соціальної активності.

На думку сучасних дослідників, система відносин людини вельми чуйно реагує на суб'єктивно сприймане збільшення швидкості змін, які відбуваються в сучасному світі, що і висуває на перший план проблему адаптації людини (К. О. Абульханова-Славська, В. В. Антипов, Р. Л. Аткинсон, Г. О. Балл, М. І. Бобнева, К. Бріссе, О. І. Зогова, І. К. Кряжева, Б. Ф. Поршнев, А. О. Реан, О. Тоффлер). В цілому, адаптація розуміється як пристосування структури і функцій індивіда або групи до умов середовища (в загальному випадку як внутрішнього, так і зовнішнього) [1; 4 та ін.].

Ключовою адаптогенною ознакою середовища, яка обумовлена змінами в суспільстві, природі, науково-технологічному середовищі і культурі, є новизна. Через різні причини у людини відсутні готові і необхідні соціально-психологічні, психічні, психофізіологічні програми активності в ній. Тому середовище набуває життєво важливого значення з погляду збереження соціального статусу і самоцінності. В сьогоденній реальності світ, що оточує людину, перестає бути для нього просто змінним. Зміни в ньому відбуваються з такою стрімкістю, що у багато разів перевищують адаптаціогенез людини – результат тривалого філогенезу і індивідуального розвитку. Відносно невеликий період життя нашого суспільства – останні півтора-два десятиріччя – приголомшує швидкоплинністю соціальних перетворень. Їхня динамічність у поєднанні з невизначеністю кінцевого результату провокує виникнення додаткових труднощів в прогнозуванні індивідуальної життєвої перспективи навіть на короткий термін. В результаті загострюється проблема не тільки швидкості адаптаціогенезу, але і доцільності формування тієї або іншої стратегії адаптації. До відмінних адаптогенних ознак сучасного середовища можна віднести стрімку ірадіацію змін, якими пройняті всі сфери життя і діяльності людини. Соціальні, технологічні, культурні і природні зміни торкаються всіх верств населення і особливо осіб зрілого віку. Особливої уваги заслуговують інформаційні аспекти сучасного середовища, інформаційний об'єм постійно наростає, відображаючи ускладнення взаємодії людини із зовнішньою реальністю. Проте сьогодні, як ніколи, наростаючий потік інформації володіє великою семантичною новизною і головне – великою семантичною невизначеністю. Невизначеність створює проблему вибору цілей і засобів

досягнення кінцевого результату адаптації, перевага яких визначається самою людиною. Не випадково, що невизначеність признається одним з самих серйозних джерел дискомфорту, що супроводжується переживанням тривоги, турботи, фрустрації. Багатозначність або незнання смислового трактування інформації, яка надходить, приводить до збільшення фізіологічної сили її дії. Тому нерідко можна спостерігати явище «семантичного шоку», істотна ознака якого – неусвідомлюване або слабо усвідомлюване підкорення власної поведінки нав'язуванням інформаційним середовищем еталонам. Існує й інша точка зору: невизначеність трансформується у стимулятор творчої активності, особою, яка спрямована на створення нових адаптивних програм.

Вітчизняні психологи розглядають соціальну адаптацію як взаємодію особистості і соціального середовища, що приводить до адекватних співвідношень цілей і цінностей особистості і групи. Коли соціальне середовище сприяє реалізації потреб і прагнень особистості, сприяє розкриттю її індивідуальності, і відбувається адаптація особистості [11; 14 та ін.].

На думку Л. М. Собчик, поняття “гармонійна особа” означає повністю збалансовану особу, у якої всі властивості (провідні тенденції) виражені порівну або майже порівну, і тому жодне з них не звучить як межа, що створює серйозні проблеми адаптації. Гармонійна особа легше адаптується. На думку авторки, чим ближче конкретна людина до гармонійної особи, тим різноманітніше арсенал індивідуально-особистісних властивостей, а помірно виражена тенденція до самореалізації поєднується з хорошим самоконтролем, що дозволяє дотримуватися нормативних вимог середовища [14].

На думку прихильників когнітивної психології, у процесі взаємодії із середовищем особа отримує інформацію, яка суперечить наявним установкам, при цьому переживається стан дискомфорту, який стимулює на пошук можливостей його зняття чи зменшення. З цією метою можуть починатися спроби спростувати інформацію, що надійшла, змінити власні установки, пошуки додаткової інформації з метою встановлення погодженості між колишніми уявленнями і суперечною їм інформацією. По суті, психокорекція, психотерапія, навчання з погляду адаптації та реадaptaції в різних соціальних контекстах (медична допомога, виховна робота, професійна підготовка і підвищення кваліфікації) підпорядковані єдиній меті – підвищенню ступеня організації процесу адаптації та реадaptaції людини до конкретних дій на психіку тими або іншими операційними засобами. Цей процес здійснюється при розв'язанні конфліктів, які переживаються суб'єктивно. Якість розв'язання цих конфліктів відповідає ступеню організації, інформаційній насиченості системи відносин людини.

Висновки. Проведений структурно-функціональний аналіз процесу адаптації особистості зрілого віку в кризові періоди життя дозволяє відзначити узагальнені смислові аспекти у його розумінні: адаптація як життєдіяльність в змінених умовах існування; адаптація як саморозкриття особистості; адаптація

як пристосування до змінених умов середовища; адаптація як досягнення стійкості в змінених умовах середовища.

Література

1. Абульханова-Славская К. А. Стратегия жизни / К. А. Абульханова-Славская. – М. : Мысль, 1991. – 299 с.
2. Адлер А. Понять природу человека / А. Адлер ; [пер. с англ. и нем. Е. А. Цапина]. – СПб. : Академич. проект, 1997. – 256 с.
3. Ананьев Б. Г. Избранные психологические труды : в 2 т. / Б. Г. Ананьев. – М. : Педагогика, 1980. – Т. 1. – 232 с.
4. Антипов В. В. Психологические механизмы дезадаптации и адаптации к меняющимся социальным условиям / В. В. Антипов, Б. А. Сосновский // Психология человека в условиях социальной нестабильности / Под ред. Б. А. Сосновского. – М. : МПГУ, 1994. – С. 30–47.
5. Балл Г. А. Понятие адаптации и его значение для психологии личности / Г. А. Балл // Вопросы психологии. – 1989. – № 1. – С. 92–100.
6. Бандура А. Теория социального научения / А. Бандура. – СПб. : Евразия, 2000. – 320 с.
7. Бэндлер Р. Шаблоны гипнотических техник Милтона Эриксона с точки зрения НЛП / Р. Бэндлер, Д. Гриндер. – Симферополь : Реноме, 1998. – 208 с.
8. Кузнецов П. В. Адаптация как функция развития личности / П. В. Кузнецов. – Саратов : СГУ, 1991. – 75 с.
9. Ларионова С. А. Социально-психологическая адаптация личности: теоретическая модель и диагностика / С. А. Ларионова. – Белгород : БелГУ, 2002. – 197 с.
10. Маслоу А. Самоактуализация / А. Маслоу // Психология личности : тексты / Под ред. Ю. Б. Гиппенрейтер, А. А. Пузырея. – М. : МГУ, 1982. – С. 108–117.
11. Москаленко В. В. Социализация личности / В. В. Москаленко. – К. : Вища школа, 1986. – 200 с.
12. Мэй Р. Искусство психологического консультирования / Ролло Мэй ; [пер. с англ. Т. К. Кругловой]. – М. : Класс, 1999. – 144 с. – (Библиотека психологии и психотерапии).
13. Райх В. Анализ личности / В. Райх ; пер. с нем. С. Ю. Романюк. – М. : КСП+ ; СПб. : Ювента, 1999. – 333 с.
14. Ткач Т. В. Освітній простір особистості: психологічний аспект / Т. В. Ткач : Монографія / Інститут психології ім. Г. С. Костюка АПН України. – К. : Запоріжжя, 2008. – 272 с.
15. Ericson E. H. Identity and life cycle / E. H. Ericson. – N.-Y. : Norton, 1980. – 191 p.
16. Hartmann H. Ego psychology and the Problem of adaptation / H. Hartmann. – N.-Y. : International Universities Press, 1958. – 122 p.

17. Lazarus R. S. Personality / R. S. Lazarus, A. Monat. – 3 rd ed. – Engl. Cl. (NJ) : Prentice-Hall, 1979. – 340 p.
18. Philips L. Human adaptation and his failures / L. Philips. – N.-Y. & L. : Academic Press, 1968. – 407 p.

Транслітерація

1. Abul'hanova-Slavskaja K. A. Strategija zhizni / K. A. Abul'hanova-Slavskaja. – M. : Mysl', 1991. – 299 s.
2. Adler A. Ponjat' prirodu cheloveka / A. Adler ; [per. s angl. i nem. E. A. Capina]. – SPb. : Akademich. proekt, 1997. – 256 s.
3. Anan'ev B. G. Izbrannye psihologicheskie trudy : v 2 t. / B. G. Anan'ev. – M. : Pedagogika, 1980. – T. 1. – 232 s.
4. Antipov V. V. Psihologicheskie mehanizmy dezadaptacii i adaptacii k menjajuwimsja social'nym uslovijam / V. V. Antipov, B. A. Sosnovskij // Psihologija cheloveka v uslovijah social'noj nestabil'nosti / Pod red. B. A. Sosnovskogo. – M. : MPGU, 1994. – S. 30–47.
5. Ball G. A. Ponjatie adaptacii i ego znachenie dlja psihologii lichnosti / G. A. Ball // Voprosy psihologii. – 1989. – № 1. – S. 92–100.
6. Bandura A. Teorija social'nogo nauchenija / A. Bandura. – SPb. : Evrazija, 2000. – 320 s.
7. Bjendler R. Shablony gipnoticheskikh tehnik Milтона Jeriksona s tochki zrenija NLP / R. Bjendler, D. Grinder. – Simferopol' : Renome, 1998. – 208 s.
8. Kuznecov P. V. Adaptacija kak funkcija razvitija lichnosti / P. V. Kuznecov. – Saratov : SGU, 1991. – 75 s.
9. Larionova S. A. Social'no-psihologicheskaja adaptacija lichnosti: teoreticheskaja model' i diagnostika / S. A. Larionova. – Belgorod : BelGU, 2002. – 197 s.
10. Maslou A. Samoaktualizacija / A. Maslou // Psihologija lichnosti : teksty / Pod red. Ju. B. Gippenrejter, A. A. Puzyreja. – M. : MGU, 1982. – S. 108–117.
11. Moskalenko V. V. Socializacija lichnosti / V. V. Moskalenko. – K. : Viwa shkola, 1986. – 200 s.
12. Mjej R. Iskustvo psihologicheskogo konsul'tirovanija / Rollo Mjej ; [per. s angl. T. K. Kruglovoj]. – M. : Klass, 1999. – 144 s. – (Biblioteka psihologii i psihoterapii).
13. Rajh V. Analiz lichnosti / V. Rajh ; per. s nem. S. Ju. Romanjuk. – M. : KSP+ ; SPb. : Juventa, 1999. – 333 s.
14. Tkach T.V. Osvitnij prostir osobistosti: psihologichnij aspekt / T.V.Tkach : Monografija / Institut psihologii im. G. S. Kostjuka APN Ukraїni. – K. : Zaporizhzhja, 2008. – 272 s.
15. Ericson E. H. Identity and life cycle / E. H. Ericson. – N.-Y. : Norton, 1980. – 191 p.
16. Hartmann H. Ego psychology and the Problem of adaptation / H. Hartmann. – N.-Y. : International Universities Press, 1958. – 122 p.

17. Lazarus R. S. Personality / R. S. Lazarus, A. Monat. – 3 rd ed. – Engl. Cl. (NJ) : Prentice-Hall, 1979. – 340 p.

18. Philips L. Human adaptation and his failures / L. Philips. – N.-Y. & L. : Academic Press, 1968. – 407 r.

Спицкая Л.В.

Структурно-функциональный анализ процесса адаптации личности зрелого возраста в кризисные периоды жизни

В статье проведен структурно-функциональный анализ процесса адаптации личности зрелого возраста в кризисные периоды жизни. Показано, что интерес представляют исследования системной социальной адаптации, связанной с критериями внутреннего и внешнего плана в указанные периоды. В частности, к внутренним критериям отнесены психоэмоциональная стабильность, личностная конформность, состояние удовлетворенности, отсутствие дистресса, ощущения угрозы и состояния эмоционально-психической напряженности. К внешним критериям отнесены соответствие реального поведения личности установкам общества, требованиям среды, правилам, принятым в социуме, и критериям нормативного поведения. Проведенный анализ позволил выделить обобщенные содержательные аспекты в понимании адаптации личности зрелого возраста в кризисные периоды жизни: адаптация как жизнедеятельность в изменившихся условиях существования; адаптация как самораскрытие личности; адаптация как приспособление к изменившимся условиям среды; адаптация как достижение устойчивости в изменившихся условиях среды.

Ключевые слова: личность, зрелый возраст, адаптация, кризисные периоды жизни.

Spitskaya L.V.

Structurally functional analysis of the process of adaptation of the personality of mature age in crisis periods of life

The article is devoted to the structural and functional analysis of the process of adaptation of a mature person in crisis periods of life. It is shown that studies of systemic social adaptation, related to the criteria of the internal and external plan during these periods, are of interest. In particular, the internal criteria include psychoemotional stability, personal conformance, a state of satisfaction, the absence of distress, a sense of threat and a state of emotional-mental tension. External criteria include the correspondence of the person's actual behavior to the settings of society, the requirements of the environment, the rules adopted in society, and the criteria for normative behavior. The analysis made it possible to single out generalized content aspects in the understanding of the adaptation of the person of mature age during the crisis periods of life: adaptation as life activity in the changed conditions of existence; adaptation as a self-discovery of a person; adaptation as an adaptation to changed

environmental conditions; adaptation as achievement of stability in the changed conditions of environment.

Key words: *personality, mature age, adaptation, crisis periods of life.*

Спицька Ліана Вікторівна - кандидат психологічних наук, докторант кафедри практичної психології та соціальної роботи Східноукраїнського національного університету ім. В. Даля, м. Северодонецьк.

УДК159.9.072.42

Турбан Віталія Віталіївна

СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНІ ПЕРЕДУМОВИ РОЗВИТКУ САМООБМЕЖЕННЯ ОСОБИСТОСТІ

У статті здійснено спробу визначення специфіки проявів, впливу та наслідків самообмеження у процесі становлення особистості, розкрито власне соціально-психологічний аспект проблеми.

Ключові слова: *самообмеження особистості, самоорганізація особистості, становлення, цінності, ціннісне ставлення.*

Постановка проблеми. Демократичні зміни, що відбуваються у суспільстві, потребують від психологічної науки зміщення акценту у вивченні регуляції поведінки із зовнішніх контролюючих інстанцій до вивчення внутрішніх суб'єктивних закономірностей особистісного й професійного контролю, власне схильності особистості до самообмеження.

Зміна тоталітарного режиму, що панував у нашому суспільстві багато десятиліть, призводить до заміни соціально-психологічної моделі суспільства, що, відповідно, утворює нову парадигму регуляції й контролю соціально-значущої поведінки особистості. Неможливість ефективного уніфікованого тотального контролю з боку зовнішніх структур у суспільстві нового типу, вимагає вивчення можливостей формування, розвитку й стабілізації систем внутрішнього контролю соціально-значущої поведінки особистості у всьому розмаїтті її індивідуальних проявів.

В останні десятиліття відбувається трансформація предмета психологічних досліджень активності особистості, яка розглядається не стільки як адаптивна, спрямована на соціалізацію, соціальну адаптацію й відпрацьовування механізмів оптимального функціонування в рамках ідейно-ціннісної залученості, інтеріоризовану особистістю, скільки, становлення суб'єктності як феноменологічного втілення особистісного в людині [1]. Феномени особистісного вибору, волі й відповідальності, персоналізації, надситуативної активності, стійкості особистості, індивідуалізації стають основою найцікавіших й фундаментальних досліджень психології останніх десятиліть (К. Абульханова-Славська, О. Асмолов, О. Блинова, Н. Завацька,

В. Зінченко, А. Налчаджян, Ш. Орлов, В. Петровський, В. Слободчиков, В. Чудновський тощо).

Продуктивна розробка концепції особистості як суб'єкта життєдіяльності, суб'єкта, котрий створює своє буття, дає можливість для дослідження більш конкретних питань психологічних механізмів цілепокладання й увиразнення себе як суб'єкта в процесі соціального й професійного становлення.

Змін парадигмального погляду на такі категорії, як «активність», «особистість», «розвиток особистості», «становлення особистості» призводить у 90-і роки до нового трактування співвідношення зазначених понять, що яскраво проявляється в сучасних дослідженнях (Г. Балл, Ю. Бохонова, А. Борисюк, А. Маркова, А. Петровський, В. Петровський, І. Якиманська).

Таким чином, актуальність дослідження полягає в тому, що сучасні умови пропонують новий ракурс розгляду проблеми взаємодії людини й світу. Один з напрямків досліджень такої взаємодії полягає у вивченні психологічних характеристик і закономірностей внутрішнього контролю особистості як суб'єкта життєдіяльності.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проведений нами теоретичний аналіз показує, що зазначена проблема є найменш вивченою частиною загальної проблеми активності особистості, інтенсивне вивчення якої упрозорується сьогодні. Як у вітчизняній, так і в зарубіжній психології відсутня цілісна концепція системи самообмеження особистості, немає її чіткого опису ні на феноменологічному рівні, ні на процесуальному. Разом з тим у сучасній психології накопичений багатий експериментальний матеріал у цій галузі, що вимагає свого узагальнення, перевірки й наукового осмислення.

Ми пропонуємо розуміти «самообмеження» у науковому контексті, аналогічному поглядам на проблему суб'єктивності С. Рубінштейна, О. Леонтьєва, В. Чудновського. Відомо, що О. Леонтьєв пропонує розуміти суб'єктивність як суб'єктність, тобто «приналежність діяльнісному суб'єктові».

У розробці проблеми самообмеження особистості значний внесок здійснили роботи С. Рубінштейна, дослідження грузинської школи з психології установки Д. Узнадзе, аналіз методологічних основ розуміння становлення суб'єкта й суб'єктивності К. Абульханової-Славської, дослідження із психології особистості Л. Анциферової, О. Асмолова, Г. Балла, Б. Братуся, С. Максименка, В. Петровського, В. Слободчикова, Н. Чепелевої й ін.

Однак проблема самообмеження в сучасній вітчизняній психології недостатньо розроблена на рівні операціоналізації. Це обумовлене як соціально-політичними чинниками, так і парадигмою безпосередності, що превалює в наукових дослідженнях донедавна.

Особливу актуальність дана тема здобуває у зв'язку з тим, що вимоги гуманізації й демократизації суспільства породжують проблему психологічної готовності особистості до саморозвитку. Особистісно-розвивальна концепція становлення особистості дозволяє розглядати індивіда дійсним суб'єктом діяльності, розширює рамки суб'єктивної творчості, пропонує широку

варіативність програм і методик, технологій і методичних розробок розвитку, становлення, формування особистості. Усі зазначені чинники вимагають від особистості більшої внутрішньої впорядкованості й структурованості смислів, цінностей, побудови власних конструктивних образно-понятійних схем, висувають особливі вимоги до системи самообмеження й професійно-значущої поведінки людини.

До проблем, пов'язаних з самообмеженням і його наслідками, безпосередньо або опосередковано зверталися В. Абраменкова, Н. Завацька, С. Мадді, А. Маслоу, С. Нартова-Бочавер, О. Леонтьєв, Д. Леонтьєв, А. Лоуен, Ф. Перлз, С. Рубінштейн, В. Столін, К. Хорні, Л. Шнейдер та ін.

Однак у більшості випадків поняття «самообмеження» дослідниками розглядалося як явище, що відображає порушення зв'язків між індивідом і його життєвим світом. При цьому фактично без уваги залишався феномен самообмеження, який віддзеркалює порушення внутрішньо особистісних зв'язків, що нерідко призводить до серйозних деформацій особистості. І хоча в науковій психологічній літературі поняття «обмеження» і «самообмеження» зустрічаються досить часто, але, в основному, вони використовуються без конкретизації їх психологічного змісту і поза зв'язком з іншими феноменами самосвідомості особистості.

Проте за наявності численних досліджень самосвідомості, феномен самообмеження найчастіше залишався за рамками цих досліджень.

Мета статті – визначити специфіку проявів, вплив та наслідки самообмеження у процесі становлення особистості.

Виклад основного матеріалу і результатів дослідження. Людина в умовах глибокої духовної кризи (яка захопила і саму сутність людини) нерідко зневірюється в собі й у надії на майбутнє. Саме індивідуальна самоорганізація кожної особистості на рівні самосвідомості може відкрити реальні можливості для виходу людини із кризи, для її самореалізації. Це можливо лише через усвідомлення й переживання своєї особистісної причетності до всього, що відбувається у світі, й насамперед до того, що відбувається із самою людиною. Тому звернення до феномена самообмеження, до вивчення його взаємозв'язку з «образом Я» допоможе зробити більш глибоким наше розуміння особливостей розвитку особистості в сучасному суспільстві.

У контексті нашого дослідження слід звернути увагу на такі поняття, як «самозаперечення» та «самозречення» й навіть «моральний мазохізм», які дозволяють розкрити психологічну природу поняття «самообмеження».

Отже, самозречення – практика навмисного утримання від задоволень, найчастіше застосовується тими, хто пропагує аскетизм, хто вважає, що жертвує поверхневими й тривіальними задоволеннями заради певної мети або відповідної психологічної переваги.

Психологічно самозаперечення є формою відмови від власної природи, позбавлення себе власних корінь; ідеологічно процес самозаперечення й втрати

буття в саморозумінні може бути зведений до ослаблення засвоєння людьми в процесі соціалізації політичних, національних, релігійних норм і ідеалів.

У рамках нашої статті виявлення феномена самозаперечення розглядається як вираження кризи людського існування, процесу втрати сучасною людиною буттєвого саморозуміння в результаті становлення системи, що відокремлюється, від загальнолюдської діяльності.

Самозаперечення й самозречення як суттєві чинники неприйняття особистістю свого реального «Я» виявляють позитивні й негативні наслідки. Позитивні наслідки полягають у спрямованості особистості щодо радикальних змін та самозміновань, внаслідок чого відбувається її розвиток. Негативні – пов'язані із становленням та закріпленням негативної «Я-концепції» й оформленням деструктивних аспектів, а саме: морального мазохізму, невротичного характеру, психопатологій та ін.

Вищою похідною від самообмеження виступає смирення. Це така форма свободи, що забезпечує людині, попри труднощі і перепони, умиротворення й спокій, а також допомагає вистояти перед будь-якими випробуваннями долі.

Та, мабуть, найабсолютнішою, граничною мірою самообмеження є така форма свободи, як самозаперечення. Тобто людина за своєю волею відмовляється від свободи або максимально сама собі її обмежує (наприклад, вияви альтруїзму, фанатизму, добровільного підкорення Богу, певному авторитету). Практично всі названі та інші подібні форми вияву свободи пов'язані з такою її обов'язковою формою, як відповідальність.

Однак проголосити, що людина, будучи істотою універсальною, здатною до самовизначення, самореалізації, самообмеження, є одночасно і вільною – для розуміння свободи теж не достатньо. Справа в тому, що всі ці властивості можуть реалізовуватись під примусом або за необхідністю, тобто бути зовні причинно-зумовленими [5].

Отже, варто відокремити поняття «обмеження» та «самообмеження».

Оскільки суспільство постає як ієрархічна багаторівнева система, то обмеження варто аналізувати на будь-якому рівні, окрім того один рівень можна розглядати в якості обмеження стосовно іншого.

Зважаючи на вищевикладене, слід зробити висновок про те, як суспільна діяльність, практика створює власні обмеження у вигляді об'єктивованих результатів попередньої практики [2]. Тобто аналіз суспільної практики має діалектичний характер, оскільки є як аналізом процесів, стримуваних подібними обмеженнями, так і процесів заперечення та зняття обмежень.

Перший рівень, на якому ми виявляємо обмеження, – це рівень нашої біологічної організації й фізичної структури оточуючого світу. На цьому рівні теорія повинна взяти до уваги розвиток науки, що призводить до формулювання природних законів і їх застосування для того, щоб подолати обмеження біологічних й фізичних властивостей. Теорія також повинна досліджувати, як успішне подолання обмежень породжує нові обмеження. Один із прикладів –

процес ядерного синтезу, застосування якого для одержання енергії обмежене труднощами досягнення високих температур, необхідних для реакції.

На протигагу повсякденним уявленням про те, що «закони природи» примушують нас поводитися так, а не інакше, варто відзначити, що закони не роблять нічого подібного. Ми самі сформулювали закони природи в процесі власних спостережень, на основі постійних явищ та тих, що повторюються. Закони природи не змушують нас здійснювати певні дії, але, скоріше, чинять перепони в процесі, коли нам необхідно виконати їх, що не виключає волі людського вибору. Згідно із законом всесвітнього тяжіння, ми не можемо літати, не застосовуючи технічних засобів, однак закон не може перешкодити людині викинутися з вікна, якщо вона так вирішила і готова до наслідків.

Це важливо підкреслити, оскільки на всіх рівнях обмежень, які ми аналізуємо, існує певна свобода вибору за умови, що ми готові прийняти його наслідки. Положення про «свободу вибору» відіграє важливу роль і має серйозні наслідки як теоретичного, так і морального плану.

Переходячи від світу фізичного до світу соціального, ми виявляємо все більше складнощів і усе менше законів. Другий рівень обмежень – рівень соціальної системи. Існуючі економічні, соціальні, політичні й культурні процеси та їх внутрішня динаміка встановлюють межі наших можливостей діяти. І знову дане твердження має силу за умови, що ми готові відповідати «правилам гри» і вважати санкції проти певних типів дій заборонними. Наявні відносини власності, владні відносини й суспільний поділ праці, правові норми, традиційний порядок дій, звичаї й успадковані думки, також як і приналежність до статі, класу, етнічної групи, – усі вони разом складають заборонні й обмежувальні умови. Їх можна підсумувати, сказавши, що ми з'являємося на світ – у соціальну систему, котра вже склалася й характеризується згаданими суспільними відносинами й процесами, котрі обмежують нашу волю. Вочевидь, непотрібно говорити, що як індивіди ми маємо певну свободу вибору, на яку вказують такі феномени, як злочинність, військові перевороти, контркультура тощо.

Теорії, що аналізують проблеми обмежень на цьому рівні, – це теорії соціологічного й економічного плану [2, 5]. На третьому рівні ми маємо справу з обмеженнями з боку організацій, у яких живемо й працюємо: родини, підприємства, добровільні громадські об'єднання. Тут має прояв обмеження двох типів: по-перше, існуючий поділ праці перешкоджає змінам. Більше того, розподіл влади й авторитету, завдяки процесам другого рівня, має прояв у повсякденному функціонуванні даних організацій. Будучи включеними в ієрархічну організаційну структуру, її члени обмежені у своїх діях і найчастіше змушені діяти всупереч своїй меті або цілям, яким суспільство загалом надає більшу цінність.

По-друге, у всіх цих організаціях існують правила й норми, що обумовлені як цілями й діяльністю подібних організацій, так і пов'язані з використанням ресурсів, що перебувають у розпорядженні організацій. Особливий інтерес у

даному контексті викликають робочі місця. У суспільстві, мабуть, не існує іншої сфери, де теорії мотивації використовувалися би настільки широко, як при поясненні того, чому люди працюють або не працюють і як стимулювати їх до праці.

Складність аналізу трудових відносин визначається самою організаційною структурою багатьох робочих місць: вона більш-менш авторитарна, за структурою команд і односпрямованими каналами комунікації схожа на військову. У демократичному суспільстві, де люди привчені ухвалювати демократичні засоби й цілі як свої власні й прагнути до них, реальний досвід, що утворюється на робочому місці, суперечить офіційно прийнятим цілям суспільства і тому слугує обмеженням його автономії.

Звернемося до четвертого рівня обмежень – рівня міжіндивідуальних дій і взаємодій. На цьому рівні зустрічаються обмеження двох типів: по-перше, обмеження, зумовлені взаємодією при врахуванні формальних правил і запропонованих ролей (наприклад, взаємодія між військовослужбовцями різних звань) або викликаних взаємодією, на яку впливають положення й престиж взаємодіючих індивідів (наприклад, взаємодія парафіянина й священника, лікаря й пацієнта). По-друге, у самому процесі комунікації зустрічаються обмеження всіх рівнів, оскільки всі види вербальної комунікації й усі тексти варто сприймати та розуміти у конкретному контексті.

До четвертого рівня відносяться теорії комунікації, що мають справу з проблемами гносеології, і соціально-психологічні теорії взаємодії.

На п'ятому й останньому рівні індивід сам встановлює для себе обмеження, хвилюється, не вірить у свої сили або не знає, як подолати ці перепони. А до фактичних обмежень, що виходять із критичного аналізу ситуації діючим суб'єктом, можуть додаватися обмеження, існуючі завжди у вигляді думки діючого суб'єкта про себе й свої здібності. Доки діючий суб'єкт не зважається діяти всупереч накладеним на себе обмеженням, останні будуть перешкоджати надбанню ним досвіду, який змінив би його самооцінку. На цьому рівні психологічна теорія цілком адекватна.

Самообмеження – це здатність узгоджувати прагнення своєї волі з обставинами, які викликані такими ж прагненнями інших воль або закономірностями природи. Така здатність часто сприяє гартуванню в людині високих духовних і фізичних властивостей.

Отже, суттєвими ознаками феномена самообмеження є часткова втрата змісту, суб'єктності й особистісної ідентичності; взаємозв'язок феномена самообмеження з «образом Я» особистості носить взаємодоповнюючий характер. Змістовні характеристики явища самообмеження співвідносяться з когнітивною й афективно-емоційною складовими «образу Я»; специфіка співвідношення феномена самообмеження з «образом Я» особистості проявляється в наявності різних типів «образу Я».

Певними видами самообмеження можна вважати такі форми, як релігійний аскетизм, вегетаріанство або самообмеження у їжі, речах та інші.

Основним психологічним змістом феномена самообмеження виступає значеннєвий (екзистенціальний) вакуум, наслідком якого є неприйняття людиною самої себе. Базовими ознаками феномена самообмеження є часткова втрата особистістю: почуття усвідомлення власного життя, переживання суб'єктності.

Дані ознаки одночасно є не тільки змістовними, але й операційними, що роблять можливим практичне дослідження цього феномена і його взаємозв'язок з «образом Я» особистості.

Феномен самообмеження негативно позначається на особистісному рівні у вигляді негативного самоставлення до існуючого «образу Я» і у вигляді формування усталеного «зовнішнього Я».

Явище самообмеження пов'язане з «образом Я» особистості (його оцінково-афективною складовою і меншою мірою – когнітивною складовою «образу Я») [3, 4]. Співвідношення цих феноменів носить взаємодоповнюючий характер.

Співвідношення феномена самообмеження з «образом Я» презентовано в наявності трьох типів «образу Я»:

- автентичний («образ Я», для якого характерно позитивне самосприйняття, гнучкість когнітивної складової без самовідданості);
- власне самообмеження («образ Я», що характеризується негативним самосприйняттям);
- самовідсторонення («образ Я», неконгруентний за своєю природою, що поєднує в собі суперечливі, але не повною мірою усвідомлювані характеристики).

Самообмеження може носити не тільки негативний, але й позитивний характер, стимулюючи особистісні зміни через заперечення старого «образу Я».

У процесі самоусвідомлення особистістю самої себе в поєднанні з одночасним подоланням таких аспектів, котрі не задовольняють, відбувається її самоорганізація. Варто відзначити, що самоорганізація особистості неможлива без взаємозв'язку із такими структурними елементами особистості, а саме: самовизначенням, самообмеженням й самоподоланням, самопрезентуванням та самоусвідомленням, самокеруванням й самоздійсненням.

Самоорганізація особистості – здатність до інтегральної регуляції природних, психічних, особистісних станів, якостей, властивостей, здійснювана свідомістю вольовими й інтелектуальними механізмами, що проявляється в мотивах поведінки й реалізована в упорядкованості діяльності й поведінки. Самоорганізація – це узгодження, підпорядкування, створення індивідуально-оптимальної особистісної й психічної системи; показник особистісної зрілості. Самоорганізація може бути виражена в різному ступені, вона не властива інфантильним суб'єктам, тобто тим людям, які в процесі індивідуального розвитку не мали умов для повноцінного становлення механізмів саморегуляції. Самоорганізація у них не набула цілеспрямованості, усвідомленості, контрольованості.

Отже, самовизначення завершує необхідне для конкретного акту практичної діяльності пізнання особистістю її сутнісних сил і в рамках практичного блоку самоорганізації особистості як системи передбачає самообмеження (процес фільтрації можливих у даних конкретних умовах дій) та самовповноваження. Самообмеження особистості означає вибір людиною однієї потреби для актуального задоволення. Особистість обирає певну сферу діяльності, в якій може предметно реалізувати власні сутнісні сили, але водночас несе відповідальність перед собою та суспільством у цілому за відмову від багатьох інших варіантів самореалізації (принаймні в даний момент).

Далі практичний блок самоорганізації особистості містить таку послідовність

взаємопов'язаних процесів (самовповноваження, самопрограмування, самовдосконалення, самоактуалізація, самореалізація). Призначивши себе на певну діяльність, людина усвідомлює її кінцеву мету (тобто на цьому етапі визначається аттрактор) і проектує способи її досягнення. Це означає процес самопрограмування – вироблення ідеального образу свого життя через свідоме і цілеспрямоване планування власної діяльності.

У ході самовповноваження потреба переростає в інтерес, відбувається вибір людиною деякого шляху розвитку і свідоме призначення нею себе на певний вид діяльності. Вміння утриматися від дії або діяти в потрібний момент не менш важливе для розвитку особистості, ніж власне якісна визначеність її сутнісних сил.

Суперечності між ідеальним образом і реальними можливостями людини спричиняють самовдосконалення – діяльність, спрямовану на виправлення самою особистістю усвідомлених недоліків у структурі власних сутнісних сил. Це здійснюється через самотренування і самоосвіту. Самотренування як діяльність із підвищення ефективності функціонування сутнісних сил за допомогою повторюваних дій виступає напруженою працею, кінцева мета якої – якісно виконувати те, що людина хоче зробити. Самоосвіта – це діяльність із самостійного підвищення кваліфікації, рівня власної освіченості за рахунок свідомого розширення спектру своїх можливостей. Цей процес передбачає самовиховання (свідоме впорядкування існуючої структури сутнісних сил відповідно обраній меті) та самонавчання як діяльність із отримання нових знань без допомоги сторонньої особи, що навчає.

Процеси самовдосконалення спрямовані на підвищення якості впорядкованої структури сутнісних сил і сприяють послідовному зближенню їх для задоволення нагальної потреби. Подальший напрямок цілісного процесу самоорганізації визначається третім фактором розвитку – селектором, яким стосовно особистості як дисипативної системи виступає принцип стійкості, первісної необхідності порядку. Пошук стійкості відіграє роль природного добору і спрямовує сутнісні сили особистості в ним обумовленому напрямку.

Подальшим етапом є самоактуалізація особистості – процес максимальної концентрації сутнісних сил для наступної ефективної діяльності в напрямку обраної мети. Від розуміння власних одиничних здібностей через прийняття на себе відповідальності людина в процесі самоактуалізації отримує єдність сутнісних сил, здатну до діяльності з утворення другої природи.

Таке максимальне злиття сутнісних сил є необхідною передумовою і запорукою ефективного здійснення процесу самореалізації особистості. Ми не згодні з поширеним тлумаченням індивідуальної самореалізації як свідомого, цілеспрямованого процесу. Самореалізація особистості завжди свідома тільки в широкому смислі – тому, що людина володіє свідомістю.

Тому в найзагальнішому вигляді процес самореалізації особистості можна визначити як об'єктивацію її сутнісних сил. Її джерелом є фундаментальна потреба особистості в самореалізації, механізмом виступає діяльність, а значення для сукупного процесу самоорганізації полягає в гармонійному включенні особистості до ієрархічно вищих систем природи, суспільства, всієї об'єктивної дійсності.

Існують різні типи обмежень, тому значення терміна залежить від контексту. На кожному рівні аналізу обмеження слід розглядати в конкретній ситуації.

Кожний рівень аналізу вимагає свого теоретичного підходу. Як вказувалося вище, на другому рівні аналізу слід застосовувати соціолого-економічні теорії; на третьому – у спектрі теорій організації психологія мотивації повинна бути замінена теорією організаційних обмежень; на четвертому рівні теорії соціальної психології й теорії комунікації; на п'ятому рівні необхідний аналіз за допомогою психологічних теорій. На противагу теоріям мотивації, варто запропонувати низку теорій, адекватних аналізу на кожному конкретному рівні й аналіз будь-яких проблем, що виникають у конкретному контексті. У поясненні явищ дійсності загальним для цього набору теорій стало поняття людської дії й обмежень дії.

Відчуження – це втрата людиною почуття власної суб'єктивності в спілкуванні зі значущими іншими, втрата ідентичності, а також роз'єднання із самим собою й своїм психічним досвідом. Позиція самовідчуження – це відчуття неповноти, обмеженості, ущербності свого «Я», супроводжуване негативними емоціями.

Відчуження – феномен, що несе, не тільки негативні, але й позитивні особистісні й соціальні функції. Відчуження – різнопланове, динамічне явище, що має певну структуру.

На основі теоретичного аналізу виділені основні інваріанти вживання поняття «самообмеження», які поєднує ідея втрати розуміння особистістю самої себе. Найбільш продуктивною, з погляду вивчення й розуміння феномена самообмеження, є теорія ідентифікації – відокремлення, у якій самообмеження виступає як результат крайніх форм ідентифікації (злиття) і відокремлення

(відчуження). На теоретичному рівні була виявлена можливість позитивного впливу самообмеження на «образ Я» особистості і її розвиток у цілому.

Самообмеження – це феномен, який характеризується відокремленням особистості від власного «Я» або окремих його складових («образу Я», «рефлексивного й екзистенціального Я», емоцій, потреб). Найбільш значимою категоріальною ознакою самообмеження виступає втрата змісту як зникнення особистісно значимих зв'язків індивіда із собою і світом. Суттєвою ознакою самообмеження також виступає втрата суверенності, яку ми розглядаємо як форму суб'єктності особистості.

Соціальна самоорганізація формується упродовж життя під впливом соціального середовища, системи виховання, предметно-практичної та особистісно-рольової діяльності людини [3, 4]. Соціальна самоорганізація передбачає процес самопізнання, самовизначення, саморозвитку та самореалізації. Вона має вирішальний вплив на формування світогляду й морально-етичних переконань, на практичний вияв моральних почуттів.

Самоорганізація особистості полягає у цілеспрямованості, активності, обґрунтованості мотивації та плануванні діяльності, самостійності й швидкості прийняття рішень, оцінюванні наслідків праці, почутті обов'язку.

Висновки. Соціально-психологічний аналіз поняття «самообмеження й самоорганізації особистості» дозволяє розглядати його як цілісний психологічний механізм, змістовним аспектом якого виступає власне ставлення, а динамічним – фіксована установка, проте психологічна природа й та роль, котру виконує означений механізм у людській життєдіяльності, варто упрозорити через поняття смислової регуляції. Отже, ставлення до самообмеження й самоорганізації є суб'єктивно забарвленим відображенням особистістю взаємозв'язків власних потреб з об'єктами та явищами світу, виступає чинником, що зумовлює поведінку. Таким чином, це – суб'єктивне ставлення, що утворює своєрідне ядро суб'єктивного світу особистості.

Перспективи для подальших досліджень визначаються висвітленням психологічної природи, механізмів усвідомлення самообмеження й самоорганізації, а також можливістю застосування розроблених методів, з метою формування ціннісного ставлення до себе, природного середовища та інших людей.

Література

1. Балл Г. А. Понятие «личность» в контексте модельной трактовки культуры / Г. А. Балл, В. А. Мединцев // Мир психологии. – 2012.- № 3 (71). – С. 17 – 30.
2. Блинова О. Є. Роль соціальних стереотипів у регуляції поведінки особистості / О. Є. Блинова // Науковий вісник Миколаївського державного університету імені В. О. Сухомлинського. Сер. : Психологічні науки. - 2013. - Т. 2, Вип. 10. - С. 37-41.

3. Журавльов А. А. Потреба як суперечність / А. А. Журавльов // Філософська і соціологічна думка, 1994. – № 9 - 10. – С. 208-227.

4. Завацька Н. Є. Системний підхід у вирішенні проблеми реадптації особистості. / Н. Є. Завацька // Теорія і практика управління соціальними системами, 2010. - № 4. – С. 30 – 38.

5. Кошечкина Т. Ю. Уважение к достоинству личности и толерантность как факторы оптимизации социального взаимодействия / Т. Ю. Кошечкина // Человек: перестройка мышления и поведения: Сборник научных трудов / Отв. ред. Н. И. Михальченко. – К.: Наукова думка, 1991. – С. 192-198.

Транслітерація

1. Ball G. A. Ponyatie «lichnost'» v kontekste model'noy traktovki kul'tury / G. A. Ball, V. A. Medintsev // Mir psikhologii. – 2012. - № 3 (71). – S. 17 – 30.

2. Blinova O. E. Rol' sotsial'nikh stereotipiv u regulyatsii povedinki osobistosti / O. E. Blinova // Naukoviy visnik Mikolaïvs'kogo derzhavnogo universitetu imeni V. O. Sukhomlins'kogo. - Ser. : Psikhologichni nauki, 2013. - T. 2, Vip. 10. - S. 37 - 41.

3. Zhuravl'ov A. A. Potreba yak superechnist' / A. A. Zhuravl'ov // Filososfs'ka i sotsiologichna dumka, 1994. – № 9 - 10. – S. 208 - 227.

4. Zavats'ka N. E. Sistemniy pidkhid u virishenni problemi readaptatsii osobistosti. / N. E. Zavats'ka // Teoriya i praktika upravlinnya sotsial'nimi sistemami, 2010. - № 4. – С. 30 – 38.

5. Koshechkina T. Yu. Uvazhenie k dostoinstvu lichnosti i tolerantnost' kak faktory optimizatsii sotsial'nogo vzaimodeystviya / T. Yu. Koshechkina // Chelovek: perestroyka myshleniya i povedeniya: Sbornik nauchnykh trudov / Отв. red. N. I. Mikhal'chenko. – К.: Naukova dumka, 1991. – S. 192-198.

Турбан В.В.

Социально-психологические предпосылки развития самоограничения личности

В статье осуществлена попытка определения специфики проявлений, влияния и последствий самоограничения в процессе становления личности, раскрыт собственно социально-психологический аспект проблемы.

Ключевые слова: самоограничение личности, самоорганизация личности, становление личности, ценности, ценностное отношение.

Turban V.V.

Socio-psychological preconditions for the development of self-restriction of the individual

The article makes an attempt to determine the specifics of manifestations, influence and consequences of self-restraint in the process of formation of personality, the socio-psychological aspect of the problem has been discovered.

The socio-psychological analysis of the concept of “self-restraint and self-organization of personality” allows us to consider it as a holistic psychological mechanism, the substantive aspect of which is its own attitude, and dynamic - a fixed set, but the psychological nature and the role played by a given mechanism in human life, it is worthwhile to be screened through concept of semantic regulation. Consequently, the attitude towards self-restraint and self-organization is a subjectively colored reflection of the personality of the interconnections of their own needs with the objects and phenomena of the world, acts as a determinant of behavior. Thus, it is a subjective attitude that forms a peculiar core of the subjective world of personality.

Prospects for further research are determined by illumination of the psychological nature, mechanisms of awareness of self-restraint and self-organization, as well as the possibility of using the developed methods, in order to form a value relation to themselves, the environment and other people.

Key words: self-restriction of personality, self-organization of personality, formation of personality, values, value attitude.

Турбан Віталія Віталіївна – здобувач кафедри практичної психології та соціальної роботи Східноукраїнського національного університету імені Володимира Даля, м. Северодонецьк.

УДК 316.6+159.923

Гейко Є.В.

СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНІ ЧИННИКИ СТАНОВЛЕННЯ І РОЗВИТКУ ЦІЛІСНОСТІ – ОСНОВИ ПРОФЕСІЙНОЇ ЗРІЛОСТІ ОСОБИСТОСТІ

У статті визначаються соціально-психологічні чинники становлення і розвитку цілісності особистості, що є передумовою та основою її професійної зрілості. На основі теоретичного аналізу проблеми висвітлюється соціально-психологічний зміст понять «цілісність особистості» та «полісистемна цілісність». Цілісність постає у ієрархічності взаємопов'язаних елементів, які виявляють власну структуру, є основою професійної зрілості особистості. Цілісність особистості розкривається через узгоджені між собою структурні елементи за принципом полісистемності. Представлено результати емпіричного дослідження, на основі даних якого полісистемна цілісність особистості визначається у відповідній взаємопов'язаності елементів, внутрішній співвіднесеності та ієрархічності складових або елементів системи.

Ключові слова: майбутні фахівці, професійна зрілість, полісистемна цілісність особистості, цілісність, цілісність особистості.

Постановка проблеми. Сучасне суспільство, що схильне до постійних трансформацій, втім висуває серйозні вимоги щодо цілісності особистості. Проте цілісність особистості постає основою не лише її гармонійності. Цілісність особистості є провідним чинником й основою формування сучасного фахівця, його професійної зрілості.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема цілісності набуває особливої уваги в окремих психологічних теоріях [6]. Так, у гештальт-теорії відбувається абсолютизування поняття “цілісність”, уявлення про природу цілого (М. Вертгаймер, В. Келер, Ф. Перлз, Ф. Смутс); у психоаналізі розкривається “відчуження” як процес і результат відокремлення суб’єкта від первинної цілісності й уособлення – створення власної автономії; у біхевіоризмі розглядається зв’язок “стимул-реакція” як складне утворення, що має власну структуру, спроба вирішити проблему взаємовідношення частки і цілого (Е. Толмен); у соціальній і культурній антропології: еволюціонізм висвітлює етнографічну спільноту як цілісність, дифузійнізм надає об’єктивного значення дифузії окремих культурних рис або елементарних структур, функціоналізм визначає цілісність як сукупність окремих елементів, а культуру як єдність усіх її елементів; у конструктивізмі цілісність постає як інтегративна єдність; утім поняття “цілісність” у гуманістичній психології розуміється як висхідна основа буття людини [1].

У загальнопсихологічному контексті проблематика цілісності особистості розглядається у психосоціальному контексті як ідентичність особистості (А. Борисюк, З. Ковальчук та ін.); у соціально-когнітивному й диспозиційному ракурсах – як становлення цілісності особистості (І. Ващенко, Н. Завацька, А. Коваленко, О. Кононенко, В. Турбан та ін.).

У працях Л. Виготського, О. Леонтєва, С. Рубінштейна висвітлюється соціокультурний контекст, інтерсуб’єктивне підґрунтя цілісності особистості.

Проблематика цілісності особистості постає в психологічних теоріях гуманістичного напрямку. Зокрема, гештальт-психологія розкриває проблему границь поля сприйняття й практичного руху до фокусу “Я”; гуманістична психологія акцентує увагу на глибинній цілісності людини й розвитку її потенціалу; екзистенційна психологія розглядає цілісність особистості як практичний рух екстатичності в напрямку “можливість-дійсність”. Саме спроба ствердження унікальності й розуміння складності функціонування цілісної особи в реальному світі є головним постулатом гуманістичних теорій особистості. Принцип холізму артикулюється вченими щодо завершення гештальта (гештальт-психологія) і самоактуалізації (гуманістична психологія), екстатичного руху (екзистенціальна психологія) і руху до цілісності (трансперсональна психологія). Однак гуманістична психологія, здійснюючи антропоцентричний наголос і застосовуючи принцип холізму, не надає вичерпного визначення всієї повноти людського існування. Тому з’ясування

умов цілісності особистості й основних принципів її методологічної тематизації в дослідженні пов'язано, в першу чергу, з системним підходом [2].

Проблема формування цілісності особистості потребує узгодженості позицій, стратегій, мовлення суб'єктів взаємодії (Л. Вітгенштейн, І. Гейзінга, Г. Зіммель та ін.). Відтак постає питання взаємозв'язку процесів прийняття себе, іншого, ситуації взаємодії з ним (О. Брудний, Д. Берн, С. Валінс, Д. Сієрс та ін.). Такий взаємозв'язок необхідно розглядати як принципову єдність взаємодії "вкладених один в одного...просторів" (Д. Бем, С. Братченко, О. Бодальов, У. Джеймс, В. Зінченко та ін.). Вагомість найбільш значущих чинників у процесі формування цілісності особистості визначається в такий спосіб: по-перше, ставлення та думка іншого, що слугує основою самосприйняття (Л. Галаш, О. Ухтомський та ін.); по-друге, уявлення про себе, "Я" - ідентифікування себе на рівні соціальної ідентичності – підґрунтя для самоздійснення себе через взаємодію з іншими (Г. Балл, А. Борисюк, Дж. Мід, І. Гофман та ін.); по-третє, ідентичність на рівні самості, фундаментальна різниця між "Я" та іншими (А. Борисюк, Р. Валлагер, Д. Вегнер, Ж. Вірна та ін.) [1, 2].

Мета статті полягає у визначенні соціально-психологічних особливостей становлення та розвитку цілісності, як основи професійної зрілості фахівця.

Виклад основного матеріалу і результатів дослідження. Виходячи з закономірних особливостей розвитку наукового знання від диференціації до інтеграції (К. Нартова-Бочавер) на його початку, що постає у власній первинній цілісності й починає розподілятися на окремі цілісності на етапі гуманітарної парадигми, простежується тенденція до інтеграції окремих цілісностей у єдине цілісне знання [7]. Таким чином відбувається розвиток, становлення і оформлення наукового знання щодо цілісності особистості. Тому постає необхідність концептуалізації феномену цілісності особистості в єдину організовану систему. У фокус спрямовуються багато окремих, відособлених цілісностей-систем, які поєднуються, інтегруються, самоорганізуються в єдину систему. Структурність, багатовимірність, ієрархічність єдиної цілісності особистості утворюють ключові положення аналізу цілісності особистості як системи, яку можна досліджувати, формувати. Якщо з цієї позиції розглянути концепцію цілісності особистості, то особистість і світ є водночас і складові, і самостійні системи [6]. Складова особистості має біохімічні, фізіологічні, соматичні властивості. Складова світу те саме наповнення, але коли з'являється інша людина, то додаються ще й фізичні, механічні і т. ін. властивості, якщо в якості світу постають речі і предмети. Цілісність у такий спосіб є розділеною, а її складові дискретні.

Отже, цілісний світ організується в полісистему через взаємодію особистості і її світу у двох позиціях: незалежних систем і підсистем одна одної. Це означає, що цілісний світ підкорюється принципу подвійності якісної визначеності [4].

Полісистемні взаємодії особистості і її світу розподіляються за різними складовими. Взаємодії локалізуються в поле складової особистості і в поле

складовій світу. Позиція (система чи підсистема), локалізація (у складовій особистості і світу) і взаємодія (з урахуванням позиції і локалізації) – ключові параметри цілісного світу. Вони надають йому розмаїтості, різнопорядковості, релятивності [4].

Також варто відзначити, що полісистемність характеризується подвійністю якісної визначеності і релятивністю. А саме подвійність має такий прояв: стабільність і варіативність, узгодженість і неузгодженість, схильність до планування і автоматизм, ініціативність і шаблонність.

Саме системний та цілісний підходи дозволяють представити специфіку диференціації та інтеграції цілісності особистості; виокремити спільне між системами, модальностями, диспозиціями цілісності особистості й водночас суттєву різницю між ними і субмодальностями; інтеграцію цілісності особистості й виявлення чинників, котрі надають цій цілісності єдності, не зважаючи на багатоплановість [5]. Із такої позиції варто здійснити теоретичний аналіз полісистемної цілісності особистості та її загальних складових: субмодальностей, полярних категорій, біполярних категорій. Такими поняттями визначаються ментальні репрезентації цілісності особистості в різних сферах її цілісного світу.

У якості провідних варто зазначити такі системні поняття, як “ізомерія”, “багатовимірність”, “ієрархія”. Ізомерія являє собою механізм зв’язку, перехід від одних компонентів полісистемної цілісності особистості до інших. Багатовимірність розглядається як багатоаспектність полісистемної цілісності особистості. Ієрархію представлено через “вертикаль” і “горизонталь” у структурі полісистемної цілісності особистості. Так, “вертикальна” структура – це є холон, особлива форма співвідношення цілого і часток.

Полісистемна цілісність особистості постає у чотирьох субмодальностях, у кожній з яких ментально репрезентується окрема сфера цілісного світу. Виокремлено такі субмодальності – “самість”, “перетворена”, “втілена”, “повторювальна”. “Цілісність-самість” ментально репрезентує особистість як системну якість системи “Особистість”, у “Цілісності-перетвореній” – світ як системна властивість системи “Інша особистість”. У “Цілісності-втіленій” ментально репрезентується світ як підсистема системи “Особистість”, у “Цілісності-перетвореній” – особистість як підсистема системи “Світ”.

У субмодальностях цілісності особистості репрезентується не інформація про різні сфери цілісного світу, а позиції, які займає в них особистість. Позиція функціонує у вигляді загальної внутрішньої готовності сприймати, фокусувати увагу, рефлектувати, регулювати, відповідати на певні впливи і події таким чином. Тобто субмодальності можуть здійснювати різний внесок у переробку інформації, або, навпаки, одна й та сама субмодальність може бути загальною під час обробки різної інформації.

Субмодальності виявляють такі особливості: “цілісність-самість” – автентичність, суверенність, незалежність. “Цілісність-перетворена” – толерантність, прийняття іншого. “Цілісність-втілена” – володіння іншим;

“Цілісність-повторювальна” - залежність від іншого. Отже, суверенність, прийняття, володіння, залежність є суттєвими ознаками - цілісності особистості.

Основою полісистемної цілісності особистості є субмодальності, які є самостійними базовими елементами полісистемної цілісності особистості, що характеризують її різні аспекти. Поряд із цим субмодальності є не лише розмаїтими і незалежними базовими елементами. Поєднання має оформлення у парному співвідношенні субмодальностей. Комбінації субмодальностей є ментальними репрезентаціями декількох сфер цілісного світу.

В межах системного підходу розгляд об'єкта здійснюється через аналіз не лише як продукту фрагментації і інтеграції, але й категоризації (узагальнення; частина шляху у бік інтеграції) [5]. Отже, парні комбінації субмодальностей цілісності особистості необхідно розглядати як категорії. Парні комбінації субмодальностей цілісності особистості є полярними категоріями.

У полісистемній цілісності особистості виокремлюються полярні категорії, кожна з яких залучає пару субмодальностей. У залежності від складу полярні категорії можуть набувати форм систем, модальностей, диспозицій. Такі полярні категорії є системами: система “Цілісність” і система “Інша цілісність”. Дві полярні категорії є модальностями: модальність “Цілісність” і модальність “Інша цілісність”. Дві полярні категорії є диспозиціями: диспозиція “відділення” і диспозиція “поєднання”.

Полярні категорії є системами, адже у системі “Цілісність” ментально репрезентується система “Особистість”. Полярні категорії є модальностями, тому в модальності “Цілісність-самість” ментально репрезентуються особистість як системоутворювальна властивість і особистість як підсистема. Полярні категорії або диспозиції, у диспозиції “відділення” ментально репрезентується особистість і світ як системоутворювальні властивості. Вони спрямовані на управління власними підсистемами і тому відділяються. У диспозиції “поєднання” ментально репрезентуються світ як підсистема і особистість як підсистема. Вони спрямовані на обслуговування систем одна одної і тому інтегруються.

Таким чином, полярні категорії “полісистемної цілісності особистості” диференціюються на системи, модальності, диспозиції. У полярних категоріях має прояв фундаментальний принцип організації полісистемної цілісності особистості: подвійність її якісної визначеності.

Процес категоризації субмодальностей сприяє виділенню полярних категорій, а також біполярних категорій. Полярні категорії є результатом парних комбінувань субмодальностей цілісності. Біполярні категорії є наслідком парних комбінацій полярних категорій [1, 2].

У полісистемній цілісності особистості виокремлено три біполярні категорії, кожна з яких має пару полярних категорій. Виходячи зі складу, біполярні категорії можуть набувати вигляду бісистеми, бімодальності, бідиспозиції. Кожна категорія представляє полісистемну цілісність особистості в цілому, проте в певному аспекті. Так, у бісистемі репрезентується система

“Особистість” і система “Світ”. Бісистема – це полісистемна цілісність особистості інтегрована у вигляді системи, котра розглядається з певної позиції. Або як сукупність модальностей “Цілісність-самість” чи “Інша цілісність”.

У бімодальності ментально репрезентуються позиції особистості, що відносяться власне до особистості, і позиції світу, що відносяться до категорії світу. Бімодальність – це полісистемна цілісність особистості інтегрована у вигляді системи, що постає з відповідної позиції, як сукупність диспозицій “відділення” і “поєднання”.

Кожна біполярна категорія взята окремо (бісистема, бімодальність, бідиспозиція) представляє полісистемну цілісність особистості в загальному, але неповно, через відповідний аспект. У сукупності біполярні категорії увиразнюють полісистемну цілісність особистості в цілому, інтегровано і в повному обсязі. У біполярних категоріях полярні категорії представлені в опозиції. Це спричинює подвійність (розмаїтість) якісної визначеності біполярних категорій.

Субмодальності, полярні і біполярні категорії полісистемної цілісності особистості відображають структуру та розмаїтість такого утворення. Згідно з принципами цілісного підходу, кожна структура має складатися з певних цілісностей. Тому кожна зі структурних одиниць полісистемної цілісності, у свою чергу, також може поділятися на певні цілісності. Субмодальності слугують сполучною ланкою між полярними категоріями.

Протилежними можуть бути системи “Особистість” й “Інша особистість”, до їх складу входять різні субмодальності. Окрім того, в якості протилежних можуть бути модальності “цілісність як система” й модальність “інша цілісність”, оскільки до їх складу ввійшли різні субмодальності. Диспозиція “відділення” і диспозиція “поєднання” також можуть бути протилежними, до їх складу ввійшли різні диспозиції й різні субмодальності. Тобто субмодальності не поєднують протилежні полярні категорії.

Полісистемна цілісність особистості характеризується багатоаспектністю (розмаїтим складом цілісностей). Така багатогранність вирізняється розподілом за критерієм диференціації на системи, модальності, диспозиції (полярні категорії), бісистему, бімодальність, бідиспозицію (біполярні категорії). Системи, модальності, бімодальність, бідиспозиція являють собою різнопорядкові модуси полісистемної цілісності особистості. Саме через них відображається багатовимірний характер організації полісистемної цілісності особистості.

Зазначене вище надає підстави стверджувати, що кожна біполярна категорія характеризує полісистемну цілісність особистості в цілому, проте не в повному обсязі. Бісистема відображає полісистемну цілісність у цілому в ракурсі полісистемних властивостей. Бімодальність розглядається як полісистемна цілісність особистості в цілому в аспекті полідиспозиційних властивостей. Утім загальна структура полісистемної цілісності особистості включає її полісистемні, полімодальні, полідиспозиційні властивості.

Структуру соціально-психологічної основи полісистемної цілісності особистості відображено у вигляді декількох сфер, що залучаються одна до одної, взаємопроникають одна в одну й взаємопов'язані системними зв'язками: субмодальності в полярних категоріях, полярні категорії в біполярних категоріях. Тобто це системне утворення, що вирізняє такі рівні: субмодальності, полярні категорії, біполярні категорії. У відповідності представлені рівневі структури й міжрівневі структури. Таким чином, інтегрована цілісність уособлює структуровані цілісності, що взаємопов'язані між собою. Так, структури субмодальностей, полярних і біполярних категорій являють собою рівневі системи.

Більш складна структура представлена на міжрівневому рівні. Її можна уявити у вигляді холону (Д. Делозьє, Л. Дорфман). Такий холон поєднує ціле і систему в індивідуальному як у одному, у єдиному. Тобто в єдиному ціле і частка мов не належать одне одному: ціле входить у єдине, але тримає власні частки за межами цього єдиного; частки у тому ж єдиному належать до цілого, але воно знаходиться в іншому єдиному [3, 8]. Холономічно структурується мова. А також людина є цілим і часткою родини, родина є цілим і часткою родини в декількох поколіннях (роду) і т. ін.

Структура холона має три рівні. Рівень “С” є часткою рівня “В”, рівень “В” водночас ціле стосовно до рівня “С” і частка рівня “А”, рівень “А” є цілим стосовно рівня “В” і т. ін. У воді рівень атомів водню і кисню є часткою молекули води, молекула води є водночас цілим стосовно атомів водню та кисню і часткою стосовно до організму, організм ціле стосовно молекули води і т. ін.

Полярні категорії і субмодальності можуть співвідноситися як ціле і частки. Полярна категорія і біполярна категорія можуть співвідноситися як частка і ціле. Полісистемна цілісність характеризується багатовимірністю. Тому вона складається з декількох холонів: холон, який утворений із субмодальностей, полярних категорій і бісистеми (системний холон; холон, який включає субмодальності, полярні категорії модальностей і бімодальностей (модальний холон); холон, що складається з субмодальностей, полярних категорій диспозицій і бідиспозиції (диспозиційний холон).

Отже, нами з'ясовано специфіку розвитку полісистемної цілісності особистості й психологічних властивостей, які взаємопов'язані з даним явищем у студентів: майбутніх психологів, філологів, політологів. Загальна тенденція щодо представленої вибірки виявилася такою. У студентів першого курсу провідним є пізнавальний мотив, зацікавленість як процесом, так і результатом власної діяльності. У студентів п'ятого курсу відстежується тенденція щодо об'єктивності самооцінки, усталеності ціннісних орієнтацій, стремління до самоконтролю, життєвого успіху. У студентів (політологів, філологів) специфіка розвитку полісистемної цілісності особистості пов'язана із представленими факторами, проте домінуючими є: “життєтворчість”, “самоздійснення”, “мотивація”. Прагнення до самоусвідомлення й саморозвитку передують у

процесах розбудови полісистемної цілісності особистості. Однак, негативні прояви дезінтегрованості “Я” особистості, що впливають на самовизначення як на особистісному рівні, так і професійному, заважають інтеграційним процесам. Таким чином, для студентів другого курсу (політологи, філологи) характерними чинниками розвитку полісистемної цілісності є “життєтворчість”, “самоздійснення”, “мотивація”, “інтегративність”. Зазначені фактори є провідними, утім кожен з них здійснює свою дію у процесі організації підсистемної цілісності особистості.

Для студентів третього курсу (політологи, філологи) характерними чинниками розвитку полісистемної цілісності є “самоздійснення”, “поважливість”, “довільність”, “шанованість”. Втім для студентів четвертого курсу (політологи, філологи) характерними факторами розвитку полісистемної цілісності є “самоздійснення”, “мотивація”, “інтегративність”, “внутрішня свобода”. Для студентів п'ятого курсу (політологи, філологи) характерними факторами розвитку полісистемної цілісності є “самоздійснення”, “мотивація”, “духовність”, “образ світу, образ людини”. Зазначені фактори є провідними, проте кожен із них здійснює свій вплив на процес організації полісистемної цілісності особистості.

На підставі одержаних експериментальних даних визначено провідні фактори, що сприяють розвитку полісистемної цілісності особистості, а саме: “життєтворчість”, “самоздійснення”, “мотивація”, “інтегративність”, “результативність”, “поважливість”, “духовність”, “довільність”, “образ світу, образ людини”, “шанованість”. Утім виокремлено ортогональні полюси чинників, які, навпаки, стримують або не сприяють розвитку полісистемної цілісності особистості (негативні значення факторів): “значимість результатів діяльності”, “мотив до зміни поточної діяльності”, “самозвинувачення”, “етноцентричні цінності”, “самоінтерес”, “освіченість”, “цікава робота”, “конкурентність”, “здоров'я” [1].

Результати дослідження виявили тенденцію зміни структурних компонентів у майбутніх практичних психологів протягом навчання у ВНЗ. Полісистемна цілісність особистості проявляється завдяки базовим компонентам і низці додаткових. Можна зазначити, що відбувається перерозподіл уваги від самоінтересу до професійного інтересу, побудови планів на майбутнє, бажання досягти визнання та поваги. Однак є один фактор, який притаманний студентам усіх курсів – “самоактуалізаційний компонент”, що проявляється у побудові внутрішніх критеріїв, творчому самовираженні, реалізації своїх можливостей, здатності жити тут і тепер, тобто переживати теперішній момент свого життя у всій його повноті. Тому можна припустити, що саме цей фактор, здійснює самоорганізуючий вплив на становлення та формування цілісності особистості.

Висновки. Визначено соціально-психологічний зміст понять цілісності особистості та її полісистемної цілісності. Показано, що цілісність вирізняється ієрархічністю взаємопов'язаних елементів, які виявляють власну структуру, є

основою професійної зрілості особистості. Цілісність особистості розкривається через узгоджені між собою структурні елементи (системи, модальності, диспозиції) у загальній структурі за принципом полісистемності. Полісистемна цілісність особистості – відповідна взаємопов’язаність елементів, внутрішня співвіднесеність та ієрархічність складових або елементів системи. Генеза полісистемної цілісності особистості визначається взаємопов’язаністю соціально-психологічних характеристик, індивідуально-типологічних властивостей і складових цілісності.

Полісистемна цілісність особистості являє собою ментальну репрезентацію картини світу через власний мета-індивідуальний світ. Системна організація полісистемної цілісності особистості вирізняється такими рівнями: субмодальності, полярні категорії, біполярні категорії. Модель представлена у вигляді декількох сфер, що імплікуються одна одною й взаємопов’язані системними зв’язками (субмодальності у полярних категоріях, полярні категорії у біполярних категоріях). Інтегрована цілісність уособлює структуровані цілісності, що взаємопов’язані між собою. Полярні категорії диференціюються на системи, модальності, диспозиції. Біполярні категорії розподіляються на бісистему, бімодальність, бідиспозицію. Показано, що в одному складі субмодальностей може виникати розмаїття полярних категорій: вони по-різному структурують субмодальності. Багатовимірність полягає в тому, що вона здійснюється за принципом диференціації полісистемності на системи, модальності, диспозиції (полярні категорії) і бісистему, бімодальність, бідиспозицію (біполярні категорії). Будь-яка субмодальність також може бути багатовимірною, тому що водночас залучається в систему, модальність, диспозицію. Отже йдеться про багатовимірність соціально-психологічних основ полісистемної цілісності особистості.

Література

1. Гейко Є. В. Психологія цілісності особистості : монографія / Є. В. Гейко. – Кропивницький : Центрально-Українське видавництво, 2016. – 384 с.
2. Гейко Є. В. Соціально-психологічні основи цілісності особистості / Є. В. Гейко. – автореф. дис...доктора психолог.наук: 19.00.05 (соціальна психологія). – Сєверодонецьк, 2017. – 45 с.
3. Дилтс Р., Делозье Дж. НЛП-2 поколение Next / Р. Дилтс, Дж. Делозье / Пер. с англ. – СПб. : Питер, 2012. – 320 с.
4. Дорфман Л. Я. Я-концепция: дифференциация и интеграция / Л. Я. Дорфман. // Интегральная индивидуальность, Я-концепция, личность / Под ред. Л. Я. Дорфмана. – М. : Смысл, 2004. – С. 96 – 123.
5. Завацька Н. Є. Системний підхід у вирішенні проблеми реадaptaції особистості. / Н. Є. Завацька // Теорія і практика управління соціальними системами, 2010. - № 4. – С. 30 – 38.

6. Максименко С. Д. Структура особистості // *Практ. психологія та соц. робота.* – 2007. – № 1. – С. 1–13. – Бібліогр.: 24 назви.
7. Нартова-Бочавер С. К. Дифференціальна психологія: учеб.посobie / С. К. Нартова-Бочавер / 3-е изд., испр. - М: Флинта, 2008. – 280 с.
8. Мерлин В. С. Очерк интегрального исследования индивидуальности. / В. С. Мерлин. – М.: Педагогика, 1986. – 256 с.

Транслітерація

1. Geyko Є. V. Psikhologiya tsilnosti osobistosti : monografiya / Є. V. Geyko. – Kropivnits'kiy : Tsentral'no-Ukrain's'ke vidavnistvo, 2016. – 384 s.
2. Geyko Є. V. Sotsial'no-psikhologichni osnovi tsilnosti osobistosti / Є. V. Geyko. – avtoref. diss...doktora psikholog.nauk: 19.00.05 (sotsial'na psikhologiya). – Severodonets'k, 2017. – 45 s.
3. Dilts R., Deloz'ye Dzh. NLP-2 pokolenie Next / R. Dilts, Dzh. Deloz'ye / Per. s angl. – SPb. : Piter, 2012. – 320 s.
4. Dorfman L. Ya. Ya-kontseptsiya: differentsiatsiya i integratsiya / L. Ya. Dorfman. // Integral'naya individual'nost', Ya-kontseptsiya, lichnost' / Pod red. L. Ya. Dorfmana. – M. : Smysl, 2004. – S. 96 – 123.
5. Zavats'ka N. Є. Sistemniy pidkhid u virishenni problemi readaptatsii osobistosti. / N. Є. Zavats'ka // Teoriya i praktika upravlinnya sotsial'nimi sistemami, 2010. № 4. – С. 30 – 38.
6. Maksimenko S. D. Struktura osobistosti // *Prakt. psikhologiya ta sots. robota.* – 2007. – № 1. – С. 1–13. – Bibliogr.: 24 nazvi.
7. Nartova-Bochaver S. K. Differentsial'naya psikhologiya: ucheb.posobie / S. K. Nartova-Bochaver / 3-е изд., испр. М: Flinta, 2008. – 280 с.
8. Merlin V. S. Oчерк интегрального issledovaniya individual'nosti. / V. S. Merlin. – М.: Pedagogika, 1986. – 256 с.

Geiko E.V.

Socio- psychological factors of the formation and development of the integrity – the basis of professional maturity of personality

The article defines the socio-psychological factors of the formation and development of the integrity of the individual, which is a prerequisite and the basis of her professional maturity. On the basis of theoretical analysis of the problem, the socio-psychological content of the concepts of "integrity of the individual" and "polysystem integrity" is highlighted.

Integrity appears in the hierarchy of interconnected elements that reveal their own structure, which is the basis of the person's professional maturity. The integrity of the individual is revealed through coordinated structural elements on the principle of polysystemism. The results of the empirical research, based on which data the polysystem integrity of the individual is determined in the corresponding interconnected elements, internal correlation and hierarchy of the components or elements of the system are presented.

Key words: *future specialists, professional maturity, polysystem integrity of the individual, integrity, integrity of the individual.*

Гейко Е.В.

Социально-психологические факторы становления и развития целостности – основы профессиональной зрелости личности

В статье определяются социально-психологические факторы становления и развития целостности личности, является предпосылкой и основой ее профессиональной зрелости. На основе теоретического анализа проблемы освещается социально-психологическое содержание понятий «целостность личности» и «полисистемна целостность». Целостность возникает в иерархичности взаимосвязанных элементов, которые проявляют свою структуру, является основой профессиональной зрелости личности.

Целостность личности раскрывается через согласованные между собой структурные элементы по принципу полисистемности. Представлены результаты эмпирического исследования, на основе данных которого полисистемна целостность личности определяется в соответствующей взаимосвязанности элементов, внутренней соотносительности и иерархичности составляющих или элементов системы.

Ключевые слова: *будущие специалисты, профессиональная зрелость, полисистемна целостность личности, целостность, целостность личности.*

Гейко Євгенія Вікторівна – доктор психологічних наук, доцент, доцент кафедри практичної психології Центральноукраїнського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка, м. Кропивницький.

УДК 159.923.2

Кононенко О.І., Захарчук Г.В.

СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНІ ДЕТЕРМІНАНТИ ПРОБЛЕМИ ЗАЙВОЇ ВАГИ

В статті доведено, що не лише фізіологічні фактори є причинами зайвої ваги, а й соціально-психологічні. В статті наголошується, причиною поширення розладів прийому їжі є величезний вплив суспільства на норми і цінності індивіда. Доведено, що першопричинами зайвої ваги є низька самооцінка, невеликий рівень самоконтролю. Психодинамікою підвищеного надходження калорій пояснюється як захист від негативних, особливо від депресивно забарвлених емоцій і страху. Наслідками розладів харчової поведінки є емоційну нестійкість і схильність до депресивних станів.

Ключові слова: *особистість, ожиріння, зайва вага, розлади харчової поведінки.*

Постановка проблеми. В сучасній психологічній науці значна увага приділяється проблемам повноцінного функціонування людини. Ознаками гармонійної особистості є добре самопочуття та здоровий спосіб життя, найважливішим чинником якого є харчування. Оскільки сучасна психологічна наука значну увагу приділяє проблемам повноцінного функціонування людини, її психологічному та фізичному здоров'ю, то однією із найважливіших задач стає вивчення особливостей харчової поведінки особистості. Актуальність проблематики дослідження полягає в тому, що правильне харчування забезпечує повноцінне функціонування людини, а неправильне – призводить до надлишкової ваги, погіршення стану здоров'я та розвитку різних захворювань.

В наш час ожиріння стало соціальною проблемою в країнах з високим рівнем економічного розвитку, у яких щонайменше 30% населення мають надлишкову масу тіла. Як відомо, проблема зайвої ваги переслідує багатьох людей, причому не тільки жінок, але й чоловіків. В свою чергу, надмірна повнота пов'язана з такими захворюваннями: цукровий діабет, артеріальна гіпертензія, серцево-судинні захворювання, онкологія, атеросклероз хронічний холецистит, жовчнокам'яна хвороба та інші. Згідно з оцінками експертів ВОЗ, тривалість життя і стан здоров'я населення на 70% залежить від способу життя, найважливішим чинником якого є харчування, на 15% - спадковості, ще на 15% - умов довкілля.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Останнім часом ця тема висвітлювалася у працях таких авторів, як Х. Е. Долл, Г. Ш. Ашурова, Дж. Терренс Уілсон, Кетлін М. Пайк, І. І. Федорова, Н. Ю. Красноперова, В. Д. Менделевич, І. Г. Малкіна-Пих, Ю. Л. Савчикова, С. Дж. Фрайберн, В. Я. Семке, Т. Г. Вознесенська, А. В. Вахмістров, П. Норман, Б. А. Девіс, та інші.

Мета статті – представити соціально-психологічні детермінанти проблеми зайвої ваги

Виклад основного матеріалу та результатів дослідження. Стрімкий розвиток сучасного життя потребує від нас максимальної витрати енергії та особистісних ресурсів. При цьому стреси та депресії стають постійними супутниками особистості, які безупинно руйнують її, особливо тоді, коли вона не знає способів їх подолання. За таких умов їжа перестає виконувати свої первинні функції і, перетворюючись на предмети фетишу, заповнює життя людей, які за допомогою раціону харчування на підсвідомому рівні намагаються розв'язати свої психологічні проблеми.

Основними причинами виникнення зайвих кілограмів, є, звичайно ж, недостатня фізична активність і неправильний, нездоровий раціон. Крім того, постійне переїдання, вживання напівфабрикатів і фаст-фудів погіршують ситуацію, і зайва вага стає справжньою проблемою, враховуючи сидячий спосіб життя сучасного людства. Однак, це далеко не всі причини, за якими відсоток

людей з надмірною вагою регулярно росте. До фізичних аспектів додаються ще й психологічні, яким ми часто не приділяють достатньої уваги.

Хоча харчування, безумовно, є фізіологічною потребою, психологічна мотивація також впливає на харчову поведінку. Наприклад, потреба поїсти може бути викликана не лише бажанням "нагодувати себе", але й позитивними (наприклад, щастя) і негативними (наприклад, злість, депресія) емоціями. Не останню роль відіграють внутрішні соціальні настанови, норми та очікування щодо споживання їжі. Таким чином, харчова поведінка являється і трансформічною потребою особистості (задоволенні, самоствердженні, етноідентифікації тощо) та суспільства (соціінтегративна, соціодиференційна та соціоідентифікаційна). Ось чому часто трапляється так, що, навіть ведучи здоровий спосіб життя і регулярно відвідуючи спортзал, багато людей не можуть позбутися надмірної ваги, що призводить до розпачу, депресії і невпевненості у власних силах.

Також, з кожним днем зростає кількість захворювань порушення харчової поведінки, одним з яких є зайва вага. Щоб знайти рішення проблеми, необхідно для початку розібратися, що ж може послужити причиною появи зайвих кілограмів і які бувають психологічні чинники, що негативно впливають на вагу.

Процес харчування – це не лише задоволення своїх фізіологічних потреб (голод), але й особистісних. Під особистісними потребами більшість людей розуміють: соціальне схвалення (батьків, близьких оточуючих), вживання «модної» їжі, переїдання, відмову від їжі та інше. Спираючись на висновки гастропсихологів, для науки важливим є дослідження зв'язку характеру людини з її смаковими уподобаннями. Смакові уподобання допомагають визначити вплив раціону харчування на поведінку, емоційно-вольову та діяльнісну сфери особистості. Великий вплив на ставлення до їжі мають шаблони масової свідомості, оскільки у нашому суспільстві культ їжі набуває всезагального характеру. Люди вживають їжу та не відчують задоволення від неї і, потрапляючи в наш організм, вона не приносить нам жодної користі. Часто буває так, що людина не має можливості «відпрацювати» свої емоції іншим способом, окрім як їх «заїсти». Отже, харчові адикції є способом уникнення суб'єктивної реальності.

Була розроблена сучасна концепція накопичення надмірної ваги, яка не тільки пояснює причини труднощів в схудненні, а й дає реальний шанс з легкістю знизити вагу і зберегти жадану стрункість. Це так звана біопсихосоціальна модель. У відповідності з перерахованими функціями їжі в ній виділяється три групи причин, що призводять до зайвих кілограмів: по-перше, фізіологія організму, або біологічні причини: малорухливий спосіб життя, спадкова схильність, стан енергетичного обміну. Далі ми докладно розглянемо взаємозв'язок обмінних процесів з душевним станом, поки ж тільки підкреслимо, що біологічна складова надмірної ваги в чому залежить від складової психологічної.

Зараз же коротко нагадаємо, що психологічні причини характеризуються двома моментами.

1. Психологічна залежність від їжі, коли їжа використовується для корекції настрою, подібно алкоголю або нікотину. І якщо чоловікам властиво "залюбуватися" горе або нудьгу спиртним, то для жінок найбільш соціально прийнятний спосіб "втішитися" – це можливість переплавити свої негативні емоції в жир. Торти та шоколадки підвищують настрій, не викликаючи осуду з боку суспільства.

2. Так звана гіперфагічна (грец. hyper - phagia , гіпер + phagein - є, поїдати, пожирати) реакція на стрес, коли їжа використовується під час або після стресу. У цьому випадку переїдання свого роду предмет задоволення, прагнення сховатися від реальності. Але робити висновок про повноцінний антистресовий ефект передчасно, оскільки в цьому випадку створюється лише видимість душевного благополуччя. Проблема, не знаходячи рішення, "заганяється вглиб" і періодично дає про себе знати.

Однією з гіпотез поширення розладів прийому їжі є величезний вплив суспільства на норми і цінності індивіда. Останні десятиліття наше суспільство віддає перевагу худорлявості. У свідомості людей міцно закріплений стереотип про те, що бути худим - значить бути успішним, здоровим, привабливим, дисциплінованим та інше. Повнота асоціюється з непривабливістю, лінійно, некомпетентністю [61]. Існує думка, що збільшення кількості харчових розладів за останні 40-50 років пов'язано з усе більшим поширенням у суспільстві ідеалу худорлявості. Ця думка ґрунтується на зайвої стурбованості пацієнтів з нервовою булімією і нервовою анорексією своєю вагою і тілом. Психологи відзначають, що найбільш схильні до ожиріння жінки з низьким рівнем самооцінки. Вони імпульсивні і часто скаржаться на відсутність контролю над своїм життям.

З «соціальної» гіпотези випливає припущення, що саме через прийнятих у суспільстві ролей і стереотипів, розладами прийому їжі страждають в основному жінки, тоді як чоловіки схильні до трудового голоду. Пріоритети в суспільстві такі, що жінка повинна бути приваблива зовні для успішної взаємодії з чоловічою статтю, тоді як чоловік повинен бути насамперед реалізований соціально, в суспільстві і на роботі. За даними західних психіатрів розладами харчової поведінки страждає 4% жінок у віці від 14 до 20 років. У чоловіків такі розлади зустрічаються значно рідше.

Проблема «соціальної» гіпотези та ж що й у «фізіологічної» - практично кожній людині властиво турбуватися про свій зовнішній вигляд, але далеко не кожна людина захворіє розладами прийому їжі. Соціум схильний оцінювати людей за їх зовнішнім виглядом, не приділяючи уваги внутрішньому світу людини, якщо зовнішність виявилася непривабливою. І це з'явилося не в останні десятиліття.

Ожиріння - це такий стан організму, при якому в його клітковині, тканинах і органах починають накопичуватися в надлишку жирові відкладення.

Ожиріння, симптоми якого полягають у збільшенні ваги від 20% і більше при зіставленні з середніми величинами, є не тільки причиною загального дискомфорту.

У найбільшій мірі ожиріння схильні жінки, причому така схильність по ним вдвічі перевищує схильність до ожиріння чоловіків. В якості критичного вікового інтервалу для розвитку ожиріння можна визначити вік в 30-60 років. На підставі проведених досліджень з ожиріння експертами ВООЗ виявлено, що ожиріння є практично світової епідемією, причому ця епідемія актуальна для мільйонів жителів населення нашої планети, незалежно від їх приналежності до конкретної соціальної, національної, професійної, вікової, статевої чи іншої групи.

Деякі фахівці, в результаті дослідження психології ожиріння стверджують, що людина, що має схильність до ожиріння, відноситься до окремого психологічного типу.

Першопричинами є низька самооцінка, невеликий рівень самоконтролю. Пацієнт, окрім цього, має емоційну нестійкість і схильність до депресивних станів. З цієї причини психологія ожиріння відіграє дуже важливу роль в процесі схуднення.

Клініко-катамнестичний метод дозволив виявити значну частоту стресів в особистих і сімейних відносинах, тобто сфера міжособистісної взаємодії представляється найбільш проблемною для хворих з ожирінням. Вони виявляють підвищену чутливість щодо міжособистісних конфліктів.

У хворих з ожирінням виявлено помітне підвищення стійкої особистісної тривожності, яка розглядається як базальне психічна властивість, предрасполагающее до підвищеної чутливості до стресових впливів. Ситуативна (реактивна) тривога досягає за ступенем вираженості невротичного рівня.

Відмінною особливістю психологічного захисту у таких людей, які страждають на ожиріння є переважання механізму психологічного захисту по типу реактивних утворень (гіперкомпенсації). Змістовна характеристика цього варіанту психологічного захисту припускає, що особистість запобігає усвідомлення неприємних чи неприйнятних для неї думок, почуттів, вчинків шляхом перебільшеного розвитку протилежних прагнень. Відбувається, так би мовити, трансформація внутрішніх імпульсів в їх суб'єктивно розуміючу протилежність. Для таких людей також типові незрілі протективні механізми психологічного захисту, один з яких пов'язаний з агресією, перенесенням на оточуючих власних негативних уявлень, а інший - з переходом до інфантильних форм реагування, обмеження можливостей альтернативної поведінки.

Ожиріння виникає в результаті впливу безлічі різноманітних психологічних факторів, серед яких найчастіше зустрічаються такі:

1) Фрустрація при втраті об'єкта любові. Наприклад, ожиріння, частіше у жінок, після смерті чоловіка, розлуки з сексуальним партнером або навіть після відходу з рідного дому ("пансіон ожиріння"). Відомо, що втрата близької

людини може супроводжуватися пригніченістю і одночасно - підвищенням апетиту ("заїсти гірку пігулку"). Діти часто реагують підвищеним апетитом на народження молодшої дитини в сім'ї.

2) Загальна пригніченість, гнів, страх перед самотністю і почуття порожнечі можуть стати приводом до імпульсивної переїдання.

3) Ситуації, що вимагають особливих зусиль і підвищеної напруги (наприклад, підготовка до іспитів, професійні перевантаження), пробуджують у багатьох людей підвищені оральні потреби, які призводять до посиленого споживання їжі або паління.

За даними Т.Г. Вознесенської і А.В. Вахмістрова люди, які страждають на ожиріння з наявністю емоціогенної харчової поведінки при застосуванні ізольованої дієтотерапії в 100 % випадків відчують симптоми дієтичної депресії в тій чи іншій мірі вираженості. У 30% людей, які страждають на ожиріння без клінічно виражених форм порушення харчової поведінки вони вперше виникають на тлі дієтотерапії, що супроводжується відчутним емоційним дискомфортом і змушує їх відмовлятися від терапії.

Ожиріння може бути набуте при неправильному стилі харчової поведінки батьків, тоді коли вони систематично на будь-яке зовнішнє вираження дитиною потреби відповідають пропозицією їжі і ставлять свій прояв любові до дитини в залежність від того, чи їсть він чи ні. Ці структури відносин ведуть до нестачі сили Я, в результаті чого фрустрації не можуть переноситися і опрацьовуватися і повинні лише стиратися за рахунок «підкріплення». У хворих з ожирінням часто спостерігається дуже тісна прихильність до матері, домінування матері в сім'ї, в якій батько грає лише підлеглу роль. Мати свою надмірну турботу затримує руховий розвиток і готовність до соціального контакту і фіксує дитину в пасивно - рецептивній позиції.

Психодинамікою підвищене надходження калорій пояснюється як захист від негативних, особливо від депресивно забарвлених емоцій і страху.

Люди, які страждають на ожиріння відчують себе недосконалыми, вразливими, неспроможними. Гіперфагія, зниження активності і, як результат цього, надмірна вага дають відомий захист від глибокого почуття недостатності: ставши масивним і значним, людина з ожирінням здається собі більш сильною і захищеною. В окремих випадках є виразний тимчасовий зв'язок появи і посилення тяги до їжі з якоюсь фрустрацією. За рахунок регресивного прирівнювання значень любові і харчування людина з надмірною вагою втішає себе їжею за відсутність любові до себе.

Висновки. Таким чином, зайва вага виникає в результаті впливу безлічі різноманітних психологічних факторів, серед яких найчастіше зустрічаються такі: фрустрація при втраті об'єкта любові; загальна пригніченість, гнів, страх перед самотністю і почуття порожнечі можуть стати приводом до імпульсивної переїдання; ситуації, що вимагають особливих зусиль і підвищеної напруги (наприклад, підготовка до іспитів, професійні перевантаження). Першопричинами є низька самооцінка, невеликий рівень самоконтролю. Як

результат, особистість із розладами харчової поведінки має емоційну нестійкість і схильність до депресивних станів.

Література

1. Вейн А.М / Неврология в общесоматической практике /А.М. Вейн, Т.Г. Вознесенская, В.Л. Голубев и др. /под ред. Вейна А.М. - М. - 2001. - Эйдос Медиа. - С. 283-301.
2. Вознесенская Т.Г. Клинико-психологический анализ нарушений пищевого поведения при ожирении/ Т.Г. Вознесенская, А.В. Вахмистров // Журн. неврол. и психиатр. - М. - 2001.- № 12. - С.19-24.
3. Гинзбург М.М Ожирение и метаболический синдром. Влияние на состояние здоровья, профилактика и лечение/ М.М. Гинзбург, Г.С. Козупица, Н.Н. Крюков//Монография. - Самара: 1999. - 79 с.
4. Бек Дж. Когнитивная терапия: полное руководство/ Дж. Бек // Пер. с англ. - М.: ООО "И.Д. Вильямс", 2006. - 400 с.
5. Кононенко О.І. Феномен фізичного перфекціонізму у сучасній психології / О.І. Кононенко // Наука і освіта : наук.-практ. журн. Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К.Д. Ушинського. – Серія: Педагогіка і психологія. – № 11. – Одеса : Вид-во ПНПУ імені К.Д. Ушинського, 2014. – С. 91-95.
6. Крылов В.И. Психологические и психосоматические аспекты ожирения/ В.И.Крылов // Новые Санкт-Петербургские врачебные ведомости. - 2000. - № 2 - С. 59-62.
7. The Eating Disorders // Ed. A. James Giannini, Andrew E. Slaby. - 1993. - SpringerVerlag New York Inc. - 283 p.

Транслітерація

1. Vejn A.M / Nevrologiya v obshhesomatycheskoj praktyke /А.М. Vejn, Т.Г. Voznesenskaya, V.L. Golubev y dr. /pod red. Vejna A.M. - М. - 2001. - Эйдос Медь`а. - S. 283-301.
2. Voznesenskaya T.G. Klynyko-psyhologycheskyj analiz narushenyj pyshhevogo povedeniya pryozhyrenny/ T.G. Voznesenskaya, A.V. Vaxmystrov // Zhurn. nevrol. y` psy`xy`atr. - М. - 2001.- # 12. - S.19-24.
3. Gynzburg M.M Ozhyrenye y metabol`cheskyj syndrom. Vlyyanye na sostoyanye zdorovya, profylaktyka y lechenye/ M.M. Gynzburg, G.S. Kozupycza, N.N. Kryukov//Monografyya. - Samara: 1999. - 79 s.
4. Bek Dzh. Kognytyvnaya terapiya: polnoe rukovodstvo/ Dzh. Bek // Per. s angl. - М.: ООО "Y`.D. Vy`l yams", 2006. - 400 s.
5. Kononenko O.I. Fenomen fizychnogo perfekcionizmu u suchasnij psyhologiyi / O.I. Kononenko // Nauka i osvita : nauk.-prakt. zhurn. Pivdenoukrayinskogo nacionalnogo pedagogichnogo universytetu imeni K.D. Ushynskogo. – Seriya: Pedagogika i psyhologiya. – # 11. – Одеса : Vy`d-vo PNPY imeni K.D. Ushy`ns`kogo, 2014. – S. 91-95.

6. Krylov V.Y. Psychologycheskiye y psyxosomaticheskiye aspekty ozhyrenyya/ V.Y. Krylov // Novye Sankt-Peterburgskye vrachebnye vedomosti. - 2000. - # 2 - S. 59-62.

8. The Eating Disorders // Ed. A. James Giannini, Andrew E. Slaby. - 1993. - SpringerVerlag New York Inc. - 283 p.

Кононенко О.И., Захарчук А.В.

**СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ДЕТЕРМИНАНТЫ
ПРОБЛЕМЫ ЛИШНЕГО ВЕСА**

В статье доказано, что не только физиологические факторы являются причинами лишнего веса, но и социально-психологические. В статье отмечается, причиной распространения расстройств приема пищи является огромное влияние общества на нормы и ценности индивида. Доказано, что первопричинами лишнего веса является низкая самооценка, невысокий уровень самоконтроля. Психодинамикой повышенного поступления калорий объясняется как защита от негативных, особенно от депрессивно окрашенных эмоций и страха. Последствиями расстройств пищевого поведения является эмоциональная неустойчивость и склонность к депрессивным состояниям.

Ключевые слова: личность, ожирение, лишний вес, расстройство пищевого поведения.

Kononenko O.I., Zakharchuk G.V.

**SOCIO-PSYCHOLOGICAL DETERMINANTS OF THE PROBLEM
OF WEAKNESS**

It is proved in the article that not only physiological factors are causes of overweight, but also socio-psychological. In the article, it is noted that the cause of the spread of disorders of food intake is the huge influence of society on the norms and values of the individual. It is proved that the primary causes of overweight are low self-esteem, a small level of self-control. Psychodynamics of increased calorie intake is explained as protection from negative, especially from depressedly colored emotions and fear. The consequences of eating disorder are emotional instability and a tendency to depression.

Keywords: personality, obesity, overweight, disorders of eating behavior.

Кононенко Оксана Іванівна – доктор психологічних наук, доцент, професор кафедри диференціальної і спеціальної психології Одеського національного університету імені І.І. Мечникова;

Захарчук Г.В. – магістр психології Одеського національного університету імені І.І. Мечникова.

СУСПІЛЬНИЙ КОНФЛІКТ І ДИСКУРС ЗМІНИ ПАРАДИГМ

У статті розглянуто витоки, класичні засади та сучасні інтерпретації теорії соціально конфлікту. Відзначено, що в основі вчення про конфлікти перебувають Гераклітові погляди. Уже в античній філософії сформульовані етичні засади виправдання конфлікту. Сучасні теоретичні схеми визначаються положеннями фрейдизму та неофрейдизму. Окреслена роль парадигм у конфліктах. Показано, що соціальні конфлікти, які базуються на конфлікті парадигм, вельми складні й усі раціональні спроби регулювання таких конфліктів. З'ясовано основні закономірності та зміни базових парадигм української психології.

Ключові слова: *конфлікт, суспільний конфлікт, теорії соціально конфлікту, парадигма, психологічна парадигма, закономірності базових парадигм української психології, зміни базових парадигм української психології.*

Постановка проблеми. У статті досліджується взаємозв'язок конфлікту та парадигмальних уявлень. Конфлікт як соціальне явище присутній у будь-якому суспільстві. Про важливу роль конфлікту писали вже стародавні мислителі, які стверджували що джерело руху всього існуючого лежить в утворенні протиріч і їх боротьбі. Найнатхненніше рядки належать Геракліту. Г. Гегель зазнав, що його діалектика – це системна розробка Гераклітової ідеї. Прикметно, що й докторська дисертація К. Маркса була присвячена цьому античному мислителю. То ж ми бачимо, що конфліктологія має більш, ніж поважну традицію. До поглядів згаданих авторів ми ще повернемося, на разі ж окреслимо основні поняття цієї царини знання й визначальні судження.

Термін «конфлікт» походить від латинського слова «conflictus», що в прямому перекладі означає «зіткнення», а в довільному – «протидія», «протиборство». У сучасній конфліктологічній літературі нараховується близько сімдесяти різних визначень конфлікту. Всі вони мають право на існування, оскільки кожне висвітлює якусь одну чи декілька рис цього багатогранного, різноманітного, багатовимірного, різноманітного та мінливого феномена.

Парадигма є певним утворенням наукової думки (взірцем, стандартною образно-пояснювальною схемою), Парадигма є міждисциплінарною пояснювальною схемою, що реалізується у філософії, природничих і гуманітарних науках, а також у релігійному мисленні та мистецтві. Парадигма є образним конструктом, котрий пропонує пояснювальну схему причинно-наслідкових зв'язків, котрі розкриваються в наукових дослідженнях, осмислюються філософією та теологією, а також переживаються в мистецтві. Однак, становлення певних парадигм і їхнє розгортання в тих чи тих культурних умовах істотним чином залежить від попередніх культурно-історичних процесів

і особливостей розвитку національних наукових шкіл. І в цьому контексті є рація говорити про національно-культурний вимір універсальних парадигм. Відтак, осмислюючи становлення, оформлення та кризи евристичності парадигм в українській психології, доцільно привернути увагу як до їхніх універсальних рис, так і до їхньої трансформації в Україні.

Аналіз досліджень і публікацій. У Новий час конфлікт як соціальне явище був досліджений у працях, зокрема, А. Сміта, Г. Гегеля, К. Маркса. Конфліктологія як галузь наукового знання формується з XIX ст. в рамках західної соціології. Розробка теорії конфлікту в науці відбувається на основі досягнень соціології і відноситься до середини XX ст. А основоположниками саме теорії конфлікту вважають Карла Маркса і Алексіса де Токвіля, які відзначали неминучість солідарності всередині соціальних асоціацій, союзів і конфліктів між ними, але за Марксом, такі соціальні асоціації, союзи – класи, а по Токвілю, – соціальні спільноти й добровільні асоціації. Маркс розглядав конфлікт і консенсус як альтернативи, абсолютизуючи роль політичного конфлікту – стрижня всього процесу, а Токвіль висуває ідею про те, що демократія включає баланс між силами конфлікту й консенсусу. Пізніше американський соціолог Кеннет Боулдінг відзначав, що конфлікт є така ситуація, де сторони доводять до незлагодженості свої потенційні позиції або стани і прагнуть зайняти позицію, що виключає спрямованість іншого, тобто конфлікту.

Мета статті - з'ясувати, яка роль належить парадигмам при розгляданні суспільних конфліктів.

Виклад основного матеріалу і результатів дослідження. Конфлікт – це діяльність, в якій люди або групи людей виходять з власних інтересів, прагнуть відтіснити або навіть знищити один одного, завойовуючи політичну владу. Найбільш універсальна дефініція конфлікту запропонована одним із творців сучасної конфліктології Р. Дарендорфом. Він визначає конфлікт як будь-яке відношення між сторонами, які можна охарактеризувати через об'єктивні чи суб'єктивні протилежності. Отже, на визначення відношень як конфліктних не впливає ні ступінь усвідомлення цієї конфліктної сторони, ні наявність жорстокої боротьби. На думку Луїса Козера, американського соціолога, конфлікти – це боротьба за цінності та право на певний статус, оволодіння потужністю і ресурсами влади, в якій мета опонентів – нейтралізація шкоди або усунення суперника.

Кожний автор вкладає в поняття «конфлікт» своє значення, але частіше за все під ним мають на увазі різні джерела його походження і розвитку: продовження конкуренції, антагоністичні відносини, стрес, усвідомлення несумісності позицій чи дій, граничний випадок загострення протиріч і т. п. Так, один з провідних спеціалістів в області конфліктів А. Рапорт пов'язує конфлікт з конкуренцією. Інший дослідник М. Дойч, підкреслює, що конфлікт виникає тільки у випадку, якщо дії сторін є несумісні. Часто в якості синонімів конфлікту використовуються такі терміни, як «боротьба», «спір», «напруга у

відносинах», «інцидент», «криза». А. Рапопорт відмічав, що відношення до конфліктів може бути прямо протилежним. Так, в рамках пацифістської ідеології збройні конфлікти і війни обов'язково засуджуються, у той час як в епосі описується героїка війни, в ній вбачають подвиги і слава. У воєнній сфері до збройних конфліктів підходять з точки зору розробки стратегії і тактики перемоги, а історичні дослідження спрямовані на те, щоб дати найбільш точний опис і аналіз конкретних конфліктів і криз.

Різні наукові дисципліни, звичайно, роблять акценти на різних аспектах конфлікту. У соціології, наприклад, конфлікт часто розглядається крізь призму неузгодженості конкретних цілей і інтересів його учасників – соціальних груп, спільностей і т. д. Ці ж категорії є основними у філософії. У психології конфлікт досліджується в головним чином в руслі мотиваційних чи когнітивних концепцій. Кожна наукова дисципліна представлена багатоманітністю підходів, в залежності від «кута зору» різними будуть і визначення конфліктів, і відношення до них, і рекомендації щодо поведінки в конфлікті і т. п. Свій ракурс є і при політологічному розгляді конфліктів. Різноманітність у визначеннях і використанні понять обумовлено рядом причин: складністю самого феномена конфлікту; як правило, неоднозначним розумінням того, чим викликано його виникнення і насамкінець специфікою авторського підходу до його дослідження. Останнє є особливо важливим при визначенні конфлікту, багато в чому обумовлюючи розуміння його суті.

У західній науковій традиції існує декілька основних методологічних підходів до вивчення конфліктів [2]. Так, прихильники соціобіологічного напрямку (С. Вільсон, А. Гелен) виходять з теорії природного відбору і виводять з неї ідею природної агресивності людини. У зв'язку з цим вони аналізують різні типи агресивної поведінки і розробляють рекомендації по їх нейтралізації.

У рамках психологічного підходу (Т. Адорно, А. Маслоу, З. Фройд, Е. Фромм) робиться акцент на психофізіологічних характеристиках людей, ролі напруги і фрустрації в конфлікті, розробці способів їх врегулювання. У політичній психології конфлікт визначається як «зіткнення протилежне спрямованих, несумісних один з одним тенденцій, окремо узятого епізоду у свідомості, у міжособистісних чи взаємодіях міжособистісних відносинах індивідів чи груп людей, пов'язані з негативними емоційними переживаннями» [1]. Звідси можна припустити, що політичний конфлікт – це зіткнення протилежних сил, поглядів, в основі яких перебувають несумісні інтереси і цілі, суб'єктами яких можуть бути держави, етноси, класи, соціальні групи, політичні партії.

Постійне обмеження потреб й інтересів людей може привести до ескалації напруженості. Конфліктологи окреслюють такий шлях розвитку конфронтації: норма – проблема – конфлікт – криза – катастрофа. Відомо чимало різноманітних класифікацій конфліктів, розроблених суспільними науками, що досліджують даний феномен: соціологією, психологією,

політологією. В основу класифікацій покладаються різні критерії: склад учасників, мета, способи прояву, рівні.

Функціональний підхід (Т. Парсонс) пропонує розгляд конфлікту в якості дисфункціонального процесу в суспільстві, що треба визнати одностороннім. Більш реалістичний в його рамках аналіз окремих дисфункціональних явищ: аномії, бунту та ін. (Р. Мертон). В книзі «Соціальна теорія і соціальна структура» Мертон аналізує явні і скриті соціальні функції, а також і дисфункціональність, соціальні аномалії.

Діалектичний підхід (Г. Зіммель, Р. Дарендорф) розуміє конфлікт як соціальне явище і виходить з його позитивної функціональності в соціальних системах. Багато прихильників цього підходу вважають, що конфлікт присутній всім рівням соціальних систем і не може розглядатися в якості девіантного явища чи протиріч порядку. За висновком Зіммеля, конфлікт в групі допомагає зберегти цю групу, бо регулює її як систему певних відносин, викриває ворожі емоції її членів, дає цим емоціям вихід. Тому конфлікт є явищем не тільки універсальним, а й таким, без якого суспільство нежиттєздатне. Г. Зіммель відмічав, що конфлікт є «формою соціалізації». Він визначає конфлікт як феномен, призначення якого полягає у подоланні ситуації соціального дуалізму і досягненні своєрідної єдності, навіть якщо ця єдність здобувається знищенням однієї із сторін конфлікту. У цьому його позиція має багато схожого з Марксовим розумінням єдності і боротьби протилежностей. А докорінна відмінність між цими до певної міри подібними концепціями полягає в тому що Г. Зіммель заперечував економічні причини соціальних конфліктів, вважаючи їх виявом властивих людині інстинктів ворожості. «Для реального світу, – писав Р. Дарендорф, – необхідне перетинання різних поглядів, конфліктів, змін. Саме конфлікт і зміни дають людям свободу; без них свобода неможлива» [3]. Діалектичний підхід до аналізу конфлікту переважає в сучасних зарубіжних дослідженнях та є основою конфліктології.

Важливим для розвитку теорії соціального конфлікту стало ХХ ст. Теорія соціального конфлікту набула особливої популярності у 60-70-х рр. і знайшла теоретичне обґрунтування у працях Р. Дарендорфа, Л. Козера, Дж. Рекса, Р. Коллінза та ін., відтіснивши традиційно впливові позитивістські течії і викликавши гостру полеміку у соціологічних школах, що спонукало до постановки низки нових проблем у соціологічній науці. Численні дослідження у галузях соціології, расових і міжнаціональних відносин, соціальної стратифікації, форм колективної поведінки довели плідність цієї парадигми й водночас обмеженість інших, які ігнорували важливість проблем влади, розподілу благ і суперечливість інтересів різних соціальних груп та інститутів у суспільстві.

Сформувавшись у руслі марксистської традиції, теорія соціального конфлікту згодом модифікувалась під впливом веберівських положень багатофакторності у соціальному аналізі, деїдеологізації та академічної аналітичності. На думку представників конфліктологічного підходу, вона

володіє більшими пізнавальними можливостями, ніж класичний марксизм, завдячуючи дослідженню усього розмаїття шляхів і форм перетворення соціальної реальності, більш широкого спектра конфліктів, що їй притаманні. Вихідна теза цього підходу сформульована Дж. Рексом: «У центр моделі системи як цілого покладений конфлікт між інтересами і цілями». Конфліктність розглядається як універсальна риса соціальних взаємин. Звідси випливає завдання соціологічного аналізу: виявлення й пояснення «базової конфліктної ситуації» [4].

Теорія соціального конфлікту заявила себе як головна альтернатива позитивістському функціоналізмові в соціології: «соціології порядку» була протиставлена «соціологія конфлікту», водночас проголошувалась необхідність створення іншої «гілки соціологічної теорії», яка б більш адекватно відображала соціальне життя. Конфліктологія звернулася до багатьох дилем у соціальному теоретизуванні, яким приділялося мало уваги, зокрема, проблемам соціальної зміни і т. д. Ідеї теорії соціального конфлікту склалися під впливом історико-культурних, суспільних та ідеологічних чинників 60-х рр. (масового демократичного, антимілітаристського руху в США, ідеологічне неприйняття апологетичного позитивізму, критики принципів раціоналізму й лібералізму, консерватизму в соціальній думці), надихалася закликами політичного радикалізму, соціально-філософського критицизму (ідеї Ч.Р. Міллза), послідовників франкфуртської школи, неомарксизму). У спільному конфліктологічному ракурсі суспільних явищ концепції мають помітні відмінності: у Л. Козера – це ствердження позитивних функцій конфліктів, альтернатива у межах того ж функціонального аналізу з використанням положень Г. Зіммеля і З. Фрейда, у Р. Дарендорфа – це обґрунтування панконфліктизму на основі ідей К. Маркса і М. Вебера із наголосом на перегляд Марксових поглядів на природу соціальних суперечностей у другій половині ХХ ст., у Дж. Рекса та Р. Коллінза – розробка тез теорії соціального конфлікту в універсалістській, абстрактній формі, обґрунтування цього підходу як теоретично-методологічного ґрунту «реального розгляду» сучасних соціальних інститутів та відносин.

Загальні тези теорії соціального конфлікту (конфліктологічний підхід) можна сформулювати так: в усіх соціальних системах можна знайти нерівномірний розподіл обмежених за кількістю цінних ресурсів; нерівний доступ до благ закономірно і неминуче породжує конфлікти інтересів різних частин системи; конфлікти інтересів рано чи пізно спричиняють відкрите зіткнення між тими, хто володіє, і тими, хто не володіє цінними ресурсами; конфлікти спричиняють необхідність реорганізації соціальної системи, створюючи нові форми нерівності, що в свою чергу слугуватиме поштовхом для нових конфліктів та змін і т. д.

У центрі аналітичної уваги прихильниками теорії соціального конфлікту поставлено особливий тип найпоширеніших соціальних процесів у суспільних процесах – конфлікти. Водночас не залишено без розгляду й те, що конфліктам

передує чи йде слідом або існує паралельно з ними, – соціальну інтеграцію й кооперацію, конкретно-історичні параметри умов, які породжують чи сприяють усуненню конфліктів. Конфліктологам притаманний історичний масштаб аналізу моделі довгочасних змін, для них кардинальним залишається питання: як і чому виникають, розвиваються й змінюються певні типи суспільної організації? Термін «конфлікт» у площині цього підходу дещо метафоричний. У ракурсі теорії соціального конфлікту вивчаються не лише драматичні події суспільного життя (революції, напруження, масові рухи, відкрита боротьба). Усі вони – тільки видимі прояви конфліктності, якою просякнута соціальна реальність. Суспільство характеризується домінуванням і підпорядкуванням інтересів різних його сегментів, соціальних груп та індивідів.

Теоретиками конфліктології ставиться завдання з'ясувати: як даний соціальний порядок, складений із суперництва інтересів, прагнень різних спільнот, верств та індивідів, функціонує та видозмінюється. Вони виходять з того, що боротьба інтересів завжди має місце в будь-якому суспільстві, завжди йде боротьба за успіх, першість вигоди, тобто в теорії соціального конфлікту головним предметом аналізу виступають суперечності соціальних процесів узагалі. Прихильники цього напрямку розробляють не лише власне теорію соціального конфлікту (хоча механізмам розгортання конфліктів, їхнім факторам, суб'єктам, основним параметрам і рисам приділяється значна увага), йдеться про теорії суспільної організації, моделі соціальної поведінки, про групуову мотивацію, ціннісно-нормативну детермінацію способів життя, про пояснення історичних соціальних структур і інститутів, які склалися, про причини їх змін тощо.

Вважається, що найбільшим внеском у соціологічну теорію аналітиків цієї парадигми є конфліктологічне розуміння соціального порядку і суспільних взаємин людей, пояснення конфліктних процесів – їхніх причин, інтенсивності, тривалості та соціальних функцій, визначення ролі у соціальній динаміці. У їх дослідженнях зафіксована тенденція еволюції конфліктних протистоянь – від класових та міжнаціональних протистоянь до суперництва культурних моделей життєдіяльності, ціннісних уподобань.

За будь-яким конфліктом до снаги бачити протистояння цілей і завдань, конфлікт – це несумісність інтересів. Проте є низка конфліктів, що являють собою культурні протистояння. І для описання таких конфліктів евристичним буде використання поняття «парадигма». Парадигма – образ, взірєць – є базовим уявленням про реальність, котре повсякчас уточнюється й розвивається. Маючи у свої основі раціональний складник, парадигма, набувши домінантного статусу, перетворюється на достеменну догму, перегляд якої блокується культурою. Культура відтворює парадигму, проголошуючи інші парадигмальні уявлення задалегідно хибними та ворожими. Цілком очевидно, що соціальні конфлікти, які базуються на конфлікті парадигм, вельми складні й усі раціональні спроби регулювання таких конфліктів, як правило, приречені на невдачу. І коли ми

кажемо про парадигмальні конфлікти, то передусім маємо на увазі конфлікти ідеологічні, релігійні та субкультурні.

Поняття «парадигма» широко використовується в історії науки. У психології є рація також виокремити низку парадигм. Суперечність між окремими психологічними парадигмами, звісно, помилково було б віднести до рангу конфлікту, адже наукова діяльність передбачає відповідну етику й базується на принципах раціональності та верифікованості. Проте слід відзначити, що наукові здобутки майже завжди використовуються ідеологіями та субкультурами, а також релігіями, з метою обґрунтування власних домагань. А відтак, наукові здобутки, зокрема й наукові парадигми, стають аргументами в культурних протистояннях.

Тема, яку ми порушили – роль парадигм у конфліктах – є доволі складна й дотепер не досліджувалася. Тож наразі, закладаючи основу для подальших досліджень, ми виокреми базові парадигми української психології й розкриємо найважливіші аспекти розвитку та зміни парадигми. Вважаємо, це уможливить подальший аналіз ролі парадигм у культурних конфліктах.

Концептуальна схема, за якою дослідження становлення та розвитку базових парадигм української психології розглядається нами у п'яти напрямках, а саме: релігійно-філософська парадигма; парадигма активної особистості, розкрита в психології діяльності; парадигма визначальності інтроспекції, запропонована в теорії Сергія Рубінштейна; гуманістична парадигма й постнекласична парадигма.

Виокремлено наступні вирізнявальні риси кожної з парадигм.

Релігійно-філософська парадигма. Досліджені наукові основи становлення університетської психології в Україні у XIX на початку XX століть. Під час дослідження були з'ясовані передумови виникнення університетської психології в означений період. Такими передумовами становлення, зокрема, згідно з проведеним дослідженням, виступають релігійно-академічні положення щодо розуміння сутності людини, викладені у публікаціях і рукописах психологічного змісту. За релігійно-академічними положеннями, людина визнається цілісною й унікальною, має свободу волі та думки. У релігійно-академічній парадигмі людський організм визнається як такий, у якому нерозривно, в єдиному цілому співіснують дух, душа і тіло одночасно, а свідомість та самосвідомість людини дозволяють їй творити й аналізувати своє життя в межах індивідуальних морально-етичних принципів.

Становлення релігійно-філософської парадигми відбулося в Києво-Могилянській академії, а згодом у Київській духовній академії. До найяскравіших представників цієї парадигми слід віднести Григорія Сковороду та Памфіла Юркевича. У XX столітті розвиток релігійно-філософської парадигми відбувався в рамках «нової релігійної свідомості». Основоположником цієї релігійно-філософської течії вважається Володимир Соловйов. Значний внесок у розвиток релігійно-філософської парадигми

зробили такі українські мислителі: Микола Бердяєв, Лев Шестов, Василь Зінковський та ін.

Парадигма психології діяльності. Визначено культурно-історичні витоки підходу до вчинку як предмета дослідження психологічної науки. Зокрема, універсалізм вчинку як центральної категорії системи психологічних знань одним з перших прагнув обґрунтувати С. Л. Рубінштейн. Проте в першій половині ХХ століття головним предметом психологічних досліджень діяльності залишалася мотивація особистості. Але, пройшовши довгий і складний шлях від феноменологічної психології Е. Гуссерля, екзистенціалізму М. Гайдеггера, психоаналізу З. Фрейда, типологій Е. Кречмера та В. Шелдока, рефлексології В. М. Бехтерева, біхевіоризму Е. Толмена через «вчинкові засади рефлексивності» М. М. Бахтіна та психіку як «внутрішню-буття» С. Л. Рубінштейна, сучасна українська психологія дедалі більше схиляється до думки, що єдиним механізмом, який перебуває у фокусі психічної діяльності є структура вчинку (В.А. Роменець, В.О Татенко, Т.М. Титаренко та ін.).

Парадигма Сергія Рубінштейна. Згідно зі здійсненими дослідженнями, евристичною є висунута Сергієм Рубінштейном парадигма інтроспективності пізнавальної діяльності. Зокрема, у низці досліджень підтверджено роль досвіду як чинника, який визначає конструювання реципієнтом картини світу, що й відзначав Сергій Рубінштейн. Разом із тим, показано, що «простий досвід» (який не впливає з понять і не зводиться до понять) лежить в основі картини світу, доповнюючи, так звані, «прості поняття» – когнітивні конструкції, які, у свою чергу, не впливають із досвіду і не зводяться до досвіду. Це уточнення сув'язності «простого досвіду» та «простих понять» є вагомим результатом здійснених досліджень, які мають теоретико-методологічне значення. Зокрема, відзначений фактор сув'язності «простого досвіду» та «простих понять» простежений у сфері становлення етико-моральних уявлень: соціальної досвід і етичні принципи перебувають у рефлексивній взаємодії. В українській психології визнається значущість наукового доробку Сергія Рубінштейна (Г.С. Костюк, В.А. Роменець, С.Д. Максименко та ін.). Попри це, концепція інтроспекції, створена Сергієм Рубінштейном, досі не набула належного розвитку в працях теоретичного й експериментального спрямування, хоча її евристичність не викликає сумніву.

Гуманістична парадигма. Гуманістичний підхід розглядається передусім як знищення авторитарних методів та об'єктивізаційного підходу до особистості, але при цьому у відчизняній психології зберігається методологія діяльнісного підходу (Л.С. Виготського, П.Я. Гальперіна, О.Р. Лурії, О.М. Леонтєва). Натомість гуманістична парадигма науковців української діаспори (Г. Ващенко, О. Кульчицького, І. Мірчука, Д. Чижевського, В. Яніва, Я. Яреми та ін.) розглядає особистість як унікальну цілісну гармонійну систему, що відкрита до самоактуалізації на основі християнських цінностей. Особливе значення мають дослідження у межах гуманістичної парадигми, здійснені Г.О. Баллом і Р.С. Трачем.

Постнекласична парадигма. Основою переходу від некласичної до постнекласичної парадигми психології визначено мультипарадигмальність психології. На основі аналізу основних психологічних концепцій, визначено основні напрями української постнекласичної психології, в яких на перший план виступають екзистенціальні та трансцендентальні проблеми – проблеми життєвого вибору, смислу, свободи, в яких особистість розглядається як активний самодетермінований суб'єкт, творець власного життя. Розкрито передумови становлення синергетичної методології постнекласичної української психології. Такий підхід до пізнання особистості привів до того, що поняття «Я» стало стрижневим для сучасної психології, воно досліджувалося багатьма українськими науковцями з різних методологічних підходів (П. Р. Чамата, М. Й. Боришевський, О. М. Кочубейник, І. Д. Бех, Т. Д. Гурлева, В. І. Юрченко, Т. В. Дмитрова).

Окреслено причини зміни парадигм

Становлення та розвиток релігійно-філософської парадигми в Україні повною мірою відповідало тим тенденціям розвитку психологічного знання, які мали місце в Європі у XIX на початку XX століть. Однак цей розвиток був перерваний з очевидних політичних причин. Відповідно, серед чинників становлення парадигми діяльності також можна бачити ті ж таки політичні причини, зокрема проголошення марксизму єдиною теорією, що має використовуватися науковцями з метою опису та пояснення як матеріального, так і духовного світу. Утім, у становленні парадигми діяльності є й інші причини. Парадигма діяльності, увібравши складники марксистської філософії, акцентувала питання про взаємозв'язок між самосвідомістю та діяльністю людини. Відповідно поняття «особистість» було потрактоване в соціальному контексті, але й у зв'язку з питанням про самореалізацію людини в діяльності, яка розглядалась у найширшому сенсі. Тож, у становленні та розвиткові парадигми діяльності до снаги бачити відображення емансипації людини, її звільнення від релігійних і соціальних упереджень, що були панівними в українській культурі XIX століття.

На сучасному етапі розвитку психологічної науки має місце подальший розвиток парадигми діяльності. Водночас українські науковці, безперечно, під впливом своїх західних колег, освоюють й інші парадигми. Але й у розвиткові, скажімо, гуманістичної парадигми в Україні, помітні особливості, які зумовлюються впливом психології діяльності. Перехід до постнекласичної парадигми у дослідженнях українських психологів зумовлений світовими тенденціями розвитку психологічної науки, зокрема, тлумаченням особистості як активного суб'єкта життєздійснення.

Висновки. Конфлікти завжди визначаються свідомістю й поведінкою людей, чи викликані вони незбіжністю індивідуальних і суспільних цінностей, незадоволеними надіями і сподіваннями тощо. В реальному конфлікті його учасники, виступаючи конфліктуючими сторонами, носіями свідомості, що відображають в загостреній емоційній формі суперечності, що виникають.

Відносини супроводжуються негативними емоціями, здатними подавити здоровий сенс в адекватній оцінці наслідків конфлікту, що можуть значно перевищувати проблематичні вигоди від перемоги над опонентом. В об'єктивному історичному процесі конфлікт як соціальне явище може бути позитивним, продуктивним і, навпаки, в певних умовах – негативним, гальмуючим розвиток і деструктивним у ставленні до суб'єктів учасників протиборства. Соціально-політичні конфлікти, по суті, суперечності конфліктуєчих свідомостей. Ось чому джерела наукового визначення конфлікту йдуть від психології. Теорія біхевіоризму стала базою для вивчення в політичній науці соціального явища – конфлікту. Розкриття змісту механізмів і стимулів життєдіяльності людини, мотиви її участі в політиці, політичному процесі сприяли формуванню теорії конфлікту.

Проаналізовано й узагальнено провідні тенденції та закономірності становлення базових парадигм української психології. Опрацьовано аналітичний матеріал і розроблено концептуальну схему, яка розкрила структуру та зміст національного психологічного простору й окреслила базові парадигми української психології. Упродовж дослідження конкретизовано основні особливості становлення психологічних парадигм, а саме:

1. Становлення парадигми завжди відбувається в загальнокультурному контексті. Парадигми, котрі панують у певній галузі дослідження, зокрема й у психології, найтіснішим чином пов'язані з парадигмами в інших дослідницьких галузях і культурною ситуацією загалом.

2. Перехід від однієї парадигми до іншої завжди має діалектичний характер. Зокрема простежується принцип переходу кількісних даних у якість нового знання, а також перехід від одних форм концептуалізації до інших, причому в цьому випадку має місце заперечення попередніх форм концептуалізації.

3. Наукові парадигми ніколи остаточно не втрачають евристичності та культурного значення. Парадигми, поступаючись загальнокультурною актуальністю, стають, по-перше, субкультурними феноменами, по-друге – мають тенденцію, на основі нових знань, повертатися до культурного поля, набуваючи й наукової значущості.

4. Особливістю психологічних парадигм є їхня акцентованість на концептуалізації особистості, зумовлена зміною уявлень про людину загалом і людську особистість зокрема, – це є базисом для розвитку будь-якої психологічної парадигми.

Перспективи дослідження. Кажучи про перспективи дослідження парадигмального підходу в психології, відзначимо, що нині гостро постає питання про нову парадигму освіти. Нова парадигма освіти має опосередковувати такі складники: безперервність навчання, спадкоємність і включення особистості до активного освітнього середовища, вміння самостійно керувати творчим процесом і здатність розвивати свої здібності та творчий потенціал.

Література

1. Зарубежная политология: Словарь-справочник / Под ред. А.В. Миронова, П.А. Цыганкова. – М: Соц-полит. журн., Независимый открытый университет, 1998.-360с.
2. Анцупов А.Я., Шипилов А.И. Конфликтология: Учебник для вузов. М.: ЮНИТИ, 1999. – С. 193.
3. Дмитриев А.В. Конфликтология: Учебное пособие. – М.: Гардарики, 2000. – С. 61.
4. Соціологія: короткий енциклопедичний словник. Уклад.: В.І. Волович, В.І. Тарасенко, М.В. Захарченко та ін.; Під заг. ред. В.І. Воловича. – К.: Укр. Центр духовн. культури, 1998. – 736 с.

Транслітерація

1. Andreeva I.N. Predposylki razvitiya ehmocional'nogo intellekta / Voprosy psihologii. - 2007. - 1. Zarubezhnaya politologiya: Slovar'-spravochnik / Pod red. A.V. Mironova, P.A. Cygankova. – М: Soc-polit. zhurn., Nezavisimyj otkrytyj universitet, 1998.-360s.
2. Анцупов А.Я., Шипилов А.И. Конфликтология: Учебник для вузов. М.: YUNITI, 1999. – С. 193.
3. Dmitriev A.V. Konfliktologiya: Uchebnoe posobie. – М.: Gardariki, 2000. – С. 61.
4. Sociologiya: korotkij enciklopedichnij slovník. Uklad.: V.I. Volovich, V.I. Tarasenko, M.V. Zaharchenko ta in.; Pid zag. red. V.I. Volovicha. – К.: Ukr. Centr duhovn. kul'turi, 1998. – 736 s.

Турбан В.В.

Общественный конфликт и дискурс смены парадигм

В статье рассмотрены истоки, классические основы и современные интерпретации теории социального конфликта. Отмечено, что в основе учения о конфликтах лежат взгляды Гераклита. Уже в античной философии сформулированы этические основы оправдания конфликта. Современные теоретические схемы определяются положениями фрейдизма и неопрейдизма. Обозначена роль парадигм в конфликтах. Показано, что социальные конфликты, которые основываются на конфликте парадигм, очень сложные и также, сложные все рациональные попытки регулирования таких конфликтов. Выявлены основные закономерности и изменения базовых парадигм украинской психологии.

Ключевые слова: *конфликт, общественный конфликт, теории социального конфликта, парадигма, психологическая парадигма, закономерности базовых парадигм украинской психологии, изменения базовых парадигм украинской психологии.*

Turban V.V.

Social conflict and the discourse of paradigm shifts

The article examines the origins, classical foundations and modern interpretations of the theory of social conflict. It notes that Heraclitus views are the basis of the conflict researches. The ancient philosophy already formulated the ethical principles of conflict justification. The modern theoretical schemes are built at the ideas of Freudianism and Neo-Freudianism. The role of paradigms in conflicts is outlined. It is shown that social conflicts based on clashes of paradigms are very complicated and rational attempts to regulate such conflicts are unsuccessful. The basic objective laws and changes of the basic paradigms in Ukrainian psychology are revealed.

Key words: *conflict, social conflict, social conflict theory, paradigm, psychological paradigm, objective laws of main paradigms in Ukrainian psychology, basic paradigm shifts in Ukrainian psychology.*

Турбан Вікторія Вікторівна – доктор психологічних наук, професор, завідувач лабораторією загальної психології та історії психології ім. В.А. Роменця Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України, м. Київ.

УДК 159.928.23(043.3)

Савчук О.А.

**СКЛАДОВІ ПРОФЕСІЙНОГО САМОВИЗНАЧЕННЯ ФАХІВЦІВ
СОЦІАЛЬНОЇ СФЕРИ: СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНИЙ АСПЕКТ**

В статті запропоновано структурно-функціональну модель професійного самовизначення фахівців соціальної сфери на орієнтувально-мотиваційній, системно-діяльній, продуктивно-інтеріоризаційній стадіях цього процесу та визначено зміст і конфігурацію її складових (когнітивно-цільової, ціннісно-змістовної, особистісно-функціональної); виокремлено рівні розвитку професійного самовизначення фахівців соціальної сфери на різних етапах їх професійної підготовки; поглиблено уявлення про соціально-психологічну обумовленість процесу професійного самовизначення фахівців соціальної сфери, що включає його показники і систему внутрішніх (психологічних) і зовнішніх (соціальних) умов, які їх артикулюють; набули подальшого розвитку: погляди на структурні та змістовні особливості професійного самовизначення фахівців соціальної сфери на різних етапах їх професійної підготовки; підходи до засобів та технологій соціально-психологічного забезпечення цього процесу, що містять заходи особистісної, міжособистісної та мікросоціальної спрямованості.

Ключові слова: *соціальна сфера, фахівців соціальної сфери, професійне самовизначення, складові професійного самовизначення.*

Постановка проблеми. В умовах швидкоплинних процесів та інтенсивності змін у всіх сферах суспільного життя різко зростає значимість професій соціономічної типу, представниками якої є фахівці соціальної сфери. Їх професійна діяльність спрямована на досягнення таких гуманістичних і суспільних ідеалів, як добробут, висока якість життя людей, які звернулися до них за допомогою і підтримкою. Оскільки в цій сфері соціальної практики засобом професійної діяльності виступає сама особистість фахівця соціальної сфери, особливої актуальності набуває вирішення проблеми соціально-психологічного забезпечення їх професійного самовизначення.

Разом із тим, відчувається дефіцит робіт, спрямованих на вивчення впливу сукупності індивідуально-психологічних і соціальних умов на особливості професійного самовизначення фахівців соціальної сфери, а проблема соціально-психологічного забезпечення цього процесу на різних етапах їх професіоналізації ще не виступала предметом комплексного дослідження, зокрема в соціальній психології.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Питання професійного самовизначення особистості перебували у центрі уваги багатьох дослідників та були спрямовані на вивчення проблем профорієнтації (Є. Неверкович, Н. Самоукіна, В. Носков), професіографії (Б. Федоришин), професійної спрямованості (О. Дубасенюк, Т. Гришенкова, В. Парамзін), професійної соціалізації (Л. Мітіна), самопізнання (В. Орлов, Є. Боброва), самосвідомості (С. Васьківська, В. Сластьонін, А. Шутенко), саморозвитку (О. Анісімов, О. Романовський), самореалізації (І. Краснощок, Т. Розова), самовиховання (В. Семиченко), аналізу неперервності професійної освіти (В. Астахова, І. Зязюн, Л. Пілецька). В науковій психологічній літературі висвітлено також проблеми соціально-професійного становлення особистості (О. Дубасенюк, Е. Зеєр, В. Кушнір, В. Радул), образу світу, який формується завдяки професії (Є. Клімов) [2; 3; 5; 6 та ін.].

При цьому проблема професійного самовизначення найчастіше розглядалася як вибір професії, як центральне психічне новоутворення ранньої юності (Н. Варнавських, О. Вітківська, О. Мельник, Є. Павлютенков, М. Пряжніков, М. Піддячий, О. Туриніна, Л. Ткачук, С. Чистякова, В. Ярошенко та ін.). Однак, у дослідженнях (О. Блинова, В. Бодров, О. Бондарчук, Н. Воляннюк, М. Гінзбург, Д. Голанд, О. Джура, А. Журба, Л. Карамушка, П. Лушин, О. Киричук, Т. Кудрявцева, В. Мерлін, Е. Помиткін, Д. Сьюпер та ін.), слушно обґрунтовується, що професійне самовизначення не закінчується вибором професії, а триває впродовж трудового життя людини. Тому цей процес доцільно розглядати як на етапі професійного навчання, що здійснюється в багаторівневій системі освіти, так і на стадіях професійної адаптації і первинної професіоналізації та ін. В цьому напрямку висвітлено концептуальні підходи до професійного самовизначення становлення особистості студента (Ж. Вірна, І. Зимня, І. Маноха, В. Моргун, Л. Мітіна, В. Панок, В. Семиченко,

Н. Пов'якель, Н. Чепелева), особливості формування готовності студентів до професійно-управлінського самовизначення (О. Щотка, Л. Карамушка), мотиви їх професійного самовизначення (М. Курицина, У. Мороховська, В. Федоров). Вченими достатньо розроблена проблема професійного самовизначення фахівців техно-, біономічних професій (військових, інженерів та ін.), в тому числі й соціономічних (державних службовців, управлінців, учителів, вчених) (О. Кисла, Г. Кожухар, Г. Мошкова, О. Пряжнікова) [1; 4; 7 та ін.].

Мета статті – визначити складові професійного самовизначення фахівців соціальної сфери.

Виклад основного матеріалу і результатів дослідження. у наукових розвідках поняття професійного самовизначення базується на ознаках такого феномена як самовизначення особистості. Виокремлено наукові підходи до проблеми самовизначення особистості, як-то: філософсько-психологічний (О. Леонт'єв, С. Рубінштейн, В. Сафін та ін.), психолого-культурологічний (Л. Виготський, Г. Ніков та ін.), соціологічний (К. Абульханова-Славська, А. Петровський, І. Кон та ін.), каждый их которых отражает различные аспекты, важные для понимания феномена самоопределения как сложного, многоступенчатого процесса развития человека, структурными элементами которого являются разные виды самоопределения – личностное, социальное, профессиональное и др.

Констатовано, що вивчення проблеми професійного самовизначення ускладнюється відсутністю розробленого понятійного апарату і як синоніми використовуються терміни професійної соціалізації, професійної орієнтації, професійної кар'єри та ін.

З'ясовано, що професійне самовизначення найчастіше розглядається як динамічний процес формування людиною системи ставлення до професійно-трудового середовища, розвитку і самореалізації духовних і фізичних можливостей, формування адекватних професійних намірів і планів, реалістичного образу себе як професіонала (Д. Леонт'єв), оцінки себе щодо вироблених в суспільстві (і прийнятих даною людиною) критеріїв професіоналізму (А. Маркова).

Визначено взаємозв'язок процесу професійного самовизначення з професійним розвитком особистості, цілісність і безперервність якого відображена в ряді дослідницьких шкіл і підходів: диференційно-діагностичному (Г. Боген, Г. Мюнстенберг, Ф. Парсонс та ін.), психоаналітичному (Е. Бордін, У. Мозер, З. Фрейд та ін.), типологічному (Е. Роу, К. Уокер, Е. Фромм, Дж. Холланд, Е. Шпрангер та ін.), в рамках теорії рішень (О'Хара, Д. Тідеман, Х. Томе та ін.) і теорії розвитку (М. Бон, Е. Гінцберг, Дж. Крайтс та ін.).

З'ясовано, що професійне самовизначення досліджувалось переважно в межах психологічної проблеми профорієнтації та здебільшого стосувалося вибору майбутньої професії підлітками та юнаками на етапі закінчення школи та протягом вступу до ВНЗ (Л. Божович, П. Блонський, Є. Борисова,

В. Журавльов, Л. Ткачук, Б. Федоришин, І. Чорна, П. Шавір та ін.). Проте, на думку інших дослідників даної проблеми, професійне самовизначення доцільно розглядати як довготривалий процес, що має певну етапність та відбувається, зокрема, на етапах фахового навчання, професійної адаптації, первинної та вторинної професіоналізації та ін. (О. Блинова, В. Бодров, А. Борисюк, Е. Зеєр, Є. Клімов, Е. Помиткін, О. Пряжнікова та ін.). Ці етапи не є строго розведеними в часі й, у значній мірі, залежать від змісту професії, індивідуально-типологічних і особистісних якостей людини, а також зовнішніх сприятливих або несприятливих обставин, в тому числі економічних і соціально-психологічних. Крім того, оскільки самовизначення завжди передбачає утвердження власної позиції в проблемній ситуації, для кожної з виокремлених стадій характерні певні труднощі і конфлікти.

Констатовано, що проблема самовизначення особистості набуває особливої актуальності для фахівців соціальної сфери, оскільки його низький рівень нерідко призводить до невдач у їх професійній діяльності. Адже соціальна робота вимагає від фахівця особливих знань, умінь навичок, особистісних якостей (гуманістична спрямованість особистості, особиста соціальна відповідальність, загострене почуття добра, справедливості, почуття власної гідності, поваги до гідності іншої людини, терпимість, готовність зрозуміти інших та прийти на допомогу, емоційна стійкість, адекватність самооцінки, рівня домагань, соціальна адаптованість тощо), без яких здійснення соціальної допомоги практично неможливе. Крім того, професійна діяльність цих фахівців, незалежно від різновиду виконуваної роботи, належить до групи професій з підвищеною моральною відповідальністю. Отже, суспільні вимоги практики до сучасного професіонала соціальної сфери постають особливо гостро. Тому, важливим напрямком удосконалення їх професійної підготовки є сприяння особистісно-професійному зростанню, формуванню високого рівня професійного самовизначення та потреби в досягненні професійної самореалізації.

Встановлено, що професійне самовизначення фахівців соціальної сфери розглядається як динамічний процес, який має певну етапність, зокрема, етапи оптації, професійної підготовки, професійної адаптації, первинної та вторинної професіоналізації, професійної майстерності.

Складність і багатогранність даної проблеми визначили широке коло наукової літератури (С. Белічева, І. Зимня, Л. Сікорська, Б. Шапіро, Н. Шмельова та ін.) як у загальнопсихологічному, так і в соціально-психологічному аспектах. Зокрема, заслуговують на увагу дослідження, присвячені професійній підготовці фахівців із соціальної роботи (Ю. Березкін, В. Бочарова, Т. Демидова, А. Деркач, В. Жуков, І. Ісаєв, Т. Кисельова, Є. Клімов, Д. Коннор, Л. Кононова, І. Лаврененко, А. Маркова, К. Роджерс, Д. Сеймор, Е. Сіяєва, Л. Старовойтова, Л. Топчій, Н. Цветкова, Е. Холостова та ін.), формуванню їх професійної культури (М. Фірсов), особливостям професійно-особистісного розвитку (Н. Клушина, Н. Шмельова). Однак,

залишилися нерозкритими сутність і структура професійного самовизначення фахівців соціальної сфери та специфіки соціально-психологічного забезпечення цього процесу, зокрема, на етапах їх фахової підготовки, професійної адаптації та первинної професіоналізації.

Професійне самовизначення фахівців соціальної сфери розглядається нами як процес їх входження в сферу соціальної професійної діяльності на основі самопізнання, співставлення своїх можливостей з вимогами професії соціального працівника з метою самореалізації та усвідомлення себе як професіонала соціальної сфери. Встановлено, що на успішність професійного самовизначення фахівців соціальної сфери впливає низка соціально-психологічних чинників, оскільки процес професійного самовизначення, будучи частиною загального процесу самовизначення особистості, тісно пов'язаний з особливостями її соціалізації. До таких чинників віднесені, зокрема, соціальні установки і диспозиції особистості, різні компоненти її спрямованості і ціннісно-мотиваційної сфери, а також соціальна структура суспільства в цілому, соціально-економічні відносини в ньому тощо (Р. Білоус, В. Водзинська, К. Гуревич, С. Іконнікова, В. Лісовський, І. Кон, І. Захарова, О. Падалко, Г. Хмара, Л. Гур'єва, А. Маркова, В. Синявський, Т. Щербакова та ін.).

Проведений аналіз чинників професійного самовизначення фахівців соціальної сфери дозволив визначити соціально-психологічну обумовленість цього процесу, що включає його показники і систему внутрішніх (психологічних) і зовнішніх (соціальних) умов, які їх артикулюють. До них належать: особливості процесу вибору професії (час початку процесу професійного самовизначення, джерела отримання інформації про обрану професію, впевненість/непевненість в правильності її вибору); уявлення про обрану професію (її затребуваність в сьогоденні і майбутньому; динаміку престижності; інформованість про місце роботи; образ професіонала даної професії, особистісні якості, якими він має володіти, а також самооцінка ступеня відповідності обраному фаху); професійні наміри і плани.

Встановлено, що структура професійного самовизначення найбільш повно представлена у змістовно-процесуальній моделі М. Пряжнікова. У цій моделі професійне самовизначення полягає в побудові професійних планів та перспектив, що включає цільові, смислові, когнітивні, регулятивно-поведінкові компоненти самопроєктування. Однак, в психології не розроблено залишається структура професійного самовизначення фахівців соціальної сфери. Тому на основі концептуальних положень (В. Бодров, М. Гінзбург, Е. Зеєр, Є. Клімов, Т. Кудрявцев, Д. Леонт'єв, М. Пряжніков, А. Реан, С. Рубінштейн та ін.) та результатів досліджень (О. Гриньова, Є. Кучеренко, У. Мороховська, Н. Сорокіна, В. Фокін та ін.) були визначені структурні складові моделі професійного самовизначення фахівця соціальної сфери: когнітивно-цільова, ціннісно-змістова, особистісно-функціональна.

Подальше дослідження було спрямоване на операціоналізацію структурно-функціональної моделі професійного самовизначення фахівців соціальної сфери із визначенням змісту і конфігурації виокремлених складових.

Для дослідження *когнітивно-цільової* складової професійного самовизначення фахівців соціальної сфери використовувалися анкета «Професійне самовизначення фахівця соціальної сфери» (О. Савчук), орієнтаційна анкета на визначення особистісної спрямованості (Б. Басс), методика діагностики соціально-психологічних установок особистості (О. Потьомкіна).

Для вивчення *ціннісно-змістовної* складової професійного самовизначення фахівців соціальної сфери ми скористалися методиками діагностики: основних мотивів вибору професії (Є. Павлютенков), мотиваційної структури особистості (В. Мільман), ціннісних орієнтацій (М. Рокич, адаптація А. Гоштаутаса, А. Семенова, В. Ядова), особистісної професійної перспективи (М. Пряжніков).

Для визначення показників особистісно-функціональної складової професійного самовизначення фахівців соціальної сфери використано багатофакторний особистісний опитувальник 16 PF (Р. Кеттелл), методику діагностики рівня суб'єктивного контролю (РСК) (Дж. Роттер, в адаптації Є. Бажина, К. Голинкіної, О. Еткінда), опитувальник професійної затребуваності особистості (Є. Харітонова, Б. Ясько), методику «Особистісна готовність до змін» (PCRS) (адаптація Н. Бажанової, Г. Бардієр).

Запропоновано структурно-функціональну модель професійного самовизначення фахівців соціальної сфери та визначено зміст і конфігурацію її складових: *когнітивно-цільової* (сформованість знань про професійну діяльність в соціальній сфері, про вимоги до особистості фахівця соціальної сфери, знання базових понять та термінів професійного самовизначення; наявність професійних намірів і планів, визначення професійної мети, етапів її досягнення), *ціннісно-змістовної* (наявність мотивації вибору даної професії, усвідомлення правильності обраної професії, задоволеність професійним вибором, узгодження особистісних і професійних цінностей, наявність та усвідомлення смислу діяльності в соціальній сфері, бачення резервних та альтернативних варіантів професійного зростання), *особистісно-функціональної* (гуманістична спрямованість особистості, позитивне емоційне ставлення до професійної діяльності в соціальній сфері, самооцінка професійних здібностей, особистісних рис, самостійність і відповідальність за прийняті рішення, здатність до професійного зростання, активність в реалізації власної позиції, прагнення до саморозвитку та самоосвіти). Встановлено, що узгодженість кожної складової у часі та між собою виступають критеріями рівнів розвитку професійного самовизначення фахівців соціальної сфери.

Висновки. Узагальнення сучасного стану розробки проблеми дослідження показало, що професійне самовизначення фахівців соціальної сфери характеризується як процес оволодіння професією та формування позитивних професійних мотивів, якостей особистості, прийомів і способів виконання

професійної діяльності, як процес їх входження в сферу соціальної професійної діяльності на основі самопізнання, співставлення своїх можливостей з вимогами професії з метою самореалізації та усвідомлення себе як професіонала соціальної сфери. Цей феномен є найважливішою умовою особистісного зростання фахівців соціальної сфери. Аналіз соціально-психологічних чинників професійного самовизначення фахівців соціальної сфери дозволив визначити соціально-психологічну обумовленість цього процесу, що включає його показники і систему внутрішніх (психологічних) і зовнішніх (соціальних) умов, які їх артикулюють.

Показано, що розвиток професійного самовизначення фахівців соціальної сфери – це сукупність поступових змін у структурних компонентах цього процесу до якісно вищого їх рівня від орієнтувально-мотиваційної стадії, яка охоплює доакадемічний період професійного самовизначення та системно-діяльнісної стадії академічної професійної підготовки до продуктивно-інтеріоризаційної стадії, що реалізується на післядипломному рівні у професійно-трудої діяльності.

Визначено зміст і конфігурацію складових професійного самовизначення фахівців соціальної сфери (когнітивно-цільову, ціннісно-змістовну, особистісно-функціональну).

Література

1. Бордюк В. Внутрішньоінтенційна спрямованість у науково-дослідницькій роботі як фактор професійного самовизначення старшокласників / В. Бордюк, М. Бордюк // Нова пед. думка. – 2008. – № 2. – С. 74–78.

2. Бородулькіна Т. О. Вплив образу професії на становлення професійної ідентичності особистості / Т. О. Бородулькіна // Проблеми заг. та пед. психології : зб. наук. пр. Ін-ту психології ім. Г. С. Костюка АПН України. – К., 2007. – Т. 9, ч. 2. – С. 39–47.

3. Варич О. С. Значення соціонічного типу особистості у виборі професійної діяльності / О. С. Варич // Матеріали I Міжнар. наук.-практ. конф. студ. та молодих науковців «Наука, освіта, суспільство очима молодих», 15–16 трав. 2008 р., м. Рівне / Рівнен. держ. гуманіт. ун-т [та ін.]. – Рівне, 2008. – С. 39–40.

4. Єфремова Г. Л. Особливості професійної спрямованості особистості / Г. Л. Єфремова // Пед. науки : зб. наук. пр. / Сум. держ. пед. ун-т ім. А. С. Макаренка. – Суми, 2006. – [Ч. 2]. – С. 22–29.

5. Липова Л. Самовизначення особистості в контексті інтеграції України до європейського інтелектуального простору / Л. Липова, М. Войцехівський, В. Малишев // Шлях освіти. – 2009. – № 1. – С. 2–6.

6. Перетяцько Л. Г. Професійне покликання особистості як психологічна проблема / Л. Г. Перетяцько // Наук. студії із соц. та політ. психології : зб. ст. / АПН України, Ін-т соц. та політ. психології. – К., 2007. – Вип. 17. – С. 274–279.

7. Петрук, Г. М. Формування професійної мотивації майбутніх фахівців : [формування стійкої мотивації сфери особистості, що є гарантом вибору професії]

/ Петрук Г. М. // Пед. процес: теорія і практика : зб. наук. пр. / Ін-т педагогіки і психології проф. освіти АПН України [та ін.]. – К., 2007. – Вип. 3. – С. 148–158.

Транслітерація

1. Boryduk V. Vnutrishn'ointensijna spryamovanist' u naukovo-doslidnic'kij roboti yak faktor profesijnogo samoviznachennya starshoklasnikiv / V. Boryduk, M. Boryduk // Nova ped. dumka. – 2008. – № 2. – S. 74–78.

2. Borodul'kina T. O. Vpliv obrazu profesii na stanovlennya profesijnoi identichnosti osobistosti / T. O. Borodul'kina // Problemi zag. ta ped. psihologii : zb. nauk. pr. In-tu psihologii im. G. S. Kostyuka APN Ukraïni. – K., 2007. – T. 9, ch. 2. – S. 39–47.

3. Varich O. S. Znachennya socionichnogo tipu osobistosti u vibori profesijnoi diyal'nosti / O. S. Varich // Materiali I Mizhnar. nauk.-prakt. konf. stud. ta molodih naukovciv «Nauka, osvita, suspil'stvo ochima molodih», 15–16 trav. 2008 r., m. Rivne / Rivnen. derzh. gumanit. un-t [ta in.]. – Rivne, 2008. – S. 39–40.

4. Ćfremova G. L. Osoblivosti profesijnoi spryamovanosti osobistosti / G. L. Ćfremova // Ped. nauki : zb. nauk. pr. / Sum. derzh. ped. un-t im. A. S. Makarenka. – Sumi, 2006. – [CH. 2]. – S. 22–29.

5. Lipova L. Samoviznachennya osobistosti v konteksti integracii Ukraïni do evropejs'kogo intelektual'nogo prostoru / L. Lipova, M. Vojcekhivs'kij, V. Malishev // SHlyah osviti. – 2009. – № 1. – S. 2–6.

6. Peretyat'ko L. G. Profesijne poklikannya osobistosti yak psihologichna problema / L. G. Peretyat'ko // Nauk. studii iz soc. ta polit. psihologii : zb. st. / APN Ukraïni, In-t soc. ta polit. psihologii. – K., 2007. – Vip. 17. – S. 274–279.

7. Petruk, G. M. Formuvannya profesijnoi motivacii majbutnih fahivciv : [formuv. stijkoï motivac. sferi osobistosti, shcho e garantom vioru profesii] / Petruk G. M. // Ped. proces: teoriya i praktika : zb. nauk. pr. / In-t pedagogiki i psihologii prof. osviti APN Ukraïni [ta in.]. – K., 2007. – Vip. 3. – S. 148–158.

Савчук А.А.

Составляющие профессионального самоопределения специалистов социальной сферы: социально-психологический аспект

В статье предложена структурно-функциональная модель профессионального самоопределения специалистов социальной сферы на ориентировочно-мотивационной, системно-деятельностной, продуктивно-интериоризационной стадиях этого процесса и определены содержание и конфигурация ее составляющих (когнитивно-целевой, ценностно-содержательной, личностно-функциональной); выделены уровни развития профессионального самоопределения специалистов социальной сферы на различных этапах их профессиональной подготовки; расширено представление о социально-психологической обусловленности процесса профессионального самоопределения специалистов социальной сферы, включая его показатели и систему внутренних (психологических) и внешних (социальных) условий,

которые их артикулируют; получили дальнейшее развитие взгляды на структурные и содержательные особенности профессионального самоопределения специалистов социальной сферы на различных этапах их профессиональной подготовки; подходы к средствам и технологиям социально-психологического обеспечения этого процесса, содержащие меры личной, межличностной и микросоциальной направленности.

Ключевые слова: социальная сфера, специалисты социальной сферы, профессиональное самоопределение, составляющие профессионального самоопределения.

Savchuk O.A.

Components of professional self-determination of specialists in the social sphere: socio-psychological aspect

The article proposes a structural and functional model of professional self-determination of specialists in the social sphere on the orientation-motivational, system-activity, productive-interiorization stages of this process and defines the content and configuration of its components (cognitive-target, value-content, personality-functional); the levels of development of professional self-determination of specialists in the social sphere at different stages of their professional training are singled out; the concept of the socio-psychological conditioning of the process of professional self-determination of specialists in the social sphere is expanded, including its indicators and the system of internal (psychological) and external (social) conditions that articulate them; the views on the structural and substantive features of professional self-determination of specialists in the social sphere at various stages of their professional training were further developed; approaches to the means and technologies of socio-psychological support of this process, containing measures of personal, interpersonal and microsocial orientation.

Key words: social sphere, social sphere specialists, professional self-determination, components of professional self-determination.

Савчук Олександр Анатолійович – здобувач кафедри практичної психології та соціальної роботи Східноукраїнського національного університету імені Володимира Даля, м. Сєвєродонецьк.

УДК 159.942.2

Борисенко В.М.

РОЗРОБКА ПРОГРАМИ ФОРМУВАННЯ ЕМОЦІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ У СТУДЕНТІВ-МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ СОЦІОНОМІЧНОГО НАПРЯМУ

У статті обґрунтовуються особливості формування емоційної компетентності у студентів впродовж усіх років навчання, розкриваються ті

зміни, які відбуваються у свідомості студентів в залежності від характеру сприйняття ними навчальної інформації з першого до останнього курсу. Підкреслюється вплив ускладнення теоретичних знань і використання їх для набуття практичного досвіду, передбаченого вузівськими програмами, для формування власної позиції на багато речей професійно значущих практичних дій; обґрунтовується важливість створення викладачем сприятливого позитивного мікроклімату, доброзичливих стосунків між викладачами і студентами, коли викладачі дають пояснення по мірі виконання студентами практичних завдань, з одного боку, а з іншого боку – організують студентів на виконання таких видів робіт, якими передбачено розвиток у них творчого підходу до виконання професійно важливих завдань з метою напрацювання практичного досвіду у підборі форм і методів найбільш конструктивного і результативного виконання роботи, оволодіння професійними вміннями і навичками. Звертається увага на необхідність формування адекватної самооцінки, яка сприяє формуванню адекватної поведінки у будь-яких емоційних станах. Характеризуються види завдань, виконання яких забезпечує напрацювання позитивного емоційного досвіду у взаємодії з іншими людьми.

Розкривається професійна цінність практичної діяльності, в процесі якої у студентів є можливість апробації професійно значущих якостей для роботи з людьми різних вікових категорій. Підкреслюється багатогранність і складність фахової діяльності, зміст якої передбачає глибоку підготовку студентів, у зв'язку з чим програма має комплексний характер і спрямована на опанування студентами усіх чотирьох виділених нами компонентів емоційної компетентності: саморегуляції власних емоцій; розпізнавання і регулювання емоцій інших людей, емпатії та рефлексії. Кожному із названих компонентів емоційної компетентності присвячено розділ спеціально підібраних форм роботи.

Ключові слова: емоційна компетентність, фахівець соціономічного напрямку, розпізнавання власних емоцій, регулювання емоцій інших, емпатія, рефлексія.

Постановка проблеми. Сучасне українське суспільство перебуває у стані розбудови демократичної держави та інтеграції у європейський простір. Це вимагає толерантності, емоційно позитивного ставлення до інших народів і культур, які проявляються, зокрема, і в професійній діяльності фахівців, що спілкуються і взаємодіють з представниками своїх професій інших країн.

У зв'язку з цим емоційна компетентність фахівців, зокрема, соціономічного напрямку набуває особливої значущості, що мусить знайти відображення у системі вищої освіти.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. В останні десятиліття проблема емоційної компетентності, емоційної готовності до співпраці у професійній діяльності набуває все більшої актуальності. Багато науковців досліджували цю проблему. Кожний із дослідників обґрунтовував певні аспекти

формування емоційної компетентності. Так, І. Філіппова вважає, що досвід емоційної компетентності напрацьовується шляхом тривалої практики, зворотного зв'язку і особистого ентузіазму [1, с.72]; Р. Попелюшко радить починати формування емоційної компетентності з виявлення власних можливостей (сильних і слабких сторін) особистості; Г. Радчук пропонує перелік завдань, виконання яких сприяє формуванню емоційної компетентності [2, с.65-66]; Т. Циганчук вважає, що формування необхідного рівня емоційної компетентності досягається поєднанням теоретичних знань і відповідних вправ, які вимагають свідомої емоційної саморегуляції [3, с.26]; Л. Куліков зосереджує увагу на факторах, які сприяють формуванню емоційної компетентності (фактор соціального середовища; особливості особистості: оптимізм, активне ставлення до життєвих ситуацій, впевненість; домінування позитивних емоцій; розвиненість поведінкової сфери [4, с.531-537]; І. Орлова вважає важливим елементом емоційної компетентності фахівця наявність відповідного рівня рефлексивної культури, яка визначається здатністю і готовністю фахівця творчо осмислювати і долати проблемні конфліктні ситуації; умінням адаптуватися у незвичних міжособистісних відносинах; умінням ставити і розв'язувати неординарні практичні завдання [5, с. 29]; О. Кручак (практичний психолог) вважає, що найбільшою владою фахівця є здатність володіти собою, щоб інші не володіли тобою, а також здатність змінити негативні думки на позитивні [6, с.19]; О. Лазаревська вважає, що емоційна компетентність у студентів-майбутніх фахівців соціономічного напрямку починає формуватися із взаємовідносин викладач-студент, де викладач «відкриває» для себе студента і допомагає йому «відкрити» самого себе, зрозуміти свої сильні і слабкі сторони в процесі співпраці з ним «на рівних» [7, с.4] та ін.

Крім усього вище викладеного, як наголошує В. Зарицька [8, с. 222], слід в першу чергу керуватися законом України «Про освіту», де сказано, що розвиток будь-якого аспекту освіти в процесі професійної підготовки фахівців мусять бути спрямовані на розв'язання завдань формування загальної культури особистості, в тому числі і емоційної, яка є наслідком сформованості емоційної компетентності, що забезпечує психологічно комфортні умови для встановлення позитивних стосунків між людьми в процесі їх співпраці.

Разом з тим, у науковій літературі немає програми формування емоційної компетентності у студентів-майбутніх фахівців соціономічного напрямку, де б охоплювалися усі найсуттєвіші складові цієї важливої професійної здатності.

Мета статті – обґрунтувати доцільність розробки програми формування емоційної компетентності у студентів-майбутніх фахівців соціономічного напрямку, реалізація якої забезпечить сформованість найсуттєвіших її складових: саморегуляція емоцій; розпізнавання і регулювання емоцій інших; емпатія, рефлексія.

Виклад основного матеріалу і результатів дослідження. Комплексна програма формування емоційної компетентності студентів протягом навчання у

вузі передбачає поглиблену увагу психологів до емоційного компоненту професійної діяльності майбутніх фахівців соціономічного напрямку в процесі викладання психологічних дисциплін з урахуванням особистостей сприйняття студентами навчальної інформації від першого до останнього курсу, де студенти першого курсу більш категоричні, більшість з них мають завищену самооцінку, ще не усвідомлюють, що на багато речей існує кілька тлумачень вчених і кожний з них дає своє обґрунтування тієї чи іншої позиції; на другому курсі вони уже усвідомлюють виникнення, процес протікання, різні точки зору на одне і те ж психологічне поняття; на третьому курсі більш усвідомлено і виважено ставляться до різних точок зору у психологічній науці на ті чи інші явища і процеси, починають аналізувати їх і дотримуватись якоїсь із них; на четвертому курсі студенти, маючи достатньо солідний запас знань, починають вибудовувати власне бачення психологічних проблем і створювати власне обґрунтування своєї позиції, погляду на ті чи інші психологічні процеси.

Оскільки у студентів відбувається розширення знань з року в рік, набуття досвіду виконання різнопланових завдань теоретичного і практичного спрямування, то і форми, методи формування у них емоційної компетентності повинні ускладнюватись за рахунок створення викладачами психології відповідного емоційного мікроклімату в групах студентів, у стосунках студентів з викладачами, у підвищенні вимог до студентів з метою більш ретельного ставлення до своїх емоційних реакцій на посилення до них вимог, регулювання їх емоцій, чим показувати приклад емоційно позитивної, ділової взаємодії, формування відповідальності студентів перед викладачами за своєчасне виконання необхідних завдань. Такий підхід викладачів психології до навчальної, наукової та іншої роботи студентів сформує у них відповідальне і професійно обґрунтоване ставлення до навчальної діяльності, до вимог вузівської системи і сприятиме сформованості емоційно виваженої адекватної поведінки.

Формування адекватної поведінки студентів обумовлюється самооцінкою емоційного стану, що є складовою частиною програми розвитку їх емоційної компетентності. З цього приводу у програмі передбачено ряд вправ, спрямованих на формування саме адекватної самооцінки будь-яких своїх станів, свого «Я», залежно від конкретної ситуації. Відповідно до структурного аналізу кожна особистість, як зазначає Р. Попелюшко [9, с. 57], має такі основні стани: «стан – Я», стан «Я – батько, мати», «Я – дорослий», стан «Я» – дитина» кожний з яких є джерелом певної поведінки і певних емоційних реакцій, викликаних стійким типом сприйняття і переживання, які існують зараз або існували раніше. Р. Попелюшко характеризує ці стани таким чином.

Стан «Я» – це стійкий тип сприйняття і переживань, пов'язаних з відповідним стійким типом поведінки.

Стан «Я – батько, мати», включає установки і поведінку, запозичену, в першу чергу, від батьків (критичний і турботливий тип поведінки).

Стан «Я – дорослий» не залежить від віку особистості. Він орієнтований

на сприйняття реальності і на отримання об'єктивної інформації.

Стан «Я – дитина» включає всі спонукання, які виникають у дитини природним чином, тоді вона діє так, як діяла сама у дитинстві.

Досвід напрацювання поведінки студента у вище названих станах відбувається на практичних заняттях з психології при розв'язанні будь-яких професійно-спрямованих ситуацій, коли викладач пропонує студентам розв'язати її з чотирьох вище названих позицій. Це будуть творчі роботи, де і виявлятиметься рівень професійного ставлення до розв'язання ситуації, запропонованої викладачем або самим студентом. Такі вправи носитимуть не тільки самооцінний, а і рефлексивний характер та свідчатимуть про рівень сформованості професійних емоційних реакцій, про здатність володіти навичками самоаналізу і цілісного аналізу будь-якої ситуації, про вміння працювати «тут і тепер», займати партнерську позицію; здійснювати реальне управління груповим процесом та індивідуальною психокорекцією, які ґрунтуються на результатах психодіагностики.

Практична діяльність студентів дає можливість апробації і розвитку професійно значущих якостей та опанування основами роботи з людьми різних вікових категорій (дітьми, їх батьками, вчителями та ін.). Саме психологічна практична діяльність забезпечує особистісно-професійне ставлення фахівця, бо передбачає оволодіння різними видами професійної діяльності і формування потреби професійного самовдolenня через самопізнання, самовизначення студента в різних професійних функціях у реальних умовах [2, с. 66].

Оскільки робота фахівця соціономічного напрямку надзвичайно багатогранна і відповідальна, то вона передбачає глибоку підготовку студентів до активної творчої і соціально значущої діяльності, вимагає від нього різносторонніх знань і практичних умінь: знати основи наукового людинознавства і соціальної картини світу; основні державні нормативні документи, постанови і юридичні аспекти, що визначають взаємини людини і різних соціальних інститутів, методологічні принципи і методи дослідження психологічної науки, історію і сучасні тенденції розвитку світової науки про людину та її зв'язки з соціумом; основи соціальної політики і соціального захисту різних верст населення; шляхи соціалізації особистості у різних сферах суспільного життя та вміння усе це втілювати у практичній діяльності, зокрема, застосовувати науково обґрунтовані форми роботи; проводити діагностування, на основі чого розробляти відповідні корекційні програми, спрямовані на відновлення частково втрачених особистісних якостей, форм взаємостосунків з іншими людьми, в одних випадках, та проводити відповідну профілактичну роботу, пов'язану з попередженнями конфліктних стосунків між людьми, в інших випадках; вміння аналізувати ситуації і приймати виважені рішення в межах своїх повноважень, узагальнювати і поширювати передовий досвід ефективної соціально значущої роботи з різними категоріями населення відповідно до структури і завдань тих чи інших соціальних інститутів і установ; здійснювати науково-дослідну і методичну діяльність для удосконалення

діяльності у соціономічній сфері.

Виходячи із розробленої нами структури емоційної компетентності, яка включає чотири основні компоненти (саморегуляція власних емоцій; розпізнавання і регулювання емоцій інших людей; емпатія; рефлексія) і вміщує в кожний компонент по чотири здатності, що в цілому передбачає розвиток 16 здатностей, які засвідчуватимуть рівень розвитку цієї важливої складової фахової підготовки, передбачена програма взаємодії викладацького складу і студентів у процесі навчально-наукової діяльності впродовж всього періоду навчання у вузі. Визначені нами 16 здатностей сприяють розвитку інших якостей, які необхідні у професійній діяльності (пізнавальні, ділові, моральні, комунікативні та інші більш конкретні, наприклад, нівелюється така якість як заздрощі, бо діяльність людини зосереджується: на самоаналізі власної діяльності, орієнтації на власний успіх, на необхідність співпраці з іншими, більш досвідченими людьми; на порівнянні себе з самим собою вчорашнім; на отриманні задоволення від своїх успіхів і прагнення до самовдосконалення; на розумінні переваг у співпраці з іншими перед відчуженістю від інших через те, що вони більш успішні; налаштуванні себе на співпрацю з більш досвідченими фахівцями, щоб набратись у них досвіду професійної роботи; на емпатії до них, солідарності, а не заздрощів, та ін.).

Відповідно до вибраних нами чотирьох компонентів у структурі формування емоційної компетентності студентів – майбутніх фахівців соціономічного напрямку програма складається з чотирьох розділів. У кожному розділі передбачено проведення восьми занять, які забезпечують основні напрацювання умінь, навичок, певного досвіду, необхідного для успішної фахової діяльності. Таким чином, програма вміщує 32 заняття, участь у яких студентів дозволяє набувати необхідного практичного досвіду.

Заняття першого розділу програми присвячені розвитку саморегуляції емоцій. Ним передбачено навчити студентів: розуміти власні емоції; проявляти їх по мірі необхідності або стримувати; раціоналізувати негативні емоційні стани шляхом пошуку альтернативи; проявляти власні емоційні стани невербальними шляхами; підбирати конструктивні форми прояву емоцій у спілкуванні і взаємодії; вміти адекватно оцінювати прояв власних емоцій у конкретних ситуаціях; вміти позитивно сприймати оцінку прояву своїх емоцій іншими, зокрема і в структурі професійної діяльності. Цінність вище названих умінь повинен усвідомити кожний студент, бо вони формують ціннісні орієнтації, найважливішими серед яких є:

- потреба у самореалізації;
- потреба у самоповазі;
- потреба у позитивних соціальних зв'язках з іншими людьми;
- потреба у безпеці;
- потреба у корисності позитивних стосунків;
- потреба у розумінні себе іншими.

Задоволення особистістю вище названих потреб у повсякденному житті

і професійній діяльності здійснюється за умови врахування таких факторів, як: фактор соціального середовища, особистісні особливості, здатність до прогнозування, наявність домінування позитивних емоцій, активна, продуктивна поведінка, здатність до вольової саморегуляції емоцій [4, с. 531-537].

Заняття другого розділу програми присвячені формуванню у студентів здатності розпізнавати і розуміти емоції інших людей. У цьому розділі заняття розпочинаються із встановлення емоційно позитивних контактів у процесі спілкування і взаємодії навіть у швидко змінюваних умовах; в ході спілкування і взаємодії відпрацьовуються стилі поведінки, що сприяють уникненню конфліктних ситуацій; відпрацьовується здатність розпізнавати емоційні стани інших та причини їх виникнення за невербальними ознаками; вчать знаходити слова для відмови від участі у діях чи розмовах, які студенти вважають для себе неприйнятними, шляхом переконання інших для уникнення конфліктних ситуацій; вчать доказово пояснювати емоції інших людей, розпізнавати наміри інших людей через демонстрацію тих чи інших емоцій; впливати на емоції інших людей і регулювати їх прояв.

Заняття третього розділу програми присвячені розвитку емпатії – здатності прислухатися до переживань інших людей, відчувати ці переживання, приймати і переживати емоційний стан інших людей як свій власний, створювати навколо них позитивний емоційний мікроклімат.

У цьому розділі емпатія розглядається як складова емоційної компетентності. Практична діяльність студентів передбачає формування емпатійного ставлення до інших людей, закріплення саморегуляції емоцій і впливу на прояв емоцій іншими. Перше і друге заняття присвячені уточненню і деталізації сутності самого поняття «емпатія», її цінності для фахової діяльності соціономічного напрямку, а практичні вправи сприяють розвитку проявів емпатії під час спілкування і взаємодії. Третє і четверте заняття сприяють розвитку практичних навичок співчутливого становлення до інших засобами організації позитивного мікроклімату навколо клієнта або групи осіб (позитивне ставлення і повага; позиція недооцінювання шкоди недоліків і допомога у пошуках позитивних альтернатив, проявляти безпосередність, відкритість, щирість у наданні допомоги чи організації самої людини на розв'язання своїх проблем. На заняттях п'ять і шість студенти вчать сприймати емоційний стан інших як свій власний і прагнути якомога швидше, якісніше заспокоїти людину і стати на її захист. На заняттях сім і вісім студенти вчать створювати навколо інших позитивний мікроклімат як передумови забезпечення емоційної рівноваги в процесі професійної діяльності.

Усі вісім занять у сукупності забезпечують чітке розуміння студентами сутності емпатії як невід'ємної складової професійної діяльності і дають можливість напрацювати певний досвід проявляти емпатію і використовувати для успішної фахової діяльності.

Четвертий розділ програми розвитку емоційної компетентності студентів призначений для деталізації сутності і значущості для професійної

діяльності рефлексії: здатність визначати, яку саме емоцію відчуває, як проявляє і чому саме так проявляє людина; визначати силу і можливу тривалість прояву емоцій, мотивацію прояву.

Спочатку студенти детально знайомляться з поняттям і сутністю рефлексії, виокремлюють поняття «рефлексивна компетентність», її цінність для професійної діяльності, покрокову структуру (За І.В. Орловою [5, с.25]), рефлексивні уміння.

Заняття третє і четверте присвячені розвитку рефлексивного слухання. На цих заняттях уточнювались способи активного слухання, об'єктивного зворотнього зв'язку з тим, хто говорить для контролю точності сприйняття почутого, який може характеризуватись за такими ознаками (І.В. Орлова [5, с. 30-31]):

- 1) здатність уточнювати смисл окремих фраз;
- 2) вміння перефразувати думку;
- 3) вміння озвучити почуте іншими словами;
- 4) вміння зробити резюме, підсумувати сказане раніше.

В сукупності вище названі ознаки (уміння) сприяють забезпеченню необхідного рівня загальної рефлексивної компетентності.

На п'ятому і шостому заняттях продовжувалось формування у студентів здатності визначати мотиви прояву емоцій, регулювати їх силу і тривалість; в цілому вчитись користуватися рефлексією.

На сьомому і восьмому заняттях визначаються складні емоції за сукупністю простих емоцій. Студенти вчаться визначати складні емоції за сукупністю простих, аналізувати їх складність і можливі наслідки, на основі чого давати їм оцінку, пропонувати, вибирати методи впливу на ситуацію, щоб регулювати емоційні прояви інших людей. Одним із завдань у цьому випадку є «відкриття» студентом «самого себе», своїх можливостей (особистісного ресурсу) і «відкриття» студента викладачем, щоб цілеспрямовано впливати на формування його як фахівця. Саме цей факт, як доводять вчені, дає високі результати професійної підготовки.

Тільки зустрічна взаємодія та активність викладачів і студентів на шляху розв'язання простих і складних проблем сприяє ефективній фаховій підготовці студентів.

Таким чином, підвищення рівня емоційної компетентності студентів досягається поєднанням теоретичних знань і практичних вправ, спрямованих на активізацію процесів специфічної і неспецифічної активності особистості та використаних нею технік, які вимагають свідомої самореалізації емоцій, що призводить, як запевняє, зокрема, Т. Циганчук [3, с. 26], до формування цілісного бажання прояву відповідного емоційного стану особистості, що і визначає її емоційну компетентність.

Висновки. Усе вище викладене дозволяє стверджувати, що емоційна компетентність як важлива складова професійної підготовки студентів-майбутніх фахівців соціономічного напрямку напрацьовується протягом усього

періоду навчання у вузі. Сприяє ефективному напрацюванню цієї якості спеціальна комплексна програма, побудована на тісній взаємодії викладача і студентів при активній участі останніх.

Програмою передбачено цілеспрямоване формування усіх виділених нами складових емоційної компетентності, які в сукупності забезпечують її сформованість на кінець навчального процесу.

Перспективи подальшого дослідження мають полягати у більш глибокій конкретизації видів співпраці викладача і студентів, яка забезпечує належний рівень сформованості емоційної компетентності у студентів-майбутніх фахівців соціономічного напрямку.

Література

1. Філіппова І. Емоційний інтелект як засіб успішної самореалізації / І. Філіппова // Соціальна психологія. – 2007. - № 4. – С. 68-79.
2. Радчук Г.К. Організація практики у системі професійної підготовки психологів / Г.К. Радчук // Практична психологія та соціальна робота. – 2006. - № 8(89). – С. 65-74.
3. Циганчук Т.В. Підвищення стресостійкості у студентів ВНЗ / Т.В. Циганчук // Практична психологія та соціальна робота. – 2010. - № 8(137). – С. 18-30.
4. Куликов Л.В. Модель регуляції настроєння / Л.В. Куликов // Психология состояния. Хрестоматия / Под ред. А.О. Прохорова. – М.: ПЕРСЭ, СПб. : Речь, 2004. – С. 531-537.
5. Орлова И.В. Тренинг профессионального самосознания: теория, диагностика и практика педагогической рефлексии / И.В. Орлова. – СПб.: Речь, 2006. – 128 с.
6. Кручак О. Володіти собою – найбільша влада / О. Кручак // Психолог. – 2016. - № 5-6 (581-582). – С. 19-22.
7. Лазаревська О.М. Психологічні проблеми підготовки студента (На прикладі підготовки майбутнього вчителя музики) / О.М. Лазаревська // Практична психологія та соціальна робота. – 2002. - № 1(38). – С. 3-5.
8. Зарицька В.В. Теоретико-методологічні основи розвитку емоційного інтелекту у контексті професійної підготовки: [Монографія] / В.В. Зарицька: КПУ, 2010. – 304 с.
9. Попелюшко Р.П. Програма корекції відхилень у розвитку самооцінки студентської молоді / Р.П. Попелюшко // Практична психологія та соціальна робота. – 2006. - №8(89). – С.55-65.

Транслітерація

1. Filippova I. Emotsiynnyu intelekt yak zasib uspishnoyi samorealizatsiyi / I. Filippova // Praktychna psykhohiia ta sotsialna robota. – 2006. - № 8(89). – S. 65-74.

2. Radchuk H.K. Orhanizatsiya praktyky u systemi profesiynoyi pidhotovky psykholohiv /H.K. Radchuk // Praktychna psykholohiya ta sotsialna robota. – 2006. - № 8(89). – S. 65-74.

3. Tsyhanchuk T.V. Pidvyshchennya stresostiykosti u studentiv VNZ / T.V. Tsyhanchuk // Praktychna psykholohiya ta sotsialna robota. – 2010. - № 8(137). – S. 18-30.

4. Kulykov L.V. Model regulyatsyy nastroenyaya / L.V. Kulykov // Psyholohyya sostoyannya. Hrestomatyya / Pod red. A.O. Prokhorova. – M.: PERSE, SPb. : Rech, 2004. – S. 531-537.

5. Orlova Y.V. Trenyng professyonalnogo samosoznannya: teoryya, dyagnostyka u praktyka pedagogycheskoy refleksyy / Y.V. Orlova. – SPb.: Rech, 2006. – 128 s.

6. Kruchak O. Volodity soboyu – naybilsha vlada / O. Kruchak // Psykholoh. – 2016. - № 5-6 (581-582). – S. 19-22.

7. Lazarevska O.M. Psykholohichny problemy pidhotovky studenta (Na prykladi pidhotovky maybutnoho vchytelya muzyky) / O.M. Lazarevska //Praktychna psykholohiya ta sotsialna robota. – 2002. - № 1(38). – S. 3-5.

8. Zarytska V.V. Teoretyko-metodolohichni osnovy rozvytku emotsiynoho intelektu u konteksti profesiynoyi pidhotovky: [Monohrafiya] / V.V. Zarytska: KPU, 2010. – 304 s.

9. Popelyushko R.P. Prohrama korektsiyi vidkhylen u rozvytku samoosinky studentskoyi molodi / R.P. Popelyushko // Praktychna psykholohiya ta sotsialna robota. – 2006. - №8(89). – S.55-65.

Борисенко В.М.

Разработка программы формирования эмоциональной компетентности студентов-будущих специалистов социномического направления

В статье обосновываются особенности формирования эмоциональной компетентности в системе высшего образования, раскрываются изменения, которые происходят в сознании и поведении студентов в зависимости от характера восприятия учебной информации на протяжении всего периода обучения. Подчеркивается влияние усложнения теоретических знаний и использование их для приобретения практического опыта. Обосновывается важность создания преподавателем приемлемого позитивного микроклимата, доброжелательных отношений между преподавателями и студентами, когда преподаватели объясняют по мере выполнения студентами практических заданий, с одной стороны, а с другой стороны – организуют студентов на выполнение таких видов работ, которыми предусмотрено развитие у них творческого подхода к выполнению профессионально важных заданий. Обращается внимание на формирование при этом адекватной самооценки, характеризуются виды заданий, выполнение которых обеспечивают наработку позитивного эмоционального опыта в процессе взаимодействия с другими

людьми. Подчеркивая многогранность и сложность профессиональной деятельности, программа имеет комплексный характер и построена в соответствии с выделенными нами компонентами эмоциональной компетентности.

Ключевые слова: эмоциональная компетентность, специалист социономического направления, распознавание собственных эмоций, регуляция эмоций других, эмпатия, рефлексия.

Borisenko V.M.

Development of a Program for the Formation of Emotional Competence of Students Who Are Future Specialists in the Socionic Sphere

The article substantiates the features of the formation of emotional competence in the system of higher education, reveals the changes that occur in the minds and behavior of students, depending on the nature of the perception of educational information throughout the training period. The influence of the complication of theoretical knowledge and its use for acquiring practical experience is emphasized. The author substantiates the importance of creating an acceptable positive microclimate by the teacher, friendly relations between teachers and students, when teachers explain as they perform practical tasks, on the one hand, and on the other hand organize students to perform such types of work, which stipulate the development of their creative approach to implementation of professionally important tasks. The attention is drawn to the formation at the same time of an adequate self-evaluation, types of tasks are characterized, the implementation of which ensures the development of positive emotional experience in the process of interaction with other people. Stressing the versatility and complexity of professional activity, the program has a complex nature and is built in accordance with the components of emotional competence that we have emphasized.

Key words: *emotional competence, specialist in socionic sphere, recognition of own emotions, regulation of emotions of others, empathy, reflection.*

Борисенко Валентина Модестівна – аспірант, викладач кафедри практичної психології Класичного приватного університету.

УДК 159.923

Назимко О.В.

АНАЛІЗ РОЗУМОВИХ ДІЙ СТУДЕНТІВ ПРИ СПРИЙНЯТТІ ТА ПОРОЖДЕННІ ІНШОМОВНОГО ВИСЛОВЛЮВАННЯ

У статті наведено дослідження когнітивних особливостей формування розумових дій при сприйнятті та породженні мовленнєвого висловлювання в процесі навчання іноземній мові у вищих навчальних закладах. Розроблено комплекс діагностичних методів, які дозволяють виконати їх екстеріоризацію, порівняння та відображення в графічній та цифровій формі

для комп'ютерної обробки методами статистичного кореляційного факторного аналізу. Розглянуто оригінальний метод накладення індивідуальної та суспільно виробленої когнітивних схем. Порівняння схем дозволяє виявити типологічні особливості студентів у кореляції з широтою їх смислового та когнітивного орієнтування, перевагами у виборі методів розвитку мовленнєвої компетентності і успішністю когнітивного і особистісного розвитку. З'ясовано, що орієнтування на використання психологічних механізмів при сприйнятті та породженні іншомовного висловлювання значно підвищує ефективність навчального процесу серед студентів.

Ключові слова: *когнітивні особливості, розумові дії, сприйняття мовленнєвого висловлювання, породження мовленнєвого висловлювання, іншомовне висловлювання, накладення когнітивних схем, смислове та когнітивне орієнтування.*

Постановка проблеми. Проблема мовної компетентності студентів завжди набувала особливої уваги в умовах вивчення іноземної мови. В сучасних умовах Євроінтеграції розширення професійного, наукового та суспільного простору досить гостро відчувається потреба в знанні іноземної мови. Засвоєння граматичного та лексичного матеріалу студентами відбувається не на належному рівні і не відповідає досить високим потребам сучасного суспільства. Не зважаючи на велике різноманіття мовних курсів навчання, на даний час перед викладачами стоїть дилема – який саме підхід брати за основу навчання. У сучасних граматичних курсах домінує комунікативна направленість. Безумовно користь такого орієнтування не заперечується в професійних колах. І тим не менш, в умовах реальної практики навчання досвідчені викладачі віддають перевагу класичним системним курсам і отримують ефективні результати, в той час, як студенти комунікативних груп демонстрували низькі показники точності, хоча мали явні переваги в швидкості. Надмірне захоплення ситуативним підходом не могло не відобразитись на руйнуванні системного уявлення про структуру мови в цілому. Студенти реагують на мовленнєву ситуацію спонтанно, але в основі формування даної реакції лежить автоматизація навички, отриманої механічним шляхом частого повторювання.

В основі її формування лежить біхевіористська концепція стимул – реакція, яка реалізована у вигляді вихідної моделі (стимула) та перетвореної моделі (реакції), які служать взірцем для дій по аналогії. Як наслідок – багаточисельні помилки, неспроможність до самоконтролю та саморозвитку.

Проводячи аналіз зазначених методик викладання іноземної мови, було б доцільним дослідити, які розумові дії виконує студент при сприйнятті та породженні іншомовного висловлювання, чи враховуються закономірності пам'яті та мислення людини при виконанні вправ студентами в умовах вивчення іноземної мови. Фундаментальні питання психолінгвістики докладно висвітлені в чисельних працях вітчизняних та іноземних науковців (Гальперін П.Я., Виготський Л.С., Леонтьєв А.Н., Дж. А. Міллер, Лурія А.Р., Піаже Ж.,

Давидов В.В.). Узагальнення наукових праць показало, що на сьогодні залишається недостатньо вивченим питання про когнітивні особливості формування розумових дій сприйняття та породження іншомовного висловлювання в умовах навчання у вищих навчальних закладах.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Питання вдосконалення лінгвістичної компетентності поставали у ряді науково-психологічних досліджень. Згідно теорії Гальперіна П.Я. [1] навчання в психології розглядається як один з основних видів людської діяльності. Кожен вид діяльності навчання, в свою чергу, складається з системи дій, об'єднаних єдиним мотивом і в сукупності забезпечують досягнення мети діяльності, до складу якої вони входять.

Аналіз навчання повинен починатися з виділення діяльності, яку необхідно виконати учнем, щоб виконати поставлене перед ними завдання, потім необхідно йти до виділення складових її дій, а потім - до структурного і функціонального аналізу змісту кожного з них. Таким чином, центральною ланкою цієї теорії є дія як одиниця діяльності вчення, як одиниця будь-якої людської діяльності.

Вчення як діяльність учня включає в себе кілька видів дій. Ці дії можуть бути розділені в класифікації за різними підставами. Якщо поділити їх за місцем і функціями в діяльності, то одні займають місце предмета засвоєння (вони засвоюються учнями), інші виявляються засобами засвоєння (з їх допомогою учень засвоює першу групу дій). При цьому слід зазначити, що дії, що входять до групи засобів засвоєння, раніше мали бути предметами засвоєння, тобто входили в першу групу дій.

Дія людини завжди відбувається на тому чи іншому рівні; дія завжди має певний ступінь узагальнення, проводиться з різною повнотою операцій і з різною мірою освоєння. Таким чином, дія суб'єкта може бути описано шляхом зазначення ступеня сформованості основних його характеристик. До числа незалежних характеристик (параметрів) дії відносяться: форма, узагальненість, розгорнення і освоєність (автоматизованість, швидкість і ін.).

Форма дії характеризує ступінь (рівень) присвоєності дії суб'єктом - головний аспект зміни дії на шляху його перетворення із зовнішньої (матеріальної) у внутрішню (розумову).

Іншими словами, форма дії характеризує міру інтеріоризації дії. На цьому шляху розрізняють три основні форми дії: матеріальну, зовнішньомовленнєву і розумову. Крім того, виділяють матеріалізовану форму, яка близька до матеріальної, і перцептивну, що є як би проміжною між матеріальною (матеріалізованою) і зовнішньомовленнєвою. Матеріальна і матеріалізована форми дії є первинними.

Розумова форма дії означає, що дія здійснюється про себе, його структурними елементами є уявлення, поняття, операції, що виконуються про себе. Можливість виконання дії повністю в розумовій формі означає, що дія пройшла весь шлях інтеріоризації, перетворилася з зовнішнього у внутрішнє.

За ствердженням О.О. Леонтьєва «процес інтеріоризації полягає не в тому, що зовнішня діяльність переміщається в попередній внутрішній «план свідомості»; це - процес, в якому цей внутрішній план формується». [2]

Класичним доказом психологічної основи лінгвістичних трансформаційних правил був експеримент Дж.А. Міллера. Цей експеримент полягав у наступному: були задані списком ядерні речення; потім у основному тестуванні були подані їх трансформації в іншому порядку, а в контрольному – ті ж самі речення, але також у іншому порядку слідування. Задача була – вибрати із другого списку еквіваленти до речень із першого списку. З'ясувалося, що для того, щоб вибрати трансформи, необхідний деякий додатковий латентний час. При цьому для того, щоб вибрати речення пасивне або негативне, було необхідно стільки ж часу, скільки становить сума латентного часу для пошуку окремо пасивного та окремо негативного речень. Це свідчило про пряме перенесення лінгвістичної моделі на психологічні механізми. Безумовно, це був один із перших кроків дослідження психологічних корелятивів непсихологічної структури. [3]

Складний процес інтеріоризації був досить докладно вивчений Гальперінім П.Я. і його співробітниками. [1] Ними було встановлено, що перехід зовнішньої, практичної дії у внутрішню, розумову дію є складний багатоступінний процес. І якщо ми хочемо сформувати в учнів повноцінні розумові дії, то повинні розгорнути процес формування дій і провести їх через всі етапи цього процесу. У ряді досліджень було показано, що якщо навчання якій-небудь дії проводилося не розгорнуто, минаючи деякі етапи процесу інтеріоризації дії, то в учнів формується неповноцінна, помилкова дія.

Поетапне формування розумових дій учнів відбувається в ході правильно організованої навчальної діяльності. Докладно розглянуто поетапне формування розумових дій у роботі Степовенко Ю.В. [4] Поетапне формування розумових дій дозволяє будувати засвоєння цих дій планомірно, цілеспрямовано, в бажаній якості. Розумність, усвідомленість дії, орієнтація на істотні властивості завдань, що вирішуються даним процесом, забезпечується розгортанням цієї дії при уповільненому її виконанні на початкових етапах формування. Уповільнене виконання цих операцій дозволяє учням побачити, усвідомити зміст і самих операцій, і всієї дії в цілому.

В процесі відпрацювання дії на наступних етапах вона узагальнюється. При поетапному формуванні розумових дій не виникає проблеми розриву знань від умінь і навичок, бо знання формуються без попереднього заучування в процесі застосування до вирішення завдань сформованої дії. Одиницею змісту навчання виступають не знання, вміння і навички, а розумові і практичні дії, які об'єднують в собі знання про досліджуваному об'єкті дії над ним і вміння і навички, що становлять спосіб дії на основі знань. Основною умовою успішного формування дій є орієнтовна основа дії - та система орієнтирів і вказівок, користуючись якою учні виконують засвоєвані дії.

Мета статті - розробити комплекс методів діагностики змісту і

структури розумових дій, здійснюваних студентами при породженні та сприйнятті мовленнєвих висловлювань у процесі вивчення іноземної мови.

Виклад основного матеріалу і результатів дослідження. На протязі останнього десятиліття досить ґрунтовно вивчає проблеми розвитку лінгвістичної компетентності студентів у своїх роботах Сергеева Т.В. [5], [6] Дослідження присвячені мимовільному запам'ятовуванню мовного матеріалу на основі принципів розвиваючого навчання. В основу курсу було покладено лінгвістичне поняття про внутрішній зв'язок повідомлення з певною значущою граматичною формою його вираження в мові. Особливою формою вираження цього зв'язку в англійській мові виступає строго зафіксоване місце слова в структурі англійського речення і морфема, зміна яких корелює зі зміною змісту висловлення. Виділення цих зв'язків здійснюється за допомогою специфічних для лінгвістичних знань дій по синтагматичному та парадигматичному аналізу мови.

Основною функцією внутрішнього мовлення є функція планування, як в практичній, так і теоретичній діяльності людини. Планування, а точніше, програмування, виконується беззвучно, думка оформлюється в узагальненому згорнутому вигляді. Сама комунікативна природа мовлення власне і визначила зміст та структуру цієї згорнутої програми, яку представлено у вигляді структурно-сміслової моделі, відражаючої основні компоненти мовленнєвого висловлювання.

Людина мов би намічає, позначає зміст та структуру мовленнєвого висловлювання в термінах його основних смислових компонентів у внутрішньому узагальненому згорнутому вигляді. Потім відбувається граматична, лексична та фонетична конкретизація, тобто оформлення цих компонентів згідно правил мови, використаної для цілей комунікації.

Програмування, оформлення та екстеріоризація – три основні етапи породження мовленнєвого висловлювання. Програмування – мисленнєвий акт, не залежить від конкретної мови. Оформлення і екстеріоризація – не можливі без лінгвістичних знань. Формування та розвиток вмінь, адекватних цим етапам реалізується в граматичній задачі. [5]

Також відбувається формування професійно значущих смислів, компетентностей, знань, умінь, здібностей і особистісних якостей відбувається Знаходження професійної компетентності традиційно вважається основною метою освіти у вищих навчальних закладах. На жаль, цей процес розуміється досить вузько: як набуття предметних знань, в основному, теоретичним шляхом. Не дивно, що перенесення такого роду знань у реальні умови життєдіяльності породжує низку проблем. Ми вважаємо, що професійна компетентність повинна включати не тільки предметні знання, уміння й навички, але також професійно й соціально обумовлені здібності і якості, які дозволяють ефективно функціонувати в сучасній організації. Більше того, ми переконані, що розвиток таких здібностей і особистісних якостей можливий уже в самому процесі освоєння конкретних навчальних предметів. Для цього необхідно організувати

навчання в термінах таких способів діяльності, які використовуються при вирішенні реальних проблем в умовах професійної повсякденності.

У цьому контексті нами було проведено спеціальне дослідження, що визначає, який відсоток способів діяльності, використовуваних у реальних ситуаціях, є присутнім у тих завданнях, які ставляться перед студентами в умовах навчання. Виявилося, що 90 % завдань перевіряють лише засвоєння теоретичних знань і не розвивають здібність до розв'язання реальних професійних проблем. Більше того, алгоритм дій, який використовується при виконанні таких завдань, не має нічого спільного з тим, із чим доводиться зустрічатися студентам у реальній ситуації користування набутими знаннями. Тому ми вирішили перебудувати навчальний курс таким чином, щоб сам процес навчання був побудований у форматі завдань, вирішення яких вимагає виконання саме того алгоритму дій, який використовується в реальній ситуації.

Іноземна мова є предметом найбільш презентативним у плані розвитку ключової здібності до обробки інформації й найбільш складний у плані форматування у вигляді завдань. На такому складному матеріалі ми спробували продемонструвати, як у процесі освоєння конкретного навчального предмета можливо не тільки розвинути професійну компетентність, але й таку ключову здібність, як прийняття рішень, і низку особистісних якостей, що корелюють із нею. Ми побудували своєрідну модель, принципи якої можуть бути реалізовані у рамках будь-якої іншої навчальної дисципліни.

Згідно з концепцією когнітивного виховання особистісний розвиток можливий на основі й у процесі знаходження професійних знань. Безпосередньо в процесі освоєння навчального предмета цілеспрямовано розвивається базова метазадібність до прийняття рішень. Під цією метазадібністю розуміється властивість особистості, що забезпечує успішність у діяльності, спрямованій на прийняття ефективних рішень. Її розвиток має особливе значення, оскільки процес прийняття рішень займає центральне місце на всіх рівнях переробки інформації й психічної регуляції в системі цілеспрямованої діяльності.

Формат «Граматичних завдань» детально демонструє виконання цілеспрямованих дій, які відображують психологічний механізм сприйняття та породження мовлення. В основу організації процесу покладені представлення про прийняття рішень як акт формування послідовності дій, що ведуть до досягнення мети на основі перетворення вихідної інформації в ситуації невизначеності. Запропонований формат дозволяє автоматизувати, як механізм прийняття рішень, що має універсальну значущість, так і механізм схоплення змісту мовного висловлення, що має професійну значущість.

Також у форматі «Граматичного завдання» здійснювався розвиток метазадібності прийняття рішень. Для ухвалення рішення важливо було структурувати розв'язувану проблему. Основне завдання проектування системи підтримки рішень полягало в розробці моделі прийняття рішень і інформаційному забезпеченні рішень. В основу організації процесу була покладена представлення про прийняття рішень як акт формування

послідовності дій, що ведуть до досягнення мети на основі перетворення вихідної інформації в ситуації невизначеності. Ця послідовність включає інформаційну підготовку рішення й саму процедуру ухвалення рішення, куди входить формування й порівняння альтернатив; вибір, побудова й корекція еталонної гіпотези або програми дій. Мета, результат, способи досягнення результату, критерії оцінки й правила вибору утворюють саму структуру ухвалення рішення. У форматі «Граматичного завдання» студент розвивав конкретні навички, що забезпечують автоматизацію алгоритмічної складової здібності до прийняття рішень. А саме: він розвинув мета здібність у тій частині, де формувалися навички: формулювання мети; аналізу наявних умов; оцінки наявних ресурсів; вибору адекватних стратегій; рішення завдання.

Оскільки стратегія рішення «Граматичних завдань», припускала використання ключового механізму «схоплювання» змісту мовного висловлення, завдання могло бути вирішене тільки, якщо використовувався адекватний психологічний механізм сприйняття й породження мовного висловлення. Таким чином, формат граматичного завдання дозволяв автоматизувати як механізм прийняття рішень, що має універсальну значущість, так і механізм породження й сприйняття мовного висловлення, що має професійну значущість. Оцінка успішності також мала два виміри: оцінювалася успішність когнітивного розвитку (ефективність вирішення професійного завдання) і особистісного розвитку (ефективність вирішення завдання на ухвалення рішення, тобто ефективність розвитку здібності до прийняття рішень).

Таким чином, протягом усього процесу навчання, відбувався розвиток здібності до прийняття рішень і збагачення арсеналу стратегій ухвалення рішення на основі усвідомлення смислу й значущості застосовуваних способів діяльності. Сама організація роботи постійно вимагала прийняття рішень, причому в різному контексті (професійному, соціальному, екзистенціальному). Такий підхід дав можливість використовувати широкий спектр моделей прийняття рішень. Важливо відзначити, що прийняття рішень здійснювалося в контексті особистісних смислів студента на основі метакогнітивної компетентності, що дозволило системно й усвідомлено збагатити арсенал стратегій прийняття рішень навіть в умовах їх мимовільного освоєння.

Крім критерію ефективності рішення завдання, становить інтерес оцінка успішності розвитку мета здібності до прийняття рішень у контексті розвитку метаякостей студента, що «обслуговують» мета здібність. А саме: успішність у самостійному формулюванні мети відбиває рівень розвитку такої метаякості, як автономність, рівень розвитку якої коректується відповідно до частоти звертання до блоку допомоги, а також відповідно до виду використовуваної допомоги; успішність в аналізі наявних умов відображає рівень розвитку такої метаякості, як проактивність, яка проявляється при інтерпретації умов; успішність оцінки наявних ресурсів відображає рівень розвитку такої метаякості, як реалістичність, яка проявляється при відборі адекватних ресурсів;

успішність вибору адекватної стратегії відображає рівень розвитку такої метаякості, як креативність, яка проявляється при використанні стратегії рішення; успішність самого вирішення завдання відображає рівень розвитку такої метаякості, як відповідальність, яка проявляється при реалізації мети.

Таким чином, в рамках даної методики первісно формується стратегічне когнітивно-смісловне орієнтування: 1) смислове орієнтування на знаходження професійної компетентності формується в процесі аналізу мовної компетентності як умови професійного й екзистенціального успіху в умовах інформаційного суспільства й інтенсивних європейських і глобальних інтеграційних процесів; 2) когнітивне орієнтування формується на основі «предметної метакомпетентності», що розкриває закономірності будови універсальної структури предмета (у цьому випадку мовної структури), яка виводиться з його сутності, на шляху простежування історії його походження. Студенти первісно формують метакогнітивне орієнтування в навчальній дисципліні у форматі стратегічної узагальнюючої абстрактної моделі й виводять специфічні предметні пізнавальні дії, які дозволяють самостійно конкретизувати створену ними модель формами досліджуваної мови. Розуміння сутності дає можливість вивести алгоритм практичних дій, що адекватний тому алгоритму внутрішніх дій, який здійснює індивід у реальній ситуації при сприйнятті й породженні мовних висловлювань. Уся подальша навчальна діяльність здійснюється в контексті набутого стратегічного метакогнітивного орієнтування на основі «екзистенціальної моделі навчання» у форматі рішення так званих «Граматичних завдань». Вони не тільки дозволяють розвинути професійну компетентність, але й обумовлюють розвиток професійно, соціально й екзистенціально значущої здібності до прийняття рішень, тобто забезпечують особистісний розвиток студентів у самому процесі освоєння конкретного предмета. При цьому відбувається наступне: 1) селекція важливого: створюється проблемна ситуація в рамках якої студент усвідомлює особистісний смисл розвитку мовної компетентності, оскільки виявляє розрив між реальним і необхідним для вирішення актуального завдання рівнем знань; 2) оцінка можливого: у контексті усвідомленої потреби аналізуються ресурси, які можуть бути використані для вирішення виниклого завдання й у випадку їх недостатності визначається зона індивідуального розвитку; 3) вибір: у контексті конкретних потреб індивідуального розвитку аналізуються різні підходи до вирішення актуальних пізнавальних і практичних завдань; вибираються стратегії рішення, які дозволяють зрівноважити особистісні смисли, наявні ресурси й умови завдання; 4) практика: створюються умови, у рамках яких студент, вирішуючи на практиці граматичні завдання, перевіряє ефективність обраних стратегій для задоволення виявленої потреби в розвитку мовної компетентності; 5) автоматизація: здійснюється перенесення способів рішення граматичних завдань у практику мовного спілкування і, як результат, їх автоматизація й інтеграція у внутрішні ресурси індивіда. Для досвідченої перевірки ефективності виявлених стратегій у вирішенні реальних проблем і, як

результат, ефективності саморозвитку, використовується інструментарій, який дозволяє у форматі «квездослідження» управляти (відслідковувати, оцінювати, планувати) процесом власного розвитку, як в умовах навчання, так і в реальних умовах життєдіяльності.

Вимірювання показників ефективності виконувалося на основі спеціально розроблених методик:

1. «Методика накладення когнітивних схем» (МНКС), що дозволяє виміряти складність когнітивної схеми і індивідуальну зону розвитку студента. Методика накладення когнітивних схем (МНКС) дозволяє здійснити екстеріоризацію індивідуальної когнітивно-сислової структури (ІКСС) через її накладення на суспільно вироблену когнітивно-сислову структуру (СКСС). Така ІКСС може стати об'єктом розвиваючого впливу. МНКС дозволяє здійснювати вимір рівня когнітивного й особистісного розвитку, кількісно порівнювати когнітивно-сислові структури й обчислювати їхню когнітивну складність. Вона може стати засобом самопізнання, оскільки ефективна не тільки в науковому дослідженні, але й у навчанні. МНКС дозволяє здійснювати зіставлення когнітивних схем авторів психологічних концепцій, що розкриває перспективи здолання недоліків еkleктичного підходу на основі метатеоретичного аналізу. МНКС забезпечує широке коло можливостей екстеріоризації ІКСС. Завдяки прийому накладення практично будь-який графічний, табличний або текстовий матеріал може бути кількісно і якісно оцінений з позицій його індивідуальної інтерпретації.

2. «Карта індивідуального розвитку» (КІР), що вимірює ефективність розвитку особистісних смислів, індивідуальних ресурсів (здібностей і якостей) і використовуваних стратегій в їх синергетичному взаємозв'язку і взаємозалежності. Трансформація знайденої компетентності в конкретні практичні дії в реальних умовах життєдіяльності здійснюється за допомогою спеціально розробленого інструмента, що моделює психологічні механізми саморозвитку в реальних умовах життєдіяльності. Це – карта індивідуального розвитку (КІР). Вона дозволяє одночасно реалізувати навчальну й дослідницьку функції. Причому дослідницька функція може бути реалізована у двох режимах: дослідниками для наукового аналізу закономірностей і ефективності процесу цілеспрямованого саморозвитку і тими, кого навчають, для квездослідження власного процесу й результатів саморозвитку

3. «Матриця комплексного розвитку» (МКР), що вимірює ефективність навчання і виховання в їх синергетичній взаємозв'язку.

4. Методика «Історія навчання» з обслуговуючим комплексом алгоритмів і формул для узагальнення результатів і простеження історії саморозвитку в контексті конкретних завдань саморозвитку, як в когнітивному, так і в особистісному плані, що включають показники успішності вирішення завдань, на основі параметрів точності, повноти і швидкості рішення; рівня розвитку особистісних смислів, здібностей і якостей;

5. Методика «Щоденник навчання», що дозволяє отримати дані про ефективність когнітивного і особистісного розвитку;

6. Техніка «Граматичне завдання», що вимірює ефективність вирішення професійних предметних завдань і здатності до прийняття рішень;

7. «Методика побудови особистісних профілів» (МПОП), що відображає актуальний рівень, динаміку і потенціал розвитку внутрішніх ресурсів індивіда. На осях такого профіля відкладаються показники рівня особистісного розвитку (метаздібностей і метаякостей) у контексті особистісних смислів або стратегій, використовуваних індивідом для реалізації цих смислів. Показники особистісного розвитку отримані на основі шкалювання.

8. «Тест-опитувальник метахарактеристик особистісного розвитку», що дозволяє здійснити діагностику змістовно-особистісних, формально-динамічних і якісних метахарактеристик особистісного розвитку.

Висновки. Таким чином, для виявлення змісту і структури розумових дій, здійснюваних студентами в процесі розв'язання мовних завдань, був розроблений комплекс методів діагностики, що дозволяють здійснити їх екстеріорізацію, порівняння та відображення в графічній і цифровій формі для комп'ютерної обробки методами статистичного, кореляційного і факторського аналізу. У комплекс увійшли опитувальники, тести, і оригінальний метод накладення індивідуальної та суспільно виробленої когнітивних схем. Порівняння схем дозволяє виявити типологічні особливості студентів в кореляції з широтою їх смисловий і когнітивної орієнтувань, перевагами у виборі методів розвитку мовної компетентності і успішністю когнітивного і особистісного розвитку.

Література

1. Гальперин П. Я. Основные результаты исследований по проблеме «формирование умственных действий и понятий».- М., 1965.- 51с.

2. Леонтьев А.А. Теория речевой деятельности. - М. : Наука, 1968, - 272 с.

3. Miller G.A. Some psychological studies of grammar. "American psychologist", v. 17, 1962, № 11.

4. Степовенко Ю.В. Теория поэтапного формирования умственных действий / Перспективы развития науки и образования: сборник научных трудов по материалам международной научно-практической конференции 31 октября 2015 г. Ч. 6. Тамбов: ООО «Консалтинговая компания Юком», 2015. - 172 с.

5. Сергеева Т.В. Эко-Гуманистическая технология саморазвития: монография. – Х.: АП «Блок», 2010. – 215 с. ISBN 966-961188-3-5

6. Сергеева Т. В., Назимко Е. В. Реализация принципов системности и коммуникативности на основе технологии смысловой интерпретации /Вісник Харківського Університету. Серія “Психологія”, № 432. – Харків, 1999. - С. 301-306.

7. Сергеева Т. В. Методика наложения когнитивных схем / Т. В. Сергеева // Вісник ХНУ ім. В. Н. Каразіна. – Харків, 2007. – №771. – С. 227–236.

Транслітерація

1. Gal'perin P. YA. Osnovnye rezultaty issledovanij po probleme «formirovanie umstvennyh dejstvij i ponyatij».- M., 1965.- 51s.
2. Leont'ev A.A. Teoriya rechevoj deyatelnosti. - M. : Nauka, 1968, - 272 s.
3. Miller G.A. Some psychological studies of grammar. "American psychologist", v. 17, 1962, № 11.
4. Stepovenko YU.V. Teoriya poehapnogo formirovaniya umstvennyh dejstvij / Perspektivy razvitiya nauki i obrazovaniya: sbornik nauchnyh trudov po materialam mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii 31 oktyabrya 2015 g. CH. 6. Tambov: OOO «Konsaltingovaya kompaniya YUkom», 2015. - 172 s.
5. Sergeeva T.V. EHko-Gumanisticheskaya tekhnologiya samorazvitiya: monografiya. – H.: AP «Blok», 2010. – 215 s. ISBN 966-961188-3-5
6. Sergeeva T. V., Nazimko E. V. Realizaciya principov sistemnosti i kommunikativnosti na osnove tekhnologii smyslovoj interpretacii /Visnik Harkivs'kogo Universitetu. Seriya "Psihologiya", № 432. – Harkiv, 1999. - S. 301-306.
7. Sergeeva T. V. Metodika nalozheniya kognitivnyh skhem / T. V. Sergeeva // Visnik HNU im. V. N. Karazina. – Harkiv, 2007. – №771. – S. 227–236.

Назимко Е.В.

Анализ умственных действий студентов при восприятии и порождении иноязычного высказывания.

В статье приведены исследования когнитивных особенностей формирования умственных действий при восприятии и порождении речевого высказывания в процессе обучения иностранному языку в высших учебных заведениях. Разработан комплекс диагностических методов, позволяющих выполнить их экстерниоризацию, сравнение и отражение в графической и цифровой форме для компьютерной обработки методами статистического корреляционного факторного анализа. Рассмотрен оригинальный метод наложения индивидуальной и общественно выработанной когнитивных схем. Сравнение схем позволяет выявить типологические особенности студентов в корреляции с широтой их смысловой и когнитивной ориентировок, предпочтениями в выборе методов развития языковой компетентности и успешностью когнитивного и личностного развития. Выяснено, что ориентировки на использование психологических механизмов при восприятии и порождении иноязычного высказывания значительно повышает эффективность учебного процесса среди студентов.

Ключевые слова: когнитивные особенности, умственные действия, восприятия речевого высказывания, порождение речевого высказывания, иноязычное высказывание, наложение когнитивных схем, смысловая и когнитивная ориентировка.

Nazymko O.V.

Students' mental actions analysis at foreign speech perception and generation

The article deals with the study of cognitive peculiarities of the formation of mental actions in the perception and generation of speech in the process of teaching a foreign language in higher education institutions. A set of diagnostic methods has been developed, allowing them to be exteriorized, compared and reflected in graphic and digital form for computer processing by methods of statistical correlation factor analysis. The original method of overlaying individual and socially developed cognitive schemes is considered. Comparison of schemes allows revealing typological peculiarities of students in correlation with the breadth of their semantic and cognitive orientations, preferences in the choice of methods of development of linguistic competence and the success of cognitive and personal development. It was clarified that the orientations on the use of psychological mechanisms when perceiving and generating a foreign language statement greatly increase the efficiency of the educational process among students.

Key words: *cognitive features, mental actions, perceptions of speech, generation of speech, foreign language statement, cognitive schemes, semantic and cognitive orientation.*

Назимко Олена Вікторівна – старший викладач кафедри іноземних мов Харківського національного університету будівництва та архітектури.

**ТЕОРЕТИЧНІ І ПРИКЛАДНІ
ПРОБЛЕМИ ПСИХОЛОГІЇ**

Збірник наукових праць

№ 3 (44) 2017

Том 2

**Відповідальний за випуск
Відповідальний секретар випуску**

***Н.С. Завацька
М.В. Тоба***

Підписано до друку 28.10.2017 р.

Видавництво Східноукраїнського національного університету ім. В. Даля

Формат 70x108¹/₁₆. Папір офсетний. Гарнітура Times.

Умов. друк. арк. 21,5. Обл. вид. арк. 22,7.

Наклад 300 прим. Вид. № . Замов. № . Ціна вільна.