

**«СУЧАСНІ ТЕНДЕНЦІЇ ПСИХОЛОГІЇ ТА
ПСИХОТЕРАПІЇ: ДОСВІД ТА ПЕРСПЕКТИВИ»**

Збірник наукових праць

14 травня 2021 р.

2021

УДК 159.9(477)(082)

С91

Збірник наукових праць СУЧАСНІ ТЕНДЕНЦІЇ ПСИХОЛОГІЇ ТА ПСИХОТЕРАПІЇ: ДОСВІД ТА ПЕРСПЕКТИВИ Наука: психологія. – Вінниця, 2021. – 138 с.

Друкується за рішенням Вченої ради Вінницького соціально-економічного інституту Університету «Україна» (протокол № 5 від 29 червня 2021 р.)

Редакційна колегія збірника наукових праць за підсумками роботи круглого столу на тему: «СУЧАСНІ ТЕНДЕНЦІЇ ПСИХОЛОГІЇ ТА ПСИХОТЕРАПІЇ: ДОСВІД ТА ПЕРСПЕКТИВИ»

Головний редактор: Давиденко Г.В. д.пед.н., к.філол.н., професор, директор Вінницького соціально-економічного інституту Університету «Україна»

Заступник головного редактора : Заброцький М.М. к.пед.н., професор, професор кафедри соціальних технологій Вінницького соціально-економічного інституту Університету «Україна»

Технічні редактори: Найчук В.В. к.психол.н., доцент кафедри соціальних технологій Вінницького інституту Університету «Україна»

Лесніченко Н.П. викладач кафедри соціальних технологій Вінницького інституту Університету «Україна»

Редакційна колегія:

Хомуленко Т.Б. д.психол.н., професор, завідувач кафедри практичної психології Харківського національного педагогічного університету імені Г.Сковороди

Фоменко К.І. д.психол.н., професор кафедри практичної психології Харківського національного педагогічного університету імені Г.Сковороди

Шпортун О.М. д.е.н., професор, професор кафедри психології КЗВО «Вінницька академія безперервної освіти»

Волинець Н.В. д.психол.н., професор кафедри психології, педагогіки та соціально-економічних дисциплін Національної академії прикордонної служби України 2ел.Б.Хмельницького

Чухрій І. В. д.психол. н., доцент, доцент кафедри психології та соціальної роботи Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського

Кондратюк А.І. к. психол. Н., доцент кафедри медичної психології та психіатрії з курсом післядипломної освіти, ВНМУ 2ел. М.І. Пирогова

Inna Kotyk PhD, Associate Professor, Vinnytsa, Ukraine-Seattle, WA, USA

ISBN 978-966-949-940-0

Адреса редакційної колегії: Україна, 21000, м. Вінниця

вул. Хмельницьке шосе, 23А

тел. (096)282-31-70

e-mail: psychologforum@gmail.com

ЗМІСТ

<i>Беляєва О.С.</i> Комунікативна компетентність як складова готовності до майбутньої професії студентів економічних напрямків	5
<i>Бобровська О.О.</i> Соціально-психологічні особливості спілкування в процесі розвитку особистості	10
<i>Веретільник Ю.</i> Дослідження моральних цінностей студентів	13
<i>Войткова Ж.А. Голюк А.В.</i> Психологічні особливості розвитку образу «я» майбутніх психологів	17
<i>Волочасєва О.Ю., Мадай С.М.</i> Соціальний інтелект в структурі комунікативної компетентності студентів	20
<i>Гриненко М.А.</i> Теоретичний аналіз проблеми комунікативної компетентності волонтерів	26
<i>Гронська В.В.</i> До проблеми вивчення негативних станів сучасних підлітків	30
<i>Дашко І.М. Гервазюк О.М.</i> Аналіз проблеми самоствавлення особистості як компоненту структури самосвідомості в психологічних дослідженнях	34
<i>Заброцький М.М.</i> Психологічна структура педагогічної діяльності	38
<i>Задорожнюк Н.В., Шиліховська М.</i> Характеристика соціально-психологічних факторів, що сприяють формуванню узалежненої поведінки особистості	42
<i>Ілініч С.Ю., Мороз В.В.</i> Підвищення ефективності сучасної психотерапії в Україні через використання нових протоколів	46
<i>Іщенко Н.Р.</i> Психологія кар'єри: погляд чоловіка та жінки	51
<i>Коваль А.О.</i> Особливості впливу соціальних страхів на життєві перспективи особистості в ранньому дорослому віці	54
<i>Конопліна О.В.</i> Конфлікт як психологічний феномен	57
<i>Котовська І.В., Королюк О.О.</i> До проблеми мотиваційно-ціннісно розвитку в юнацькому віці	60
<i>Корнєєва Г.Г.Г.</i> Емоційний інтелект у дітей з вадами зору	64
<i>Кравецька О.М.</i> Соціально-психологічні проблеми включення дитини з інвалідністю у загальноосвітній простір	68

<i>Лесніченко Н.П., Міхтюк М.А.</i> Причини виникнення розладів харчової поведінки в юнацькому віці	72
<i>Лозінська Т.М.</i> Теоретичні основи дослідження почуття провини у батьків, які виховують дітей з інвалідністю	77
<i>Луценко М.А. Яблочников С. Л.</i> Вплив корпоративної культури організації на мотивацію досягнень працівників	81
<i>Магденко Н.М.</i> Специфіка емоційного вигорання у професійній діяльності психолога	85
<i>Маліновський Р.В., Телефус П.А.</i> Особливості тренінгової роботи з особами з узалежненою поведінкою	89
<i>Панасюк О.О.</i> Рефлексія та рефлексивність як психологічний феномен	93
<i>Подорожня Т.П.</i> Психологічні особливості неформальних лідерів у групі	97
<i>Привалова Г.В, Головенько П.</i> Часова компетентність в структурі професійного розвитку особистості	102
<i>Прилуцька Т.М.</i> Професійно-психологічний відбір військовослужбовців-снайперів: суть, завдання, виконавці	106
<i>Смикалюк К.С., Ілініч С.Ю.</i> Розвиток емоційного інтелекту сучасних менеджерів як умова їх успішної діяльності	109
<i>Стемковська А.</i> Психологічні бар'єри у спілкуванні підлітків	112
<i>Сусід К.О., Сеньків Н.Е.</i> Проблема гендерних стереотипів в психологічних дослідженнях	115
<i>Тірнак В.С., Мазурець О.О.</i> Поняття комунікативної компетентності	120
<i>Фльора А., ОхотаВ.</i> До проблеми особистісної готовності до професійної діяльності	123
<i>Шевченко В.В., Яремчук В.О.</i> Теоретичне дослідження опановуючої поведінки різних вікових груп	127
<i>Ярошек В.Я., Ковальова Л.В.</i> Соціально-психологічні чинники особистісного розвитку молодшого школяра	131
<i>Яремчук В.О.</i> Особистісне самовизначення та самореалізація старшокласників у навчальній діяльності	134

БЕЛЯЄВА О.С., Ph.D,
здобувач магістратури I курсу,
спеціальність 053 «Психологія»
Вінницький соціально-економічний інститут
Університету «Україна»
НАЙЧУК В. В.,
к.п.н, доцент кафедри соціальних технологій
Вінницький соціально-економічний інститут
Університету «Україна»
м. Вінниця

КОМУНІКАТИВНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ЯК СКЛАДОВА ГОТОВНОСТІ ДО МАЙБУТНЬОЇ ПРОФЕСІЇ СТУДЕНТІВ ЕКОНОМІЧНИХ НАПРЯМКІВ

COMMUNICATIVE COMPETENCE AS A COMPONENT OF READINESS FOR THE FUTURE PROFESSION OF STUDENTS OF ECONOMIC DIRECTIONS

Анотація. У статті визначено структуру професійної компетентності майбутніх економістів. Наголошено, що невід’ємною складовою професійної компетентності економіста є комунікативна компетентність. Визначено місце комунікативної компетентності у складі професійної компетентності економіста. Виокремлено складові комунікативної компетентності. Наведено моделі компетенцій світових стандартів.

Ключові слова: психологія, комунікативна компетентність, моделі компетенцій, професійної компетентності економіста, складові комунікативної компетентності.

Abstract. The article defines the structure of professional competence of future economists. It is emphasized that an integral part of the professional competence of an economist is communicative competence. The place of communicative competence in the professional competence of an economist is determined. The components of communicative competence are singled out. Models of competencies of world standards are given.

Key words: psychology, communicative competence, models of competences, professional competence of an economist, components of communicative competence.

Постановка проблеми. Ринкові відносини, інтеграція країни у міжнародне співтовариство, всебічна інформатизація суспільства потребують підвищення якості й рівня економічної діяльності підприємств та організацій. Це обумовлює нові, більш жорсткі вимоги, які висувуються до фахівців у сфері фінансової, виробничої та господарської діяльності. В умовах економічної нестабільності чимало молодих людей обирає економічну спеціальність, кар’єру підприємця. Такий вибір певною мірою сприяє досягненню свободи і незалежності, підвищенню самооцінки, дозволяє реалізувати власний творчий потенціал [3].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Дослідженню питань застосування компетентнісного підходу у формуванні майбутніх фахівців присвятили свої роботи Вторнікова Ю. С. [7], Жиряда І. К. [5], Клімов Є. А. [2], Лисак О. Б. [4], Пелипчук С. М. [5], Плецан Х. В. [6], Скворцова С. О. [7], Черезова І. О. [8].

Формулювання цілей. Визначити місце комунікативної компетентності у складі професійної компетентності економіста.

Виклад основного матеріалу. Робота економіста – це постійне вирішення виробничих питань. Тому впровадження в систему навчання аналізу конкретних економічних ситуацій є необхідним завданням, спрямованим на розв’язання проблем активізації навчання та його зв’язку з практикою підприємницької діяльності. У процесі такої навчальної праці закладаються основи економічного стилю мислення нового типу, які допоможуть

майбутньому спеціалісту приймати рішення в нестандартних ситуаціях, оцінювати позитивні й негативні наслідки їхньої реалізації [5].

Однак досягти успіху у професійній кар'єрі можливо лише за умов конкурентоспроможності випускника на ринку праці. Отже, сьогодні, одним із першочергових завдань системи професійної освіти є підготовка конкурентоспроможного фахівця, який має високий рівень професійної компетентності [3].

На основі узагальнення літературних джерел Лисак О. Б. визначила структуру професійних компетентностей майбутніх економістів, що має такі компоненти:

1) компетенції у сфері економічної діяльності (економічне мислення; знання методів економічного аналізу; наявність системного уявлення про структуру і тенденції розвитку української та світової економіки; знання принципів прийняття і реалізації економічних рішень на мікро- та макrorівнях; уміння використовувати економічну інформацію у професійній, виробничій діяльності і повсякденному житті; уміння здійснювати пошук економічної інформації; уміння проводити економічний, стратегічний аналіз та оцінку фінансово-господарської діяльності підприємств; уміння проводити контроль, аудит, перевірку грошових коштів, виробничих запасів, основних фондів у підприємствах, організаціях, установах тощо);

2) компетенції в інших сферах професійної діяльності (система знань з фінансів, маркетингу, аудиту, міжнародної економіки, права, менеджменту; знання нормативно-правової бази);

3) інформаційно-комп'ютерна компетенція (стосується роботи з комп'ютерною технікою і визначається таким переліком знань та вмінь: знання теоретичних основ функціонування комп'ютерної техніки; уміння працювати в мережі Internet; уміння користуватися електронною поштою; уміння працювати із спеціалізованим програмним забезпеченням; уміння ефективно застосувати інформаційні технології і відповідні програми у професійній діяльності);

4) комунікативна компетенція (знання ділового етикету та основ конфліктології, толерантність до існування інших поглядів, ефективна групова взаємодія, позитивна установка щодо себе й оточуючих тощо);

5) компетенція у сфері самовизначення і саморегуляції особистісних якостей (адекватна самооцінка, впевненість у собі, самоконтроль, самоефективність, високий рівень мотивації до досягнень, визнання необхідності неперервної освіти впродовж життя тощо);

6) виробничо-діяльнісна компетенція (передбачає знання посадових інструкцій згідно з кваліфікацією фахівця, а саме: обізнаність з вимогами, функціями, правами, обов'язками; знання основ етикету) [4].

Слід зазначити, що в сучасних умовах документом, який містить професійні вимоги до підготовки фахівців різноманітних спеціальностей, є освітньо-кваліфікаційна характеристика. У цьому документі визначено цілі освітньої та професійної підготовки майбутнього спеціаліста, зміст освіти, місце фахівця у структурі господарства держави, вимоги до його компетентності та інших соціально значущих властивостей і якостей [3].

Зміст професійної діяльності фахівця-економіста досліджено і узагальнено Є.О. Клімовим. У своєму алгоритмі опису професії він виділив такі аспекти, як предмет професійної діяльності (людина, знакова система, техніка, художні образи), цілі професійної діяльності (перетворююча, тобто організація і проведення виховного процесу, гностична, винахідницька, власного розвитку та ін.), засоби професійної діяльності (функціональні, тобто мовлення, міміка, зір, слух тощо, теоретичні, тобто знання, способи мислення, мобільні або стаціонарні технічні засоби та ін.), умови професійної діяльності (підвищена моральна відповідальність, екстремальні умови, робота на відкритому повітрі, в умовах побутового мікроклімату та ін), особливості професійної діяльності (поліфункціональний характер діяльності, вишукані відносини, зустрічі зі відомими людьми, відрядження, завершений результат професійної діяльності та ін.) [2, 3].

Майбутній економіст має бути підготовленим до виконання професійних функцій за одним із видів економічної діяльності за «Державним класифікатором видів економічної діяльності ДК 009-96», затвердженим наказом Держстандарту України від 22.10.96 № 441: діяльність у сфері інформатизації; дослідження та розробки; послуги, що надаються переважно юридичним особам; здавання під найм без обслуговуючого персоналу; державне управління загального характеру в економічній та соціальній галузі; діяльність, віднесена до компетенції держави; оптова торгівля і посередництво у торгівлі; спеціалізована роздрібна торгівля комп'ютерами, стандартним програмним забезпеченням та пристроями для зняття інформації із каналів зв'язку; громадська діяльність; фінансова діяльність; операції з нерухомістю, здавання під найм та послуги юридичним особам; державне управління; колективні, громадські та особисті послуги [3].

Отже, невід'ємною складовою професійної компетентності економіста є комунікативна компетентність. Науковцями розроблено структуру комунікативної компетентності особистості, що є композицією п'яти компонентів – індивідуально-особистісного, мовленнєвого, інтерактивно-практичного, полікультурного і предметно-інформаційного. Кожен із зазначених компонентів містить складові комунікативної компетентності – емоційну, вербально-логічну, рефлексивну, лінгвістичну, мовленнєву, інтерактивну, соціально-комунікативну, технічну, соціокультурну, соціолінгвістичну, предметно-змістову та інформаційну, базис яких становлять компетенції. Зміст окремої компетенції розкривається через знання, уміння, навички, досвід діяльності і ціннісне ставлення до неї. Кожна зі складових комунікативної компетентності містить мотиваційний, когнітивний, поведінковий, ціннісно-смысловий та рефлексивний аспекти [7].

Черезова І. О. на основі своїх досліджень виокремлює такі складові комунікативної компетентності:

- орієнтованість у різноманітних ситуаціях спілкування, яка заснована на знаннях і життєвому досвіді індивіда;
- спроможність ефективно взаємодіяти з оточенням завдяки розумінню себе й інших при постійній видозміні психічних станів, міжособистісних відносин і умов соціального середовища;
- адекватна орієнтація людини в самій собі – власному психологічному потенціалі, потенціалі партнера, у ситуації;
- готовність і уміння будувати контакт з людьми;
- внутрішні засоби регуляції комунікативних дій;
- знання, уміння і навички конструктивного спілкування;
- внутрішні ресурси, необхідні для побудови ефективної комунікативної дії у визначеному колі ситуацій міжособистісної взаємодії [8].

Також, Черезова І. О. визначає наступне: «комунікативна компетентність постає як структурний феномен, що містить як складові цінності, мотиви, установки, соціально-психологічні стереотипи, знання, уміння, навички» [8].

До складових комунікативної компетентності належать і вміння усвідомлювати та долати комунікативні бар'єри, які можуть виникати, наприклад, при відсутності розуміння ситуації спілкування внаслідок різних поглядів, бачень (соціальних, політичних, релігійних, фахових). Бар'єри у комунікації можуть мати і психологічний характер, відображаючи індивідуальні психологічні особливості, тих, хто спілкується, їхні сформовані відносини: від дружби до ворожості у стосунках один до одного [1].

Згідно із деякими дослідженнями, існують чотири моделі (способу) визначення компетенцій:

- а) засновані на параметрах особистості;
- б) засновані на діяльності та на виконанні завдань;
- в) засновані на виконанні виробничої діяльності;

г) засновані на управлінні результатами діяльності [3].



Рисунок 1 – Моделі компетенцій світових стандартів

Джерело: сформовано автором на основі [3, 6].

Мета створення моделі залежить від того, для вирішення яких завдань і в якій ситуації вона буде використана (спеціальні й загальні моделі, моделі для лінійних менеджерів та ін.). Модель компетенції – це зведення знань, умінь, навичок співробітників, що дозволяють їм бути успішними на конкретній посаді. Вона уніфікує вимоги до співробітників і створює єдині стандарти функціонування, основу для оцінки і просування працівників. Наведемо приклади моделей компетенцій світових стандартів (базові типи компетенцій): модель SHL, модель S. Whiddett & S. Hooleyforde, модель Society for Human Resource Management, модель «Корпоративні фінансові технології» (рис 1) [6].

Висновок. Професійна освіта повинна формувати сучасного фахівця як цілісну

особистість, яка має цілу низку спеціальних та загальнолюдських якостей. Компетентність економіста не обмежується суто професійними рамками; розвинена особистість має володіти всіма головними компетентностями [3]. Аналіз досліджених моделей та освітньо-кваліфікаційної характеристики свідчить, що модель компетентності економіста містить компоненти: фаховий, інтелектуальний, творчий, моральний, інформаційний, вольовий. Але чільне місце займає саме комунікативна компетентність

Список використаних джерел:

1. Балахтар В. В. Соціально-психологічний тренінг і маніпуляція. 2005. URL: https://pidru4niki.com/90380/sotsiologiya/komunikativna_kompetentnist_skladovi.
2. Климов Е. А. Психология профессионального самоопределения. Ростов-на-Дону, 1995. 512 с.
3. Компетентності сучасного економіста. Вебсайт : «Шлях економіста». URL: <https://sites.google.com/site/slahekonomista/kompetentnosti-sucasnogo-ekonomista>
4. Лисак О. Б. Формування компетентностей майбутнього фахівця-економіста. *Advanced technologies of science and education : XIV Міжнар. наук. інтернет-конф.*, 18-20 груд. 2017 р. Дубаї. URL: <http://intkonf.org/lisak-ob-formuvannya-kompetentnostey-maybutnogo-fahivtsya-ekonomista/>.
5. Пелипчук С. М., Жиряда І. К. Формування професійної компетенції майбутніх економістів. *Зб. наук. праць Таврійського державного агротехнологічного університету (економічні науки)*. 2013. № 2(2)_23. С. 171–177. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/znptdau_2013_2%282%29_23.
6. Плещан Х. Компетентісний підхід в системі освіти та професійного становлення фахівців-туризмознавців на сучасному етапі. *Вісник Київського національного університету культури і мистецтв*. 2019. № 2(2). С. 142–156 URL: tourism.knukim.edu.ua.
7. Скворцова С. О. Вторнікова Ю. С. Професійно-комунікативна компетентність учителя початкових класів: монографія. Одеса: Абрикос Компані, 2013. 290 с. URL: https://skvor.info/files/books/skvortsova_obl_monografia2.pdf.
8. Черезова І. О. Комунікативна компетентність як інтегральна якість особистості. *Науковий вісник ХДУ. Серія «Психологічні науки»*. Вип. 1. Том 1. Херсон, 2014. С. 103–107. URL: [http://nbuv.gov.ua/j-pdf/nvkhp_2014_1\(1\)_20.pdf](http://nbuv.gov.ua/j-pdf/nvkhp_2014_1(1)_20.pdf).

БОБРОВСЬКА О.О.

здобувач 4-го курсу,

спеціальність 053 «Психологія»

Вінницький соціально-економічний інститут

Університету «Україна»

Науковий керівник: ЛЄСНІЧЕНКО Н.П.

викладач кафедри соціальних технологій

Вінницький соціально-економічний інститут

Університету «Україна»

м.Вінниця

СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ СПІЛКУВАННЯ В ПРОЦЕСІ РОЗВИТКУ ОСОБИСТОСТІ

SOCIAL-PSYCHOLOGICAL FEATURES OF COMMUNICATION IN THE PROCESS OF PERSONALITY DEVELOPMENT

Анотація. Статтю присвячено проблемі дослідження потреби в спілкуванні. У статті розглянуто вплив спілкування на розвиток особистості та зосереджено увагу на важливості реалізації потреби в спілкуванні, що є необхідною умовою формування й розвитку як суспільства, так і особистості.

Ключові слова: спілкування, потреба в спілкуванні, розвиток особистості.

Abstract. The article is devoted to the problem of researching the need for communication. The article considers the impact of communication on the development of personality and focuses on the importance of realizing the need for communication, which is a necessary condition for the formation and development of both society and the individual.

Key words: communication, need for communication, personality development.

Постановка проблеми. В умовах сучасності спілкування відіграє важливу роль у житті й діяльності людей. На сьогодні в психолого-педагогічних дослідженнях наголошується, що одним з важливих факторів впливу на розвиток особистості є потреба в спілкуванні. Знання сутності спілкування, його функцій, закономірностей і проблем є підґрунтям для реалізації та покращення стосунків з іншими людьми і задоволення потреб особистості. Потреба людини у спілкуванні зумовлена необхідністю взаємодіяти в процесі навчання, спільної діяльності, вирішенні будь-яких повсякденних питань.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Різні аспекти проблеми спілкування висвітлено у психолого-педагогічних і соціальних дослідженнях Б. Ананьєва, О. Бодальова, Г. Васяновича, Г. Дегтярьової, О. Дробницького, О. Леонтєва, В. Малахова, І. Риданової, В. Рибалки, С. Рубінштейна, М. Скиби, В. Тесленка, Г. Чайки та ін. Питання формування готовності до спілкування розкриваються у працях К. Богатирьова, І. Зязюна, Л. Савенкової. Проблеми культури спілкування досліджували І. Афанасьєв, А. Коваль, В. Малахов, І. Сайтарлі та інші. На сьогодні проблеми спілкування активно розробляють українські вчені Г. Балл, Л. Бурлачук, М. Боришевський, С. Вдович, В. Кіслов, В. Крайнюк, М. Корольчук, С. Максименко, В. Семиченко, Ю. Трофімов, І. Ющук. Зусилля науковців спрямовані на вивчення компонентів спілкування: пізнання, комунікації, впливів на ефективність спілкування та труднощів, що перешкоджають ефективному спілкуванню. Разом з тим приділяється увага вивченню історичних підходів до спілкування і пізнання та визначенню умов його оптимізації.

Формулювання цілей. Мета статті – здійснити аналіз проблеми дослідження потреби в спілкуванні та розглянути вплив спілкування на розвиток особистості.

Виклад основного матеріалу. Спілкування є необхідною умовою формування й розвитку як суспільства, так і особистості. Поняття «спілкування» вживається у психологічній літературі в різних значеннях:

– як взаємодія, стосунки між суб'єктами, які мають діалогічний характер (Г. Андреева, В. Соковін, К. Платонов).

– як різновид людської діяльності (Б. Ананьєв, М. Коган, І. Кон, О. Леонтьєв);

– обмін почуттями, думками, переживаннями (Л. Виготський, С. Рубінштейн);

– специфічна соціальна форма інформаційного зв'язку (О. Урсун, Л. Резніков);

Спілкування є процесом, породженим «умовами безпосередньої колективності», що здійснюється за допомогою мовних та немовних засобів. Саме в ході цього процесу встановлюються й змінюються відносини між учасниками спільної діяльності [3].

Під спілкуванням також розуміємо інформацію, предметну та емоційну взаємодію, у процесі якої формуються й реалізуються міжособистісні відносини [2].

Згідно з поглядами Б. Ломова, спілкуванням виступає взаємодія людей, які вступають у нього як суб'єкти, проте йдеться не лише про вплив одного суб'єкта на іншого, а саме про взаємодію [4].

О. Бодальов зазначає, що «потреба в спілкуванні – цілком необхідна умова буття людей, адже без спілкування неможливе повноцінне формування в людини жодної психічної функції, психічного процесу, жодного блоку психічних властивостей особистості в цілому» [1].

Спілкування має велике значення у формуванні психіки, розвитку і становленні культурної поведінки, інтелекту тощо. Завдяки спілкуванню людина розширює загальний світогляд, сприймання, мислення та розвивається як особистість.

Потреба в спілкуванні є однією з основних соціогенних рис особистості. Вона виникає в процесі накопичення досвіду в міжособистісній взаємодії. Потреба в спілкуванні виявляється в прагненні людини належати до групи, бути її членом, брати участь у спільній діяльності, взаємодіяти з іншими, перебувати, співіснувати разом тощо. Потреба у спілкуванні пов'язує людину з тими, хто її оточує, забезпечує її розвиток як особистості.

Потреба в спілкуванні є виключно людською потребою, вона формується з прагнення людей до співробітництва і спільноти (наприклад, в ситуації спільної діяльності). Мотиви, які обумовлюють цю потребу, можуть бути взаємовиключними і взаємодоповнюючими: від егоїстично-маніпулятивних до альтруїстично-безкорисливих. Наприклад, вступаючи в певні відносини з іншими людьми, людина може прагнути до того, щоб справляти враження, панувати, домінувати, підтримувати імідж добродісної і дружлюбної людини тощо.

Сама потреба в спілкуванні актуалізує потреби людини в емоційній емпатії, прагненні до співпраці, взаємодії з іншими людьми тощо.

Виділяють наступні види потреби в спілкуванні:

1. Потреба бути індивідуальністю проявляється у встановленні таких взаємовідносин, при яких людина, спілкуючись, може «прочитати» на обличчі, почути і побачити в поведінці іншої людини визнання своєї унікальності, неповторності, незвичайності.

2. Потреба в престижі задовольняється у випадку, коли в спілкуванні людина отримує визнання своїх особистісних якостей та позитивні оцінки оточуючих.

3. Потреба в домінуванні проявляється в прагненні суттєво впливати на думки, установки, поведінку, смаки іншої людини. Задовольняється ця потреба в тому випадку, коли змінюється поведінка іншої людини або ситуація в цілому. Одночасно з цим партнер по спілкуванню може розглядати свого партнера як такого, що бере на себе тягар прийняття рішення. Тому поряд з потребою в домінуванні у деяких людей виникає потреба в підпорядкуванні іншому. Ці потреби можуть виступати і як фактори, що порушують спілкування, якщо, наприклад, в суперечці, де прагнуть довести свою правоту безвідносно до істини (домінування) або ж приймають небажані рішення і поведінку партнера не пручаючись (підпорядкування).

4. Потреба в турботі про інших – проявляється в прагненні комусь допомогти. Потреба в прояві турботи про інших, задовольняючись в різних ситуаціях, які виникають протягом життя, поступово формує альтруїзм. Потреба в допомозі передбачає готовність партнера приймати допомогу. Ця допомога, будучи прийнятою, приносить задоволення тому, хто її надав. Відмова партнера може бути сприйнята негативно, а саме як його небажання увійти в контакт або як необґрунтована гордість і незалежність, як завищена самооцінка [5].

Отже, потреба у спілкуванні і її задоволення – складний процес. Багато питань, що стосуються потреби в спілкуванні, залишаються відкритими. Наприклад, чи є дана потреба вродженою, чи вона формується в онтогенезі в процесі соціалізації. Тут існують дві протилежні точки зору. Л. Веденов та Д. Кемпбелл дотримуються думки, що у людини вроджена потреба в процесі спілкування. Іншої позиції дотримуються Б. Ломов, С. Рубінштейн, Ф. Міхайлов, А. Леонтьєв. М. Лісіна, які спостерігаючи за немовлятами, зробила висновок про те, що потреба в спілкуванні формується в процесі життя і є результатом соціалізації.

Висновок. Аналіз проблеми дослідження дає змогу розглянути потребу в спілкуванні як важливий структурний компонент особистості. Спілкування є процесом встановлення і розвитку контактів між людьми, який породжується потребами взаємодії та спільної діяльності і містить не тільки обмін інформацією, але і вироблення єдиної стратегії взаємодії, розуміння та сприйняття іншої людини. Без потреби в спілкуванні є неможливим розвиток людини як особистості. Завдяки потребі в спілкуванні людина розширює загальний світогляд, мислення, сприймання, розвивається як особистість. Таким чином, без потреби в спілкуванні і її реалізації людина не здатна не лише психологічно розвиватися, але й просто забезпечувати своє існування.

Результати дослідження дають змогу визначити деякі перспективні шляхи поглиблення наукових розвідок в обраному напрямі, зокрема подальше дослідження потреб в спілкуванні та умов їх успішної реалізації.

Список використаних джерел:

1. Бодалев А. А. Личность и общение М. : Педагогика, 1983. 272 с.
2. Коломинский Я. Л. Психология общения М. : Знание, 1974. 96 с.
3. Леонтьев А. А. Педагогическое общение М. : Знание, 1979. 48 с.
4. Проблемы общения в психологии / отв. ред. Б. Ф. Ломов. М.: Наука, 1981. 280 с.
5. Руденко Л. Фахове спілкування в контексті виховання особистості професіонала. Wartości drogą k uwzrastaniu : praca zbiorowa / pod red. prof. drhab. Jana Zimnego dra Romana Kroła. Stalowa Wola ; Kijow ; Ružomberok : Katolicki Uniwersytet Lubelski Jana Pawła II w Lublinie, 2012. С. 288–302.

ВЕРЕТІЛЬНИК Ю.В.,
здобувач магістратури 2 курсу,
спеціальність 053 «Психологія»
Вінницький соціально-економічний інститут
Університету «Україна»
Науковий керівник: **НАЙЧУК В. В.,**
к.п.н, доцент кафедри соціальних технологій
Вінницький соціально-економічний інститут
Університету «Україна»
м. Вінниця

ДОСЛІДЖЕННЯ МОРАЛЬНИХ ЦІННОСТЕЙ СТУДЕНТІВ

STUDY OF STUDENT'S MORAL VALUE

Анотація. В статті проаналізовано проблему моральності, основних чинників моральної кризи. Автором розкриті наукові підходи до розробки шляхів дослідження моральних цінностей студентів, визначено основні інструменти даного процесу.

Ключові слова: моральність, цінності, діагностика

Abstract. The article analyzes the problem of morality, the main factors of the moral crisis. The author reveals scientific approaches to the development of ways to study the moral values of students, identified the main tools of this process.

Key words: morality, values, diagnostics

Постановка проблеми. Проблема моральності – актуальна проблема сучасного суспільства, оскільки саме сьогодні воно знаходиться в перехідному періоді. Дослідники зауважують, що головними причинами сучасної моральної кризи є відлучення молоді від соціального життя, важкодоступність культури для підлітків, віддалення молоді від старшого покоління

Ми переконані в тому, що, базові моральні цінності як основа морального розвитку формуються в процесі навчання у закладах вищої освіти, під час якого відбувається засвоєння природних і суспільних явищ, формується моральна позиція.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблеми формування духовно-моральних цінностей висвітлено в працях багатьох науковців-філософів (В. Баранівський, Г. Горак, Л. Сохань, Л. Олексюк, В. Слободчиков, В. Сугатовський, В. Шердаков та ін.); психологів, які аналізують психологічні витоки духовних цінностей (І. Бех, М. Боришевський, Т. Бутковська, О. Зеліченко, В. Москалець, О. Киричук, Г. Костюк, Є. Помиткін, та ін.).

У наукових працях учених сформованість моральних потреб розглядалась в якості: інтегральної характеристики морального розвитку (М.. Видиш, Г.. Мусаелян, Ю. Шаров та ін.), формування моральної спрямованості особистості, соціальної активності (З. Васильєва, М. Казакіна, Т. Коннікова, Т. Мальковська та ін.), загальних проблем виховання військовослужбовців (А. Катковський, І. Колодій, Г. Темко та ін.).

Формулювання цілей. Мета даної статті полягає в розкритті основних факторів розвитку моральних цінностей та дослідження моральності студентів.

Виклад основного матеріалу. Більшість науковців погоджуються з думкою про те, що студентський період має виняткове значення в процесі розвитку особистості. Вони зазначають, що сфера навчання у закладі вищої освіти є найбільш відповідальною ланкою професійної підготовки фахівців. Вища освіта чинить величезний вплив на психіку людини, розвиток її особистості. За час навчання у закладі вищої освіти, за наявності сприятливих умов, у студентів відбувається розвиток всіх рівнів психіки.

Студентство – це період найбільш активного розвитку моральних і естетичних почуттів, становлення і стабілізації характеру і, що особливо важливо, освоєння повного комплексу соціальних ролей дорослої людини: суспільних, професійно-трудова та інших. Із цим періодом пов'язаний початок «економічної активності», під якою розуміють включення людини в самостійну виробничу діяльність, початок трудової біографії та створення власної сім'ї [1].

Саме в юності молода людина свідомо обирає своє місце серед категорій добра і зла. Крім того, саме в юності по-справжньому пробуджується потяг до іншої статі. Цей потяг може затьмарювати, незважаючи на розуміння, знання, переконання і вже сформовані ціннісні орієнтації молодого людини [3].

Центральними психічними процесами юнацького віку є розвиток свідомості і самосвідомості. Найважливішим новоутворенням цього періоду є розвиток самоосвіти, тобто самопізнання, а сутність його – установка відносно самого себе. Вона включає пізнавальний елемент (відкриття свого «Я»), понятійний елемент (уявлення про свою індивідуальність, якості і сутності) й оціночно-вольовий елемент (самооцінка, самоповага). Розвиток рефлексії, тобто самопізнання у вигляді роздумів над власними переживаннями, відчуттями й думками обумовлює критичну переоцінку раніше сформованих цінностей і сенсу життя, можливу їхню зміну і подальший розвиток [4].

Розвиток особистості студента як майбутнього фахівця з вищою освітою відбувається в кількох напрямках:

- зміцнюється професійна спрямованість, розвиваються необхідні здібності;
- удосконалюються, «професіоналізуються» психічні процеси, стани, досвід;
- підвищується відповідальність за успіх професійної діяльності, рельєфніше проявляється індивідуальність студента;
- зростають амбіції особистості студента у сфері своєї майбутньої професії;
- на основі інтенсивного передавання соціального і професійного досвіду, а також формування необхідних якостей зростають загальна зрілість та сталість особистості студента;
- підвищується питома вага самовиховання студента у формуванні якостей, досвіду, необхідних йому як майбутньому спеціалісту;
- міцніють професійна самостійність і готовність до майбутньої практичної роботи [5].

Аналізуючи вікові особливості студентів у плані їх морального становлення, Е. Ольшевська відзначає, що притаманний їм досить високий рівень інтелектуального розвитку, охоплюючи розвиток абстрактного і логічного мислення, сприяє формуванню в них абстрактних уявлень і поглядів, здатності оперувати ідеальними ситуаціями та обставинами. Нові інтелектуальні можливості – здатність до інтроспекції (самоспостереження) і рефлексії створюють умови для формування цілісного уявлення про самого себе – відбувається усвідомлення своїх морально-психологічних і вольових якостей, становлення соціально-моральної самооцінки, самоповаги на основі накопиченого досвіду спілкування і діяльності, а також розвиток самоспостереження і самоаналізу. Отже, російська дослідниця робить висновок, що моральне становлення студентів тісно пов'язане з пізнавальними процесами: «когнітивні передумови і форми абстрактного та логічного мислення, зростаюча рефлексія зумовлюють подальший розвиток моральних здібностей особистості» [6, с. 53-54].

Узагальнюючи наведені ідеї, Р. Шефрукова робить висновок, що поведінка студента схожа на «весняний потік, який прокладає річище: то – навпростець, то – петляючи, то – уповільнюючи біг без видимої причини, то – скидаючись водоспадом. А все це відбувається тому, що він наново відкриває світ навколо себе і вперше відкриває світ в собі» [7, с. 77-78].

Моральні уявлення ускладнюються, відбувається процес їхньої деперсоніфікації, лібералізації та автономності. Великої значущості набуває розвиток понять про моральні цінності та орієнтація в них. У загальній формі вони носять абстрактний характер.

Моральний розвиток студента розглядається як процес і результат особистісного самовизначення, що має ціннісно-змістову природу. Поряд із цим відбувається розвиток системи особистісних сенсів і значень, які мають моральний характер. Моральний розвиток набуває з розвитком формального мислення нового змісту, який полягає в тому, що надіндивідуальні цінності та ідеали стають для людини важливими й актуальними. [8, с. 106].

З огляду на це, особистісне самовизначення розглядається як таке, що має моральну спрямованість, адже пов'язане насамперед з активним визначенням позиції індивіда щодо соціально значущих норм і цінностей, а також щодо місця, яке він посідає в суспільстві.

Спираючись на результати теоретичного аналізу, нами було проведено емпіричне дослідження моральності студентів. Дослідження проводилося в двох експериментальних групах. Першу групу склали 45 студентів Вінницького фінансово-економічного університету, віком 18-21 рік (другий курс навчання). Другу групу склали дорослі віком 27-44 роки.

Обидві групи діагностувались за наступними методиками: діагностика морально-етичної відповідальності особистості (І.Г. Тімошук) та психодіагностичний тест «Добро і Зло» (Л.М. Попов, А. П. Кашин);

Нами було проведено порівняння результатів дослідження двох груп, що відображені нижче в таблиці.

Таблиця 1.

Середні значення показників морально-етичної відповідальності досліджуваних

Показники морально-етичної відповідальності	Групи досліджуваних		t	P
	Студенти	Дорослі		
Рефлексія	2,25±1,29	2,50±1,27	-0,61	0,54
Інтуїція	3,70±1,08	3,05±1,23	1,77	0,08
Екзистенціальна відповідальність	2,20±1,05	3,45±1,31	-3,31	0,002
Альтруїзм	3,15±1,05	3,35±1,13	-0,56	0,57
Морально-етичні риси	2,15±1,08	2,90±1,43	-1,65	0,10

Отже, стає зрозуміло, що студенти мають вищі показники інтуїції в морально-етичній сфері, про що свідчить їх здатність до вибору. Інтуїція виконує оперативну оцінку морально-етичних ситуацій, орієнтує особистість на дії та вчинки, зв'язує самість та самосвідомість, самосвідомість та совість, виконує функцію керівництва діями особистості у психологічних конфліктах, сигналізує про морально - етичну специфіку ситуації.

Також встановлено, що дорослі мають перевагу перед студентами у рівні розвитку показників екзистенціальної відповідальності на статистично значущому рівні. Це свідчить про те, що відповідальність дорослої людини вища стосовно власного буття, ніж у студента. Екзистенціальна відповідальність попереджає втрату сенсу життя і допомагає відрізнити соціально - зрілу особистість від соціально - незрілої.

В таблиці 2 представлені результати дослідження моральної спрямованості наших досліджуваних. Як ми бачимо, у студентів переважає тенденція спрямованості на добро, а не на зло, що свідчить про наявність вселюдської цінності, наповненість життя людини сенсом. Встановлено, що показники їх спрямованості на добро вищі на статистично значущому рівні у порівнянні із студентами.

Середні значення показників моральної спрямованості досліджуваних

Показники моральної спрямованості	Групи досліджуваних		Т	Р
	Студенти	Дорослі		
Добро	79,75±18,35	101,45±10,93	-4,54	0,000055
Зло	53,25±22,01	76,60±14,85	-3,93	0,000345

Отже, факт існування в людському житті таких прямо протилежних орієнтирів як добро і зло свідчить про найважливіші особливості тої ситуації, в якій перебуває людина.

Висновки. Цінності представляють собою не тільки наше ставлення до об'єктивних речей, а й предмет, який знаходить потреба для свого задоволення. І ціль, і цінність виступають регулятором діяльності. Без усвідомлення людиною змісту цінностей, якими вона керується, неможливо визначити цілі її діяльності. Ціннісні орієнтації утворюються на основі системи цінностей, які в межах даного суспільства виконують близькі функції, мають єдину систему значень і є найважливішим елементом у структурі особистості.

Реалізоване дослідження дозволило дійти висновку про те, що наповненість морально-сміислової сфери дорослих є більш вираженою, коли студенти у меншій мірі стурбовані проблемами морально-етичного характеру. Звісно, воно не вичерпує питань озвученої проблеми. Подальшу перспективу ми вбачаємо в розширенні діагностичного інструментарію вивчення моральності студентів, а також у пошуку шляхів розвитку моральності особистості.

Список використаних джерел

1. Кузікова С.Б. Психологічні основи становлення суб'єкта саморозвитку в юнацькому віці. Монографія. Суми: Видавництво СумДПУ, 2020. 324 с.
2. Лисовский В.Т., Лисовский А.В. Социализация молодёжи. Возрастная психология. Детство, отрочество, юность : хрестоматия / сост. и науч. ред. В.С. Мухина, А.А. Хвостов. М., 2000. С. 532—534
3. Яворовська, Л.М., Камишнікова, Р.Ф., Поліванова, О.Є., Яновська, С.Г., Куделко, С.М. Психологічні особливості студентського віку. Харків: ХНУ імені В.Н. Каразіна, 2013. 88 с.
4. Сучкова Т.В. Нравственная сфера личности студентов как субъектов учебно-профессиональной деятельности: Дис. ... канд. психол. наук. К.: 2008. 180 с.
5. Єфіменко С. Психологічні особливості студентського віку. Наукові записки. Серія: Педагогічні науки. Випуск 103. 2012. С. 140-149
6. Ольшевская Э.Н. Когнитивный и эмоциональный компоненты морального самосознания студентов вуза: дис. ... кандидата психол. наук. Ярославль, 2010. 215 с.
7. Шефрукова Р.Д. Нравственное воспитание как условие предупреждения аддиктивного поведения студентов: дис. ... кандидата пед. наук. Махачкала, 2009. 182 с.
8. Кон И.С. Открытие «Я» . М. : Политиздат, 1978. 376 с.

ВОЙТКОВА Ж.А.,

здобувач магістратури 2 курсу,
спеціальність 053 «Психологія»

Вінницький соціально-економічний інститут
Університету «Україна»

ГОЛЮК А.В.

здобувач магістратури 1 курсу,
спеціальність 053 «Психологія»

Вінницький соціально-економічний інститут
Університету «Україна»

Науковий керівник: **НАЙЧУК В. В.,**

к.п.н, доцент кафедри соціальних технологій
Вінницький соціально-економічний інститут

Університету «Україна»

м. Вінниця

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ ОБРАЗУ «Я» МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ

PSYCHOLOGICAL FEATURES OF THE DEVELOPMENT OF THE «SELF»- IMAGE OF FUTURE PSYCHOLOGISTS

Анотація. В статті представлений аналіз психологічних особливості Я-образу в структурі самосвідомості особистості, а також психологічних особливостей образу Я в структурі професійної Я-концепції студентів-психологів

Ключові слова: «Я» - образ, студенти, особистість, самосвідомість, професійне самовизначення.

Abstract. The article presents an analysis of the psychological features of the self-image in the structure of self-consciousness of the individual, as well as the psychological features of the self-image in the structure of the professional self-concept of students-psychologists

Key words: «Self» - image, students, personality, self-awareness, professional self-determination.

Постановка проблеми. В сучасних соціально-економічних умовах зростає потреба у професіоналах, що здатні як ефективно реалізовувати цінності гуманістично спрямованої професійної діяльності, що дуже необхідно фахівцям соціально-економічних професій, так і максимально реалізовувати власну суб'єктність в її умовах. Особливо це стосується процесу навчання у закладі вищої освіти, коли відбувається інтенсивне професійне становлення студента як фахівця, формування його «Я-концепції» відповідно до обраної спеціальності.

Професіоналізм психолога потребує формування позитивного «Я-образу», інакше актуальний матеріал взаємодії з клієнтом може бути сприйнятий спотворено на емоційному та когнітивному рівнях.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблемі розвитку професійної Я-концепції представників різних професій, у тому числі психологів, присвячені роботи таких дослідників, як Д.Гошовська, Я.Гошовський, А.Деркач, С.Джанерьян, О.Єлдишова, Р. Каламаж, Е.Клімов, С.Крутько, П.Макаренко, Н.І.Мащенко, Т.Міщенко, Л.Мітіна, О.Мітіна, А.Піддубна, Ю.Поварьонков, В.Просєкова, О.В.Москаленко, Н.Рукавишникова, Є.Чорний, В.Швидкий, Ю.Шилов, Л.Шнейдер, В.Якунін та ін.

Формулювання цілей. Метою статті є здійснення аналізу психологічних досліджень з проблеми вивчення особливості образу Я майбутніх психологів.

Виклад основного матеріалу. Одним із найважливіших чинників у становленні різнобічно розвиненої, активної, творчої, духовно багаті особистості та у створенні умов для повного розкриття її потенційних можливостей, відіграє внутрішня активність. Однією з найважливіших детермінант внутрішньої активності особистості є образ Я.

В науковій літературі не існує єдиного трактування поняття «образ Я».

Феномен «образу Я» є предметом дослідження філософів, педагогів, психологів. Як вітчизняні, так і зарубіжні дослідники підкреслюють залежність самоставлення від конкретного соціокультурного середовища (К. Абульханова-Славська, А. Асмолов, Р. Бернс, Б. Братусь, В. Столина, К. Роджерс, Е. Еріксон та ін.).

І. Бех, вважаючи, що образ Я є ключовим в процесі формування і розвитку особистості, завдяки йому відбувається оцінювання та прийняття чи неприйняття власного «Я». За допомогою образу Я розкривається становлення смислового зв'язку, єдності людини і світу, самого змісту цієї єдності: чи буде вона морально конструктивною чи деструктивною щодо індивіда [1, с. 52-56].

Вивчення проблеми Я-образу вивчається в призмі розуміння його як особистість ставиться до себе. Процес розвитку самоставлення включений в генезис самої особистості.

Б. Ананьєв розглядав самоставлення, як значущу категорію психологічної науки взагалі, та фактор, що зумовлює гармонійний розвиток особистості, і є дуже вагомою категорією для характеристики особистості. Наукові погляди вченого лягли в основу досліджень Л. Божович, В. М'ясищева, Д. Узнадзе, В. Ядова, щодо аналізу феномену ставлення особистості до себе та до інших [2, с. 183-184].

Перші спроби трактування феномену образу Я та самоставлення у зарубіжній психології були пов'язані з категорією «глобальна самооцінка» як де-якого загального переживання, що інтегрує окремі самооцінки в єдину динамічну сукупність.

Самоставлення, оцінка образу Я відбувається на двох рівнях самопізнання. На першому рівні воно є нестійким і виникає як результат порівняння себе з іншими людьми, до уваги беруться переважно зовнішні чинники. В результаті чого з'являються одиничні образи самого себе і власної поведінки, які прив'язані до конкретної ситуації, немає цілісного, дійсного розуміння себе, пов'язаного з осмисленням власної суті. На другому рівні самопізнання формування самоставлення здійснюється шляхом порівняння «Я – Я» за допомогою внутрішнього діалогу, виражається через самооцінку та відображає рівень психологічної зрілості особистості [3].

«Я - концепція» представляє собою сукупність усіх уявлень індивіда про себе, важливий чинник детермінації поведінки людини, таке особистісне утворення, яке багато в чому визначає напрям діяльності людини, поведінку в ситуації вибору, контакти з людьми.

Поведінкові реакції, що породжуються образом Я і ставленням до себе, складають поведінковий аспект «Я-концепції» [4]. Дослідженнями встановлено, що професійної Я-концепції - це складний та тривалий процес. На рівні Я-ідеального відбувається становлення ідеального образу «Я - професіонал».

Структуру Я-концепції становлять образи Я у часовому вимірі (Л. Анциферова), а саме: ціннісний компонент, відображений у «Я- ідеальному»; мотиваційно-смісловий – у «Я-реальному»; часова перспектива — у «Я- минулому», «Я- теперішньому» і «Я- майбутньому» (самооцінка, самоставлення) [5].

В. Михайличенко, О. Осетрова зазначають, що професійна Я-концепція психолога представляє собою сукупністю його уявлень про себе як суб'єкта професійної діяльності. Найсуттєвішими у цій системі уявлень є уявлення про психолога взагалі, який має відповідати певним професійним вимогам («Я-професійне- нормативне»), уявлення про себе як суб'єкта професійної діяльності у реальному часі («Я- професійне- дієве») та уявлення про себе такого, який є у теперішньому часі, як особистість, яка має певні індивідуально-психологічні особливості, здібності, якості («Я- реальнеособистісне») [6].

Критеріями розвинутої професійної Я- концепції психолога є: усвідомлення змісту та особливостей професійної Я- концепції психолога; вміння аналізувати власну професійну Я- концепцію: моделювати образ «Я-професійненормативне», визначати структуру образу «Я- професійне-дієве» (мету, завдання, умови, засоби власної діяльності), вміння визначати особливості образу «Я- реальне-особистісне» (властивості, мотивацію, цінності); позитивна Я- концепція [5].

О. Гура визначає, що позитивна Я-концепція психолога має характеризуватися такими ознаками:

1) висока когнітивна складність і диференційованість, зумовлені незалежністю суджень, критичністю та гнучкістю мислення; пізнавальна відкритість, готовність прийняти нові знання та досвід; професійно-рольова ідентичність; внутрішня цілісність і узгодженість між модальностями Я-образу, гармонійність усіх його елементів;

2) відносна стійкість, стабільність уявлень про себе як психолога; аутосимпатія, прийняття себе як особистості та фахівця; адекватний рівень самоповаги; адекватна (здебільшого висока) самооцінка Я; емоційна стійкість, низький рівень особистісної тривожності; толерантність; гуманістична спрямованість;

3) домінування позитивних внутрішніх мотивів професійної діяльності, професійного самовдосконалення; здатність до вольової дії щодо подолання вад власного Я; домінування інтернальних тенденцій локус-контролю [7].

Для вирішення проблеми формування професійного образу «Я» необхідне поглиблене вивчення і визначення системи психологічних компонентів, структури особистісних детермінант і умов, особливостей динаміки їх виникнення і розвитку, і, на цій основі, забезпечення технологічних і методичних можливостей успішного формування цілісної, взаємоузгодженої, психологічно і практично доцільної моделі особистості майбутнього психолога.

Професіоналізм психолога потребує формування власної позитивної «Я-концепції», інакше актуальний матеріал взаємодії з клієнтом може бути сприйнятий спотворено на емоційному та когнітивному рівнях. Дійсно, важко і навіть неможливо уявити собі професійного психолога-практика незрілим, нездатним інтегрувати в собі різноманітні цінності світу, обтяженим власними особистісними чи екзистенційними конфліктами, або таким, що нав'язує свою концепцію світу клієнтові [8].

Професійна психологічна освіта, що існує нині, містить два компоненти: теоретичний та практичний. Теоретична підготовка у процесі навчання передбачає оволодіння професійно-необхідними знаннями. Виділено три рівні системи професійних знань: загальнопсихологічні, спеціально-психологічні та знання зі спеціалізації. Кожен із рівнів передбачає набуття певної суми теоретичних знань і формування практичних навичок, і має відрізнятися від інших специфічним способом організації та подання знань.

Висновки. Отже, становлення самосвідомості в період студентства, що передбачає розвиток таких її процесів як самоспостереження, рефлексія, саморегуляція на поведінковому та емоційному рівні, проходить під впливом різноманітних зовнішніх і внутрішніх факторів і безпосереднім чином зумовлює процес особистісного зростання. Саме тому його ефективність певним чином залежить від того, наскільки розвинена в індивіда потреба активно здійснювати ці зміни, трансформуючи власну особистість та самовдосконалюючись. Основним завданням виступає сприяння розвитку механізмів самосвідомості, які регулюють процес особистісного зростання і формування висококваліфікованих спеціалістів.

Список використаних джерел

1. Бех І.Д. Категорія „ставлення» в контексті розвитку образу «Я» особистості. *Педагогіка і психологія*. 1997. № 3. С. 52-56.
2. Ананьев Б. Г. О проблемах современного человекознания. СПб.: Питер, 2011. 272 с.

3. Назарук О.М. Теоретичний аналіз самоствалення особистості. *Актуальні проблеми психології: Психологія навчання. Генетична психологія. Медична психологія: збірник наукових праць Інституту психології ім. Г.С. Костюка АПН України*. Ніжин: НДУ ім. М. Гоголя, 2010 р. Т. IX., частина 5. С. 216-221.
4. Кайгер В. Адаптивні механізми самосвідомості і самоідентифікації. *Соціальна психологія*. 2005. № 6. С.86
5. Анциферова Л.И. Развитие личности специалиста как субъекта своей профессиональной жизни // Психологические основы профессиональной деятельности : хрестоматия. М: Пер Сэ : Логос, 2007. С. 499-503.
6. Михайличенко В., Осетрова А. Самосознание как методологическая основа саморазвития личности студента. *Новый коллектив*. 2005. № 1/2. С. 92–101
7. Гура О.І. Психолого-педагогічна компетентність викладача вищого навчального закладу: теоретико-методологічний аспект : монографія. Запоріжжя : ГУ «ЗІДМУ», 2006. 332 с.
8. Бодров В.А. Психология профессиональной пригодности. М.: «Сфера», 2001. 511 с.

ВОЛОЧАЄВА О.Ю.,

здобувач магістратури 2 курсу,
спеціальність 053 «Психологія»

Вінницький соціально-економічний інститут
Університету «Україна»

МАДАЙ С.М.,

здобувач магістратури 1 курсу,
спеціальність 053 «Психологія»

Вінницький соціально-економічний інститут
Університету «Україна»

Науковий керівник: **НАЙЧУК В. В.,**

к.п.н, доцент кафедри соціальних технологій
Вінницький соціально-економічний інститут

Університету «Україна»

м. Вінниця

СОЦІАЛЬНИЙ ІНТЕЛЕКТ В СТРУКТУРІ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТУДЕНТІВ

SOCIAL INTELLIGENCE IN THE STRUCTURE OF STUDENTS COMMUNICATIVE COMPETENCE

Анотація. Стаття присвячена аналізу проблеми комунікативної компетентності в психологічних дослідженнях, вивченню умов розвитку комунікативної компетентності студентів, розкрито основні підходи до розуміння соціального інтелекту та його ролі в розвитку комунікативної компетентності особистості.

Ключові слова: соціальний інтелект, комунікативна компетентність, особистість, студенти

Abstract. The article is devoted to the analysis of the problem of communicative competence in psychological research, the study of the conditions for the development of communicative competence of students, reveals the main approaches to understanding social intelligence and its role in the development of communicative competence.

Key words: *social intelligence, communicative competence, personality, students*

Постановка проблеми. Поняття «комунікативна компетентність» має досить широкий спектр визначень: від здатності до спілкування, комунікативності, спроможності особистості встановлювати комунікативний контакт з оточенням до конкретнішого розгляду комунікативної компетентності – знання культурних норм і правил спілкування, засвоєння соціальних стереотипів поведінки, володіння комунікативними вміннями і навичками, тобто маються на увазі операційно технічні засоби спілкування. В наш час існує значна кількість досліджень, присвячених цьому питанню. Однак подальші дослідження в цьому напрямку гальмуються передусім через відсутність загальноприйнятого визначення цього терміна: представники різних галузей знань описують це поняття з позиції власних інтересів і підкреслюють у ньому те, що є найсуттєвішим для конкретної науки.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Останнім часом дослідники приділяють особливу увагу дослідженню розвитку комунікативних вмінь і навичок (Л.І. Берестова, Ю.М. Ємельянов, Ю.М. Жуков, Є.П. Ільїн, В.А. Кан-Калік, А.А. Кідрон, О.М. Корніяка, О.О. Леонтєв, Л.А. Петровська, А.Г. Самохвалова, Є.С. Семенов й ін.).

Формулювання цілей. Метою нашого дослідження є аналіз особливостей комунікативної компетентності студентів та визначення ролі соціального інтелекту і її структури.

Виклад основного матеріалу. Аналіз психологічної літератури вказує на те, що комунікативна компетентність, це:

- уміння встановлювати і підтримувати необхідні контакти з іншими людьми (Г. Данченко, Ю.М. Жуков, С. Козак, С. Макаренко, Л.А. Петровська, П. Растенніков, Ю. Рись, В. Степанов, В. Ступницький);
- володіння сукупністю певних умінь (Є. Головаха, Т. Ладиженська, Є. Мелібруда, Н. Паніна, Р. Парошина, М. Станкін);
- знання норм і правил спілкування, адаптаційних навичок як умова досягнення ефективних відносин (В. Москаленко, А. Козлов, Т. Іванова);
- орієнтованість особистості в різних ситуаціях спілкування, в умовах постійної зміни психічних станів, міжособистісних взаємин і соціальної ситуації (М.М. Обозов, Ю.М. Жуков).

Ряд авторів пояснює комунікативну компетентність через поняття «здатності» (О.О. Аршавська, М.М. В'ятютнев, Д.І. Ізаренков, Д. Крістел, С. Савіньон й ін.). У працях цих вчених комунікативна компетентність розглядається як здатність вживати мову в тій або іншій сфері спілкування.

Інші дослідники, такі як Н.І. Гез, О.М. Казарцева, О.Ю. Константинова, О.М. Корніяка, Ю.П. Федоренко, Ю.С. Федоренко, Д. Хаймс й ін. визначають комунікативну компетентність через поняття «знання, навички й уміння».

Так, Ю.М. Жуков характеризує здатність особистості до спілкування з іншими людьми як «комунікативні ресурси», «компетентність» тих, хто спілкується, вбачаючи аналогічність зв'язку між цими ресурсами і процесом комунікації з тим зв'язком, який існує між мовою і мовленням, тобто компетентністю і реалізацією [1, 2].

На думку Б.В. Бушелевої, невід'ємною складовою комунікативної здатності особистості є техніка спілкування, яка характеризує «психологічну грамотність» людини і викори стання нею оптико акустичних засобів комунікації. Вона означає вміння на підставі зовнішніх ознак (поза, вираз обличчя й очей, хода, рухи) визначати внутрішній стан людини і відповідно до цього поводитися, а також знання і врахування особливостей темпераменту, характеру, конкретних прийомів ефективної взаємодії з людьми [3].

У тлумаченні поняття «комунікативна компетентність» Д.І. Ізаренков виокремив такі істотні моменти:

– належність комунікативної компетентності до класу інтелектуальних здібностей індивіда;

– діяльнісний характер вияву комунікативних здібностей, необхідною ланкою якого виступає мовленнєвий компонент, так звана мовленнєва діяльність.

Відповідно зазначеному, зміст комунікативної компетентності визначає наступні положення:

– здатність до спілкування є складним, набутим умінням, яке формується або у процесі природного пристосування людини до умов життя в певному мовному середовищі, або за допомогою спеціально організованого навчання;

– ця здатність може знайти вияв в одному або в декількох видах мовленнєвої діяльності.

За визначенням Д.І. Ізаренкова комунікативна компетентність - здатність людини до спілкування в одному, кількох або всіх видах мовленнєвої діяльності, що являє собою набуту в процесі природної комунікації або спеціально організованого навчання особливу властивість мовленнєвої особистості [4, с. 55].

Соціальний інтелект -сукупність здібностей, що визначає успішність соціальної взаємодії. Включає в себе здатність розуміти поведінку іншої людини, свою власну поведінку, а також здатність діяти відповідно до ситуації. Відповідно до концепції Дж. Гілфорда, соціальний інтелект є системою інтелектуальних здібностей, які незалежні від факторів загального інтелекту. Ці здібності, також як і загально інтелектуальні, можуть бути описані в просторі трьох змінних: зміст, операції, результати [5]. Дж. Гілфорд виділив операцію пізнання і зосередив свої дослідження на пізнанні того змісту, який був віднесений до категорії поведінки. В результаті до соціального інтелекту були включені такі шість факторів, як:

1) пізнання елементів поведінки, тобто здатність виділяти з контексту вербальну і невербальну експресію, яка супроводжує поведінку,

2) пізнання класів поведінки, тобто здатність розпізнавати спільні особливості у загальному перебігу експресивної чи ситуативної інформації про поведінку,

3) пізнання відношень у поведінковому змісті, тобто здатність розуміти відношення, які існують між одиницями інформації про поведінку,

4) пізнання систем поведінки, тобто здатність розуміти логіку розвитку цілісних ситуацій взаємодії людей, сенс їх поведінки в цих ситуаціях,

5) пізнання трансформацій, які здійснюються в поведінковому змісті, тобто здатність розуміти зміни у вербальних чи невербальних проявах схожої поведінки в різних ситуаційних контекстах,

6) пізнання результатів поведінки, тобто здатність передбачати наслідки поведінки, аналізуючи вихідну інформацію.

Для дослідження нами було сформовано вибірку, яку утворили 78 студентів I – IV курсів, з них –43 юнаки та 35 дівчат, які навчаються за спеціальністю: «Фізична культура і спорт». Також, для дослідження проблеми нами було підібрано наступні методики: «Методика дослідження комунікативних та лідерських здібностей», яка складається з 40 питань; а також методика «Діагностика соціального інтелекту» (методика дає можливість дослідити особливості прояву інтелектуальних можливостей в соціальній сфері).

В результаті дослідження були отримані наступні результати: для більшості студентів характерний середній рівень комунікативних (54%) та організаторських (57%) здібностей. Іншими словами, для більшості випробуваних студентів характерне прагнення до контактів з людьми, такі студенти не обмежують коло своїх знайомств, відстоюють свою думку, планують свою роботу, однак потенціал їх схильностей не відрізняється високою стійкістю. Студенти з середнім рівнем комунікативних та лідерських якостей потребують планомірної роботи по формуванню та розвитку комунікативних та лідерських схильностей.

Крім того, слід відзначити значний відсоток студентів з рівнем вище середнього комунікативних (27%) та лідерських здібностей (24%). Для таких студентів характерна здатність не губитись у новій обстановці, вони швидко знаходять друзів, постійно прагнуть розширити коло своїх знайомих, займаються громадською діяльністю, допомагають близьким, друзям, виявляють ініціативу у спілкуванні, із задоволенням беруть участь в організації громадських заходів, здатні прийняти самостійне рішення у важкій ситуації. Все це вони роблять не з примусу, а згідно внутрішніх прагнень.

Студенти з високим рівнем організаторських (8%) та комунікативних здібностей (7%), що вказує те, що для таких респондентів характерне володіння високим рівнем прояву комунікативності і організаторських схильностей. Вони відчують потребу в комунікативній і організаторській діяльності та активно прагнуть до неї, швидко орієнтуються у важких ситуаціях, невимушено поводять себе у новому колективі, ініціативні, воліють у важливій справі або в складній ситуації приймати самостійні рішення, відстоюють свою думку і домагаються, щоб воно було прийнято товаришами, можуть внести поправки в незнайому компанію, люблять організовувати різні ігри, заходи, наполегливі в діяльності, яка їх приваблює. Вони самі шукають такі справи, які б задовольняли їх потребу в комунікації і організаторській діяльності.

Студенти з низькими та нижче середнього показниками організаторських (5% та 4%) та комунікативних (5% та 5%) здібностей характеризуються низьким рівнем прояву комунікативних та лідерських схильностей. Вони не прагнуть до спілкування, почувають себе скуто в новій компанії, колективі, вважають за краще проводити час наодинці з собою, обмежують свої знайомства, відчують труднощі у встановленні контактів з людьми і, виступаючи перед аудиторією, погано орієнтуються в незнайомій ситуації, не відстоюють свою думку, важко переживають образи, прояв ініціативи в суспільній діяльності вкрай занижена, у багатьох справах вони вважають за краще уникати прийняття самостійних рішень.

За методикою «Діагностика соціального інтелекту» Дж. Гілфорда, М. Саллівена нами були отримані наступні результати.

Всі наші досліджувані були розподілені по групах, в яких в колективній формі проводилось тестування за всіма чотирма субтестами. Результати за кожним субтестом та за тестом соціального інтелекту в цілому були піддані кількісному, якісному та порівняльному аналізу.

Отримані дані показали, що 58 % випробуваних мають середній рівень здатності передбачати наслідки поведінки персонажів у певній ситуації, пророчити те, що відбудеться надалі.

Випробувані з низькими результатами за субтестом (22 % студентів) погано розуміють зв'язок між поведінкою і її наслідками. Такі випробувані можуть часто робити помилки (у тому числі протиправні дії), попадати в конфліктні й небезпечні ситуації, тому що невірною уявляють собі результати своїх дій або вчинків інших, погано орієнтуються в загальноприйнятих нормах і правилах поведінки.

Випробувані з високими показниками за даним субтестом (20 % студентів) вміють передбачати наслідки поведінки. Вони здатні передбачати подальші вчинки людей на основі реальних ситуацій спілкування, пророкувати події, ґрунтуючись на розумінні почуттів, думок, намірів учасників комунікації. Їх прогнози можуть виявитися помилковими, якщо вони будуть мати справу з людьми, що ведуть себе несподіваним, нетиповим образом. Такі люди вміють чітко вибудовувати стратегію власної поведінки для досягнення поставленої мети.

В результаті дослідження за субтестом № 2 «Групи експресії», нами були отримані наступні дані. В результаті дослідження ми виявили, що 60 % випробуваних мають середній рівень здатності до логічного узагальнення, виділення загальних істотних ознак у різних невербальних реакціях людини.

Випробувані з низькими показниками (16 % випробуваних) погано володіють мовою рухів тіла, поглядів і жестів. У спілкуванні такі випробувані більшою мірою орієнтуються на вербальний зміст повідомлень. Вони можуть часто помилятися в розумінні змісту слів співрозмовника, тому що не враховують або враховують неправильно супровідні слова невербальні реакції.

Випробувані з високими результатами (24% студентів) здатні правильно оцінювати стан, почуття, наміри людей по їхніх невербальних проявах: міміці, позам, жестам. Велике значення надають невербальному спілкуванню, звертають увагу на невербальні реакції учасників комунікації. Чутливість до невербальної експресії істотно підсилює здатність розуміти інших. Здатність читати невербальні сигнали іншої людини, усвідомлювати їх і порівнювати з вербальними лежить в основі «шостого почуття» - інтуїції.

Отримані дані дослідження за субтестом № 3 «Вербальна експресія» показали, що 60 % випробуваних мають середній рівень здатності розуміти зміну значення подібних вербальних реакцій людини залежно від контексту ситуації, що їх викликала.

Випробувані з низькими показниками за субтестом (24 % студентів) погано розпізнають різні значення, які можуть приймати ті самі вербальні повідомлення залежно від характеру взаємин людей і контексту ситуації. Вони часто помиляються в інтерпретації слів співрозмовника.

Випробувані з високими показниками (16 % студентів) мають високий рівень чутливості до характеру й відтінків людських взаємин, що допомагає їм швидко й правильно розуміти те, що люди говорять один одному в контексті певної ситуації, певних взаємин. Такі люди здатні знаходити відповідний тон спілкування з різними співрозмовниками в різних ситуаціях і мають великий репертуар рольової поведінки (проявляють рольову пластичність).

В результаті дослідження соціального інтелекту за використанням субтесту № 4 «Історії із доповненням», нами були отримані результати, які показали, що 62 % випробуваних мають середній рівень здатності розуміти логіку розвитку ситуацій взаємодії, значення поведінки людей у цих ситуаціях.

Випробувані з низькими результатами за субтестом (20 % студентів) зазнають труднощів в аналізі ситуації міжособистісної взаємодії й розумінні внутрішніх мотивів поведінки людей. Як наслідок, вони погано адаптуються до різних систем взаємин між людьми.

Випробувані з високими показниками за даним субтестом (18 % студентів) здатні розпізнавати структуру міжособистісних ситуацій у динаміці. Вони вміють аналізувати складні ситуації взаємодії людей, розуміють логіку її розвитку, почувають зміну значення ситуації при включенні в комунікацію різних учасників. Шляхом логічних умовиводів вони можуть добудовувати невідомі, відсутні ланки в ланцюзі цих взаємодій, показувати як людина поведеться надалі, знаходити причини певної поведінки.

66 % випробуваних мають середній рівень адекватності розуміння поведінки людей. Випробувані з низьким рівнем соціального інтелекту (12% студентів) можуть зазнавати труднощів у розумінні й прогнозуванні поведінки людей, що ускладнює взаємини й знижує можливості соціальної адаптації.

Низький рівень соціального інтелекту може деякою мірою компенсуватися іншими психологічними характеристиками (наприклад, розвиненою емпатією, деякими рисами характеру, стилем спілкування, комунікативними навичками), а також може бути скоректований у ході активного соціально-психологічного навчання.

Випробувані з високим рівнем соціального інтелекту (22% студентів) здатні витягти максимум інформації про поведінку людей, розуміти мову невербального спілкування, висловлювати швидкі й точні судження про людей, успішно прогнозувати їхню реакцію в заданих обставинах, проявляти далекоглядність у відносинах з іншими, що сприяє їх успішній соціальній адаптації.

Випробувані з високим соціальним інтелектом, як правило, бувають успішними комунікаторами. Їм властиві контактність, відкритість, тактовність, доброзичливість і сердечність, тенденція до психологічної близькості в спілкуванні.

Високий соціальний інтелект пов'язаний з інтересом до соціальних проблем, наявністю потреби впливати на інших і часто поєднується з розвиненими організаторськими здібностями. Люди з розвиненим соціальним інтелектом звичайно мають виражений інтерес до пізнання себе й розвинену здатність до рефлексії.

Рівень розвитку соціального інтелекту більшою мірою визначає успішність адаптації при працевлаштуванні, ніж рівень розвитку загального інтелекту. Випробувані з високим соціальним інтелектом звичайно легше влаштовуються в колективі, сприяють підтримці оптимального психологічного клімату, проявляють більше інтересу, кмітливості й винахідливості в роботі.

Висновки. Результати кореляційного аналізу, що проводився з допомогою пакету SPSS з використанням коефіцієнту лінійної кореляції Пірсона, дав нам можливість говорити про наявність прямих зв'язки, що було виявлено між показником «Комунікативні здібності» та сумарним показником субтесту №2 «Групи експресії» та субтесту №3 «Вербальна експресія». Вони можуть бути пояснені тим, що високий рівень здатності правильно оцінювати стан, почуття, наміри людей по їхніх невербальних проявах та високий рівень розуміння того, що люди говорять один одному в контексті певної ситуації, певних взаємин.

Виявлені прямі зв'язки між показниками «Організаторські здібності» та показником здатності розуміти зміну значення подібних вербальних реакцій (тобто між субтестами методики №2 «Групи експресії», №3 «Вербальна експресія») та загальним рівнем інтелекту можуть обумовлюватися тим, що високий рівень прояву здатності об'єднуватись для виконання спільної діяльності (в першу чергу - спілкування), а також відповідає: високому рівню вміння правильно оцінювати стан, почуття, наміри людей по їхніх невербальних проявах; високому рівню чутливості до характеру й відтінків людських взаємин, що допомагає їм швидко й правильно розуміти те, що люди говорять один одному в контексті певної ситуації, певних взаємин; вміння витягти максимум інформації про поведінку людей, розуміти мову невербального спілкування, висловлювати швидко й точні судження про людей, успішно прогнозувати їхню реакцію в заданих обставинах, проявляти далекоглядність у відносинах з іншими, що сприяє їх успішній соціальній адаптації.

Список використаних джерел

1. Жуков Ю.М. Эффективность делового общения. М.: Знание, 1988. 64 с.
2. Жуков Ю.М., Петровская Л.А., Растяжников П.В. Диагностика и развитие компетентности в общении. М.: Изд во МГУ, 1990. 104 с.
3. Бушелева Б.В. Воспитание культуры общения школьников. *Проблемы общения и воспитания*: В 2 х ч. Тарту, 1974. Ч.І. С.133-141.
4. Изаренков Д. И. Базисные составляющие коммуникативной компетенции и их формирование на продвинутом этапе обучения студентов-нефилологов. *Русский язык за рубежом*. 1990. № 4. С. 54–60.
5. Гилфорд Дж. Структурная модель интеллекта.- *Психология мышления*, 1965. 456 с.

ГРИНЕНКО М.А.

здобувач магістратури I курсу,
спеціальність 053 «Психологія»

Вінницький соціально-економічний інститут
Університету «Україна»

Науковий керівник: ЗАБРОЦЬКИЙ М. М.,

к.педаг.н, професор кафедри соціальних технологій
Вінницький соціально-економічний інститут

Університету «Україна»

м. Вінниця

ТЕОРЕТИЧНИЙ АНАЛІЗ ПРОБЛЕМИ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ВОЛОНТЕРІВ

THEORETICAL ANALYSIS OF THE PROBLEM OF COMMUNICATIVE COMPETENCE OF VOLUNTEERS

Анотація: В даній статті розглянуто питання комунікативної компетентності волонтера, проаналізовано актуальні праці українських та закордонних фахівців які досліджували цю тему. Розглянуто поняття комунікативної компетентності як такої та її складових. Наведено умови та чинники які впливають на формування комунікативної компетентності волонтера.

Ключові слова: Волонтерська діяльність; комунікативна компетентність; професійна комунікація; складові комунікативної компетентності; саморозвиток волонтера.

Annotation: This article considers the issue of communicative competence of volunteer, analyzes modern works of Ukrainian and foreign experts who have studied this topic. Autor considers the concept and components of concepts of communicative competence and names conditions and influencing factors which take place in its formation.

Keywords: Volunteer activity; communicative competence; professional communication; constituents of communicative competence; volunteer`s self-elaboration.

Постановка проблеми З 2014 року волонтерський рух в Україні набув нової сили. Багато українців організувались у групи, або самостійно почали допомагати українській армії, пораненим українським військовим та їх родинам. Також допомоги потребували внутрішньо переміщені особи. Адже люди покидали свої домівки часто без мінімального набору необхідних речей. Освідомлення цього пробудило в багатьох громадян емпатію та бажання допомогти.

Волонтерська діяльність не обмежується допомогою військовим- волонтери допомагають багатьом категоріям людей: особам похилого віку, людям з особливими потребами, громадянам які зазнали насилля, дітям-сиротам, тощо. Сьогодні, коли Україна переживає епідемію Covid-19 і багато людей відчули на собі наскільки тяжким може бути перебіг хвороби та з якими складнощами зіштовхуються родини хворих, лікарі та весь медичний персонал- можна констатувати появу ще одного напрямку діяльності волонтерів.

Отже, як би не змінювався світ, які б соціальні, політичні, культурні події не відбувалися в суспільстві, передбачувано, що потреба у діяльності волонтерів завжди буде актуальною. Оскільки у своїй роботі волонтер має справу з тими, хто потребує допомоги-його діяльність часто пов'язана зі складними емоційними станами підопічних. Відповідно, особа, яка займається волонтерською діяльністю (незалежно від обраного напрямку) стикається з певними складнощами і, для успішного продовження роботи, повинна сформулювати в собі специфічні якості, риси, засвоїти певні навички. Таким чином, для волонтера розвиток комунікативної компетенції є важливим та необхідним.

Аналіз останніх досліджень і публікацій Волонтерська діяльність в Україні має важливе значення. Традиція волонтерства коріниться глибоко в українській історії та культурі. Відомі українські родини: Терещенки, Тарнавські, Симиренки, видатні українці: Г. Гулевич, П. Сагайдачний, І. Мазепа, М. Міклашевський, Є. Милорадович, Л. Українка, Г. Франко та багато простих українців в скрутні для України часи об'єднувались заради взаємодопомоги та покращення життєвих умов тим, хто потребував цього.

Комунікативна компетентність волонтера розглядається як складова портрета волонтера в роботах. Ю. Б. Альошиної, Г. С. Абрамової, Р. Кочюнас та ін. На думку дослідників комунікативна компетентність волонтера є «серцевиною професіоналізму волонтера», тому що спілкування з людьми становить сутність професії волонтера [8].

Формулювання цілей. Метою нашого дослідження є дослідження теоретичного аспекту та аналіз проблеми комунікативної компетентності волонтерів

Виклад основного матеріалу. Під комунікативною компетентністю волонтера ми розуміємо професійно - особистісну характеристику фахівця психологічної галузі, яка включає в себе теоретичну та практичну готовність до виконання професійних комунікативних дій, а також суб'єктивні властивості особистості, які забезпечують ефективність професійної комунікативної діяльності.

Комунікативна компетентність передбачає не лише вміння вести діалог з клієнтом, а й орієнтацію на партнера як рівноправного суб'єкта спілкування. Це активна взаємодія, взаєморозуміння, діалог волонтера та клієнта. Діалог є найціннішим засобом діяльності волонтера, а діалогізм найважливішою його професійною якістю [10].

На основі теоретичного аналізу літератури А. А. Юнда умовно позначає такі підструктури професійної комунікативної компетентності як:

- теоретико-методична, що включає знання про особливості ситуацій професійної комунікації, цілі, завдання, умови, норми, прийомах, техніках, стилях ефективною в умовах діяльності комунікації та ін;
- практична, що включає володіння необхідними для здійснення комунікації навичками й уміннями;
- особистісна, що припускає певний рівень розвитку якостей, а також психологічну готовність до комунікації в конкретних умовах діяльності [9].

Комунікативна компетентність у професії волонтера забезпечує ефективне протікання комунікативного процесу, побудова ефективного комунікативного дії у певному колі ситуацій міжособистісної взаємодії, успішне функціонування в професійному середовищі [2].

Особливість комунікативної компетентності особистості волонтера складають:

- Теоретична підготовка в області міжособистісного пізнання, міжособистісних відносин, законів логіки і аргументації;
- Професійного, в тому числі мовного етикету;
- Комунікативних технологій [4].

Комунікативна компетентність волонтера - це сукупність достатньо сформованих професійних знань, комунікативних та організаторських умінь, здібностей до самоконтролю, емпатії, культури вербального і невербального взаємодії. Комунікативна компетентність волонтера виражається також гуманістичною спрямованістю, здатністю відчувати іншу, адекватно сприймати його, бути готовим співпрацювати, взаємодіяти, бути особисто зацікавленим на благо інших, тобто в прояві емпатії.

Комунікативна компетентність, в основному, залежить від особистості самого спеціаліста. Від його особистих характеристик залежить, чи звернеться до нього зі своєю проблемою клієнт чи ні. Внутрішня установка йти на зустріч людям, любов і доброта до них, прагнення і здатність проникнути у світ переживань клієнта, залишаючись при цьому щирим у судженнях і діях, у настрої і спілкуванні, є основою розвитку комунікативної компетентності волонтера [6].

Змістовний опис даних компонентів комунікативної компетентності волонтера вимагає виділення особливостей його професійної комунікації, вивчення типових для діяльності факторів, що впливають на комунікацію, а також описи знань, умінь, навичок, професійно - важливих якостей, що сприяють ефективності комунікації в конкретній професійній діяльності [12]

У структурі комунікативної компетентності волонтера, як найважливіші можна виділити два взаємопов'язаних компоненти:

- соціально - перцептивний, що відображає внутрішню сторону психологічного спілкування і відповідним компонентам спілкування - відображенню в сенсі пізнання психологом клієнтів, і відношенню, що розуміється як емоційний відгук, викликаний психологом і клієнтом.

- комунікативний, що виявляється у зовнішній стороні психологічного спілкування і відповідний компоненту спілкування - зверненням, який інтегрує всі особливості зовнішньої поведінки суб'єктів спілкування.

У спілкуванні волонтера з підопічним необхідно виділити наступні чинники комунікативної компетентності:

- знання в галузі психології особистості, групи спілкування;
- вміння та навички спілкування;
- корекція і розвиток установок, необхідних для успішного спілкування;
- здатність адекватно і повно сприймати і оцінювати себе та інших людей, а також взаємини, що складаються між людьми;
- корекція та розвитку системи відносин до особистості [7].

Розширюючи перелік чинників комунікативної компетентності в спілкуванні волонтера з клієнтами А. А. Бодальов виділяє десять складових:

- 1) Емпатія: уміння бачити світ очима інших, розуміти його так само як вони, сприймати вчинки з їх же позицій.
- 2) Доброзичливість: здатність не тільки відчувати, але і показувати своє доброзичливе ставлення, повагу, симпатію, вміння приймати їх навіть тоді, коли не схвалюєш ці вчинки, готовність підтримувати інших.
- 3) Автентичність - вміння бути природним у відносинах, не ховатися за масками або ролями, здатність бути самим собою в контактах з оточуючими.
- 4) Конкретність - відмова від загальних міркувань і зауважень, вміння говорити про свої конкретні переживання, думках, діях, готовність відповідати однозначно на питання.
- 5) Ініціативність - схильність до діяльної позиції у відносинах з людьми, до того, щоб «йти вперед», а не тільки реагувати на те, що роблять інші, здатність встановлювати контакти, не чекаючи ініціативи з боку, готовність братися за якісь справи в ситуації, що вимагає активного втручання, а не просто чекати, коли інші почнуть щось робити.
- 6) Безпосередність - вміння говорити і діяти безпосередньо, відкрита демонстрація свого ставлення до проблем, людей.
- 7) Відкритість: готовність відкривати іншим свій внутрішній світ і тверда переконаність, що відкритість сприяє встановленню здорових і міцних відносин з оточуючими, щирість.
- 8) Прийняття почуття: відсутність страху при безпосередньому зіткненні зі своїми почуттями чи почуттями інших людей, вміння висловлювати і готовність приймати емоційну експресію з боку інших.
- 9) Конфронтація: вміння «віч - на - віч» спілкуватися з іншими людьми з повним усвідомленням своєї відповідальності, у разі неподібності думок - готовність піти на конфронтацію, але не з метою налякати або покарати іншого, а з надією на встановлення справжніх і щирих відносин.

10) Самопізнання: дослідницьке ставлення до власного життя і поведінки, прагнення скористатися для цього за допомогою з боку оточуючих, готовність приймати від них будь-яку інформацію про те, як вони сприймають тебе, але при цьому бути автором своєї самооцінки, ставлення до конфронтацій з іншими людьми і нового досвіду як до коштовного матеріалу, важливого для більш глибокого самопізнання. [3]

Виходячи з того, що психолог повинен уміти вислухати, почути, зрозуміти, роз'яснити, довести, відповісти, переконати, створити позитивну емоційну атмосферу для довіри чи ділового настрою, знайти підхід до клієнта- кожен із них має володіти відповідними професійними якостями – знаннями та уміннями, які загалом можна віднести до комунікативної професіограми волонтера:

- Знати професійний мовленнєвий етикет і володіти ним;
- Уміти формулювати цілі та завдання професійного спілкування;
- Володіти навичками ділового спілкування у уміти управляти ним залежно від визначених цілей;
- Вміти аналізувати конфліктні і кризові ситуації і робити з них адекватні висновки;
- Вміти доводити, аргументувати, спростовувати, переконувати, досягаючи водночас узгодженості і компромісу;
- Вміти вести бесіду, полеміку, дискусію, співбесіду, ділову розмову, диспут, круглий стіл, переговори тощо, спрямовуючи їх на вирішення спрогнозованого, позитивного і вмотивованого результату;
- Володіти технікою та логікою мовлення;
- Володіти відповідними мовленнєвими структурами і лексичними одиницями, що впливають на емоційно – експресивний стан клієнта;
- Вміти говорити лише тоді, коли є про що сказати клієнту [1].

Дотримання всіх цих вмінь та здібностей дають змогу психологу вдосконалювати свою професійну діяльність, підвищувати комунікативну компетентність.

Психолог повинен вміти вибирати дистанцію спілкування у ході взаємодії з клієнтом, грамотно інтерпретувати невербальну поведінку клієнта, визначити його настрій, характер, психічний стан, правильно організовувати власну невербальну поведінку, використати невербальні засоби спілкування для створення доброзичливої психологічної атмосфери у процесі спілкування [5].

Таким чином, серед умов і чинників комунікативної компетентності волонтера можна виділити кілька провідних:

- комплекс знань у галузі психології особистості;
- вміння та навички спілкування;
- здатність адекватно і повно сприймати себе та інших людей, знання психологічних закономірностей, індивідуально - психологічних і соціально - психологічних особливостей клієнта.

Висновок. Отже, комунікативна компетентність має важливе значення в структурі професійних вмінь волонтера, і розглядається як основна її складова. Тому важливо саме в період навчання у ЗВО, поряд з вивченням основних дисциплін, у період професійної підготовки розвивати комунікативну компетентність студентів - волонтерів.

Список використаних джерел:

1. Александрова Н.В., Тарабанова В.А., Ейдемиллер Е.Г. Комунікативна компетентність - ефективність у професії (когнітивно - поведінкова модель соціально - психологічного тренінгу менеджерів та лікарів)/Журнал практичного волонтера. 2019. № 7-8.
2. Антонова Н.О. Уявлення про професійну компетентність та привабливість майбутньої професії для студентів психологічних факультетів // Проблеми загальної та

- педагогічної психології. - К.: Інститут психології НАПН України. Т. 7. Вип. 7. 2017. С. 13-25.
3. Бутенко Н. Ю. Формування комунікативної компетентності викладачів економічних дисциплін // Херсонський державний педагогічний університет. Збірник наукових праць. Педагогічні науки. - Херсон: Айлант, 2017. Вип. 30. 170 с.
 4. Грехнев В.С. Культура педагогического общения. М.: Просвещение, 1990. 144 с.
 5. Езова С.А. Коммуникативная компетенция // Научные и технические библиотеки. 2018. № 4. С. 78 -79.
 6. Эмоциональные и познавательные характеристики общения / Под ред. В.А. Лабуньской. - Ростов н / Д, 2010. 147 с.
 7. Емельянов Ю. Н. Активное социально - волонтерическое обучения. Л. : Вид.ЛДУ, 1985. 166 с.
 8. Леонтьев А.А. Волонтерия общения. М., 1997.
 9. Почепцов Г. Г. Коммуникативные технологии двадцатого века / Г. Г. Почепцов. М.: Рефл-бук; Ваклер, 2015. 352 с.
 10. Практикум по возрастной волонтерии / Под ред. Л.А. Головей, Е. Ф. Рыбалко. СПб.: Речь, 2012. 694 с.
 11. Соколов А.В. Общая теория социальной коммуникации: Учебное пособие. СПб. : Изд-во Михайлова В.А., 2014. 461 с.
 12. Шарков Ф. И. Основы теории коммуникации: учебник / Ф. И. Шарков. М. : Социальные отношения, Перспектива, 2014. 246 с.

ГРОНСЬКА В.В.,
здобувач 4-го курсу,
спеціальність 053 «Психологія»
Вінницький соціально-економічний інститут
Університету «Україна»
Науковий керівник: ЛЕСНІЧЕНКО Н.П.
викладач кафедри соціальних технологій
Вінницький соціально-економічний інститут
Університету «Україна»
м.Вінниця

ДО ПРОБЛЕМИ ВИВЧЕННЯ НЕГАТИВНИХ СТАНІВ СУЧАСНИХ ПІДЛІТКІВ

TO THE PROBLEM OF STUDYING THE NEGATIVE STATES OF MODERN ADOLESCENTS

Анотація. У статті розкриті основні психологічні особливості підліткового віку. Також представлений аналіз основних підходів щодо вивчення негативних станів, що дає можливість для практичного психолога правильно і своєчасно виявити психологічні причини небезпечного підліткового віку і спланувати подальшу психологічну роботу.

Ключові слова: підліток, пубертатний період, розвиток, протиріччя, формування, психодіагностика, негативні стани.

Abstract. The article reveals the main psychological features of adolescence. There is also an analysis of the main approaches to the study of negative states, which allows a practical psychologist

to correctly and timely identify the psychological causes of dangerous adolescence and plan further psychological work.

Key words: *adolescent, puberty, development, contradictions, formation, psychodiagnostics, negative states.*

Постановка проблеми. Підлітковий вік є найважливішим періодом в процесі формування особистості. В даний період значно змінюються особливості характеру, особистість піддається серйозним змінам, відбувається перебудова первинних базових структур у нові утворення, відбувається закладка усвідомленого поведінки [1, с.67]. Дані перетворення відбуваються завдяки протиріччям фізіологічного та психологічного розвитку підлітків, на тлі духовного дозрівання. Звідси всі небезпеки, складності, труднощі, конфлікти, що найчастіше зустрічаються в підлітковому віці. В результаті відзначаються неадекватна поведінка у взаєминах з оточуючими, протиріччя в діях і вчинках, які сприймаються дорослими як відхилення від загальноприйнятих норм. Для цього періоду характерним є прояв негативних станів, які необхідно подолати за допомогою психологічної корекції [1, с.79].

У цьому віці найбільш яскраво проявляються надмірний егоїзм, самолюбство, неприйняття індивідуальності, емоційні бурі у вигляді романтичної захопленості і грубощів, небажання вчитися. В основі всього лежать психофізіологічні причини, зумовлені віковими змінами.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Згідно результатів наукових досліджень (Бреслав Г.М., Гарбузов В.І., Ейдемільер Е.Г., Ріма Ф., Тайсон Ф., Тайсон Р.Л.), одним з найсуттєвіших джерел виникнення негативних переживань в підлітковому віці вважаються дитячо-батьківські взаємостосунки.

Однак, незважаючи на те, що в сучасній психологічній науці цій проблемі присвячено чимало робіт, етіологія, динаміка негативних переживань підлітків, що пов'язані із взаємостосунками з їх батьками, а також принципи та методи психокорекційної допомоги досліджені недостатньо.

Формулювання цілей. Дослідити психодіагностику негативних станів сучасних підлітків.

Виклад основного матеріалу. Гострота негативних проявів багато в чому залежить від соціального середовища, в якій знаходиться підліток, від батьків, педагогів, від того, наскільки їх розуміють і приймають. Психічні і фізіологічні зміни підлітка пояснюють також складності переходу з дитинства у доросле життя. Прагнення підлітків швидше потрапити під «доросле» життя, підвищена увага до своїх бажань і прав, при цьому відсутність соціального, життєвого досвіду приводять до розбіжностей з дорослими, породжуючи конфліктні ситуації [2, с.147].

Період дорослішання проходить в три етапи [4, с.59]. Перший етап характеризується повною розбіжністю думок між підлітками і дорослими, позиціонуванням підлітка в різних проявах, у тому числі самостійності; агресивна поведінка, зниження авторитету дорослого. Другий етап відрізняється епізодичним характером, дорослі йдуть на поступки вимогам підлітків, дозволяють багато, що раніше було строго під заборонаю.

На третьому етапі протиріч стає значно менше, дорослі починають приймати і розуміти процес дорослішання підлітків. Відносини будуються на довірі і повазі до особистості підлітка [4, с.59].

В процесі самопізнання відбувається самоствердження підлітка. Самоствердження може проявлятися у вигляді брехні, обману, демонстраційного поведінки, а також можуть відзначатися бійки, ненормативна лексика, зухвала поведінка перед педагогами і тп. Не виключено самоствердження на тлі прагнення до дорослості (вживання спиртних напоїв, сексуальні зв'язки). У самостверженні підлітка відбувається самовиховання. При аналізі здібностей і можливостей однолітків, у підлітків підсвідомо формується власна програма самовиховання, в основі якої лежать певні ідеальні образи. У підлітковому віці ідеали можуть бути вигаданими, колективними, наближеними до реальності. Якщо ідеал позитивний і вся

соціальне середовище, батьки, школа спрямовані на це, то підліток буде формувати в собі позитивні якості (чесність, доброту, порядність) [2, с.137].

Спілкування - одна з провідних потреб підліткового віку. В результаті спілкування підліток обмінюється інформацією, думками, емоціями. Спілкуючись, підліток стає членом соціальних груп (клас, школа, група однолітків), які довгий час є для нього авторитетом. У процесі соціалізації, крім спілкування, провідним видом діяльності залишається навчання.

У процесі навчання відбувається інтелектуальний розвиток підлітків, формується його світогляд. У підлітковому віці, як правило, сформовані всі види навчальної діяльності [1, с.45]. Інтерес до навчальної діяльності у всіх підлітків різний, це пояснюється різноманітністю навчальних предметів, неоднаковими вимогами і мотивацією у різних викладачів. В результаті одні підлітки мають пізнавальні інтереси аморфного характеру, інші охоплюють велике коло навчальних предметів, а треті виявляють домінуючі інтереси [1, с.57].

З кожним роком спостерігається збільшення числа підлітків, що зазнають різні психологічні труднощі, що в подальшому при навчанні проявляється у вигляді непатологічних, прикордонних відхилень від психічної норми, прояв негативних станів.

У роботах по психології можна зустріти два напрямки психодіагностичної роботи фахівців [5, с.67].

1. Виявлення особливостей поведінки підлітків у взаєминах з дорослими і однолітками, в результаті повсякденних спостережень, за результатами групових психологічних діагностик, що проводяться психологом.

2. Надходження запиту від батьків або педагогів, який також обумовлений особливостями підлітка в поведінці, спілкуванні, навчанні, які не влаштовують педагогів або батьків, не відповідають певним вимогам.

З досвіду роботи з дітьми підліткового віку, а також за результатами психодіагностичних обстежень даної вікової категорії, дослідники виділяють наступні відхилення в поведінці [4, с.179]:

- синдром дефіциту уваги з гіперактивністю;
- вербальна і невербальна агресія;
- невпевнену поведінку;
- суперництво серед однолітків;
- пропуски уроків.

Згідно сучасних поглядів, психокорекція дітей та підлітків обов'язково повинна «підкріплюватись» роботою з батьками. На думку Л.Ф. Варячич-Райко, специфікою роботи психолога (психотерапевта), який працює з дітьми та підлітками і застосовує глибинно зорієнтовані (психодинамічні) методи в своїй роботі, є необхідність контакту з батьками дитини. Адже особливістю дитини –клієнта є його безперервний розвиток та залежне від батьків становище [3, с.190].

Співпраця з батьками є неминучою та необхідною при психокорекційній роботі з дітьми, адже виключно завдяки контактам з батьками психолог (психотерапевт) отримує інформацію щодо: поведінки дитини поза зустрічами, динаміки прояву його симптомів, реальних стосунків із значимими об'єктами. Зі свого боку психолог (психотерапевт) надає інформацію батькам щодо вікових особливостей та потреб розвитку дитини, а також, не торкаючись динамічних аспектів, знижує у батьків почуття тривоги, провини, сорому та неспроможності, які виникають у них у зв'язку із зверненням за допомогою стосовно своєї дитини [3, с.190].

Зустрічі з психологом (психотерапевтом) дозволяють батькам також усвідомити власні почуття, пов'язані із батьківством [3, с.197].

Багато сучасних наукових праць присвячено різним формам співпраці з батьками дітей, які знаходяться у психокорекційному процесі. У випадку роботи з маленькими дітьми, у яких «его» ще не є зрілим, контакти з батьками впроваджуються на регулярній основі. Робота з

батьками доповнює психоаналітичний процес дитини і допомагає вирішити її інтрапсихічні конфлікти.

Рекомендації щодо присутності батьків на психокорекційних сесіях залежать від вимог конкретного випадку, адже їх присутність під час сесії може стати як пізнавальною для них, так і – перешкодою для дітей. А регулярні бесіди з батьками про аналітичний матеріал дитини завжди має ефективну та пізнавальну дію. Так, наприклад Г. Хорн, пропонує спеціальні правила проведення бесід з батьками з метою: збору анамнезу, для проведення консультацій, заключення договору з батьками про проходження дитиною психокорекційної програми [6, с.145].

Сучасна англійська науковець-психоаналітик Е. Хорн стверджує, що головна мета роботи з батьками, яка є обов'язковою умовою при психотерапії дитини, полягає в тому, щоб допомогти батькам враховувати інтереси дитини, а також спонукати бажання та готовність батьків допомагати як дитині, так і психотерапевту (психологу) в досягненні ефективного результату в роботі з дитиною. Разом із цим, вона пропонує аналізувати ті труднощі батьків, які пов'язані із їх минулими або дійсними (актуальними) проблемами, відрізнити їх від проблем своєї дитини, а також враховувати зовнішні обставини та найближче оточення, яке втручається в опіку за дитиною [7, с.325].

Висновки. Психологічні особливості підліткового віку необхідно діагностувати для вибору відповідних форм і методів корекційної або розвивальної роботи. В свою чергу, психологічна діагностика може проходити в двох напрямках: спостереження і консультація психолога; запит від батьків або від педагогів. Отже, перший напрямок - робота безпосередньо з дитиною, другий - робота з його соціальним оточенням (батьки, сім'я, дитячий колектив). Обидва напрямки можуть бути реалізовані на різних рівнях і різні психотерапевтичні напрямки використовують методи різної орієнтації та рівня впливу.

Список використаних джерел

1. Ануфриев А.Ф. Психологический диагноз. М: Ось, 2010. 192 с.
2. Венгер А.Л. Психологическое консультирование и диагностика. Практическое руководство. Часть 1. М: Генезис, 2009. 160
3. Варянич-Райко Л.Ф. Работа с родителями как важный аспект психотерапевтической работы с детьми. *Журнал практической психологии и психоанализа*. №4. 2006.
4. Лазос Г.П. Проблема дослідження негативних переживань сучасних підлітків у стосунках з батьками. *Журнал практикуючого психолога. Спеціальний випуск*. №14. 2008. С. 69-177.
5. Ніконова І. Ю. Деякі аспекти впровадження психоаналітично орієнтованої системи консультування в роботу шкільного психолога. *Актуальні проблеми психології. Т.3.: Консультативна психологія і психотерапія: Зб.наук.праць Інституту психології ім. Г.С.Костюка АПН України /За ред.. Максименка С.Д., Кісарчук З.Г. Ніжин: Міланік, 2008. Вип.5. С.206-216.*
6. Хорн Г. Как проводить беседу с родителями детей, которые должны проходить психотерапию. *Символ и Драма: сцена психотерапевтического пространства: Ил. сб.научн.статей/* под. ред. Р.П.Еслюка. Харьков: Новое слово, 2002. С.89-109.
7. Хорн Э. В интересах ребенка: размышления о работе с родителями в процессе детской терапии./ Под ред. Дж.Циантиса, С.Б.Ботиуса, Б.Холлерфос, Э.Хорн. Пер. с англ. М.:Когито-Центр, 2006. С.63 – 81.

ДАШКО І.М.,

здобувач 4-го курсу,

спеціальність 053 «Психологія»

Вінницький соціально-економічний інститут

Університету «Україна»

ГЕРВАЗЮК О.М.,

здобувач 4-го курсу,

спеціальність 053 «Психологія»

Вінницький соціально-економічний інститут

Університету «Україна»

Науковий керівник: ЛЄСНІЧЕНКО Н.П.

викладач кафедри соціальних технологій

Вінницького соціально-економічного інституту

Університету «Україна»

м.Вінниця

АНАЛІЗ ПРОБЛЕМИ САМОСТАВЛЕННЯ ОСОБИСТОСТІ ЯК КОМПОНЕНТУ СТРУКТУРИ САМОСВІДОМОСТІ В ПСИХОЛОГІЧНИХ ДОСЛІДЖЕННЯХ

ANALYSIS OF THE PROBLEM OF SELF-IDENTITY AS A COMPONENT OF THE STRUCTURE OF SELF-AWARENESS IN PSYCHOLOGICAL RESEARCH

Анотація. У науковій статті розглянуто аналіз проблеми самоствавлення особистості як компоненту структури самосвідомості в психологічних дослідженнях.

Abstracts. The scientific article considers the analysis of the problem of self-attitude of the individual as a component of the structure of self-awareness in psychological research.

Ключові слова: свідомість, самоствавлення, особистість, самосвідомість.

Key words: consciousness, self-attitude, personality, self-awareness.

Постановка проблеми. Одним із найважливіших чинників у становленні різнобічно розвиненої, активної, творчої, духовно багатой особистості та у створенні умов для повного розкриття її потенційних можливостей, відіграє внутрішня активність. Однією з найважливіших детермінант внутрішньої активності особистості є самоствавлення.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Феномен самоствавлення є предметом дослідження філософів, педагогів, психологів. Як вітчизняні, так і зарубіжні дослідники підкреслюють залежність самоствавлення від конкретного соціокультурного середовища (К. Абульханова-Славська, А. Асмолов, Р. Бернс, Б. Братусь, В. Столина, К. Роджерс, Е. Еріксон та ін.).

Більшість авторів справедливо підкреслюють зв'язок самоствавлення з розвитком особистості (Ю. Гіппенрейтер, И. Кон, А. Леонтьев, В. Петухов). Також ряд авторів відзначають його суб'єктну природу, в основі якої лежить готовність рефлексувати свою діяльність (Е. Ісаев, В. Петровський, В. Слободчиков).

Свою принципову позицію щодо самоствавлення висловлює І. Бех, вважаючи, що саме самоствавлення є ключовим в процесі формування і розвитку особистості, завдяки йому відбувається оцінювання та прийняття чи неприйняття власного «Я». За допомогою самоствавлення розкривається становлення смислового зв'язку, єдності людини і світу, самого змісту цієї єдності: чи буде вона морально конструктивною чи деструктивною щодо індивіда [1].

Формулювання цілей. Зважаючи на те, що феномен самоствавлення є предметом дослідження багатьох вчених, однак аналіз сучасного стану проблеми показує термінологічну

невизначеність поняття «самоствалення» та відсутність концептуальної єдності у розумінні його природи. Тому мета нашої статті – розкрити зміст даного поняття та проаналізувати існуючі підходи до структури самоствалення.

Виклад основного матеріалу. У процесі наукового пошуку встановлено, що в психології проблема самоствалення особистості характеризується неоднозначністю, оскільки феномен самоствалення нерозривно пов'язаний із становлення особистості як реального самоусвідомлення суб'єкта. Процес розвитку самоствалення включений в генезис самої особистості. Тому, самоствалення являє собою складний психічний процес, сутність якого полягає в сприйнятті особистістю самої себе в різних ситуаціях діяльності та поведінки, в усіх формах взаємодії з іншими людьми і в поєднанні цих образів в єдине цілісне утворення – в уявлення, а потім в поняття свого власного «Я» як суб'єкта, відмінного від інших суб'єктів.

Вперше поняття самоствалення у вітчизняній психологічній літературі було використано Н. Сарджвеладзе. Вчений розглядав його як складну багаторівневу емоційно-оціночну систему, яка поділялась на два блоки – об'єктивний («Я», як об'єкт) та суб'єктивний («Я», як суб'єкт). Обидва ці способи самоствалення реалізуються завдяки когнітивній активності, емоційним реакціям і системам дій або готовності до таких дій стосовно самого себе. На думку вченого, самоствалення є однією зі структурних одиниць диспозиційного ядра особистості, що дозволяє їй певним чином взаємодіяти із соціумом і собою [2].

Б. Ананьєв розглядав самоствалення, як значущу категорію психологічної науки взагалі, та фактор, що зумовлює гармонійний розвиток особистості, і є дуже вагомою категорією для характеристики особистості. Наукові погляди вченого лягли в основу досліджень Л. Божович, В. М'ясищева, Д. Узнадзе, В. Ядова, щодо аналізу феномену ставлення особистості до себе та до інших [3].

Існують різні підходи до дослідження самоствалення. Одні дослідники самоствалення представляють як єдність змістовних та динамічних аспектів особистості, їх певну міру усвідомлення, емоційно-ціннісне прийняття себе як ініціатора та відповідального суб'єкту соціальної активності. Інші розуміють самоствалення особистості як складне когнітивно-ефективне утворення, зрілість якого визначається якістю взаємозв'язку його складових. Його структура складається з двох компонентів – раціонального ставлення до себе як суб'єкту соціальної активності («образ – Я») та емоційно-ціннісного ставлення до себе – переживання та оцінки своєї значущості як суб'єкта соціальної активності (рефлексивне «Я»). В результаті взаємодії зазначених компонентів з мотиваційною сферою особистості, ставлення до себе залучається до процесу діяльності і особистісної саморегуляції, що стимулює розвиток пізнавальної та особистісної суб'єктності людини [4].

Існує також погляд, згідно з яким самоствалення пов'язують із формою психічної діяльності, що найяскравіше проявляється у мотиваційно-емоційній сфері особистості (К. Абульханова-Славська, О. Леонтьєв та С. Рубінштейн).

Вперше проблема самоствалення як самостійна категорія у вітчизняній психології розглядається в рамках концепції самосвідомості особистості (Л. Виготський, І. Кон, О. Соколова, В. Столін, І. Чеснокова та ін.).

Перші спроби трактування феномену самоствалення у зарубіжній психології були пов'язані з категорією «глобальна самооцінка» як деякого загального переживання, що інтегрує окремі самооцінки в єдину динамічну сукупність. На думку західних вчених, завдяки самопізнанню можна виявити причину та смисл поведінки людини, тоді як самооцінка виражає модус сприймання індивідом себе, власних можливостей, своєї позиції серед інших людей. Р. Бернс вважає, що саме самооцінка й відображає ставлення людини до себе, самоствалення існує тому, що знання про себе не можуть сприйматися людиною байдуже і пробуджують у неї оцінки та емоції. Таким чином, на думку вченого, самоствалення – це емоційний компонент установки на себе, афективна складова частина Я-концепції є

інтегральною стійкою самооцінкою, яка характеризується різною інтенсивністю залежно від контексту змісту образу «Я» [5].

Самоставлення відбувається на двох рівнях самопізнання. На першому рівні самоставлення є нестійким і виникає як результат порівняння себе з іншими людьми, до уваги беруться переважно зовнішні чинники. В результаті чого з'являються одиничні образи самого себе і власної поведінки, які прив'язані до конкретної ситуації, немає цілісного, дійсного розуміння себе, пов'язаного з осмисленням власної суті. На другому рівні самопізнання формування самоставлення здійснюється шляхом порівняння «Я – Я» за допомогою внутрішнього діалогу, виражається через самооцінку та відображає рівень психологічної зрілості особистості.

Отже, аналіз наукових праць вітчизняних так і зарубіжних психологів свідчить про те, що в психології відсутнє загальноприйняте термінологічне трактування поняття «самоставлення», так як самоставлення розглядається з різних концептуальних позицій. Однак, можна визначити більш-менш прийнятну для більшості науковців позицію, згідно з якою самоставлення є цілісним, одновимірним та універсальним утворенням, що виражає міру позитивного ставлення індивіда до образу власного «Я»; і є інтеграцією окремих самооцінок.

Аналізуючи проблему самоставлення, доцільним є визначення її місця в структурі самосвідомості особистості. Самосвідомість особистості як один з проявів внутрішнього світу людини завжди була у центрі уваги видатних науковців. Зрозумілий вже античним філософам факт, що людина може пізнавати не лише навколишній зовнішній світ, але і саму себе, був представлений У.Джемсом в чітких психологічних термінах. Суб'єкт, що пізнає себе, був названий «Я-суб'єктом», а ті особливості, які він може у себе виявити і пізнати, – «Я-об'єктом». Таким чином, У. Джеймс розмежував «Я, яке пізнає» і «емпіричне Я». Він вважав, що не існує такого «Я», яке було б відмінним від сукупності або потоку переживань. Він стверджував, що кожен момент свідомості привласнює кожен попередній момент, і тому той, хто пізнає, якимось включений в «Я», яке пізнається [5].

Самосвідомість, як важливий структурний компонент особистості, є тим внутрішнім механізмом, завдяки якому людина здатна не тільки свідомо сприймати дію навколишнього середовища, але й самостійно, усвідомлюючи свої можливості, визначати міру та характер особистої активності. В результаті людина не тільки може відображати зовнішній світ, але, виділивши себе в ньому, пізнавати і свій внутрішній світ, переживати його і певним чином ставитися до себе. Самосвідомість, з одного боку, як би фіксує підсумок психічного розвитку особистості на певних етапах її існування, а з іншого, в якості внутрішнього усвідомленого регулятора поведінки, впливає на подальший розвиток особистості. Вона є однією з істотних умов безперервності розвитку особистості, рівноваги, яка встановлюється між зовнішніми впливами, внутрішнім станом особистості і формами її поведінки [6].

Багатьма психологами структура самосвідомості розглядається із залученням вже визначеного нами поняття Я-концепції. Так, Є.Ісаєв та В.Слободчиков розглядають Я-концепцію як сукупність усіх уявлень людини про себе, сполучену з їх оцінкою. Установки, спрямовані на самого себе, складають:

- 1) образ «Я» – уявлення індивіда про самого себе;
- 2) самооцінку – емоційно забарвлену оцінку цього уявлення;
- 3) потенційну поведінкову реакцію – ті конкретні дії, що можуть бути викликані образом «Я» та самооцінкою. Я-концепція, на думку вчених, відіграє потрійну роль: вона сприяє досягненню внутрішньої погодженості особистості, визначає інтерпретацію набутого досвіду і є джерелом очікувань щодо самого себе [6].

Цікавою є позиція деяких представників когнітивного підходу, які вважають Я-концепцію не певною монолітною сутністю, а швидше системою внутрішніх ідентичностей, або схем «Я», що надають структуру та смисл «Я» релевантному досвіду індивіда. Схеми «Я», на думку Х.Маркуса та П.Нуріус, тісно пов'язані з мотивацією та поведінкою індивіда, оскільки схема

«Я» – не просто інтеграція минулих та теперішніх дій. Це заява про свою відповідальність за майбутню поведінку в певній сфері [3].

Загально визнано, що самосвідомість становить собою вельми складне психічне утворення, яке містить низку структурних одиниць. Але, як ми бачимо, стосовно компонентів та підструктур, що входять до структури самосвідомості, погляди різних дослідників не завжди збігаються.

Описані варіанти структури самосвідомості можна охарактеризувати як структурно-функціональні, тому що поряд зі структурою (через компоненти підструктур – когнітивної, емоційно-ціннісної та поведінкової) їх автори розглядають особливості функціонування самосвідомості (самопізнання, самовідношення, самоактуалізація та саморегуляція). Крім того в психології розроблені вертикальні рівневі моделі структури самосвідомості, у яких рівні самосвідомості збігаються з фазами її розвитку в онтогенезі.

На рівні організму активність суб'єкта викликається потребами в самозбереженні, фізичному благополуччі організму. На цьому рівні формується самопочуття суб'єкта. На рівні соціального індивіда активність підпорядкована потребі в приналежності людини до спільності, у визнанні його цією спільністю. Ця активність регулюється соціальними нормами, які засвоюються індивідом. На рівні особистості активність суб'єкта викликається потребою в самореалізації і реалізується з опорою на власні можливості і мотиви. Основою самовідношення стає потреба в самоактуалізації. «Власне Я», відповідні риси і якості, оцінюються у відношенні до мотивів, що виражають потребу в самореалізації, і розглядаються як її умова [5].

Аналіз поглядів вітчизняних та іноземних психологів на динамічну структуру самосвідомості дозволив представити схему структурної будови самосвідомості (рис. 1.1).

Я/Я	Я-концепція		Я-образ	...	Я-образ	Я/НеЯ
	Самосвідомість					
	Самооцінка	Когнітивний компонент	Смисл-Я	...	Смисл-Я	
		Емоційно-ціннісний компонент				
Поведінковий компонент (мотиваційний та операційний)		(мотив) ↓ Вчинок	...	(мотив) ↓ Вчинок		

Рис.1.1 Схема структурної будови самосвідомості

Що стосується самоствалення особистості, останнім часом, значно активізувалися дослідження даної проблеми (Л. Адамова, О. Камінська, А. Колодяжна, В. Маркін, Т. Терра, Р. Сапожнікова, О. Сібгатулліна та ін.). Це, насамперед, пов'язано з тим, що самоствалення є вагомими в різних аспектах формування та розвитку особистості. Більшість вітчизняних психологів схильні розглядати самоствалення в контексті структури процесів самосвідомості особистості. Так, як в процесі самосвідомості відбувається взаємодією між самопізнанням і самостваленням.

Висновки. У процесі нашого дослідження ми дійшли висновку, що саме самоставленню відводяться провідну роль у системі саморегуляції особистості, завдяки його регулятивному впливу відбувається включеність у процес внутрішньоособистісної детермінації. Ставлення людини до себе проявляється у її соціальній активності, зумовлює її адекватність та диференційованість. Воно виступає мотивом саморегуляції поведінки й актуалізується на всіх етапах здійснення поведінкового акту, починаючи з його мотивуючих компонентів і закінчуючи власною оцінкою досягнутого результату поведінки, бере участь в механізмах регуляції поведінки від рівня конкретної ситуації діяльності до рівня тривалої реалізації ідейних задумів.

Отже, самоставлення займає особливе місце в структурі цілісності особистості взагалі. Самоставлення є важливою складовою в діяльності, в самосвідомості так і для особистості в цілому. Самоставлення виступає ключовим фактором в процесі формування і розвитку особистості, завдяки йому відбувається оцінювання та прийняття чи неприйняття власного «Я». Безсумнівним є той факт, що само ставлення виступає значущою категорією психологічної науки взагалі, і є дуже вагомою категорією для характеристики особистості.

Список використаних джерел:

1. Бех І.Д. Категорія «ставлення» в контексті розвитку образу «Я» особистості. *Педагогіка і психологія*. 1997. № 3. с. 52-56.
2. Сарджвеладзе Н. И. Личность и ее взаимодействие с социальной средой. Тбилиси : Мецниереба, 1989. 206 с.
3. Фоменко К.І., Хомуленко Т.Б. Губристична мотивація в структурі спрямованості особистості: віковий аспект. Х. : ХНПУ ім. Г.С. Сковороди, 2012. 222 с.
4. Пантилеев С. Р. Самоотношение как эмоционально-оценочная система. М. : МГУ, 2008. 110 с.
5. Бернс Р. Развитие Я-концепции и воспитание /пер. с англ. / общ. ред. В.Я. Пилиповского. М.: Прогресс, 1986. 424 с.
6. Квинн Вирджиния Н. Прикладная психология. С-Пб., М., Харьков, Минск: Питер, 2015. 560 с.

ЗАБРОЦЬКИЙ М.М.,

*к.пед.н., проф. психології, професор кфедри соціальних технологій
Вінницький соціально-економічний інститут
Університету «Україна»
м. Вінниця, Україна - м. Афула, Ізраїль*

ПСИХОЛОГІЧНА СТРУКТУРА ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

PSYCHOLOGICAL STRUCTURE OF PEDAGOGICAL ACTIVITY

Постановк проблеми. Нові покоління оволодівають досягненнями людської культури через діяльність, яка аналогічна (хоч і не тотожна) тій, що привела до появи цих досягнень. В силу сказаного зміст діяльності вчителя полягає насамперед у тому, щоб побудувати таку діяльність учнів, під час та внаслідок якої забезпечувалися б становлення їх духовно-моральних цінностей, формування світогляду, засвоєння системи знань, практичних умінь та

навичок, розвиток пізнавальних здібностей тощо. Саме ця “надзадача” визначає сутність професійно-педагогічної діяльності.

Відповідно до методології, що послідовно розвивається у працях відомого вітчизняного психолога Б.Ф. Ломова, двома визначальними сторонами людського буття є предметна діяльність (“суб’єкт - об’єктні” стосунки) і спілкування (“суб’єкт - суб’єктні” стосунки). Зрозуміло, що між ними існують різноманітні взаємозв’язки й взаємні переходи, але це аж ніяк не відмінює їх принципової відмінності.

Специфіка діяльності педагога полягає у тому, що вона будується за типом “суб’єкт - суб’єктних” стосунків між учасниками педагогічного процесу. Зрозуміло, що взаємодія учителя та учнів не носить симетричного характеру. Учитель є не лише учасником спілкування з учнями, а, насамперед, його лідером, організатором, який визначає його цілі, зміст, ефективні організаційні форми та шляхи тощо. По-іншому, сутність справи полягає в тому, що саме вчитель здійснює управління міжособовою взаємодією у системі “я та учні” у педагогічному процесі.

Важливо підкреслити ще й ту обставину, що розв’язання завдань, поставлених перед освітою сьогодні, можливе лише за умови забезпечення вчителем певного типу управління діяльністю учнів. Сутність такого –рефлексивного – управління полягає у зміні позиції учня, у перетворенні його з об’єкта зовнішніх впливів в активного суб’єкта власної діяльності, здійснюваної у загальній системі соціального життя, у розвитку спроможності до самоуправління (саморегулювання, самоорганізації та самоконтролю) власною діяльністю.

Виклад основного матеріалу. Відповідно до поширеної на сьогодні концепції (див., приміром, дослідження В.О. Кан-Каліка, Ю.М. Кулюткіна, Н.В. Кузьміної, М.Д. Нікандрова, В.О. Сластьоніна та багатьох інших) ми будемо розглядати професійно-педагогічну діяльність як неперервний процес розв’язання учителем послідовності педагогічних задач, спрямованих на досягнення загальної мети – здійснення педагогічного управління формуванням особистості учня, його світогляду, переконань, духовно-моральних цінностей, свідомості, поведінки тощо.

У рамках цієї концепції, виходячи із загальної теорії систем і задачного підходу, виділять такі структурні компоненти (пов’язані між собою прямими й оберненими зв’язками) педагогічної діяльності: суб’єкт і об’єкт педагогічного впливу, предмет їх спільної діяльності, цілі навчання й виховання та засоби педагогічної комунікації. Основними функціональними компонентами цієї системи виступають: гностичний, проектувальний, конструктивний, комунікативний, організаторський.

У роботах згадуваних авторів детально аналізується проблема розв’язання учителем педагогічних задач. Показано, зокрема, що педагогічна задача виникає всякий раз, коли необхідно перевести учнів з одного стану в інший: залучити їх до певного знання, сформулювати вміння, навички або трансформувати одну (неправильно сформовану) систему знань, умінь і навичок у іншу. Підкреслюється багатозначний характер розв’язання педагогічних задач. У випадку, коли педагогічна ситуація має однозначний характер, тобто не вимагав пошуку оптимального способу розв’язання, то вона перестає бути задачею.

В.О. Сластьонін, виділяючи те спільне, що притаманне усім типам педагогічних задач, приходять до висновку, що усі вони є передусім задачами соціального управління. Виходячи із загальної теорії управління, він виділяє у процесі розв’язання педагогічної задачі такі етапи:

- аналіз педагогічної ситуації (діагноз), проектування результату (прогноз) і планування педагогічних впливів,
- конструювання і реалізація навчально-виховного процесу;
- регулювання і коригування педагогічного процесу;
- підсумковий облік, оцінка одержаних результатів і визначення нових педагогічних задач.

Специфічною особливістю педагогічних задач є те, що більшість із них у принципі не піддається алгоритмізації, у силу чого їх розв'язання завжди є справою творчою, як і професійно-педагогічна діяльність у цілому. Як підкреслювала Н.В. Кузьміна, творчість учителя полягає у пошуку нових рішень педагогічної задачі і пов'язана з усіма основними сферами педагогічної діяльності: гностичною, конструктивною, організаторською й комунікативною.

Тут буде доречним згадати деякі парадокси педагогічної діяльності, виділені Н.В. Кузьминою, у силу їх значимості у контексті розглядуваної нами проблеми. Одним із таких парадоксів є те, що багато хто з учителів, які у принципі вміють формулювати й приймати рішення на основі аналізу ситуації, оцінки можливих варіантів рішень і вибору оптимальних із них, часто просто не бачать задач у своїй діяльності. Вони проводять уроки, активізують діяльність учнів, застосовують наочність, опитують учнів, “реагують” на порушення останніми дисципліни тощо, у силу того, що звикли так робити, або ж тому, що так роблять інші, не задумуючись, як співвідносяться їх дії з педагогічними цілями. Інша проблема полягає у тому, що багато хто з учителів власне педагогічні задачі підміняє функціональними або проміжними задачами й усю свою увагу зосереджує саме на них (провести урок чи систему уроків, провести захід, застосувати до учня певні засоби впливу тощо).

Сказане дозволяє прийти висновку, що ще до того, як шукати засоби впливу на учня, учитель має визначити мету такого впливу, сформулювати її як педагогічну задачу. Іншими словами, виходячи із знання про досягнутий рівень розвитку учня та його потенційні можливості, учитель має спрогнозувати його подальше просування у навчанні, вихованні та розвитку, а на цій основі визначати оптимальну систему методів і засобів педагогічного впливу, тобто управління учбовою (або іншими видами) діяльністю учнів.

Конструюючи таку систему, вчитель передусім має ставити учнів в умови такої взаємодії з об'єктами, коли вони вимушені самостійно формулювати задачі і більш чи менш самостійно їх розв'язувати, переживати радощі перемог і прикрощі невдач, самостійно шукати вихід із труднощів тощо. Так, Ю.М.Кулюткін, наприклад, аналізуючи процес розв'язання учителем педагогічних задач, підкреслює, що учні при цьому мають бути поставлені в позицію активних суб'єктів діяльності, а вчитель, створюючи умови, необхідні учневі для такого включення, виконує функції:

а) мотивації, тобто добивається, щоб цілі та завдання навчання були співвіднесені з потребами, запитам, інтересами учнів, а останні при цьому усвідомлювали можливості їх досягнення;

б) регуляції, тобто направляє і регулює процес учбової діяльності учнів по розв'язанню різного роду учбових задач, причому така регуляція включає як інформаційний (передавання учням знань про властивості об'єктів та способи дій з ними), так і організаційний (включення учнів у ті чи інші форми учбової діяльності) аспекти;

в) контролю та оцінки, причому мова йде, з одного боку, про поопераційний контроль, який здійснюється під час розв'язання учбової задачі, а з другого - про підсумкову оцінку результатів, досягнутих учнями, про аналіз їх досягнень та помилок, про вибір напрямків подальшої роботи.

Зрозуміло, що названі функції набувають своєї специфіки на кожному з етапів розв'язання педагогічної задачі, а саме:

І. На етапі аналіз наявної ситуації учитель має здійснювати діагностику тих “суб'єкт-об'єктних” та “суб'єкт-суб'єктних” стосунків, що склалися у конкретних умовах даної ситуації (наявний стан знань учнів, їх ставлення до навчання, особливості інтересів, готовність до засвоєння нового матеріалу, об'єктивні умови навчання тощо). Здійснюється така діагностика обов'язково з урахуванням загальних функцій учителя, передусім через призму його знань про особистість учнів.

II. На етапі проектування діяльності учнів учитель розробляє предметний зміст та форми діяльності учнів, виходячи із своїх загальних функцій вчителя, про які говорилося вище. Так, підбираючи та конструюючи учбові задачі, вчитель має домогтися, щоб вони були значущими та посильними для учнів. Слід продумати, як найкраще диференціювати учбову роботу учнів залежно від рівня їх підготовленості, намітити зміст і форми допомоги їм, необхідно визначити, як буде організовуватися спільна діяльність учнів, слід розробити контрольні завдання для оцінки результатів учбової діяльності тощо.

III. На етапі безпосередньої реалізації управлінських функцій учитель прямо або опосередковано мотивує діяльність учнів, розкриваючи теоретичну та практичну значущість знань, активізуючи пізнавальні інтереси учнів, стимулюючи та підтримуючи у них почуття успіху, радощів відкриття тощо. Він не лише ставить перед учнями учбові задачі, але й регулює процес їх розв'язання, організовує діяльність учнів, передає їм інформацію, необхідну для конструювання рішень, контролює сам процес їх діяльності. Основною умовою здійснення усіх цих функцій є наявність психологічного контакту і взаєморозуміння учителя і учнів.

IV. На етапі підсумкового аналізу оцінюються результати учбової роботи учнів. Така оцінка має передусім мотивувати подальшу діяльність, зміцнювати їх почуття упевненості у власних силах та можливостях. Оцінка також вносить свій вклад у регуляцію дій учнів, розкриваючи перед ними причини успіхів та невдач. І, нарешті, підсумкова оцінка виконує і власне контрольну функцію.

Висновки. На завершення зауважимо, що процес вироблення вчителем педагогічних рішень регулюється категоріальним (понятійний) апаратом педагогічного мислення, де теоретичні (методологічні, психолого-педагогічні, методичні, фахові тощо) знання мають бути інтегровані у певну систему, побудовану відповідно до логіки практичного розв'язання педагогічних задач, однак це вже буде предметом розгляду в окремій статті.

Список використаної літератури:

1. Заброцький М.М., Максименко С.Д., Щербан Т.Д. Теоретико-методологічний аналіз професійної діяльності учителів-початківців. Київ-Житомир: Волинь, 2000. 22 с.
2. Кузьмина Н.В. Способности, одаренность, талант учителя. Л.: ЛГУ, 1985. 182 с.
3. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. М.: Политиздат, 1975. 506 с.
4. Ломов Б.Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии. М.: Наука, 1984. 449 с.
5. Мышление учителя: Личностные механизмы и понятийный аппарат/ Под ред. Ю.Н. Кулюткина, Г.С. Сухобской. М.: Педагогика, 1990. 102 с.
6. Сластенин А. В. Профессиональная готовность учителя к воспитательной работе: содержание, структура, функционирование. *Профессиональная подготовка учителя в системе высшего педагогического образования*. М., 1982. С. 14-28.

ЗАДОРЖНЮК Н.В.

здобувач магістратури 1 курсу,
спеціальність 053 «Психологія»
Вінницький соціально-економічний інститут
Університету «Україна»

ШИЛІХОВСЬКА М.

здобувач магістратури 1 курсу,
спеціальність 053 «Психологія»
Вінницький соціально-економічний інститут
Університету «Україна»

Науковий керівник: **ЛЄСНІЧЕНКО Н.П.**

викладач кафедри соціальних технологій
Вінницького соціально-економічного інституту
Університету «Україна»
м.Вінниця

ХАРАКТЕРИСТИКА СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНИХ ФАКТОРІВ, ЩО СПРИЯЮТЬ ФОРМУВАННЮ УЗАЛЕЖНЕНОЇ ПОВЕДІНКИ ОСОБИСТОСТІ

CHARACTERISTICS OF SOCIO-PSYCHOLOGICAL FACTORS THAT CONTRIBUTE TO THE FORMATION OF DEPENDENT PERSONAL BEHAVIOR

Анотація. У науковій статті уточненні та доповненні теоретико-експериментальні дослідження причин та психологічних особливостей, прояву девіантної поведінки у молоді з узалежненою поведінкою.

Ключові слова: узалежнена поведінка, молодь, особистість, наркотичні речовини.

Abstract. The scientific article clarifies and supplements the theoretical and experimental studies of the causes and psychological features, the manifestation of deviant behavior in young people with addictive behavior.

Постановка проблеми у загальному вигляді. Проблема наркотичної залежності є однією з найбільш гострих проблем сучасної психологічної науки. Протягом останніх років кількість молодих людей, які вживають наркотики, значно зросла. Цей факт зумовлений як соціально-економічною кризою, що затяглася в Україні, так і низкою інших чинників, зокрема: вихованням дітей в умовах неповної родини, бездоглядністю, несприятливим впливом дисфункційних сімей, де є зловживання алкоголем, відхилення в розвитку вищої нервової діяльності, тощо.

Аналіз останніх досліджень. Особливості поведінкових порушень, у тому числі в результаті зловживання наркотичними речовинами та алкоголем представлені низкою праць (М.Й. Боришевський, О.Ф. Бондаренко, В.Я. Гіндікін, П.П. Горностай, С.В. Дворяк, Е.Г. Ейдемільер, І.С. Кон, А.Є. Лічко, Н.Ю. Максимова, В.Д. Москаленко, В.М. Синицький, В.В. Синьов, Т.С. Яценко та ін.).

Протягом останніх п'яти років кількість наркозалежної молоді зросла приблизно в три рази. Тенденція до зростання зберігається до цього часу, внаслідок чого зловживання наркотичними речовинами загрожує майже половині молодого покоління, у тому числі й тому, яке проживає в Україні (І.Ю. Кулагіна, І.П. Лисенко, В.М. Оржеховська, І.К. Сосін, П.Д. Шабанов та ін.).

Метою статті полягає у дослідженні причин та психологічних особливостей, прояву девіантної поведінки у молоді з узалежненою поведінкою

Виклад основного матеріалу. У психологічній літературі узалежнена (адиктивна) поведінка розглядається як форма девіантної поведінки, тобто такої, що виходить за межі

офіційно встановлених або фактично сформованих соціальних норм і шкодить як людині, так і суспільству]. Спираючись на дослідження науковців, ми вважаємо, що узалежнена поведінка є виявом бажання змінити свій психічний стан в напрямку виникнення інтенсивних позитивних емоцій насамперед за допомогою вживання певних речовин (алкоголю, канабіноїдів, опіоїдів та інших).

Як відзначалося, зловживання молоддю наркотичними речовинами сьогодні є однією з найгостріших проблем. За даними П. Д. Шабанова 47% опитаних дорослих сприймають наркоманію як одне з п'яти негативних явищ, що серйозно загрожують людству. Звертає увагу масштаб поширеності вживання наркотичних засобів. За останні 5 років кількість наркоманів зросла приблизно в 3 рази. І оскільки тенденція зростання зберігається, загроза нависла майже над половиною молодого покоління віком (13-25 років). Дослідження показують, що кожен наркоман втягує в наркотичний обіг 5-7 осіб, що надає процесу характеру епідемії.

Уживання наркотиків (опіоїдів, канабіноїдів, алкоголю) набуло досить широкого поширення серед молоді. При цьому зазначається, що перше знайомство з ними зсувається на все більш ранню вікову групу, досягнувши 13-ти, навіть, 10 років. Про те, що наркоманія формується в ранньому віці, свідчать і відомості П. Д. Шабанова, який указує, що основна маса наркозалежних пробує наркотик у віці 11-14 років, і вже через рік після цього формується наркоман. У той же час широко відомо, що алкоголь і наркотики поза всяким сумнівом мають особливо руйнівний вплив на здоров'я молодих людей, становлення їхньої особистості, моральності тощо. Встановлено, що чим молодшою є особистість, яка вживає алкоголь і інші наркотики, тим швидше і в більш важкій формі в неї виникає алкоголізм і інші прояви наркоманії [4; 6].

Про те, що контингент залежних від алкоголю та наркотиків продовжує молодшати, свідчать численні факти. Так, кількість юнаків хворих на наркоманію збільшилася з 1994-1997 рр. утричі, на токсикоманію – удвічі. Другою важливою тенденцією є зміна складу вживаних наркотиків. Якщо з 80-х рр. і донині серед уживаних наркотичних засобів домінують кустарні препарати опію, виготовлені шляхом хімічної обробки рослинної сировини, а також “саморобні” речовини – ефедрон, первітін, то з середини 90-х рр. починають надходити “важкі” наркотики – героїн, кокаїн, амфетаміни. Однак, юнаки, як і раніше, продовжують зловживати саморобними наркотиками.

Зловживання алкоголем та іншими наркотиками призводить до особистісних змін. При вживанні опіоїдів виявлені афективні реакції в абстинентному синдромі – то дисфоричні зі злобністю й агресивністю по відношенню до оточуючих, то істеричні з демонстративною аутоагресією. При вживанні канабіноїдів виникає астенична депресія, що в ряді випадків супроводжується надзвичайно неприємними сенестопатіями. Висловлюються іпохондричні ідеї, можливі дисфорії, а також виражені вегетативні прояви.

Ряд авторів підкреслюють, що вживання наркотичних речовин у юнацькому віці повинно розглядатися як одна з форм порушення поведінки [1].

За даними ряду дослідників, до числа основних мотивів вживання наркотичних речовин належить потяг молоді до всього нового й забороненого, бажання відчувати незвичні відчуття, неправильне уявлення про життя дорослих, наслідування зовнішніх «атрибутів» дорослості, свідоме чи підсвідоме копіювання поведінки старших товаришів і батьків, неправильні форми самоствердження, компенсація характерологічних недоліків. В ряді випадків, алкоголь і інші наркотики вживають “для хоробрості”, підняття настрою, зняття почуття власної неповноцінності або гострого незадоволення собою, через страх зганьбитися в компанії ровесників тощо[6].

Разом із тим, як відзначає Н. Ю. Максимова, складні життєві обставини, неправильне родинне виховання, низький загальноосвітній і культурний рівень навколишнього соціального середовища впливають на багатьох дітей, однак не всі юнаки та дівчата вживають наркотики. У той же час, несприятливі психофізіологічні передумови у вигляді розладів особистості, мозкових дисфункцій, спадкової обтяженості теж не обов'язково обумовлюють залежність від

алкоголю й інших наркотиків. Отже, більш значущим є заломлення негативних чинників у психіці особистості [6].

Ряд авторів виділяють чинники, що впливають на формування позитивного ставлення до наркотичних речовин. До них можна зарахувати чотири групи факторів: рівень інформованості; особистісно-психологічні чинники; родинні та соціокультурні. Рівень інформованості значною мірою визначає поведінку молоді в критичній ситуації. Низький рівень знань про цю проблему призводить до неправильного ставлення до наркозалежних осіб, сприяє їхньому знехтуванню, знижує шанс на своєчасне отримання допомоги й підтримки друзів.

До родинних чинників зараховують рівень інформованості про проблему, невміння створити в сім'ї сприятливий психологічний клімат, неспроможність при надати допомогу дітям, при виникненні в останніх проблем, пов'язаних з наркотиками.

Серед соціокультурних факторів досить негативно впливають на молодь популярні міфи й відкрита реклама про вплив наркотичних речовин при відсутності створення в сім'ї установок на усвідомлений страх перед зловживанням наркотичними речовинами. Так, ряд авторів відзначає, що біля 20% молодих людей вірять у міф про стимуляцію творчих здібностей деякими наркотиками, а щодо алкоголю, то існує думка про його користь для здоров'я в помірній кількості [2].

Про мотивацію вживання алкоголю і інших наркотиків часто роблять висновки щодо мотивування, про яке дізнаються від самого юнака. Справжня мотивація, в ряді випадків, не збігається з мотивуванням. Мотивуванням у 370 опитаних молодих людей м. Одеси було суб'єктивне відчуття нудьги, демонстраційний протест, цікавість, пошук фантастичних хвилювань, намагання пережити емоційно приємний стан, бажання не відставати від компанії однолітків. До основних мотивів зловживання наркотичними речовинами належить групування з однолітками, покращення комунікації з ними, бажання звільнитися від нудьги або випробувати незвичайне. Як вважає Н.Ю. Максимова, потяг до пізнання всього нового, незвичайного, бажання як можна швидше стати дорослими, страх відстати від однолітків є мотивами, що призводять до вживання психоактивних речовин [6].

Ряд авторів відзначають, що мотивація зловживання психоактивними речовинами в більшості випадків пов'язана з імпульсивністю, а також реакцією на спонукання. Є дані про гедоністичне очікування наркотичного ефекту й уявлення про те, що за допомогою наркотика можна позбавитися від негативних переживань, досягти стану ейфорії або самоствердитися, справитися зі скрутним становищем і позитивно вплинути на майбутнє.

Важливу роль у формуванні й активізації особливого "стану готовності" до вживання наркотичних речовин відіграє мотивація, пов'язана з конкретними ситуаціями, які несуть негативні афективні переживання [4].

Існують різні точки зору на роль преморбідних особистісних властивостей і соціально-психологічних чинників у формуванні адиктивної поведінки в юнацькому віці. Одні автори дотримуються концепції особистісної й навіть психопатологічної схильності до вживання наркотиків, інші - вважають, що адиктивна поведінка є сумарним негативним феноменом групової активності молоді, які мають різноманітні особистісні порушення.

Поступальний процес формування алкоголізму або наркоманії передбачає наявність ряду етапів: випадання з просоціальних груп соціалізації, участь у кримінальних чи делінквентних групах, участь у групі, провідною діяльністю якої є вживання наркотиків.

Існує думка, що соціально-психологічними закономірностями групи наркозалежної молоді є механізми ідентифікації-відчуження, що сприяє присвоєнню цінностей наркоманічної субкультури, змінюючи тим самим генеральний напрямок соціалізації.

Автори звертають увагу також на особистісно-психологічні чинники, до яких вони зараховують неадекватну самооцінку й відчуття неминучості.

Будь-яка наркотична залежність неминуче торкається емоційно-афективної сфери людини. У свою чергу емоційні порушення, зумовлені впливом наркотичної речовини,

формують (за І. П. Павловим) рефлекс мети, який полягає в пошуку чергового емоційно-позитивного підкріплення поведінки індивіда. З кожним новим підкріпленням функціональна система, яка створюється в мозку, усе більш стабілізується, призводячи до розвитку стійкого патологічного стану.

При вживанні наркотичних або токсикоманічних речовин виникають характерологічні зміни. При цьому є складною диференційна діагностика психопатизації особистості або психопатій, як пов'язаних з наркоманією, так і первинних, коли наркоманія фактично буває вторинною, що ускладнила розлад особистості. Для вживаючих наркотики характерні невротизація й психопатизація особистості за істеричним, астеничним, експлозивним чи апатичним типом.

Серед низки аспектів, важливих для розуміння природи наркотизму, суттєвими є наведені Д. В. Колесовим уявлення про потребний цикл та його еволюційний розвиток як магістральний шлях розвитку психіки, а також теорія мотиваційного поля, яка дозволяє пов'язати в одне ціле явища нейрофізіологічного й психологічного характеру. Принципово важливими є й положення про виникнення гедоністичного начала як джерела та механізму суб'єктивності, з якого й починає виявляти себе психічне відображення, а також особистісний смисл.

Уточнення факторів, що призводять до вживання наркотичних речовин, апеляція до особистості молодої людини, постійне поєднання медичних, педагогічних і соціально-психологічних методів має велике значення для реабілітації наркозалежної молоді.

Однак, незважаючи на багаточисельну літературу, яка стосується наркотичного узалежнення молоді, до цього часу немає детального порівняльного психологічного портрету осіб, які вживають найбільш поширені в Україні наркотичні речовини (опіоїди, канабіноїди, алкоголь).

Таким чином, аналіз стану теоретичної та експериментальної розробки проблеми девіантної поведінки наркозалежної молоді дозволив встановити, що головними факторами такої поведінки вбачаються психологічні і проблему вживання молоддю наркотичних речовин слід розглядати перш за все як психолого-педагогічну. Насамперед, це обумовлено тим, що пияцтво, а тим більше токсикоманії, наркоманії завжди пов'язані з іншими порушеннями поведінки. У молоді майже неможливо розмежувати ситуаційні порушення поведінки й прояви захворювання на алкоголізм чи наркоманію.

Вітчизняні науковці наголошують на особистісному підході до вивчення девіантної поведінки наркозалежної молоді, який орієнтує на розгляд її як результату відхилення у розвитку особистості внаслідок негативного впливу різних факторів. Так, одні автори вказують на роль соціально-психологічних чинників у формуванні залежності від наркотичних речовин, інші – дотримуються концепції особистісної схильності до них. Обґрунтовано також значущість особистісної деформації у процесі наркотичного узалежнювання.

Виявлено ряд спільних рис особистості у юнацькому віці з узалежненою поведінкою – слабкий розвиток самоконтролю, невміння долати труднощі, емоційна нестійкість. До того ж при вживанні наркотичних речовин отримують розвиток негативні риси особистості. Відмічається висока частота делінквентної поведінки, соціальна дезадаптація, загострюються преморбідні риси характеру у вигляді імпульсивності, вибуховності, експлозивності. Виникає суперечність самооцінки та рівня домогань.

Вплив певних речовин на особистість юнака обумовлює і різні стереотипи їх поведінки. Тому наявною стає необхідність вивчення особливостей особистісної диференціації узалежненої поведінки молоді залежно від виду речовини, яку вживають, а також стадії узалежнення. Урахування такої особистісної диференціації сприятиме більш глибокій та ефективній психологічній профілактиці та психологічній корекції девіантної поведінки наркозалежної молоді. Таких порівняльних комплексних психологічних досліджень особистості при вживанні різних видів наркотичних речовин у доступній нам літературі не знайдено.

Висновки. Таким чином, вживання психоактивних речовин (наркотиків, алкоголю та

інших) отримало широке розповсюдження серед молоді. При цьому відмічається тенденція до омолодження контингенту, який вживає дані речовини. Існують суперечливі точки зору, які стосуються відповіді на питання про причини захоплення сучасної молоді наркотичними речовинами. Одна з розповсюджених – це пагубний вплив затуленої на Україні соціально-економічної кризи. Однак, як справедливо відмічають ряд авторів більшість молоді України мешкають в умовах соціально-економічної кризи, але далеко не всі вони починають вживати наркотичні речовини.

Список використаної літератури

1. Андерсон П. Пути решения проблем, связанных с употреблением алкоголя. – СПб.: СПб МАПО, 1995. 183 с.
2. Арбузова В. Н., Проскурина Т.Ю. Состояние психического здоровья детей и подростков Северо-Восточного региона Украины // Материалы Международного конгресса. , 1994. С. 9.
3. Берн Э. Трансактный анализ в группе. М.: Владос, 1994 .176 с.
4. Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте. М.: Просвещение, 1968. 468 с.
5. Бодунов М.В., Безденежных Б.Н., Александров Ю.И. Изменение шкальных оценок тестовых психодиагностических методик при воздействии алкоголя // Психологический журнал. 1997. - № 5. С. 95-103.
6. Максимова Н.Ю. Психологічна профілактика схильності до алкоголю та наркотиків і психокорекційна робота з підлітками групи ризику // Практична психологія робота. 2000. - № 2. С. 2-5.
7. Психология и лечение зависимого поведения / Под ред. С. Даулинга. М.: Независимая фирма «Класс», 2000. 240 с.
8. Пятницкая И. Н. Злоупотребление алкоголем и начальная стадия алкоголизма. - М.: Медицина, 1988. 285 с.

ПЛІНІЧ С.Ю.,

*к.психол.наук, доцент кафедри соціальних технологій
Вінницький соціально-економічний інститут
Університету «Україна»*

МОРОЗ В.В.,

*здобувач магістратури 2 курсу,
спеціальність 053 «Психологія»
Вінницький соціально-економічний інститут
Університету «Україна»
м. Вінниця*

ПІДВИЩЕННЯ ЕФЕКТИВНОСТІ СУЧАСНОЇ ПСИХОТЕРАПІЇ В УКРАЇНІ ЧЕРЕЗ ВИКОРИСТАННЯ НОВИХ ПРОТОКОЛІВ

INCREASING THE EFFICIENCY OF MODERN PSYCHOTHERAPY IN UKRAINE THROUGH THE USE OF NEW PROTOCOLS

Анотація. В статті представлений аналіз сучасного стану гіпнотерапії як однієї з молодих, але перспективних напрямків психотерапії. Розкрито основні засади розвитку гіпнотерапії в Україні. Крім того, запропоновані деякі техніки, які успішно впроваджуються в гіпнотерапевтичній роботі.

Ключові слова: *гіпнотерапія, гіпнокатарсис, сеанс, ядро-першопрчина*

Abstract. The article presents an analysis of the current state of hypnotherapy as one of the young but promising areas of psychotherapy. The basic principles of hypnotherapy development in Ukraine are revealed. In addition, some techniques are proposed that are successfully implemented in hypnotherapy.

Key words: *hypnotherapy, hypnocatharsis, session, nucleus-root cause*

Постановка проблеми. На сьогодні в українській психологічній літературі немає досліджень, які б показали, який напрям ведення психотерапії найбільш ефективний. Всі види психотерапії дають приблизно однакові результати: відмінності між ними існують, але вони мінімальні. Різні форми терапії орієнтовані перш за все на тривалу взаємодію психолог-клієнт. Довгострокові види психотерапії переобтяжені теоріями, що не мають емпіричної бази, хоча більшість уявлень, що роблять вплив на розвиток психотерапії, і називаються «глибинними». Зате існує мало теорій, які сприяли б розвитку короткострокових видів психотерапії. А тим часом в прогресивних англійських наукових колах активно стверджують, що короткострокові види психотерапії дають такі ж або навіть кращі результати, чим довгострокові [4].

«Крива зносу», що показує, як люди користуються психотерапевтичними послугами, указує на стрімке скорочення потреби в цих послугах [8], що свідчить про те, що до теорії і практики психотерапії пред'являються нові вимоги.

Формулювання цілей. Мета нашої статті – розкрити особливості гіпнотерапії як прогресивного сучасного методу короткострокової психотерапії, в основі якої розслаблення людини із подальшим гіпноаналізом потрійного зв'язку поведінка – почуття – негативне переконання про себе [2].

Виклад основного матеріалу. Гіпнотерапія зародилася ще в середині XIX століття у Шотландії і називалася гіпнотизмом. Психолог Джеймс Бред стверджував, що психіка має резерви для самосцілення і потрібно лише їх запустити. Теорію доповнив практикуючий австрійський лікар Йосиф Бреєр. Він вперше описав феномен «катарсису» (очищенням), помітивши як небажаний симптом зникав під час глибокого розслаблення психіки. Гіпнокатарсис надалі активно використовували для лікування істерії – неврологічного симптому номер один для тогочасної Європи.

Невдовзі Зигмунд Фройд, який також активно підключився до теорії гіпнотерапії, помітив, що не обов'язково було проводити занурення в гіпноз, щоб домогтися спогадів про випадок, який травмував. Це допомогло йому звернути увагу на метод «вільних асоціацій». Використовуючи вільні асоціації, тлумачення сновидінь, логічних помилок, описок і обмовок, Фройд досягав подолання опору (механізмів психологічного захисту психіки) без гіпнозу [1].

У кінці XIX століття психотерапія в Росії та на Україні розвивалась під впливом учень про гіпноз. Значну роль у розвитку російської психотерапії відіграла робота А.А. Токарського «Терапевтическое использование гипноза», що вийшла в 1890 р. в Росії. Пізніше цими питаннями стали займатись В.М. Бехтерев, Ю.В. Канабіх, Е.Н. Довбня, П.П. Под'янепольский, Л.І. Платонов, С.І. Консторум, В.М. Мясичев та ін. [8]

У 20-30-ті р. XX століття психотерапія в СРСР з ряду причин стає на паузу. І лише в 60-80-х роках гіпноз знову повертається в психотерапію в якості інструменту роботи з залежностями та гострими невротами. Займалися ним виключно медики.

В Україні гіпнотерапія відродилася лише 5 років тому, сертифікованим в США психологом-гіпнотерапевтом Денисом Лузіним, котрий є учнем російського психосоматолога Володимира Макулова. Вони є публічними особами, ведуть свої відео-блоги в мережі, де відкрито показують як проводять свої сеанси та які протоколи використовують. Лузін та Макулов успішно вирішують практично будь-який запит невротичного клієнта за 1-5 сеансів, що підтверджено відео-доказами та відгуками численної кількості клієнтів. Методи гіпнотерапії запозичені із США [3, 4, 6].

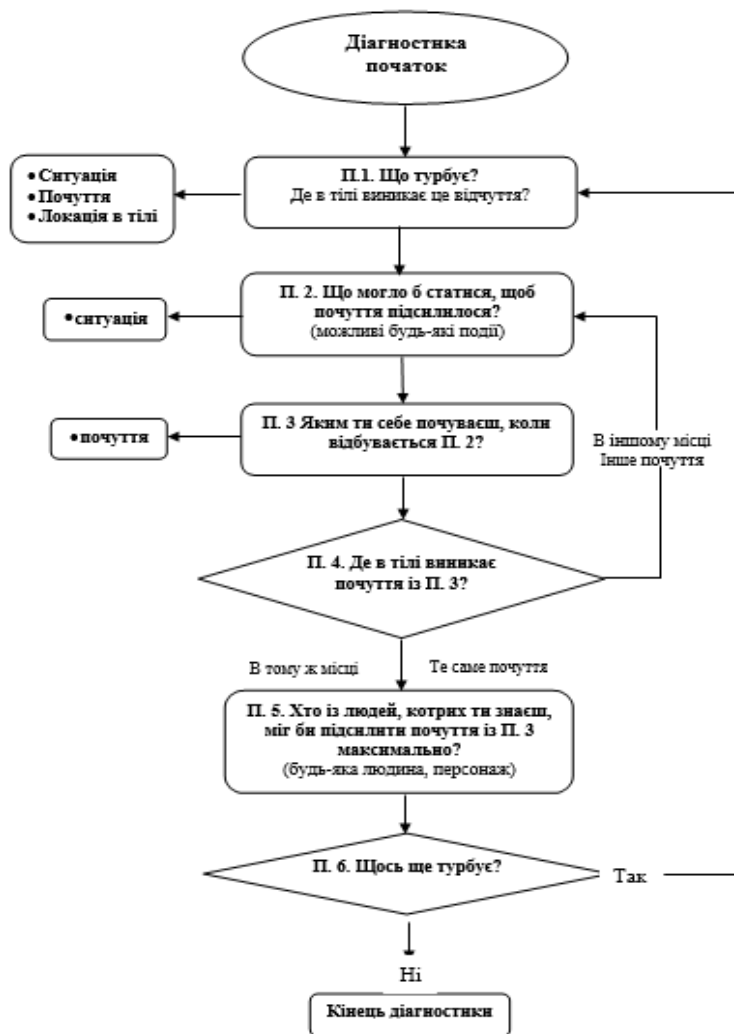


Рис. 1. Схема першого сеансу-діагностики

На рис. 2 зображено алгоритм, за яким відбувається перша сеанс-діагностика [5].

Після діагностики Лузін застосовує індукцію занурення в гіпностан американського гіпнотерапевта Дейва Елмана.

Макулов здебільшого застосовує фрейдівський метод «вільних асоціацій» без індукції, оскільки у 2018 році в Росії заборонили комерційне використання гіпнозу для людей без медичної освіти, а Макулов має психологічну освіту.

В обох психотерапевтів в пріоритеті не занурення клієнта в гіпнотичний стан, а саме регресія ланцюжка асоціативних спогадів і подальший гіпноаналіз з пропрацюванням переживань у ядрі – спогади–першопричині (рис.2) [6].

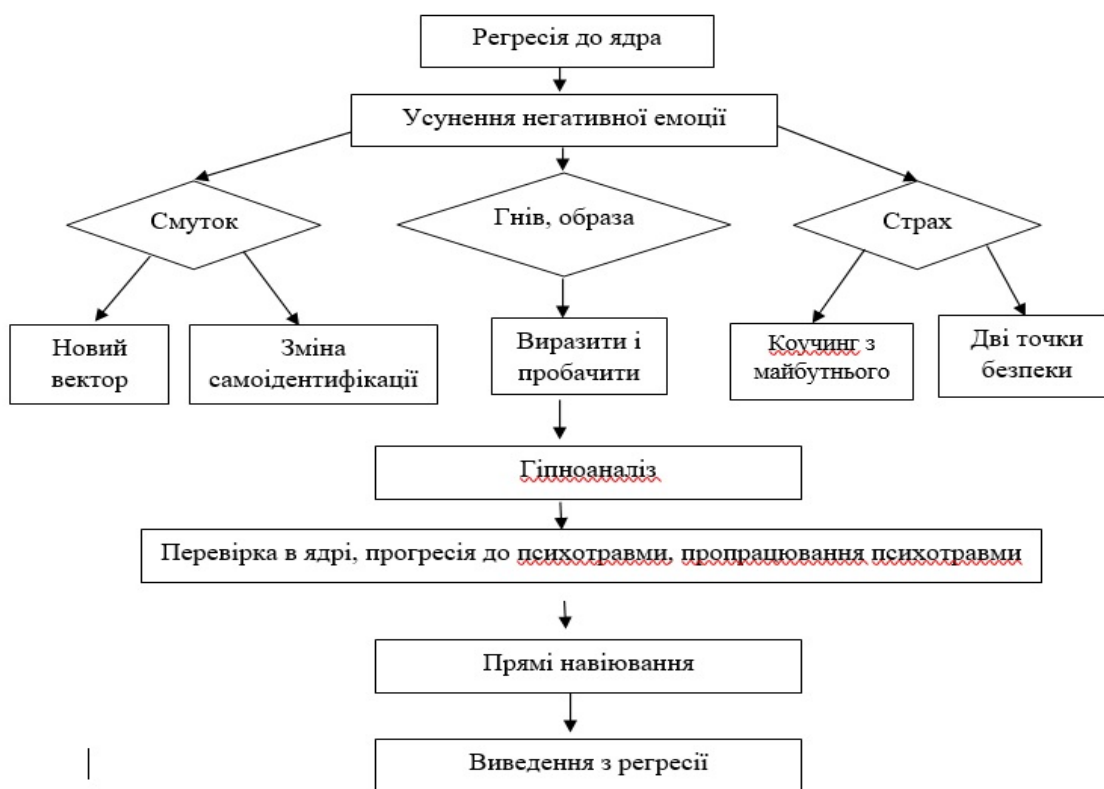


Рис. 2. Схема досягнення спогадів-першопричин

Техніки перезавантаження ядра [6]:

1) Техніка «**коучинг з майбутнього**» – клієнт уже з дорослої позиції повертається в травмуючу ситуацію і підбирає собі молодшому ті заспокійливі та підбальоруючі слова, які допоможуть відчувати себе спокійно та комфортно. Поки клієнт говорить, терапевт має допомагати, направляти, вставляти свої навіювання, коментувати в стилі «чудово, молодець», перефразувати навіювання клієнта на більш точніші та вдалі. Говорити з клієнтом в цей час необхідно максимально простими мовленнєвими конструкціями, так, щоб зрозуміла і 7-річна дитина.

2) Додаткова техніка до коучинга з майбутнього – «**янгол-охоронець**». Полягає в самонавіюванні до дитячої частини особистості клієнта: «Коли ти будеш дорослішати, у тебе будуть важкі часи, але тепер я (дорослий) завжди буду з тобою, щоб захищати тебе та оберігати тебе».

3) Для пропрацювання накопичених гострих образ, подавленого гніву – техніка «**виразити та пробачити**». В цій техніці терапевт спрямовує клієнта вибачити кожному людину, емоційно причетну до травмуючої події. Якщо агресія, образа подавлена то вчимо клієнта дати емоціям вихід. Говоримо «Входь в цю кривду, ставай нею и скажи все, що залишилося невиказаним, виражай все, що не виражено. Що хочеться сказати? Говори вголос все, що раніше в собі придушував». Це допоможе знизити інтенсивність почуттів і тоді можна переходити до прощення: «А тепер приймаючи відповідальність за своє рішення там і тоді, чи можеш ти глибоко та повністю щиро пробачити?»

У разі, якщо клієнт вважає свій гнів виправданим і не хоче пробачати того, хто образив, аналізуємо його за допомогою гіпноаналізу: «У тебе є вибір: ти можеш продовжувати отруювати своє життя злобою та образою, або ж позбутися від цього непотребу назавжди в сконцентруватися на своїх справжніх цілях. Що ти вибереш?»

Якщо клієнтові, не зважаючи на гіпноаналіз, складно пробачати, то кажемо наступне: «Пробачити в нашій роботі не означає забути, не означає визнати, хтось правий, а хтось винен. Простити – значить виразити все, що не було виражено і звільнитися від почуття кривди та несправедливості, але зробити це не для них, а для себе». Також обов'язково пропонуємо клієнтові пробачити глибоко та повністю самого себе за те, що тоді не захистив, що взагалі потрапив у травмуючу ситуацію тощо.

4). Для пропрацювання гострих розчарування, винуватості, втрати, самотності – техніка «Новий вектор». Полягає в установленні нової стратегії чи тактики поведінки в типових ситуаціях, які досі травмували.

Макулов вважає, що психотравма має 6 рівнів глибини. Гіпноаналіз проводить наступним алгоритмом [5]:

I/інстинкт (Що в цей момент хочеться зробити: сховатися, втекти, завмерти чи напасти?)

P/рішення (З усього, що сталося які висновки зроблено, які рішення ухвалено, як вирішено почуватися в подібних ситуаціях далі: боятися, ображатися, звинувачувати себе, сумувати, сердитися, бути самотнім, соромитися)

B/висновок (Який висновок зроблено про себе? Який висновок зроблено про інших учасників події? Як вирішено поводитися в подібних ситуаціях – уникати їх; робити вигляд, що нічого не відбувається коли в них потрапляєш; провокувати такі ситуації, щоб з рештою доказати, що я не – «висновок 1»)

K/крива стратегія, компенсація (Як вирішено в житті отримувати любов і схвалення відчуючи себе (висновок 1), а інших вважаючи (висновок 2) – щось купувати, щоб відчути себе більш важливим; чогось досягати, щоб оточуючі визнали; догоджати; розважати когось, щоб звернути на себе увагу).

Висновки. Отже, ми вважаємо можна ефективно виконувати запити клієнтів до психотерапії, оскільки протоколи, описані вище, допомагають охопити максимально повно всі складові когнітивно-поведінкових помилок клієнта.

Список використаних джерел

1. Елман Д. Гіпнотерапія. В-во: Психотерапія, 2014. 322 с.
2. Макулов В. Регресивная гипнотерапия по методу Владимира Макулова. М., 2018. 227 с.
3. Hunter C. R., Eimer B. N. The Art of Hypnotic Regression Therapy: A Clinical Guide. Crown House Publishing, 2012. P.288
4. Banyan C. D., Kein G. F. Hypnosis and Hypnotherapy Basic to Advanced Techniques for the Professional. Abbot Publishing House, 2001. P.219.
5. Офіційний сайт Володимира Макулова URL:<https://makulov.com/>
6. Офіційний сайт Дениса Лузіна URL: <https://gipnozbright.com/>
7. Афанасьєва Н.Є. Конспект лекцій «Основи психотерапії». URL: <http://univer.nuczu.edu.ua>

ІЩЕНКО Н.Р.,
здобувач бакалавр 4 курсу,
спеціальність 053 «Психологія»
Вінницький соціально-економічний інститут
Університету «Україна»
Науковий керівник: **ОЛЕНИЧ В. П.**,
асистент кафедри соціальних технологій
Вінницький соціально-економічний інститут
Університету «Україна»
м. Вінниця

ПСИХОЛОГІЯ КАР'ЄРИ: ПОГЛЯД ЧОЛОВІКА ТА ЖІНКИ

CAREER PSYCHOLOGY: THE VIEW OF MAN AND WOMAN

Анотація. Особливості прояву гендерних відмінностей у прагненні до самореалізації та подолання гендерних стереотипів в суспільстві. Відмінності чоловіка та жінки у прагненні до самоактуалізації.

Ключові слова. *Кар'єра, дискримінація, теорія самоактуалізації, генітальна зовнішність, гендерні стереотипи, сексизм.*

Abstract. Features of the manifestation of gender differences in the pursuit of self-realization and overcoming gender stereotypes in society. Differences between men and women in the pursuit of self-actualization.

Key words. *Career, discrimination, theory of self-actualization, genital appearance, gender stereotypes, sexism.*

Постановка проблеми. стаття присвячена дослідженню особливостей побудови чоловічої та жіночої кар'єри з урахуванням мотивів та перспектив подальшого кар'єрного зросту. Крім того, було виявлено, що під час вибору професійного спрямування на чоловіків та жінок впливають різні психологічні, соціальні та особистісні фактори. У сучасній психологічній науці існує багато публікацій, присвячених вивченню психологічних проблем становлення фахівця та кар'єрного розвитку.

Внаслідок бурхливих змін у сучасному суспільстві, поступово відбувається стирання чітких меж між традиційними гендерними ролями. З давніх часів особи чоловічої статі мали значно ширші можливості для самореалізації, тоді як можливість реалізації жіночого потенціалу лишалася досить обмеженими. Як наслідок, чоловіки завжди займали основні керівні посади, водночас жінки присвячували життя родині та займались хатнім господарством. Під впливом феміністичного руху, який розпочався в ХХ столітті, спричинило появу жінки активної у соціальному середовищі.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Дослідженням самоактуалізації та гендерних відмінностей займались такі вчені як К. Роджерс(прагнення до самореалізації), А. Маслоу, Е.П. Ільїн(соціальна природа гендеру) тощо.

Формулювання цілей. Мета дослідження - визначити особливості прояву гендерних відмінностей у прагненні до самореалізації та методи подолання гендерних стереотипів в суспільстві.

Постановка проблеми. Американський психолог А. Маслоу вважає головною характеристикою особистості прагнення до самоактуалізації(повного використання індивідом своїх можливостей, здібностей, талантів), самовираження. Теорія самоактуалізації описує найбільш повну реалізацію талантів, здібностей і можливостей людини, досліджує людей

«людей, які відчують, що їх люблять і вони здатні любити, почують себе захищеними і здатними захищати, відчують повагу з боку оточуючих і поважають себе та інших»[1].

За А.Маслоу, існує ядро особистості, яке складається з ієрархії потреб: фізіологічні, потреби в безпеці, в любові та прихильності, потреби в визнанні та оцінці, а також потреби в самоактуалізації. Однак лише за умов реалізації фізіологічних та інших потреб людина може досягти самоактуалізації. Проте лише невелика кількість людей досягають самоактуалізації. Рух до самореалізації не може початися, поки людина не звільниться від домінування інших потреб, як від потреб в безпеці та визнанні[6,с.672].

На думку К.Роджерса, самоактуалізація має вроджений характер для особистості. Вчений розглядає прагнення до самореалізації як центр, основу формування всіх інших прагнень. Чимало жінок, зіткнувшись зі стереотипними установками щодо слабкої статі, починають опускати руки. К.Роджерс разом з тим вважав, що будь-яка самоактуалізація стає неможливою через те, що втрачається один з найважливіших її принципів- безумовна любов до себе [7].

Гендерні відмінності між чоловіком та жінкою зумовлені їх статевою приналежністю. Вважається, що чоловік має більш розвинені математичні здібності, вони більш домінантні та агресивні, для них має значення професійний розвиток. Жінки більш дружелюбні, надають перевагу сімейним ролям.

Вчені Кей До та Тім Емсвейлер провели асоціативний експеримент. Вони розповіли студентам про успішні результати, яких домогся їх колега(чоловік та жінка). Після цього випробувані повинні були висловили власну думку щодо причини успіху обох статей. На успіх чоловіка, на думку студентів, вплинули його особисті здібності, тоді як на жінку вплинула удача[3,с. 312-345].

Отже, можна зробити висновок, що гендерні стереотипи заважають становленню жінки як самодостатньої особистості. Актуальною проблемою професійного формування особистості є гендерні проблеми розвитку кар'єри особистості та технології подолання гендерно - рольового конфлікту.

Чоловіки і жінки частково відрізняються у процесі розвитку кар'єри. Деякі дослідники відмічали, що кар'єра жінок є більш багатогранною і потребує особливого вивчення, проте великої різниці між жіночою та чоловічою кар'єрою не вбачали.

Дослідники умовно об'єднують гендерні стереотипи у 4 групи:

1) Стереотипи маскулітності - фемінності. До стереотипних уявлень маскулітності належать: логічне мислення, лідерство, активність, домінантність. До стереотипів фемінності, навпаки, включають залежність, емоційність, турбота, ніжність.

2) Стереотипи, що стосуються змісту праці чоловіків та жінок. Згідно з традиційним уявленням, жіноча праця повинна мати обслуговуючий характер. Тому жінки частіше працюють у сфері торгівлі, навчання. Чоловіча робота, навпаки, організаторська, творча й керівна.

3) Стереотипи, пов'язані із закріпленням сімейних та професійних ролей. Для жінки найбільш важлива роль матері, домогосподині. Чоловікам належить бути професійно успішними, відповідальними за матеріальне становище сім'ї.

4) Стереотипи, пов'язані з привабливістю. Жінка вважається привабливою, якщо вона струнка і тендітна, а чоловік- сильний та атлетичний.

В середині ХХ століття набула розповсюдження гендерна дискримінація на робочому місці. Термін «дискримінація»- це порушення (обмеження) рівності прав за будь-якою ознакою(статевою, расову, релігійною). Науковці вважають, що гендерна дискримінація проявляється під час влаштування на роботу, в оплаті труда,у підвищенні кваліфікації та при просуванні на посадах. По-перше, роботодавці вважають, що жінки не можуть виконувати чоловічу роботу. По-друге, жінки зазвичай отримують меншу заробітну плату за виконання однакової роботи, ніж чоловіки. По-третє, багато роботодавців обмежують можливості

кар'єрного зросту жінки, оскільки вони впевнені, що жінкам не притаманні лідерські якості. Отже, на ринку праці України гендерна дискримінація залишається поширеним явищем.

Термін «сексизм» зародився під час феміністичного руху у США. У «Великій психологічній енциклопедії» зазначено, що сексизм ґрунтується на упередженні стосовно певної статі, яке породжується негативною соціальною установкою з викривленим змістом, унаслідок якої формується необ'єктивна думка стосовно представників цієї статі. Найбільш важка форма сексизму- чоловічий «шовінізм». Крім традиційного поняття сексизму стосовно жінок, існує й чоловічий сексизм.

Висновки. Проблема подолання гендерних стереотипів у професійній діяльності є надзвичайно актуальною і водночас складною. Складність полягає в тому, що стереотипи міцно укорінені у людській свідомості. Як зазначено вище, існує два способи боротьби з гендерними стереотипами: пропаганда та просвітництво.

Психологи розробили алгоритм подолання гендерних стереотипів. По-перше, важливо створити сприятливі умови реалізації можливостей чоловіків та жінок. Також важливий метод гендерного виховання- створення інформаційних просвітницьких курсів, психологічних тренінгів, телевізійних передач, тренінги тощо[7].

По-друге, саме завдяки правильному вихованню формується свідомість вільної від стереотипів дитини. Також система статевих ролей створює певні обмеження в самореалізації статей. Варто стимулювати хлопців і дівчат до самостійного вибору та відстоювання індивідуальних інтересів [7].

Список використаних джерел

1. А.Маслоу. Психология бытия. М.: "Рефл-бук". К.: "Ваклер", 1997
2. Гидденс, Э. Социология / Под ред. Л. С. Гурьевой. М, 1999. 703 с.
3. Иванова Е. Гендерная проблематика в психологии. *Введение в гендерные исследования*. Ч. I Харьков, 2001. С. 312–345.
4. Леонтьев Д.А. Развитие идеи самоактуализации в работах А.Маслоу. *Вопросы психологии*. 1987.№ 3. С.150-158.
5. Маслоу А. Дальние пределы человеческой психики. М., 1997. 448 с.
6. Мещеряков Б.Г., Зинченко В.П. Большой психологический словарь. М.: Прайм-Евроснак, 2003. 672 с.
7. Роджерс К. О становлении личностью: психотерапия глазами психотерапевта URL: <http://psylib.org.ua/books/roger01/index.htm>

КОВАЛЬ А.О.

здобувач магістратури 2 курсу,
спеціальність 053 «Психологія»
Вінницький соціально-економічний інститут
Університету «Україна»
Науковий керівник: **НАЙЧУК В. В.**,
к.п.н, доцент кафедри соціальних технологій
Вінницький соціально-економічний інститут
Університету «Україна»
м. Вінниця

ОСОБЛИВОСТІ ВПЛИВУ СОЦІАЛЬНИХ СТРАХІВ НА ЖИТТЄВІ ПЕРСПЕКТИВИ ОСОБИСТОСТІ В РАННЬОМУ ДОРОСЛОМУ ВІЦІ

FEATURES OF THE INFLUENCE OF SOCIAL FEARS ON LIFE PROSPECTS IN EARLY ADULTHOOD

Анотація. В статті представлені результати теоретичного аналізу проблеми дослідження впливу соціальних страхів на життєві перспективи в ранньому дорослому віці.

Зазначається, що в основі соціальних страхів лежить страх перед негативною оцінкою суспільства, тому можна припустити, що цей феномен в свою чергу впливає на життєві перспективи, а саме на життєві цінності, самоактуалізацію та ціннісні орієнтації особистості.

Дослідження впливу соціальних страхів на життєві перспективи дасть нам змогу визначити чи впливає соціальний страх на сприйняття майбутнього, встановлення цілей та вибору певного шляху їх досягнення, організацію власної діяльності.

Ключові слова: *ранній дорослий вік, соціальний страх, життєва перспектива, життєві цінності, самоактуалізація, ціннісні орієнтації.*

Abstract. The paper presents the results of a theoretical analysis of the problem of studying the impact of social fears on life prospects in early adulthood.

It is noted that the basis of social fears is the fear of negative evaluation of society, so we can assume that this phenomenon in turn affects life prospects, namely life values, self-actualization and value orientations of the individual.

Researching the impact of social fears on life prospects will allow us to determine whether social fear affects the perception of the future, setting goals and choosing a certain way to achieve them, the organization of their own activities.

Key words: *early adulthood, social fear, life perspective, life values, self-actualization, value orientations.*

Постановка проблеми. Дослідження особливостей соціальних страхів в останні роки стають все більш актуальними і значущими, але психологічні детермінанти виникнення цих страхів саме в період ранньої дорослості є найменш вивченою сферою сучасних досліджень. Так як група соціальних страхів охоплює різні аспекти нашого життя, зокрема професійне становлення, сімейне життя, матеріальне становище та інші, слід дослідити вплив цієї групи страхів на життєві перспективи особистості.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Значна кількість наукових праць присвячена дослідженню певних видів соціальних страхів: страх відокремлення (К.Л. Мілютіна), страх успіху (Г.В. Турецька), суспільні страхи (Л.М. Грошева, Ю.В. Щербатих), страх випробування (О. Кондаш).

Формулювання цілей. Мета даної статті полягає у поглибленні знань про структуру особистості, життєві перспективи та особливості проявів соціальних страхів в період ранньої

дорослості.

Виклад основного матеріалу. Проблема виникнення страху сучасними науковцями розглядалася у контексті вікових проявів. У період дорослості даній проблемі приділяли увагу О.М. Кузнецова, О.О. Прилутська та ін., але на жаль дослідження саме особистісних властивостей і психологічних детермінант виникнення та подолання страху у період ранньої дорослості є найменш вивченою сферою сучасних досліджень [3, с. 270].

Поняття життєвих перспектив розкриває практичний аспект життєдіяльності і визначається як потенціал, можливості особистості, які об'єктивно складаються в теперішньому, і будуть проявлятися у майбутньому [2, с. 132].

Життєва перспектива тісно пов'язана з психологічним минулим і теперішнім особистості, оскільки формується на тлі минулих досягнень, з одного боку, і задає основні орієнтири діяльності людини – з іншого [6, с. 62].

У сучасній науковій психологічній літературі представлені погляди різних авторів на життєву перспективу, як на цілісну картину наміченого життєвого шляху людини.

Структурним виміром життєвого шляху є часова перспектива, яка визначає спрямованість людського життя та наділяє ознаками тривалості життєву перспективу.

Уперше поняття «майбутня часова перспектива» науково обґрунтували К. Левін і Л. Франк.

На думку К. Левіна, майбутня часова перспектива є своєрідною самопроєкцією людини в майбутнє – відображає всю систему її мотивів і, одночасно, наче виходить за межі наявної мотиваційної ієрархії [4, с. 141].

Л. Франк указаний феномен пов'язує з ціннісним баченням людиною довкілля і вважає, що перспектива майбутнього детермінована теперішнім особистості, проте майбутнє водночас контролює поведінку індивіда, спрямовуючи її певним чином [8, с. 10].

Як невід'ємна складова самосвідомості, життєва перспектива формується суб'єктом кризь призму оцінки власних можливостей, власного досвіду та об'єктивної ситуації, в якій особистість розвивається, та є передумовою інтеграції людини в соціумі, тому на процес її формування може впливати такий феномен, як соціальні страхи [7, с. 11].

Соціальний страх виникає в результаті взаємодії індивіда з соціумом, заміщуючи біологічний страх в контексті сучасної суспільної формації. Соціальний страх – це феномен колективної свідомості, що має соціально-психологічну та соціальну детермінацію. Їх специфіка полягає в тому, що вони носять масовий характер і в якості соціального факту існують об'єктивно [5, с. 35].

В даній статті ми розглядаємо вплив соціальних страхів на життєві перспективи в період ранньої дорослості. За періодизацією Виготського – Ельконіна можна дати такі вікові рамки періоду ранньої дорослості: від 20 до 40 років [9, с. 24].

Період ранньої дорослості наповнений як великими досягненнями, так і серйозними переживаннями і проблемами, адже саме в цей період людина починає реалізовувати себе як в професійному так і в особистому житті, що в свою чергу може викликати такі соціальні страхи, як страх невизнання, страх втрати, страх самостійності, тощо [1, с. 14].

Розглянемо детальніше з чим найчастіше можуть бути пов'язані соціальні страхи в період ранньої дорослості:

- З невизнанням, адже в цей віковий період людина починає реалізовуватись, що дає їй змогу розвиватися. Визнання її як індивідуальності, її праці, досягнення є особливо важливими, тому при встановленні та досягненні цілей може виникати страх невизнання, засудження або байдужості.

- З прийняттям самостійних рішень. Період ранньої дорослості характеризується початком самостійного життя та передбачає прийняття самостійних рішень, що може викликати страх взяти на себе відповідальність, через небажання ризикувати.

- З страхом втрати як партнера, особливо розлучитися, роботи, тобто матеріальних коштів, так і зі страхом втратити красу.

- З публічним проявом власної думки. В цей віковий період також можуть проявлятися такі страхи, як страх висловити свою думку, наприклад керівнику, щоб не втрати роботу, страх конфліктів, страх перед авторитарними особами [10, с. 61].

Розглянувши фактори з якими найчастіше пов'язані соціальні страхи в період ранньої дорослості можна припустити, що дані страхи негативно впливають на життєві перспективи особистості, а саме на встановлення та досягнення цілей, організацію діяльності та власної поведінки.

Оскільки в основі такого явища, як соціальні страхи лежить страх перед негативною оцінкою суспільства, він також заважає повноцінному розвитку особистості, адже розвиток себе передбачає нові починання, а для особистості яка переживає наприклад соціальний страх невдачі та негативної оцінки це є критичним моментом [5, с. 47].

Висновки. Отже, опираючись на представлений теоретичний матеріал, можна зробити висновок, що соціальні страхи негативно впливають на життєві перспективи особистості в період ранньої дорослості, адже життєва перспектива – це потенційна можливість розвитку особистості, яка при наявності соціальних страхів може знижуватись.

Оскільки життєві перспективи охоплюють ціннісні орієнтації, життєві цінності та самоактуалізацію особистості слід емпірично дослідити особливості впливу на них соціальних страхів. Водночас, вивчення цього питання створить теоретичні підстави для розробки психокорекційних засобів подолання соціальних страхів молодих людей, сприятиме адаптації до тих соціальних умов, які вимагають від особистості максимального прояву професійних і особистісних якостей, реалізації потенціалу особистості в соціумі.

Список використаних джерел:

1. Абакумова Т.В. Философские аспекты феномена страха. Якутск: 2002. 92 с.
2. Абульханова К.А. Жизненные перспективы личности. Москва: ФКУ, 2004. 321 с.
3. Алексеева О.Л. Индивидуально-психологическая концепция страха смерти. Санкт-Петербург: СПбГУ, 2015. 498 с.
4. Левин К. Теория поля в социальных науках. Москва: Мысль, 2000. 365 с.
5. Медведев А. Социальные страхи личности и пути их коррекции. Санкт-Петербург: Весь, 2018. 49 с.
6. Ненчук О. Життєва перспектива особистості: аналіз соціологічних парадигм. Київ: Центр учбової літератури, 2014. 103 с.
7. Титаренко Т.М. Структура і функції життєвих домагань особистості у ранньої дорослості (когнітивний аспект): «Педагогічна та вікова психологія». Київ: Либідь, 2005. 19 с.
8. Франкл В. Человек в поисках смысла. Москва: Смысл, 1990. 368 с.
9. Щотка О.П. Вікова психологія дорослої людини. Ніжин: РВВ НДПУ ім. М. Гоголя, 2001. 194 с.
10. Яковлева Н.Ю. Специфічна фобія. Москва: Метафора, 2018. 179 с.

КОНОПЛИНА О.В.,
здобувач магістратури I курсу,
спеціальність 053 «Психологія»
Вінницький соціально-економічний інститут
Університету «Україна»
Науковий керівник: **НАЙЧУК В. В.,**
к.п.н, доцент кафедри соціальних технологій
Вінницький соціально-економічний інститут
Університету «Україна»
м. Вінниця

КОНФЛІКТ ЯК ПСИХОЛОГІЧНИЙ ФЕНОМЕН

CONFLICT AS A PSYCHOLOGICAL PHENOMENON

Анотація. У статті розкрито сутність категорії «конфлікт», окреслено основні компоненти конфлікту. Визначено основні ознаки конфлікту як психологічного феномену. Наведено характеристику стадій конфлікту. Виокремлено соціально-психологічний чинник конфліктів між партнерами – характер спілкування. Вказано, що одним із методів зменшення конфліктних ситуацій є налагодження партнерських взаємин.

Ключові слова: психологія, конфлікт, ознаки конфлікту, партнерство.

Abstract. The article reveals the essence of the category «conflict», outlines the main components of the conflict. The main signs of conflict as a psychological phenomenon are identified. The characteristics of the stages of the conflict are given. The socio-psychological factor of conflicts between partners – the nature of communication – is singled out. It is stated that one of the methods of reducing conflict situations is to establish partnerships.

Key words: psychology, conflict, signs of conflict, partnership.

Постановка проблеми. Проблема конфліктів є надзвичайно актуальною для сучасного суспільства. Ними буквально пронизані всі сфери життєдіяльності людини. Конфлікти різного роду та походження відзначаються у межах окремих держав, на рівні регіонів, в межах окремих населених пунктів, міжнаціональному рівні [3]. Широко поширені міжособистісні конфлікти, які базуються на протистоянні або прагненні довести свою точку зору, захисті власних психологічних кордонів.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Науковий інтерес до проблеми конфлікту значно зріс останніми роками через підвищений загальний рівень конфліктності сучасного суспільства [9]. Даному питанню присвятили праці науковці: Коберник Л.О. [1], Кругла Т.О. [3], Лисенко С.О. [4], Максименко С.Д. [5], Петровський А.В. [6], Урбанович А.А. [8], Шатило В.Й. [9], Ярошевський М.Г. [6] та інші.

Формулювання цілей. Метою статті є визначити сутність категорії «конфлікт», окреслити основні ознаки конфлікту як психологічного феномену.

Виклад основного матеріалу. З аналізу досліджень українських та зарубіжних вчених витікає, що єдиного загально прийнятого визначення поняття «конфлікт» ще немає. Так, С. Д. Максименко визначає його як «суперечність, що виникає між людьми у зв'язку з вирішенням тих чи інших питань соціального чи особистого життя» [5]. А. В. Петровський, М. Г. Ярошевський розкривають конфлікт як «зіткнення протилежно спрямованих, не сумісних одна з одною тенденцій у міжособистісних відносинах, пов'язаних з гострими негативними емоційними переживаннями» [6]. А. А. Урбанович дану категорію розкриває як «зіткнення протилежних інтересів (цілей, позицій, думок, поглядів) на ґрунті суперництва, при якому немає взаєморозуміння та є гострі емоційні переживання» [8, 9].

Шатило В. Й. надає визначення міжособистісного конфлікту, з яким ми погоджуємось як «протистояння, зіткнення ідей, поглядів, цілей, інтересів, потреб, оцінок, рівня прагнень, домагань суб'єктів взаємодії, що сприймається як значуща життєва проблема, яка потребує вирішення і викликає активність щодо її подолання» [9].

Основними компонентами конфлікту є: причини виникнення, учасники; сприйняття один одного в ситуації, що виникла, спрямованість і емоційна виразність дій конфлікуючих. У кожному конфлікті можна виділити такі аспекти: пізнавальний, емоційний, волеспонукальний.

Пізнавальний аспект полягає в протиріччі сприймання тих чи інших подій, явищ, фактів його учасниками в існуючій ситуації, викривленні уявлень про індивідуальні особливості один одного та займану позицію, справжні причини напруженості, можливі варіанти вирішення ситуації. Конфлікт також може викликатися акцентуванням уваги не на цілісному тлі події, а на окремих її фрагментах; загостренням пам'яті на негативних обставинах; недостатню критичність мислення, нездатність зрозуміти позицію іншого чи визнати правильність відмінної від своєї точки зору, тенденційність та упередженість оцінок [4].

Емоційний аспект конфлікту полягає у взаємній антипатії один до одного, взаємній подразливості, збудливості та роздратованості, неприйнятті емоційній синтонності один до одного, намаганням нав'язати власний емоційний стан побічним учасникам та очевидцям конфлікту [4].

Волеспонукальний аспект конфлікту виражається через взаємну демонстрацію, зазвичай словесну, суперечності позицій, непоступливість, негативізм, небажання зрозуміти один одного і розібратися в ситуації, що склалася, зятате нав'язування своєї точки зору [4].

За результатами психологічних досліджень визначено, що значну частку міжособистісних конфліктів посідають саме конфлікти між партнерами (сімейні). Вони є першопричиною розпаду шлюбів, безпритульності дітей, самогубства серед підлітків, вбивств і самогубств серед дорослих.

«Сім'я – це форма спілкування», – писав Аристотель у своїй праці «Політика». І як не прикро, формування українського менталітету вплинули не надто сприятливі для розвитку історичні події. Війни, переслідування, голодомори, а у радянські часи – висвітлення усіх сімейних негараздів на загальних зборах – усе це підняло планку агресивності та знизило вміння конструктивно вирішувати конфлікти. Практично 90 % українців перебувають у тій чи іншій співзалежності (алкогольній, наркотичній, тютюновій і т.д., а також сюди відносяться такі види поведінки як розлади харчування, залежність від сексу, комп'ютерних ігор, від негативного спектру емоцій (!), від роботи, дуже жорсткого із дотриманням відповідних законів (наприклад релігійних) підходів до життя і т.п.). Ці фактори є підґрунтям для виникнення конфліктів між партнерами. Особистісний підхід членів сім'ї до конфліктів зумовлюють поведінку партнерів і підтримують або нівелюють конфліктні ситуації.

Важливим соціально-психологічним чинником конфліктів між партнерами є характер спілкування. Відомий фахівець у галузі сімейної психотерапії В. Сатір описує чотири типи ригідної, неаутентичної поведінки у спілкуванні, що призводить до конфліктів та потребує корекції у процесі надання психотерапевтичної допомоги:

1. *Каральне спілкування*: переважають нагадування, критика, відмова, звинувачення.
2. *Підпорядковане спілкування*: превалюють вираження згоди, вибачення і виправдання, прагнення до збереження спокою будь-якою ціною.
3. *«Холодне» спілкування*: раціональне, ділове, коректне спілкування, в якому відсутні емоційні прояви.
4. *Безпредметне спілкування*: увага відволікається від початкового предмета розмови, що робить неможливим вирішення проблеми [7].

Основними ознаками конфлікту як психологічного феномену є:

- 1) наявність протиріччя (реального чи уявного, вигаданого), що оцінюється як

непереборне і набуває відкритої, демонстративної форми;

2) зміна характеру спілкування в напрямі конфронтації, негативної спрямованості мінімум однієї, а частіше – обох сторін;

3) активність сторін, прагнення до перемоги будь що, поступове розширення арсеналу використовуваних засобів – осуд, залякування, шантаж, погрози, фізичний вплив та ін.;

4) підвищений емоційний фон, загострення негативних емоцій аж до втрати контролю над ними [4].

Одним із методів зменшення конфліктних ситуацій є налагодження партнерських взаємин.

У психології, партнерство – це добровільна угода про співпрацю між двома або більше сторонами, в якому всі учасники домовляються працювати разом для досягнення загальної мети або виконання певної задачі і розділяти ризики, відповідальність, ресурси, правомочність і прибуток. У чесних партнерських відносинах права і відповідальність сторін чітко проговорюються, а ще краще – прописуються.

У партнерських взаєминах є загальна мета, від кожного є внесок, налагоджений спосіб взаємодії і люди про все домовляються.

В партнерських відносинах обов'язково присутня повага партнерів, визнання цінності партнера і його думки, інтерес до партнера, наявність спільної мети, діалог між партнерами, розуміння (дотримання) власних прав і прав партнера, поділ відповідальності – прийняття на себе відповідальності за свої дії і партнера і передача відповідальності партнеру за нього і його дії [2].

Для успішного вирішення конфліктних ситуацій варто дати характеристику стадій конфлікту, які визначив Лисенко С. О.

Перша – виникнення конфліктної ситуації. На цій стадії зароджується протиріччя, яке може ще не усвідомлюватися учасниками та очевидцями. Якщо конфлікт має умисний характер, то протиріччя, що було в прихованій формі, загострюється за ініціативою однієї із сторін.

Друга – усвідомлення конфлікту. Конфлікуючі сторони починають розуміти, що перебувають у суперницьких стосунках із відповідним емоційним забарвленням. Формується оцінка ситуації як конфліктної – з'ясовуються причина, привід, склад учасників, перебираються варіанти дій та визначається оптимальний з них, приймається рішення на дію. Рішення може бути амбівалентним: усіляко попереджувати розвиток конфлікту, шукати компроміс, уникати конфлікту чи, навпаки, активізувати конфлікт, надати йому більш гострої форми і досягти перемоги.

Третя – зовнішній прояв конфлікту. Відбувається відкрите зіткнення протилежних сторін, кожна з яких діє відповідно до своїх намірів та прийнятих рішень. Водночас робляться спроби блокувати дії суперника. Сторони можуть погодитись на компроміс, і тоді зіткнення набере форми переговорів (безпосередньо або через третю особу), причому найбільш ефективний результат таких переговорів – взаємні поступки.

Четверта – розв'язання конфлікту. На цій стадії учасники оцінюють наслідки своїх дій, співставляють досягнутий результат із раніше наміченою метою. Залежно від висновків конфлікт припиняється (затухає) або ж розвивається далі; в останньому випадку він заново проходить через другу, третю та четверту стадії, але вже на новому рівні [4].

Висновки. Партнерські відносини можуть будувати тільки цивілізовані люди, готові розмовляти з правилами і жити за домовленостями. А це передбачає вміння контролювати свої емоції, жити розумом, а не тільки почуттями, мати високу внутрішню дисципліну, розвивати вміння конструктивно будувати діалоги та вирішувати конфлікти.

Список використаних джерел:

1. Коберник Л.О. Ціннісні орієнтації як чинник подолання конфліктних форм поведінки. *Науковий часопис НПУ ім. М. П. Драгоманова. Серія №12. Психологічні науки: зб.*

- наук. праць*. Київ: НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2007. №17. Ч.І. С. 175–180. URL: <https://core.ac.uk/download/pdf/12084145.pdf>.
2. Козлов Н. І. Партнерські відносини. *Психологіст. Енциклопедія практичної психології*. 2015 URL: http://psychologis.com.ua/partnerskie_otnosheniya.htm.
 3. Кругла Т. О. Сімейний конфлікт: причини виникнення, попередження, врегулювання. *Медсестринство*. 2017. № 4. С. 71–74. URL: <https://ojs.tdmu.edu.ua/index.php/nursing/article/download/8557/7996/>.
 4. Лисенко С. О. Конфлікт як проблема психології. *Проблеми сучасної психології*. 2012. № 18. С. 457–466. URL: <http://journals.urau.ua/index.php/2227-6246/article/download/160141/159347/350018>.
 5. Максименко С. Д., Соловієнко О. Загальна психологія: *навч. посіб.* Київ: МАУП, 2000. 256 с.
 6. Психология: словарь / под общ. ред. А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского. – 28е изд., испр. и доп. Москва: Политиздат, 1990. 494 с.
 7. Сатир В. Психотерапия семьи. СПб.: Речь, 2000. 283 с.
 8. Урбанович А. А. Психология управления: *учеб. пос.* Минск: Харвест, 2003. 640 с.
 9. Шатило В. Й., Діденко С. В., Свиридчук В. З., Яворський П. В. Психологічні чинники та передумови виникнення сімейних конфліктів. *Україна. Здоров'я нації*. 2011. № 3(19). С. 92-104. URL: http://www.irbis-nbuv.gov.ua/cgi-bin/irbis_nbuv/cgiirbis_64.exe?C21COM=2&I21DBN=UJRN&P21DBN=UJRN&IMAGE_FILE_DOWNLOAD=1&Image_file_name=PDF/Uzn_2011_3_18.pdf.

КОТОВСЬКА І.В.,

здобувач 4-го курсу,

спеціальність 053 «Психологія»

Вінницький соціально-економічний інститут

Університету «Україна»

КОРОЛЮК О.О.,

здобувач 4-го курсу,

спеціальність 053 «Психологія»

Вінницький соціально-економічний інститут

Університету «Україна»

Науковий керівник: **НАЙЧУК В. В.,**

к.п.н, доцент кафедри соціальних технологій

Вінницький соціально-економічний інститут

Університету «Україна»

м. Вінниця

ДО ПРОБЛЕМИ МОТИВАЦІЙНО-ЦІННІСНО РОЗВИТКУ В ЮНАЦЬКОМУ ВІЦІ

TO THE PROBLEM OF MOTIVATIONAL AND VALUE DEVELOPMENT IN ADOLESCENCE

Анотація. Статтю присвячено проблемі мотиваційно-ціннісного розвитку, аналізу основних підходів до розуміння та вивчення даної сфери. Проаналізовані найактуальніші концепції та підходи.

Ключові слова: мотивація, цінності, особистість, мотиваційно-ціннісна сфера.

Abstract. The article is devoted to the problem of motivational and value development, analysis of the main approaches to understanding and studying this area. The most relevant concepts and approaches are analyzed

Key words: *motivation, value, personality, motivational-value sphere.*

Постановка проблеми. На сучасному етапі розвитку психологічної науки дослідження мотиваційної сфери розглядаються в контексті різних наукових напрямків. Існують різні підходи до визначення мотиваційної сфери особистості, розуміння її структури, змісту, динаміки, механізмів. Це доводить багатогранність і складність даної проблеми.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема мотиваційно цінної сфери розкрита в дослідженнях Г.О. Балла, М. Й. Боришевського, О. К. Дусавицького, Г.С. Костюка, С.Д. Максименка, В. А. Семіченко, О. В. Скріпченка та ін. (розкриті види та генезис мотивів, функції мотивів у детермінації життєдіяльності людини, особливості структури мотиваційної сфери особистості, мотиваційні основи професійної діяльності).

Виклад основного матеріалу. Студентство – це особлива соціальна група, яка формується з різних верств суспільства і характеризується особливими умовами життя, праці і побуту, певним статусом і морально-психологічними властивостями. Для даної соціальної групи набуття знань та професійна підготовка є головним і в більшості випадків єдиним заняттям [1].

Провідна діяльність студентського віку – навчально-професійна (Б.Г. Ананьєв, О.Ф. Рибалко). Для нашого дослідження важливо розглянути механізми мотивації досягнення у навчанні студентів.

Мотивації навчання студентів присвячені дослідження таких вчених: О.Л. Афанасенкової, Н.А. Башкаєвої, А.Г. Бугрименко, М.В. Буянової, А.О. Вербицького, Т.О. Гордєєвої, Е.Л. Десі, Т.Д. Дубовицької, Р.Г. Зверєвої, Є.П. Ільїна, С.М. Кетько, О.Ю. Кондратьєвої, М.В. Овчиннікова, С.О. Пакуліної, Р.М. Райана, О.А. Чаденкова, В.Е. Чудновського та ін.

Навчальна діяльність має зовнішню структуру, яка складається з таких основних компонентів, як: мотивація; навчальні завдання в певних ситуаціях в різній формі завдань; навчальні дії; контроль, який переходить в самоконтроль; оцінка, яка переходить в самооцінку. Кожному з компонентів структури цієї діяльності властиві свої особливості [2].

Згідно О. Л. Афанасенкової мотиваційна готовність студентів є необхідним компонентом успішності професійної діяльності. Різниця в мотивах навчання студентів визначається цілою групою чинників: професійна спеціалізація студентів вищого навчального закладу, провідна стратегія поведінки в навчально-професійної діяльності (досягнення успіху – уникнення невдач), внутрішня чи зовнішня спрямованість на процес навчання [3].

Згідно з А. Г. Бугрименко мотиви, які входять в структуру навчальної мотивації розділяють на внутрішні та зовнішні. Внутрішньо мотивованою можна назвати діяльність, засіб (дія) і мета якої тематично пов'язані один з одним, так що діяльність здійснюється заради свого власного змісту. Відповідно, до внутрішньої навчальної мотивації в студентському віці можна віднести пізнавальні та професійні мотиви. Зовнішніми по відношенню до навчальної діяльності мотивами будуть позиційні мотиви, численні прагматичні мотиви – можливість майбутнього працевлаштування, відстрочення від армії та ін. [4].

З точки зору В. І. Чиркова мотивована поведінка є результат дії двох чинників: особистісного та ситуаційного. Під особистісним чинником розуміються мотиваційні диспозиції особистості (потреби, мотиви, установки, цінності), а під ситуаційним – зовнішні умови, які оточують людину (поведінка інших людей, відносини, оцінки, реакції оточуючих, фізичні умови та ін.) [5].

А. К. Маркова, Т. А. Митис, О. Б. Орлов визначають мотиви навчання як спрямованість на різні сторони учбової діяльності. Авторі виділяють дві групи мотивів – пізнавальні та

соціальні. Перші пов'язані зі змістом учбової діяльності та процесом її виконання, другі – різноманітними соціальними взаємодіями особистості з іншими людьми [6].

А. О. Реан, В. О. Якунін виявили наступні види навчальних мотивів: комунікативні, професійні, навчально-пізнавальні, широкі соціальні мотиви, мотиви творчої самореалізації, уникнення невдачі і престижу [7].

Є. П. Ільїн зауважує, що провідними мотивами навчання студентів є професійні мотиви та мотиви особистісного престижу, менш значимі прагматичні та пізнавальні мотиви, в залежності від курсу навчання роль провідних мотивів змінюється. На першому курсі провідним є професійний мотив, на другому – мотив особистісного престижу, на третьому – професійний мотив та мотив особистісного престижу, на четвертому – обидва попередні мотиви, а також прагматичний мотив. На успішність навчання у більшому ступені впливають професійні та пізнавальні мотиви, а прагматичні мотиви в більшому ступені властиві студентам з низькою мотивацією досягнення успіху у навчанні [8].

У теорії самодетермінації американських авторів Е. Л. Десі і Р. М. Райана розглядається поняття «самодетермінації» поведінки особистості. Самодетермінацією називається здатність вибирати і мати вибір, на відміну від підкріплюваних реакцій, задоволення потягів і дій під впливом інших сил, які теж можуть розглядатися як детермінанти поведінки людини [9].

Згідно Е. Л. Десі типи поведінки, які містять нагороду в собі самих (такі як гра, дослідження) об'єднуються поняттям «компетентності», яке пов'язане, в свою чергу, з поняттям «внутрішньої мотивації». Одним з типів мотивації, необхідних для здійснення особистісного розвитку є внутрішня мотивація. Переживання компетентності розуміється як один з типів внутрішньої задоволеності, яка досягається особистістю і забезпечує її розвиток [10].

З точки зору М. В. Буянової існує два види мотивації, які мають свої розпізнавальні ознаки: екстренсивний (обумовлений зовнішніми умовами та обставинами) та інтринсивний (внутрішній, пов'язаний з особистісними диспозиціями: потребами, установками, інтересами, бажаннями). У зовнішній мотивації чинники, які ініціюють і регулюють поведінку знаходяться поза «Я» особистості. У внутрішній мотивації чинники, які виникають зсередини особистісного «Я» і повністю знаходяться всередині самої поведінки [11].

О. Б. Горчакова зазначає, що вивчення мотивації досягнення безпосередньо в період професійної підготовки дозволяє зафіксувати місце мотиву досягнення успіху в особистісно-професійному профілі, визначити психологічні чинники та умови формування мотиву досягнення успіху [12].

О. Ю. Кондратьєва вважає, що найважливішою рисою конкурентоспроможної особистості є наявність оптимально вираженої мотивації досягнення. Згідно О. Ю. Кондратьєвої мотивація досягнення – це вид мотивації, спрямований на найкраще виконання будь-якого виду діяльності, орієнтованої на досягнення результату, до якого може бути застосований критерій успішності [13].

Мотиваційно-ціннісна сфера пов'язана з мотиваційно-сисловою сферою, оскільки будь-яка діяльність має свій смисл, який обумовлює ціннісні орієнтації особистості. У дослідженнях мотиваційно-сислової сфери показано, що вона є провідною в регуляції діяльності та поведінки людини [14];

Важливо зазначити, що досі не існує єдиної теорії мотиваційно-ціннісної сфери особистості, незважаючи на очевидну значимість цього феномену. Варто відзначити, що проблема мотиваційно-ціннісної сфери особистості хвилює не лише психологів, а й філософів та соціологів. Однак, ні у кого з них немає єдиної точки зору щодо ролі мотиваційно-ціннісної сфери в житті особистості. Відсутність єдиної точки зору на проблему мотиваційно-ціннісної сфери також впливає на розробку проблеми даної сфери у психологічній науці. Огляд літературних джерел показує, що перші спроби дослідити мотивацію та цінності були зроблені ще філософами найрізноманітніших шкіл і напрямків.

Ціннісні орієнтації мають складну структуру, яка включає в себе: когнітивний компонент, який відображає соціальний досвід особистості; емоційний компонент, що характеризується наявністю ставлення особистості до цінностей і розкриває зміст цього ставлення; поведінковий компонент, який містить плани дій стосовно конкретної ситуації. Ціннісні орієнтації є одним із центральних особистісних утворень, які характеризують внутрішню сторону суб'єкта, а також його ставлення до дійсності й тісно пов'язані із формуванням смислової сторони спрямованості особистості, вони є регулятором поведінки, дій, вчинків людини і основою її світогляду [15].

Отже, можна сказати, що цінності співвідносять суб'єктивний і об'єктивний світ, перетворюючи предмети зовнішнього світу в об'єкти інтересів і прагнень людини. Центральним, з нашої точки зору, є психологічний напрям вивчення ціннісних орієнтацій, що розглядає цінності як елементи структури свідомості особистості. Розкрити зміст поняття цінностей є надзвичайно важливим для з'ясування суті ціннісних орієнтацій особистості.

Висновки. Отже, життєві цінності та ціннісні орієнтації відіграють особливу роль у мотиваційній сфері особистості, оскільки вони наповнюють змістом дії особистості. Система ціннісних орієнтацій є регулятором поведінки, вона визначає спрямованість та життєву перспективу особистості. Ціннісні орієнтації студентів формують ієрархію їх життєвих цілей – дистанційованих, середніх, ближніх, а також уявлень про норми поведінки (цінності-засоби), які виступають у якості еталона. Ціннісні орієнтації являють собою особливі психологічні утворення, які завжди являють ієрархічну систему та існують в структурі особистості тільки як її елементи. Ціннісні орієнтації особистості як одне із центральних особистісних утворень виявляють свідоме ставлення особистості до соціальної дійсності. Проблеми ціннісних орієнтацій належить одне з провідних місць у дослідженні людської поведінки та її саморегуляції.

Список використаних джерел

1. Вікова та педагогічна психологія: навч. посіб. / [Скрипченко О.В., Долинська Л.В., Огороднійчук З.В. та ін.]. К.: Каравела, 2017. 400 с.
2. Антонова Н. О. Ціннісні орієнтації у системі особистісних якостей студентів вищого педагогічного навчального закладу: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук: спец. 19.00.07 «Педагогічна та вікова психологія». К., 2003. 16 с.
3. Афанасенкова Е. Л. Мотивы учения и их изменение в процессе обучения студентов вуза: дис. ... кандидата психологических наук: 19.00.. М., 2005. 265 с.
4. Бугрименко А. Г. Внешняя и внутренняя учебная мотивация у студентов педагогического вуза. *Психологическая наука и образование*. 2006. № 4. С. 51-60.
5. Чирков В. И. Самодетерминация и внутренняя мотивация поведения человека. *Вопросы психологии*. 1996. № 3. С. 116-133.
6. Маркова А. К., Матис Т. А., Орлов А. Б. Формирование мотивации учения. М.: Просвещение, 1990. 128 с.
7. Методика для диагностики учебной мотивации студентов (А. А. Реан и В. А. Якунин, модификация Н. Ц. Бадмаевой). Влияние мотивационного фактора на развитие умственных способностей: Монография. Улан-Удэ, 2014. 280 с.
8. Ильин Е. П. Мотивация и мотивы. СПб.: Питер, 2011. 509 с.:
9. Ryan R. M. and Deci E. L. Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development and well-being. *American psychologist*. 2000. vol. 55, № 1. P. 68-78.
10. Deci E. L. The psychology of self-determination. Lexington books. Toronto. 1980. P. 240.
11. Буянова М. В. Социально-психологические факторы мотивации достижения: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.05. СПб., 2004. 179 с.

12. Горчакова Е. Б. Мотив достижения успеха в структуре личности и деятельности будущих менеджеров: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.. Хабаровск, 2002. 164 с.
13. Кондратьева М. В. Психолого-педагогические условия развития мотивации достижения у студентов-будущих специалистов социальной работы: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07. Ставрополь, 2005. 232 с.
14. Маслоу А. Мотивация и личность. СПб.: Питер, 3-е изд, 2016. 400 с.
15. Ядов В. А. О диспозиционной регуляции социального поведения. *Методологические проблемы социальной психологии*. М., 1975. С. 89-105.

КОРНЄЄВА Г. Г.,
здобувач 3-го курсу,
спеціальність 053 «Психологія»
Вінницький соціально-економічний інститут
Університету «Україна»
Науковий керівник: **НАЙЧУК В. В.,**
к.психол.наук, доцент кафедри соціальних технологій
Вінницький соціально-економічний інститут
Університету «Україна»
м. Вінниця

ЕМОЦІЙНИЙ ІНТЕЛЕКТ У ДІТЕЙ З ВАДАМИ ЗОРУ

EMOTIONAL INTELLIGENCE IN CHILDREN WITH EYESIGHT

Анотація. У статті розглядається поняття емоційного інтелекту, феномену, який об'єднує в собі здатність диференціювати і усвідомлювати емоції та керувати власними емоційними станами й емоціями партнерів по спілкуванню, а також визначається значення порушень зору для його розвитку у дітей.

Ключові слова: емоційний інтелект, емоційний досвід, регуляція емоційних станів і почуттів, розуміння емоцій, порушення зору, дитина.

Abstract. The article considers the concept of emotional intelligence, a phenomenon that combines the ability to differentiate and realize emotions and manage their own emotional states and emotions of communication partners, and determines the importance of visual impairment for its development in children.

Key words: emotional intelligence, emotional experience, regulation of emotional states and feelings, understanding of emotions, visual impairment, child.

Постановка проблеми. У зарубіжних та вітчизняних дослідженнях за останній час все більш актуальним стає поняття емоційного інтелекту. Вивчення даного феномена показало, що життєвий успіх людини залежить не настільки від високих показників IQ, скільки від EQ. На сьогоднішній день особливої актуальності набуває дослідження сутності емоційного інтелекту у дітей з вадами зору.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Західними вченими, які розробили концепції емоційного інтелекту, були: Д. Гоулман, П. Саловей, Дж. Мейер, Д. Карузо, Г. Гарднер, Р. Бар-Он, С. Хейн, Р. Купер, А. Саваф, Х. Вайсбах, У. Дакс, К. Кеннон, Дж. Готтман та ін. Серед зарубіжних педагогів-класиків, що досліджували емоційну складову особистості є такі: І. Гербарта, Я. Коменського, Дж. Локка, І. Песталоцці, Ж. Руссо та вітчизняних педагогів: І. Беха, Г. Ващенко, С. Русової, А. Макаренка, В. Сухомлинського, К. Ушинського.

Виклад основного матеріалу. Поняття емоційного інтелекту є відносно новим для сучасної психологічної науки. Якщо поняття коефіцієнта інтелекту (IQ) існує вже більше ста років, то про EQ почали говорити тільки в 1990 році, коли в науковому журналі з'явилася невелика стаття, яка так і називалася – Emotional Intelligence. Її написали дослідники Дж. Майер і П. Салов, які знайшли докази того, що емоційний інтелект можна розглядати як окремий вид інтелекту.

Емоційний інтелект за визначенням дослідників – це:

- інтегральна властивість особистості розпізнавати, розуміти, контролювати, регулювати власні емоції та емоції інших і використовувати ці здібності для досягнення життєво важливих цілей [7];
- складний конструкт ментальних здібностей, пов'язаних із оперуванням емоційною інформацією та формуванням емоційного досвіду суб'єкта [2];
- сукупність ментальних здібностей до розуміння власних емоцій і емоцій інших людей, а також до керування емоційною сферою [1].

Отже, якщо узагальнити все перераховане, можна визначити емоційний інтелект як здатність людини до усвідомлення, прийняття й регуляції емоційних станів і почуттів інших людей та самого себе.

Серед головних функцій емоційного інтелекту І. Собченко виділяє:

- інтерпретативну функцію – дозволяє людині продуктивно здійснювати розшифрування емоційної інформації (емоційні вирази обличчя, інтонації голосу тощо), що сприяє накопиченню та систематизації знань, формуванню власного емоційного досвіду;
- регулятивну функцію – сприяє стану емоційної комфортності та забезпечує адекватність зовнішнього вираження емоцій людини;
- адаптивну та стресозахисну функції – полягають в актуалізації та стимулюванні психічних резервів людини в ускладнених життєвих ситуаціях;
- активізуючу функцію – забезпечує гнучку спроможність до конгруентності у спілкуванні [12].

Є 10 базових емоцій (за К. Ізардом): інтерес, радість, подив, горе, гнів, відраза, презирство, страх, сором, провина [8]. У структурі емоційного інтелекту найчастіше основними компонентами виділяють здатність до розуміння емоцій і здатність до управління емоціями.

Розвиток здатності до розуміння емоцій є першим кроком розвитку емоційного інтелекту.

У своїх дослідженнях Д. Люсін визначає здатність до розуміння емоцій як здатність:

- розпізнати емоцію, тобто встановити факт наявності емоційного переживання у себе або іншої людини;
- ідентифікувати емоцію, тобто встановити, яку саме емоцію людина переживає сама або інша людина і знайти для неї словесне вираження;
- розуміти причини, що викликали цю емоцію, і наслідки, до яких вона призведе.

Розуміння емоцій починається зі здатності їх розпізнати або реєструвати у свідомості емоційні процеси, виокремлюючи найбільш виражені їх прояви. Людина використовує різні джерела інформації, які несуть знання про емоційні переживання. Провідною ознакою упізнання власної емоції є суб'єктивне їх переживання, а впізнання емоцій інших людей здійснюється переважно за зовнішніми проявами емоцій: міміка і поза, зміна мовлення та голосу, поведінка, вегетативні реакції [14].

Емоційна реакція завжди виникає як відповідь не стільки на реальну подію, скільки на те, як ми її інтерпретуємо. Це фундаментальне положення когнітивної психології ілюструється знаменитою формулою АВС А. Елліса:

- А (activating event) – подія, що активізує: ситуація, стимул, що обумовлює процес реагування;

- В (beliefs) – переконання, очікування, установки, вірування, уявлення про ситуацію, інтерпретації та висновки;
- С (consequences) – наслідки: емоції, почуття, поведінка.

Отже, емоції будуть залежати не стільки від «А» – реальних подій, скільки від «В» – думок із приводу того, що відбувається. Думки, які впливають на переживання ти чи інших емоцій, можуть мати раціональний або ірраціональний характер [4].

Очі є провідним пізнанням в сприйнятті навколишнього світу. Орган зору, на відміну від інших органів чуття, спирається на сенсорні, перцептивні і апперцептивного процеси. У зв'язку з цим за перші півроку розвитку зоровий аналізатор формується значно швидше, ніж інші системи аналізаторів.

Виявивши зорову інформацію, зорове сприйняття активізується і починає реагувати на неї. Потім виділяє, розрізняє і аналізує ознаки сприймаються об'єктів, до осмислення і присвоєння даної інформації образу сприйняття. Потім зорова інформація в наслідок аналітико-синтетичної діяльності перетворюється в образ і зберігається в пам'яті, де використовується для відповідної ситуації [6].

До створення цілісного образу предмета, що є базою розумових дій і операцій, дитина приходить після освоєння узагальнених способів обстеження, розрізнення і об'єднання ознак і властивостей предметів.

Порушення зору визначає процес соціалізації дитини. Якщо дитину вчасно не адаптувати до навколишнього середовища, то в неї з'являються проблеми в контактуванні з людьми і навколишнім середовищем.

При різкому падінні зору, дитина заново знайомиться з навколишнім середовищем, навчається орієнтуватися в макро- і мікропросторі, у неї виникають труднощі в пересуванні, спілкуванні та навчанні.

Слід також зазначити, що процес психофізіологічного розвитку дітей з порушеннями зору обумовлений зоровими патологіями. У дефектології сформувався погляд на первинний дефект і вторинні відхилення у дітей з відхиленнями у розвитку [13].

Для дітей з порушеннями зору характерна наступна структура дефекту: Первинний дефект (біологічно обумовлений) – порушення зору, вторинний дефект – порушення зорового сприйняття, третинний дефект – виникнення відхилень у розвитку (емоційно-вольова сфера, пізнавальна діяльність, фізичний розвиток, розвиток мови, тощо). Порушення зору є дефіцитарним видом дизонтогенеза і являє собою численну варіативну групу, що включає осіб зі сліпотою (незрячі) і зниженням зорового сприйняття (слабозорі) [6].

Незрячі діти використовують в отриманні інформації дотик і слух. Перевантаження зорового аналізатора протягом тривалого часу негативно впливає на подальший розвиток, тому слабозорі діти основну інформацію отримуватимуть на полісенсорній основі. Додаткові дані про навколишню дійсність діти отримують в процесі використання залишкового зору. Строго виконуючи гігієнічні вимоги, діти можуть користуватися зоровим аналізатором при виконання завдань, так як з гостротою зору від 0,05% до 0,2%, вони входять в категорію слабозорих [14].

Незрячим дітям притаманні як специфічні закономірності розвитку, так і загальні закономірності розвитку. Тому у незрячої дитини можна виділити три характерні особливості.

Перша полягає в тому, що в пізнанні навколишнього світу незряча дитина є менш активною порівняно зі зрячими дітьми, тому в неї спостерігається загальне відставання розвитку. Це проявляється в областях фізичного і розумового розвитку. Чим пізніше сталася втрата зору, тим сильніше пов'язана з нею психологічна травма. Втрата або порушення зору нерідко породжують байдужість не лише до громадського, а й до особистого життя.

Друга особливість розвитку незрячої дитини полягає в тому, що періоди розвитку незрячих і зрячих дітей проходять в різні терміни. Незряча дитина буде розвиватися

повільніше, її знання і уявлення про навколишню дійсність будуть уривчасті, неповні і неточні до тих пір, поки дитина не виробить способів компенсації сліпоти.

Третьою особливістю розвитку є диспропорційність. Вона виражається в тому, що функції і сторони особистості, які найменш залежні від первинного дефекту (мова, мислення і так далі), легше коригуються і швидше розвиваються [3].

Порушення зору негативно впливає на розвиток пізнавальних процесів, а також на формування особистісної та емоційно-вольової сфери дитини і ускладнює її соціалізацію в суспільстві [5].

Внаслідок зорової депривації у дітей виникає недорозвинення чуттєвої сторони мови, що впливає на розвиток вербальної комунікації. Характерною особливістю дітей з порушенням зору є порушення вербального опосередкування. Характерними рисами дітей є: обмежений словниковий запас, труднощі в розумінні значення і змісту слова [6].

Чуттєве пізнання навколишнього світу, є невід'ємною частиною психічного розвитку. Уявлення про властивості предметів і явищ життя формуються в процесі слухового сприйняття. В його основу покладено формування звукових образів, які надають можливість «озвучити» все, що відбувається навкруги. Запас зорових і слухових уявлень помітно бідніше в порівнянні з однолітками. Діти не можуть адекватно оцінити свій розвиток зорового аналізатора, що впливає на рівень самооцінки, роблячи її нижчою і менш стійкішою. Це створює певні труднощі в спілкуванні з іншими людьми. Виникають труднощі сприйняття зовнішності партнера по спілкуванню і труднощі розуміння емоційного стану співрозмовника. Невербальна комунікація дітей має свої особливості: діти не надають своїм рухам виразності, практично не використовують жести і міміку. Тому, найбільш значущим засобом комунікації є мова, адже невербальну сторону мови вони розуміють насилу [11].

Високоінформативним ресурсом набуття досвіду для кожної дитини є ситуація спілкування. Однак у незрячих дітей спілкування нерідко залишає негативне враження. Через низький рівень сприйняття і недостатність осмислення емоційного переживання партнера по спілкуванню, слабозорі діти відчувають труднощі в довірчому, діалогічному спілкуванні. Співрозмовник сприймається ними як слухач, і тому діалог перетворюється на монолог дитини.

Труднощі в наслідуванні та ідентифікації негативно позначаються на здатності до емоційного зараження й відгуку. Це тягне в міру підростання дітей труднощі в довільних виразних рухах. З віком міміка дітей не розвивається і поступово регресує [10].

Діти з порушеннями зору зазнають труднощів в сприйнятті дій іншої людини, у виразі емоційних проявів. Вони з великими труднощами зчитують емоційні переживання, не спираються на позу, міміку, жести. Це ускладнює осмислення і узагальнення змісту ситуації, зумовлює труднощі розуміння емоційних переживань людей в процесі спілкування. Таким чином, усвідомлення і регуляція власних емоційних станів і сприйняття емоційних станів співрозмовника представляються важкими для дітей з вадами зору.

Висновки. У дітей з порушенням зору значне місце в системі емоційних станів займають такі емоції як вина, страх, образа. У більшості вони пов'язані з «соціальними страхами» спілкування з іншими людьми. Окрім того, в них спостерігаються потреба у порівнянні себе зі зрячими і бажання довести, що вони кращі за них. З цим пов'язані прояви неадекватності у поведінці [9].

З вищесказаного випливає, що діти з порушенням зору потребують отримання психологічної підтримки емоційного розвитку. Отримання своєчасної допомоги у вирішенні даної проблеми буде сприяти їх успішній адаптації до умов життя і зміцненню психологічного та психічного здоров'я.

Список використаних джерел

1. Андреева, И.Н. Эмоциональный интеллект: исследования феномена Вопросы психологии, 2006. №3. С. 78-86.
2. Бредберри, Т. Эмоциональный интеллект М.: АСТ, 2008. 187 с.
3. Бубнова, И.В. Развитие компонентов эмоционального интеллекта у детей старшего дошкольного возраста с нарушением зрения средствами тактильной книги Научный альманах.2016. №2-4 (16) С. 146-151.
4. Гоулман, Д. Эмоциональный интеллект М.: АСТ, 2009. 478 с.
5. Евмененко, Е.В. Психология лиц с нарушениями зрения Ставрополь: СГПИ, 2008. 220 с.
6. Ермакова, Е.А. Воспитание ребенка с нарушением зрения Сб. кон. НИЦ «Социосфера». Екатеринбург: ГПУ, 2012. №14. С. 139-140.
7. Зарицька, В.В. Теоретико-методологічні основи розвитку емоційного інтелекту Запоріжжя : КПУ, 2010. 304 с.
8. Изард, К.Э. Эмоции человека М.: Директ - Медиа, 2008. 954 с.
9. Малиновская, Н.Д. Психология развития незрячих и слабовидящих людей Медлайн, 2001. №6. С. 141-143.
10. Пазухина, И.А. Тренинговое развитие мира социальных взаимоотношений детей СПб.: ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2005. 282 с.
11. Редько, Л.Л. Социальные отношения и эмоциональный мир ребенка М.: Илекса, 2011. 312 с.
12. Собченко, О.М. Здібності у структурі емоційного інтелекту як фактор формування особистості Наука. Релігія. Суспільство. 2010. №4. С. 84-87.
13. Солнцева, Л.И. Психология воспитания детей с нарушением зрения М.: Налоговый вестник, 2014. 320 с.
14. Социальный и эмоциональный интеллект: теория, измерение, исследования / под. ред. Д.В. Люсина, Д.В. Ушакова. М.: РАН, 2004. 176 с.

КРАВЕЦЬКА О.М.,
здобувач 4-го курсу,
спеціальність 053 «Психологія»
Вінницький соціально-економічний інститут
Університету «Україна»
Науковий керівник: **ЯРЕМЧУК В.О.,**
викладач кафедри соціальних технологій
Вінницький соціально-економічний інститут
Університету «Україна»
м. Вінниця

СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНІ ПРОБЛЕМИ ВКЛЮЧЕННЯ ДИТИНИ З ІНВАЛІДНІСТЮ У ЗАГАЛЬНООСВІТНІЙ ПРОСТІР

SOCIO-PSYCHOLOGICAL PROBLEMS OF INCLUSION OF A CHILD WITH DISABILITY IN THE COMPREHENSIVE SPACE

Анотація. У статті пропонується визначення інклюзивної освіти. Також аналізуються сучасні вітчизняні та зарубіжні дослідження у галузі інклюзивного навчання. Зазначено, що потрібно більше уваги приділяти зарубіжному досвіду і будувати на основі цього власну

систему альтернативного інклюзивного навчання, яка в Україні повинна співіснувати із загальною і спеціальною.

Ключові слова: інклюзія, інклюзивна освіта, інвалідність, система спеціальної освіти дітей з інвалідністю, загальноосвітній простір, інтеграція дітей з інвалідністю у загальноосвітній простір.

Abstract. The article proposes a definition of inclusive education. Modern domestic and foreign research in the field of inclusive education is also analyzed. It is noted that more attention should be paid to foreign experience and on this basis to build their own system of alternative inclusive education, which in Ukraine should coexist with the general and special.

Key words: inclusion, inclusive education, disability, system of special education of children with disabilities, general education space, integration of children with disabilities into the general education space.

Постановка проблеми. У сучасних реаліях інклюзивна освіта існує, як система, що свідчить про цивілізованість суспільства будь-якої держави, підкреслюючи можливість учнів навчатися в одному освітньому просторі, без сегрегації будь-якої групи дітей.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У передових країнах Західної Європи інклюзивне навчання дітей з інвалідністю визнано основною формою здобуття освіти недієздатними. Так, європейські вчені (Д.Андерс, Т.Джонсон, Г.Лефрансуа, Д.Лупарт, К.Рейзвейк), засвідчують, що більшість дітей з інвалідністю можуть навчатися у масових школах.

Педагогічні аспекти даної проблеми висвітлено у працях вітчизняних науковців. Зокрема, виокремлюють теорію включення (А.А.Колупаєва, Л.О.Савченко, Л.М.Шипіцина); технологію створення ситуації успіху (Н.О.Басюк, Т.І.Бут); поняття успіху у навчанні (Т.А.Євтухов, В.В.Засенко, І.Б.Іванова, Г.В.Нікішина, О.В.Рідкоус); розглядають інтеграцію в системі освіти, як створення єдиного освітнього простору (Г.В.Давиденко, А.М.Конопльова, С.В.Литовченко, Б.С.Мороз, Ю.М.Найда); зближення загальної і спеціальної освіти, навчання дітей з інвалідністю в умовах максимально наближених до звичайного середовища (В.А.Бондар, М.М.Малофєєва, Н.В.Назарова, Н.З.Софій, М.К.Шермет, Н.Д.Шматко).

Психологічні аспекти розвитку системи спеціальної освіти дітей з інвалідністю представлені у дослідженнях змісту корекційного виховання у підготовці до шкільного навчання (Л.С.Виготський, А.І.Дьяченко, О.В.Запорожець, С.Д.Максименко, Є.М.Мастюкова, І.Ф.Муханова); механізмів формування їхньої соціально-комунікативної активності (О.В.Киричук, Г.С.Костюк, П.М.Таланчук, В.В.Тарасун, М.Д.Ярмаченко); особливостей сімейного виховання (І.В.Левченко, В.В.Ткачук, Н.С.Чорноусенко).

Однак, у вітчизняній психології проблеми інклюзивної освіти та умов успішності включення дитини з інвалідністю в навчальний процес досліджені недостатньо. Також існує потреба у перегляді традиційних форм організації навчальної діяльності та визначенні соціально-психологічних критеріїв її успішності, зокрема їх специфіки у контексті сімейних взаємин.

Виклад основного матеріалу. Одним із новітніх напрямків реформування сучасної освіти в Україні є запровадження інклюзивного навчання дітей з інвалідністю в умовах загальноосвітнього навчального закладу, яке передбачає врахування потреб і можливостей кожної дитини незалежно від особливостей її психофізичного розвитку. І хоча «інклюзія» не є новим явищем для нашої країни, на шляху її ефективного запровадження існує багато перешкод та труднощів. Перш за все йдеться про різнобічний розвиток індивідуальності дитини на основі виявлення її задатків, здібностей, формування інтересів та потреб. Для того щоб інклюзивне навчання дитини з інвалідністю максимально впливало на можливий розвиток її особистості, необхідно формувати у неї позитивне ставлення до навчальної діяльності, мотивацію досягнення успіху. Це сприятиме підвищенню рівня самореалізації

учнів, їхньої успішності, а також ефективності інклюзивного навчання. Інтеграція дітей з інвалідністю у загальноосвітній простір – завдання складне, яким західні фахівці давно переймаються. Інклюзивна освіта в Україні на разі перебуває на етапі становлення, при цьому вона робить повільні, але впевнені кроки.

Системне вивчення зарубіжного досвіду введення інклюзивної освіти у шкільну практику, виявлення й аналіз інноваційних механізмів освітньої інклюзії суттєво оптимізує трансформацію вітчизняної освітньої системи відповідно до потреб інноваційного розвитку та реалій Конвенції ООН «Про права дитини».

Термін «інклюзія» містить ідею того, що всі учні можуть навчатися в одному освітньому середовищі без сегрегації будь-якої групи учнів. Інклюзивна освіта розуміється як система, за якої учні з інвалідністю відвідують ті самі школи, що й нормативні учні; реалізують індивідуальні, що відповідають їхнім потребам і можливостям освітні потреби; забезпечуються необхідною підтримкою і супроводом [4; 7].

Ставлення до осіб з порушеннями психофізичного розвитку, включення їх до суспільного життя, інноваційні підходи до здобуття ними освіти, перш за все, виявляються у ствердженні нових понятійно-термінологічних визначень щодо дітей з психофізичними можливостями. Ці питання вирізняються багатоаспектністю та різноманітністю підходів, що зумовлено суспільно-історичним підґрунтям. В літературі ми часто зустрічаємо різні визначення щодо поняття «інвалідності», особливо коли мова йде про інклюзивне навчання, тому є необхідність у аналізі літератури що розкриває зміст даної термінології.

Діти з інвалідністю – поняття, яке широко охоплює всіх учнів, чиї освітні потреби виходять за межі загальноприйнятої норми. Воно стосується дітей з особливостями психофізичного розвитку, обдарованих дітей та дітей із соціально-вразливих груп [2, с.304].

У процесі демократизації нашого суспільства неабиякого поширення набули ідеї гуманізації освіти та пріоритетів особистості. На зміну «державоцентристській» освітній системі, в якій головна мета визначалася як формування особистості за певними еталонами та підпорядкування власних інтересів державним, а основною ознакою була жорстка регламентація навчального процесу, приходять так звана «дитиноцентристська» система освіти, в якій домінує орієнтація на інтереси дитини, на задоволення її потреб.

Серед умов формування цієї системи слід виокремити: забезпечення можливості вибору освітнього закладу та навчальної програми у відповідності з індивідуальними особливостями дитини; здійснення стимулювання досягнень дітей у різних сферах діяльності; забезпечення їх соціально-педагогічного захисту.

Термін «інклюзія» є відмінним від терміну «інтеграція» за своїм концептуальним підходом. Зокрема в документі «Міжнародні консультації з питань навчання дітей з інвалідністю» вказується на те, що інтеграція визначається як зусилля, спрямовані на введення дітей у регулярний освітній простір. Інклюзія – це політика та процес, який дає змогу всім дітям брати участь у всіх програмах. Відмінність полягає у визнанні того факту, що ми змінюємо суспільство, аби воно враховувало й пристосовувалось до індивідуальних потреб людей, а не навпаки.

Поняття «інтеграції», «інклюзії» розглядаються як антонімічне щодо «сегрегації» і позначають відповідний поступ у розвитку системи одержання освіти особами з порушеннями.

Розглядаючи дані поняття, варто погодитися з думками тих дослідників суспільно-соціальних стосунків (Д.Андерс, Г.Лефрансуа, Д.Лупарт та інші), які зазначають, що провідною моделлю сучасних суспільно-соціальних стосунків стосовно осіб з обмеженими можливостями, зокрема недієздатних дітей, визначено теорію включення, яка ґрунтується на визнанні та повазі індивідуальних людських відмінностей і передбачає збереження відносної автономії кожної суспільно-соціальної групи, а уявлення та стиль поведінки, притаманний традиційно домінуючій групі, мають модифікуватися на основі плюралізму звичаїв та думок.

Водночас особливості не повинні сприйматися «як явище виняткове, приречене», наявність того чи іншого порушення не зумовлює маргінальність життєвого шляху людини [3; 5].

В центрі уваги цієї моделі суспільної поведінки, на думку вчених, є: автономність; участь у суспільній діяльності; створення системи соціальних зв'язків; прийняття суспільством усіх без обмежень, кожної особистості.

Теоретико-практична суспільно-соціальна концепція включення стала основоположною в розробці сучасних моделей здобуття освіти дітьми з інвалідністю на основі їх повної соціалізації. І як зазначає Т.І.Бут, «в першу чергу ми повинні освітню систему зробити гнучкою, аби вона відповідала різноманітним запитам людей. Втім, якщо ми розуміємо включення як трансформацію, ми повинні докорінно змінити наше ставлення до розмаїття людського матеріалу, з яким має справу освітня система. Це розмаїття варто розглядати не як джерело труднощів, а, навпаки, – як атрибут реальності, який варто сприймати і, більше того, цінувати. Існування різних категорій учнів, кожна з яких має свої освітні потреби, стає основою, на якій вибудовується вся освітня система» [1].

Суспільно-соціальна модель «включення» є основоположною у визначенні сучасних підходів до надання освіти дітям з інвалідністю, як вказується в Саламанській Декларації, «тенденція в галузі соціальної політики в останні два десятиріччя полягала в тому, аби сприяти інтеграції та боротися з відчуженням. Залучення та участь мають вирішальне значення для людської гідності, а також для дотримання прав людини. В галузі освіти це здійснюється через розробку стратегій, які мають на меті забезпечити справжню рівноправність можливостей» [3, с. 56].

Інклюзивна освіта за визначенням В.А.Бондаря, – це спільне перебування і навчання осіб, які потребують корекції фізичного або розумового розвитку, з їхніми здоровими однолітками. В основі інклюзивної освіти лежить ідеологія, яка виключає будь-яку дискримінацію дітей, забезпечує однакове ставлення до всіх людей, але створює спеціальні умови для дітей, що мають особливі освітні потреби. Інклюзивні підходи можуть підтримати таких дітей у навчанні і досягненні успіху, що дасть їм шанси і можливість для кращого життя.

Інклюзивна освіта – процес зближення та розвитку загальної освіти і спеціальної, який має на увазі доступність освіти для всіх в умовах максимально наближених до звичайного середовища [6, с.12].

Висновки. Проблема соціалізації дітей з інвалідністю в системі сучасної спеціальної освіти посідає особливе місце та викликає багато суперечок і нарікань, оскільки заклади закритого типу, якими є спеціальні школи-інтернати, де навчаються і виховуються діти з інвалідністю, не є осередком їхньої соціалізації. Не заперечуючи наявність ресурсних можливостей спеціальних шкіл-інтернатів, відповідних умов, облаштування, висококваліфікованих спеціалістів, надання необхідних медичних і корекційно-педагогічних послуг, варто зауважити, що заклади закритого типу сприяють процесам сегрегації та маргіналізації. За повної інклюзії (включення) всі учні є повносправними членами дитячого колективу, забезпечуються безбар'єрним доступом, підтримкою, за необхідності медико-соціальним і психолого-педагогічним супроводом. Інклюзивна освіта, як зазначають у своїх дослідженнях Т.Джонсон, К.Рейзвейк, на відмінну від інтеграції – це гнучка, індивідуалізована система навчання з психолого-педагогічною підтримкою дітей і молоді з особливостями психофізичного розвитку в умовах масової загальноосвітньої школи, яка знаходиться поблизу місця проживання [3; 8].

Враховуючи аналіз теоретичних досліджень, ми бачимо, що ставлення до осіб з порушеннями психофізичного розвитку, а відповідно, і можливість здобуття освіти змінилося, від повного виключення із суспільного життя та неможливості здобувати освіту до повного включення.

Список використаних джерел

1. Всеобщая декларация прав человека. Резолюция 217 А (III) Генеральной Ассамблеи ООН от 10 декабря 1948 года. *Журнал ООН*. № 64. С.39–42.
2. Выготский Л.С. К психологии и педагогике детской дефектологии. Основы дефектологии. СПб., М.: Лань, 2013. 654 с.
3. Лукашевич М.П., Мигович І.І. Теорія і методи соціальної роботи: навч. посіб. К.: МАУП, 2013. 168 с.
4. Марковская И.Ф. Задержка психического развития: клиническая и нейропсихологическая диагностика. М.: Компенс-центр, 2015. 198 с.
5. Наволокова Н.П., Андреева В.М. Практична педагогіка для вчителя. 99 схем і таблиць. Х.: Основа, 2019. – 117 с.
6. Організація реабілітаційних заходів у центрі соціальної реабілітації дітей-інвалідів: навчально-методичний посібник. К.: Міністерство праці та соціальної політики України, 2019. 97 с.
7. Преодолеваю проблемы инвалидности: Программа Лиен. М.: Изд-во Ин-та социальной работы Ассоциации работников социальных служб, 1997. 230 с.
8. Silver H. Understanding Social Inclusion and Its Meaning for Australia. *Australian Journal of Social Issues*. 2010. Vol. 45. № 2. P. 183–211.

ЛЕСНІЧЕНКО Н.П.

викладач кафедри соціальних технологій
Вінницького соціально-економічного інституту
Університету «Україна»

МІХТЮК Н.А.,

здобувач магістратури I курсу,
спеціальність 053 «Психологія»
Вінницький соціально-економічний інститут
Університету «Україна»
м.Вінниця

ПРИЧИНИ ВИНИКНЕННЯ РОЗЛАДІВ ХАРЧОВОЇ ПОВЕДІНКИ В ЮНАЦЬКОМУ ВІЦІ

CAUSES OF EATING BEHAVIORAL DISORDERS IN ADOLESCENCE

Анотація. У науковій статті уточненні та доповненні наукових уявлень про харчову поведінку, зокрема взаємозв'язку між перфекціонізмом та порушеннями харчової поведінки у осіб юнацького віку, визначенні причин порушень харчової поведінки в юнацькому віці.

Abstracts. The scientific article clarifies and supplements the scientific ideas about eating behavior, in particular the relationship between perfectionism and eating disorders in adolescence, determining the causes of eating disorders in adolescence.

Ключові слова: особистість, харчова поведінка, успішність, юнацький вік, здоров'я.

Key words: personality, eating behavior, success, adolescence, health.

Постановка проблеми. Одним з найважливіших факторів формування здоров'я людини є харчування. Розлади харчування переважно починаються в ранньому юнацькому віці. Вони складають досить малу, але найбільш серйозну групу психічних розладів з підвищеним ризиком. В Україні, на жаль, не існує офіційних даних стосовно кількості і частоти виникнення харчових розладів. В аналітико-статистичних довідниках інформація про харчові розлади є об'єднаною з іншими порушеннями в одну рубрику F50–F59. Сумарно поширеність розладів за вказаними рубриками за 2019 рік становить 0,5 %, що також показує низький рівень діагностики в Україні.

Однією з найважливіших особливостей юнацького віку є те, що цей віковий період являється найактивнішим у сфері любові, пошуку роботи та формування світогляду у порівнянні з будь-яким іншим віковим періодом. Процес формування ідентичності виникає в підлітковому віці, але здебільшого відбувається в юнацькому віці. Це час, коли життя є мало нормативним. Це період частих змін, які охоплюють багато аспектів життя: дім, сім'ю, роботу, школу, соціальну роль. Процес становлення особистості юнацького віку сьогодні різноманітніший і довший, ніж у минулому. Молоді люди потребують більше часу для досягнення економічної та психологічної самостійності, а досвід раннього дорослого життя сильно різниться залежно від статі, раси та етнічної приналежності і соціального класу.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблеми, що пов'язані із дослідженням психологічних чинників харчової поведінки, її порушень та розладів, зокрема у юнацькому віці, досліджували такі вітчизняні і зарубіжні вчені, як: А. Алексеева, В. Мухіна, Т. Нечитайло, С. Орбах, М. Агарьова, І. Бескова, А. Гавриленко, А. Тіунова, І. Малкіна-Пих, Т. Ільницька, С. Холл, Я. Руска, В. Чарльз, Дж. Коулман.

Формулювання цілей. Мета статті полягає у виявленні закономірностей та механізмів формування харчової поведінки та розкритті причин розладів харчової поведінки у юнацькому віці.

Виклад основного матеріалу. В юнацькому віці молодь адаптується і встановлює відчуття статевої ідентичності. Це включає в себе стійке особисте відчуття маскуліності чи жіночності; встановлення цінностей щодо сексуальної поведінки та розвиток навичок у починанні і збереженні романтичних стосунків.

Стурбовані серйозними стосунками і їх потенціальним приведенням до емоційної та фізичної близькості молоді люди відчувають значні зміни у здатності мислити. Переходячи від конкретної до абстрактної думки, вони все більше здатні розуміти та аналізувати майбутнє, думати про можливості, продумувати заздалегідь, ставити себе на місце іншої людини. У них розвивається складніше розуміння моральної поведінки та основних принципів справедливості. Вони ставлять під сумнів і оцінюють свої дитячі переконання та перетворюють ці переконання в особисту ідеологію (наприклад, більш особистісно значущі цінності, релігійні погляди та системи переконань для керування рішеннями і поведінкою). Поступово вони беруть на себе очікувані від них ролі, засвоюють навички, необхідні для цих ролей та керуються різноманітними потребами на ринку праці, а також намагаються відповідати очікуванням їх сім'ї, близького оточення, соціуму [2].

Дівчатам юнацького віку бути привабливими важливо для соціального успіху. Це особливо відчувається ними в університеті, де відбувається оцінка один одного і за зовнішнім виглядом. Хоча ідеалізований стандарт жіночої краси вимагає, щоб жінки були худими, чоловіки, як правило, є звільнені від цього чоловіків і їх відповідності стрункому та м'язовому ідеалу посилюється з 1970-х років, і чоловіки все більше незадоволені своїм тілом та хочуть схуднути або підвищити м'язовий тонус [4].

У 1950 році Пауль Шильдер описав образ тіла як «картину власного тіла, яку ми формуємо в своєму розумі ... (це) спосіб, через який тіло постає перед нами». З недавніх пір термін «образ тіла» використовувався для пояснення суб'єктивної здатності людини розуміти частину себе, як те, що належить їй і визначати межі власного тіла. Образ тіла будується за

допомогою самоспостереження, реакцій інших людей і складної взаємодії власних ставлень, емоцій, спогадів, фантазій та досвіду як свідомих, так і несвідомих переживань.

Про вплив оцінки однолітків на ставлення до свого тіла також зазначав Р. Бернс. Хлопці та дівчата юнацького віку особливо чутливі і порівнюють свою зовнішність з зовнішністю оточуючих. Їм важливо знати, наскільки їхнє тіло відповідає заданому стереотипному образу маскулінності та фемінності. При цьому юнацьке розуміння краси частіше всього завищене та нереалістичне [4].

Дослідження, проведене в університеті Гопкінса, вивчало взаємозв'язок між самооцінкою, зображенням тіла та поведінкою дівчат і хлопців першого курсу коледжу. Самооцінка пов'язувалась із невдоволенням образом тіла у дівчат: дівчата постійно демонстрували більш негативний образ тіла, ніж хлопці. Навіть коли і хлопці, і дівчата стабільно навантажували себе фізичними вправами, дівчата все одно мали низьку самооцінку власного тіла. Але присутність спорту, дотримання правильного харчування значно підвищували позитивне сприйняття власного образу і відчуття значущості. Ці результати підтверджують те, що фізична самоцінність суттєво пов'язана із загальною самооцінкою. Молодим жінкам контроль над тілом допомагав справлятися з негативними думками про себе і дозволяв вважати, що якщо вони контролюватимуть вагу і зовнішній вигляд – це поставить їх вище над іншими людьми. На відміну від цього лише один аспект зображення власного тіла був суттєво корельований із самооцінкою хлопців. Відчуття сорому за своє тіло було тільки в тому питанні, коли зачіпалась їх маскулінність: чи достатня маса тіла, чи «по-чоловічому» вони виглядають [4].

Коли порівнювали хлопців та дівчат, які повідомляли, що вони регулярно займаються фізичними вправами, дівчата демонстрували більш негативний образ тіла і відчуття невідповідності з ідеалом. Крім того, дівчата, які регулярно займалися фізичними вправами, мали менш позитивний імідж тіла, ніж дівчата, які рідко займалися спортом. Цілком можливо, що жінки, які регулярно займаються фізичними вправами, можуть тренуватися в першу чергу, щоб відчувати себе більш привабливими фізично і посилювати свою значущість серед оточуючих. У той час, як хлопці тренуються з прагненням бути фізично привабливими, вони не стикаються з ідеалами худоби, яких повинні дотримуватись дівчата. Для жінок «спортивне відпрацювання» є частиною довгого списку обмежень, які можуть включати дієти, уникання певних продуктів. Часто це сприймається особою, як покарання, певний обов'язок та призводить до невірної психологічної поведінки [5].

Невдоволення своїм тілом в сучасному світі стало «нормативним невдоволенням» і тісно пов'язане з прагненням до схуднення. Неможливість скинути зайві кілограми може драматично вплинути на загальний настрій та впевненість у собі.

Американськими дослідниками також було вивчено стратегії саморегуляції та суб'єктивне самопочуття студентів, у котрих нещодавно діагностували розлади харчової поведінки та студентів із ризиком виникнення відхилень у харчовій поведінці. Студенти з порушеннями харчування і студенти, які тільки знаходяться на грані між адекватною і хворобливою харчовою поведінкою, повідомляли про велику кількість стратегій для управління своєю вагою, при цьому їм був властивий низький рівень задоволеності життям. Крім того, опитувані з порушеннями харчування показали велику кількість стратегій саморегуляції: постійний пошук в Інтернеті інформації про зменшення ваги, самоконтроль та ведення щоденників харчування [1].

Це можна і пов'язати із загостреною потребою в особистому контролі та прагненні до перфекціонізму, яке часто призводить до анорексії та булімії. Вважається, що перфекціонізм і харчова поведінка давно йдуть рука об руку. В одному із досліджень були розглянуті типи перфекціонізму та їх зв'язок із неадекватним сприйняттям власного тіла, визначено, чому це поєднання може бути смертельним [3].

У сучасній психології розглядають два типи перфекціонізму: адаптивний і дезадаптивний.

Адаптивний перфекціонізм спонукає людей до досягнення мети, формує прагнення до кращого. Цей тип перфекціонізму не завжди є «поганим». Він є мотивуючим, якщо люди не доводять себе до виснаження, а отримують задоволення від своїх зусиль, знаючи, що вони зробили все можливе.

Деадаптивний перфекціонізм - це жорстка, непохитна потреба у досягненні цілей, навіть якщо вони нереалістичні. Аби-що менше бажаного результату неприпустимо. Особи з деадаптивним перфекціонізмом схильні до затяжних депресій та інших ментальних порушень.

Дослідники виявили, що серед майже 2000 учасників, які мають найвищий ризик розвитку харчових розладів, отримали показники адаптаційного та деадаптивного перфекціонізму. Адаптивний перфекціонізм відзначається високими стандартами досягнення ідеального образу тіла. Деадаптивний перфекціонізм проявляється як занепокоєння почути критичне судження від оточуючих та страх наробити помилки. Чим далі учасники були від індексу здорової маси тіла (ІМТ), тим більший був розрив між їх поточною вагою та вагою, яку вони поставили собі за мету. Іншими словами, учасники, які були або дуже худими або з зайвою масою тіла, мали нереальні образи ідеального тіла та завищені вимоги в цілому. Крім того, учасники, які бажали зменшити вагу тіла, мали великий страх помилитися і мали сумніви у будь-чому більше, ніж здорові учасники тест-контролю, у яких не було виявлено порушень харчової поведінки.

Зв'язок між перфекціонізмом та порушеннями харчування є складним. По суті, адаптаційний перфекціонізм учасників (прагнення досягти ідеальної ваги) може перейти в деадаптивний перфекціонізм в майбутньому, і ускладниться тим, що слідування ідеалу перенесеться і на інші сфери життя (навчання, робота, стосунки) [5].

Існує чимало причин, чому у осіб юнацького віку розвивається перфекціонізм, який надалі виступає чинником харчових порушень, але найпоширеніший і впливовий чинник – це: сімейні очікування: деякі сім'ї, зосереджують свою увагу на наукових здобутках дитини та її оцінках. Такі батьки все, що є менш ніж досконалим, піддають критиці та намагаються виправити. Коли студенти перебувають в таких умовах, вони ототожнюють свій успіх і власну цінність з ідеалом, що змушує їх завжди прагнути до досконалості. Відчуття того, що отримати менше ніж ідеальний результат - це означає засмутити своїх членів родини та не виправдати їх очікувань, це може призвести до тривоги та депресії у самих студентів. Вони не просто тримаються за надзвичайно високі стандарти в різних сферах життя, а відчувають змушеними доводити, що вони найкращі у всьому. Надалі порушення харчування може бути формою самопокарання. Страждаючи на булімію - карають себе переїданням, очищаючись від їжі через блювоту або зловживання проносним засобом. Ті, хто страждає на анорексію - карають себе створенням дефіциту калорій, а також за допомогою таких методів, як виснажливі фізичні вправи. Вони ніби мають внутрішній голос, що змушує їх до перфекціонізму, який сварить їх за «зайві калорії», за пропуск тренування в спортзалі, за все, що «ідеальна людина» ніколи б не зробила на їх місці.

Особи юнацького віку мають високу тенденцію соромитись свого тіла, страх набрати зайву вагу, бояться бути занадто худими, або занадто товстими. Там, де є сором і тривога, там зазвичай присутній і перфекціонізм. Вони не просто бояться, що не зможуть досягти ідеальної маси тіла, вони бояться невдачі в соціальних ситуаціях, стосунках, в університеті, на роботі. Цей страх може бути настільки сильним, що призводить до соціальної ізоляції. Страх невдачі тримає їх подалі від соціуму, нових викликів, планів. А суворий контроль і перебування в своїй зоні комфорту дає відчуття спокою, захищеності, правильності і досконалості.

Друга причина перфекціонізму полягає у впливі засобів масової інформації. Спочатку журнали і телебачення були основними видами засобів масової інформації, а останнім часом – Інтернет-ЗМІ та, зокрема, соціальні медіа, які використовують техніку медіа фреймінгу.

Звичайно, що розлади харчової поведінки стали поширюватися ще до того, як з'явилися соціальні медіа, але соціальні медіа сприяють гостроті сприйняття проблеми за допомогою

націленої реклами та відповідними веб-сайтами, які рекламують нереалістичні ідеали тіла та способу життя.

В реаліях 2020 року в умовах багатомісячного карантину по всьому світу, почали проводити дослідження на тему, як самоізоляція впливає на психічне здоров'я, зокрема на виникнення порушень харчової поведінки. Розлади харчування процвітають тоді, коли людина вразлива, а при невизначеності людина частіше звертається до стратегій подолання, щоб бути у стані «я в нормі». В умовах пандемії розлади харчування сприймаються як помилкове почуття контролю в світі, що знаходиться поза можливостями контролю. Ті, кому властиві розлади (обмеження, голодування, компульсивне переїдання), забезпечують собі відчуття комфорту та легкості, хоча б на мить. Роздуми про їжу або планування їжі (що купити, що приготувати) відволікають від всього іншого, що відбувається. Зокрема, структурування в прийнятті їжі - це спосіб викликати помилкове відчуття контролю та порядку [6].

Одним із аспектів впливу пандемії на виникнення порушень харчування є той факт, що багато молодих людей говорять про свій страх набрати вагу в карантині. В мережі Instagram навіть є тренд з хештегом «Covid-15», де зібрані серйозні матеріали бодипозитивістів, або жарти фетшеймінгістів на тему того, що всі ми потовстішаємо під час карантину. Наприклад, жінка, яка бореться з анорексією та часто думає про вчинення самогубства, висловлює свій страх отримати «Covid-15» або 15 фунтів зайвої ваги, підкреслюючи важливість щоденних фізичних вправ та жорстких планів прийому їжі протягом ізоляції. Коли люди, особливо молодь, які страждають на порушення харчування, бачать подібні хештеги або безліч історій і публікацій від людей, які займаються фізичними вправами, або бояться набрати вагу під час карантину, їх це підштовхує до скоєння неадекватних вчинків. Обмежена можливість ходьби та закриття спортзалів тільки посилює сором та страх перед набором ваги і викликає думки: «я сьогодні мало рухався, тому пропущу вечерю» або «спортзал закритий, я нікуди не ходжу, тому буду займатись вдома виснажливими фізичними та кардіо-вправами 2 рази на день». Запаси їжі, які купує людина або сім'я, на час карантину, збільшують ризик переїдання у тих, хто має схильність до компульсивного переїдання або булімії. Перебування вдома посилює відчуття соціальної ізоляції, нікчемності і нездатності відволіктись від тривожних думок [7].

Висновки. Харчова поведінка - це складна діяльність, яка є важливою для розвитку та виживання. Харчові звички формуються і простежуються з дитинства до початку дорослого віку. На формування харчової поведінки впливає взаємодія між гомеостатичними механізмами; нейронними системами винагород; руховими, сенсорними та соціально-емоційними факторами. Виховання, соціальний вплив та харчова культура визначають розвиток харчової поведінки.

У осіб юнацького віку, зважаючи на особливості їх життєвого етапу, чинниками виникнення порушень харчової поведінки є: низька самооцінка, незадоволення образом власного тіла, недовіра в міжособистісних стосунках, неузгодженість між поставленими і досягнутими цілями, почуття самотності, відсутність відчуття безпеки, надмірний перфекціонізм, високі вимоги (отримані від близького оточення) та значний вплив соціальних медіа, де зображуються нереалістичні ідеали зовнішності та способу життя.

Список використаних джерел:

1. Ананьев Б. Г. Человек как предмет познания. СПб.: Питер, 2001. 288 с.
2. Бабаева А.В. Формирование «социального тела» в европейской культуре. СПб.: Санкт-Петербургское философское общество, 2001. 231с.
3. Баранская Л. Т. Образ тела как предиктор нарушения адаптации молодежи в социальной среде / Л. Т. Баранская, С. С. Татаурова // Молодое поколение XXI века : Актуальные проблемы социально-психологического здоровья. М. :ИГРА, 2009. С. 301-302.
4. Бернс Р. Развитие Я-концепции и воспитание М.: Прогресс, 1986. 421 с.

5. Братусь Б.С. Аномалії особистості К.: Думка, 2008. 301с.
6. Ільницька Т. Розлади харчової поведінки: міфи та факти ТОВ «Медичний журнал «Нейроньюс», 2018. №4. С. 6–7.
7. Малкина-Пых И. Г. Лишний вес. Освободиться и забыть. На- всегда. Москва: Эксмо, 2012. 215с.
8. Титаренко Т. М. Життєвий світ особистості: у межах і за межами буденності К.: Либідь, 2013. 376 с.

ЛОЗІНСЬКА Т.В.,
здобувач 4-го курсу,
спеціальність 053 «Психологія»
Вінницький соціально-економічний інститут
Університету «Україна»
Науковий керівник: **ЯРЕМЧУК В.О.,**
викладач кафедри соціальних технологій
Вінницький соціально-економічний інститут
Університету «Україна»
м. Вінниця

ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ДОСЛІДЖЕННЯ ПОЧУТТЯ ПРОВИНИ У БАТЬКІВ, ЯКІ ВИХОВУЮТЬ ДІТЕЙ З ІНВАЛІДНІСТЮ

THEORETICAL FUNDAMENTALS OF THE RESEARCH OF GUILT IN PARENTS WHO RAISE CHILDREN WITH DISABILITIES

Анотація. У статті розглядаються теоретико-методологічні аспекти дослідження почуття провини батьків дітей з інвалідністю. Акцентується увага на проблемі впливу цього почуття на міжособистісні відносини у сім'ї. Висвітлюється процес прийняття батьками хворої дитини, так як це є несподіваною подією. Важливу роль відіграють особисті якості батька і матері. Коли батьки дізнаються про хворобу дитину, першочергово виникає страх та почуття тривоги.

Ключові слова: негативні емоційні стани, тривога, провини, вина, інвалідність, почуття провини, афіліація, емпатія, сором, страх

Abstract. The article considers the theoretical and methodological aspects of the study of guilt of parents of children with disabilities. Emphasis is placed on the problem of the impact of this feeling on interpersonal relationships in the family. The process of adoption of a sick child by the parents is covered, as it is an unexpected event. The personal qualities of the father and mother play an important role. When parents learn about a child's illness, fear and anxiety arise first.

Key words: negative emotional states, anxiety, guilt, guilt, disability, guilt, affiliation, empathy, shame, fear

Постановка проблеми. Дослідження почуття провини як певної предметної феноменології представляє актуальність як в науково-методологічному так і в практичному аспектах.

В цілому, слід зазначити, що поняття «почуття провини» досить активно розглядається зарубіжними вченими як соціальний феномен у рамках психоаналітичного, гуманістичного, екзистенціального, когнітивного та інших підходів. Почуття провини, згідно з різнобічними дослідженнями у різних предметних площинах, у межах різного міждисциплінарного синтезу,

подається у зв'язку з емпатією, афіліацією, феноменами сорому та з самозасудженням і розглядається як моральна емоція «вищого порядку».

Саме тому ми вважаємо, що досить довгий час почуття провини вивчалось лише в руслі психоаналізу і лише кілька десятиліть тому стало предметом дослідження в інших зарубіжних психологічних школах. Необхідно зазначити, що у вітчизняній психологічній школі генезис, роль і функції почуття провини практично не розглядалися [5].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Наше дослідження базується на дослідженнях М.Бітті, Б.Вороновича, С.Даулінга, Ш-В.Круза, Е.Ноймана, Б.Уайнхолда, Дж.Уайнхолда, системного підходу за Г.Баллом, В.Дружиніним, С.Максименком, Б.Ломовим; В.Шадриковим, опосередкування негативних переживань - Л.Бурлачук, З.Кісарчук, К.Максименко та ін.

Формулювання цілей. Метою статті є аналіз аспектів дослідження почуття провини батьків дітей з інвалідністю.

Виклад основного матеріалу. Слід звернути увагу, що енциклопедична робота, наближає нас до реалізації поставленої кінцевої мети. У словнику з етики, вина визначається як «стан протилежний правоті, у якому опиняється людина, яка порушила моральні чи правові норми, яка вчинила проступок або злочин».

Важливим, на нашу думку, є те, що, по-перше, вина тут визначається як стан, а, по-друге, цей стан співвідноситься з наступним за негативною активністю періодом часу. Таким чином з психологічним підходом тісніше пов'язаний етичний, ніж юридичний підхід [7].

Відомо, що почуття провини – це складний когнітивно-поведінковий комплекс, що поєднує між собою страх, самоприниження, аутоагресію і водночас включає систему психологічних захистів, що пом'якшують емоційне напруження, викликане цими негативними почуттями. Ми вважаємо, що почуття провини не є вродженим почуттям, воно соціально сформоване батьками або найближчим оточенням (мікросоціумом) – іноді усвідомлено, іноді під впливом неусвідомлюваних тенденцій (зокрема, як проекція власних прихованих комплексів: самообвинувачення, низької самооцінки). Нерідко діти в таких сім'ях формують собі почуття провини самі, відкуповуючись від претензій дорослих.

У роботах зарубіжних дослідників, наприклад Н.Смелзера, є вказівки на те, що «почуття сорому і провини тісно пов'язані між собою, фактично вони багато в чому збігаються» [9]. С.Томкінс і зовсім розглядає сором і провину як одну емоцію, що має єдиний нейрофізіологічний механізм. Автор вказує лише на те, що ці емоції відрізняються тільки на свідомому рівні [1].

На думку деяких вчених, при сприятливому впливу зі сторони батьків, дитина поступово приймає свою «не всемогутність», долає почуття вини, і дилема вирішується на користь успішного розвитку творчої ініціативи. При несприятливому впливі з боку батьків у дитини на довгі роки, а іноді й на все життя, залишається схильність відчувати почуття вини та обмеження на прояв творчої ініціативи [2, с.103].

Психологи констатують, що хоча витоки почуття вини лежать, в основному, в дитинстві, схильність переживати почуття вини, як захисний механізм, може включатися і в дорослому віці.

М.Хофман розвиває положення про те, що почуття провини виникає на основі емпатичних переживань: «Я – причина страждання іншого», причому це переживання може виникати в досить ранньому віці. Він дає таке визначення почуття провини, що міжособистісне почуття провини, засноване на емпатії, – це інтенсивне, неприємне переживання відсутності поваги до себе, що виникає в результаті емпатійного співпереживання суб'єкту, який опинився в стресовій ситуації, у поєднанні з усвідомленням того, що причиною цієї стресової ситуації є сам співпереживач [3, с.63].

На нашу думку, очевидним є те, що переживання провини пов'язане з формуванням у людини моральних норм поведінки (совісті), з розвитком її як особистості, хоча існує думка, що це формування має під собою біологічну (генетичну) основу.

Проблему переживання батьками почуття провини доречно розглядати в контексті обумовленості сімейної взаємодії (принцип гомеостазу, системний підхід, принцип особистісного опосередкування негативних переживань та травматичного досвіду особистості).

Принцип гомеостазу. Численні дослідження М.Бітті, Б.Воронович, С.Даулінг, Ш.В.Круз, Е.Ноймана, Б.Уайнхолд, Дж.Уайнхолда розкривають можливості розгляду внутрішньосімейного простору як чинника в якому утворюються, детермінуються та розгортаються несприятливі родинному функціонуванню стани, які водночас підтримуються практично всіма членами родини.

Розглядаючи переживання провини батьків дітей з інвалідністю в контексті принципу гомеостазу, слід також врахувати, що гомеостаз, переважно, підтримується циклічними патернами комунікації. У випадках загрози існування поточного гомеостазу, найсуттєвішого впливу зазнає один з членів родини (ідентифікований член, ідентифікований пацієнт, тощо). На думку О.Ванкона «ідентифікованим пацієнтом» частіше стає дитина, або інший член родини, який через внутрішні (обтяжена спадковість, хронічне, соматичне захворювання, функціональний розлад) та зовнішні причини (втягнення в конфлікт, прийняття на себе патологізуючих проєкцій, знецінювання автентичності та свободи вибору) відчуває сильне емоційне напруження і тривогу, та демонструє відповідний симптом, або симптоматичну поведінку.

Принцип системності у дослідженні сімейно-обумовлених станів передбачає врахування вихідних положень системного підходу за Г.Баллом, В.Дружиніним, С.Максименком, Б.Ломовим; В.Шадриковим, згідно з якими будь-яке досліджуване соціально-психологічне явище стає можливим для дослідження через побудову апіорних моделей, виходячи з системної концепції причинності [6].

В контексті нашого дослідження найбільше пояснювальною виступає та має беззаперечне значення концепція академіка Т.Яценко про модель внутрішньої динаміки психіки, власне це системна модель об'єктивування механізмів інтрасуперечностей та психодинаміки в межах внутрішньої цілісності психіки. Вчена зазначає, «що будь-яка стереотипність у внутрішній організації психіки маскується динамікою поведінки... розкриваючи сутність внутрішньої суперечливості психіки, ми, по суті, розкриваємо витoki її динамічності».

Ми розглядаємо внутрішньосімейний простір родини, яка виховує дитину з інвалідністю, обтяжений патологізованими моделями переживання провини, як той, що зазнав негативної дезінтеграції, внаслідок чого сформувалися ілюзорні, ірраціональні патерни сприйняття під впливом механізмів психологічних захистів, та опосередкованих невирішеними внутрішньо особистісними суперечностями та інтрапсихічними конфліктами.

Принцип особистісного опосередкування негативних переживань (Л.Бурлачук, З.Кісарчук, К.Максимено) визначає детермінацію психічних станів, їх змістовні та процесуальні характеристики в системі «організм-ситуація-особистість». К.Максименко визначено екзистенційні пресуппозиції дослідження психічних станів як специфічної клінічної феноменології. Переживання розглядаються як найзагальніша характеристика психодинамічного аспекту життя особистості, індивіда й організму та, зокрема, мозку; афективні (емоційні) стани як психодинамічна характеристика особистості та індивіда; невротичні стани – як специфічна психодинамічна характеристику індивіда та організму; змінені стани свідомості – як цілісна психодинамічна характеристика стану активації мозку, і зрештою, вищі почуттєві стани – як інтегральну (передусім, креативну) характеристику особистості (власне, психологічні) [6].

Досліджуючи проблему сімейно-обумовлених станів в родинях, які мають дітей з інвалідністю, можна констатувати тенденцію до персоніфікації переживань, вихідною одиницею яких стає персоніфікація знання – як процес і здатність до змінення, трансформації, модифікації, що забезпечує функціональність особистісної системи знань. Персоніфікація

знань стає основою для персоніфікації переживань та здатності встановлювати персоніфіковані зв'язки.

Розкриваючи зміст особистісного опосередкування негативних переживань слід зазначити, що проявом опосередкування виступає включення особистісного компонента в структуру когнітивних процесів, психоемоційних станів. Опосередкованість, врешті решт, стає одним з основних особистісних утворень, що пов'язане з усвідомленням мотивів, цілей, з критичністю, з самооцінкою, тощо. В контексті дослідження переживання провини батьками дітей з інвалідністю особистісне опосередкування переживання провини виступає одним з системотворчих чинників організації простору сімейної взаємодії.

Принцип врахування досвіду міжособистісної травматизації розкриває генезу та механізми переживання провини в родинах. Згідно з дослідженням Н.Тарабриної травматичний вплив на особистість інтеріоризується на різних ієрархічних рівнях психіки в залежності від типу стресорів: «подієвих» (викликаний безпосереднім сприйняттям стресора) і «невидимих» (обумовлений суб'єктивно-емоційним реагуванням).

Ми маємо на меті підкреслити, що за Л.Виготським визначальною властивістю переживання є те, що воно завжди є переживанням події. За Р.Неванлінною під подією доречно розуміти певні рухи (взаємодії), обмежені просторовими і часовими рамками. А під переживанням події «внутрішнє ставлення ... людини до того чи іншого моменту дійсності» Л.Трибуциною як вихідний пункт досліджень психічної травми вводиться поняття «переживання події» – як динамічна система, трансформування комплексу різнорівневих установок.

У той час як травматизація від усвідомлення інвалідності самою дитиною відбувається по мірі соціалізації, моральні страждання батьків з численними амбівалентними формами їх опанувань впливають на механізми та форми внутрішньосімейної взаємодії та виховання. Дитина з інвалідністю вимушена інтегруватись в родину в якій численні сімейні функції та міжособистісний простір підпорядковується механізму пошуку раціональних пояснень ірраціональним установкам, що стає можливим через численні раціоналізації, медикалізацію інтеракцій, різні форми нозогнозії (А. Бек, Л. Бондар, В. Луньов) [4].

Цікавим в контексті нашого наукового пошуку є дослідження В. Агаркова про дисоціативні механізми переживання психічної травми. Відомо, що дисоціативні стани являють собою один з компонентів як безпосередньої, так і відтермінованої реакції на психічну травму і в крайньому своєму прояві можуть стати симптомами дисоціативних розладів та окремими симптомами посттравматичного стресового розладу.

Зазначимо, що народження дитини з обмеженими можливостями здоров'я та функціональними розладами найчастіше переживається батьками як несподівана подія, поза увагою наукового узагальнення лишається досвід батьків, які свідомо погоджуються на народження дитини з функціональними розладами та обмеженими можливостями здоров'я. До найбільше узагальнених характеристик батьківських реакцій (О. Зерницький, Т. Вісковатова, Д. Ісаєв, Є. Мастюкова, В. Ткачова, Л. Шипіцина), відносяться: шок, негативізм, заперечення, гнів, почуття провини, ритуалізація та міфологізація, часткове та обмежене (вибіркове) усвідомлення дефекту, тощо. Згідно з дослідженням В. Пархомовича родина, яка виховує дитину із вадами розвитку, переживає три складні кризові періоди, нетипові для звичайної родини. Так І. Левченко та В. Ткачева засвідчують вплив відповідної довгострокової кризи на психологічний, соціальний та соматичний рівні дисфункцій в родині. Таким чином, прийняття батьками дитини з обмеженими можливостями здоров'я виявляється достатньо складним і неоднозначним за змістом процесом, пов'язаним не стільки з нозологією захворювання дитини, скільки з особистісними якостями, установками, самосвідомістю, тощо. Слід зазначити, що у порівнянні з кризовими ситуаціями, які мають плинний чи епізодичний характер, родини дітей з обмеженими можливостями здоров'я переживають «приреченість через катастрофічну подію» (Дж. Бовлбі), а отже ірраціональність та численні форми психологічної компенсації, пошуку вторинної вигоди, що неминуче орієнтує наші наукові пошуки

на визначення глибинно-психологічних феноменів, зокрема переживання нерациональної провини батьків.

Список використаних джерел

1. Бразевич С.С., Сидорова А.Ю. Инвалидность: проблемы преодоления стигматизации и становления толерантного сознания. URL: http://www.psylib.ukrweb.net/books/_leond01.htm
2. Булюбаш И.Д., Морозов И.Н. Психологическая реабилитация пациентов с последствиями спинальной травмы. Самара: Бахрах. М, 2017. 272 с.
3. Головаха Є. П. Життєва перспектива та професійне самовизначення молоді. К. : Наукова думка, 2018. 142 с.
4. Мустафаєв Г.Ю. Особливості життєвих планів сліпих старшокласників. К., 2019. 19 с.
5. Титаренко Т.М. Простір життєвого світу і його типи. Загальна психологія: Хрестоматія: Навч. посіб. К., 2018. С. 471-486
6. Титаренко Т. М., Кочубейник О.М., Черемних К.О. Психологічні практики конструювання життя в умовах постмодерної соціальності: Монографія. К. : Міленіум, 2016. –206 с.
7. Тлумачний словник В.І. Даля. URL: <http://www.nbuv.gov.ua/>
8. Maddi S. Hardiness: Operationalization of Existential Courage. *Journal of Humanistic Psychology*. 2014. Vol.44. №4. P. 279-298.
9. Sorensen V. Z., Olsen B. G. Life prospects and quality of life in patients with Crohn's disease. URL: <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/>

ЛУЦЕНКО М. А.,

*здобувач магістратури 1 курсу,
спеціальність 053 «Психологія»*

*Вінницький соціально-економічний інститут
Університету «Україна»*

м. Вінниця

ЯБЛОЧНИКОВ С. Л.,

*д.пед.наук, професор, завідувач кафедри економіки та менеджменту
професор кафедри інформаційних технологій і аналізу даних
Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя
м. Ніжин*

ВПЛИВ КОРПОРАТИВНОЇ КУЛЬТУРИ ОРГАНІЗАЦІЇ НА МОТИВАЦІЮ ДОСЯГНЕНЬ ПРАЦІВНИКІВ

THE INFLUENCE OF THE CORPORATE CULTURE OF THE ORGANIZATION ON THE MOTIVATION OF EMPLOYEES 'ACHIEVEMENTS

Анотація. У статті розглянуто роль корпоративної культури в організації. Сьогодні корпоративна культура стає пріоритетним фактором ділового успіху, оскільки вона задає орієнтири поведінки: всередині організації, у взаємодії між працівниками на робочому місці, поза організацією, у взаємодії між різними інституціональними суб'єктами та партнерами по бізнесу.

Ключові слова: корпоративна культура, мотивація персоналу, вплив корпоративної культури, організаційна культура, успішна організація.

Abstract. The article considers the role of corporate culture in the organization. Today, corporate culture is becoming a priority factor in business success, as it sets guidelines for behavior: within the organization, in the interaction between employees in the workplace, outside the organization, in the interaction between various institutional actors and business partners.

Keywords: *Corporate culture, staff motivation, influence of corporate culture, organizational culture, successful organization.*

Постановка проблеми. Актуальність теми полягає в тому, що в сучасному світі роль корпоративної культури є дуже важливою в роботі організації. Для того щоб люди хотіли повною мірою проявляти свої знання та віддавати свої сили для успішного розвитку організації (підприємства), необхідна особлива внутрішня атмосфера, психологічний клімат та загальна ідея компанії. Корпоративна культура являє собою велику галузь явищ матеріального і духовного життя колективу: домінуючі в ньому моральні норми і цінності, прийнятий кодекс поведінки й укорінені ритуали, традиції, які формуються з моменту утворення організації і розділяються більшістю її співробітників.

Якщо організація має ефективну корпоративну культуру, Колективний договір, Правила внутрішнього трудового розпорядку, Положення про структурні підрозділи, постійно проводить навчання та тренінги персоналу – це гарантія успішності організації та її персоналу.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Тема корпоративної культури вивчається дуже активно в останні 10–20 років. Класичними дослідниками цього питання є П. Друкер, М. Армстронг, Е. Шейн. Сучасними науковцями, які досліджували вплив корпоративної культури є В.А. Співак, В.В. Стадник та ін.[2] Але питання корпоративної культури та її вплив на мотивацію досягнень працівників поки що не отримали достатнього й системного аналізу й потребує подальших наукових досліджень.

Формулювання цілей. Метою роботи є визначення впливу корпоративної культури організації на мотивацію досягнень працівників та успішність організації.

Виклад основного матеріалу. Корпоративна культура у кожній організації (підприємства) своя та має ряд відмінностей. Це загальноприйняті правила та норми поведінки для всіх працівників організації. Ефективна та розвинена корпоративна культура дозволяє зменшити витрати за рахунок зменшення плинності кадрів організації, підвищити продуктивність праці, що призводить до підвищення рівня конкурентоспроможності організації. Кожна організація прагне максимально ефективно використовувати потенціал своїх працівників, створюючи всі умови для найбільш повної віддачі співробітників на роботі і для інтенсивного розвитку їхнього потенціалу. Корпоративна культура організації створюється роками і не може бути змінена за один день. Кожен співробітник потребує певного часу для сприймання існуючої культури конкретної організації, тому дуже часті та різкі зміни можуть бентежити працюючих, дезорганізувати їх та призводити до розладу усталеного ритму роботи. Однак корпоративна культура не може бути статичною. Вона має відповідати конкретному часу, а тому змінюватися [6, с.13].

Сьогодні корпоративна культура стає пріоритетним фактором ділового успіху, оскільки вона задає орієнтири поведінки: всередині організації, у взаємодії між працівниками на робочому місці (культура праці), поза організацією, у взаємодії між різними інституціональними суб'єктами та партнерами по бізнесу. Завдяки удосконаленню та оновленню існуючої корпоративної культури, керівництво організації може досягти намічених результатів як для окремого структурного підрозділу, так і для організації в цілому.

У статті розглянуто поняття корпоративної культури, її безпосередній зв'язок з діловою етикою, що має значний вплив на роботу підприємства. Корпоративна культура є одним із найефективніших засобів залучення й мотивації співробітників. Корпоративна культура допомагає формувати поведінку працівників, мотивує персонал, створюючи сприятливі умови та стимули, які спонукають співробітників працювати з більшою самовіддачею.

Корпоративна культура тісно взаємопов'язана із діловою етикою, філософією бізнесу, організаційною поведінкою.

Етика вивчає феномен моралі, тому взаємозв'язок КК із етикою простежується через категорію моралі, яка виконує функцію регулятора поведінки людини і суспільства через систему норм, загальноприйнятих правил. Ці норми встановлюються загальноприйнятою суспільною думкою, а в межах окремої організації вони визначаються ідеологією управління, тобто, організаційною культурою [3, с.18].

Основна відмінність між правовою й етичною нормою полягає в тому, що норма забезпечується державним принципом, а етична – громадським, корпоративним впливом і має за мету підтримку високоморального клімату в суспільстві [3, с.18].

Питання впливу корпоративної культури на розвиток і діяльність організації достатньо широко розглядається науковцями і практиками, адже корпоративна культура є важливим фактором у розвитку внутрішнього потенціалу організації.

Система мотивації – прості заходи, які покращують самовіддачу працівника:

1. При створенні умов, за яких людина відчуває професійну гордість за причетність до дорученої роботи – працівник стає більш відповідальним.
2. Висока публічна оцінка, оголошення подяки, нагородження грамотою, цінним подарунком, премії, заохочення, представлення до відзначення державною нагородою – надихають працівника на ефективну та самовіддану працю.
3. Стимулювання довірою – дає можливість працівникові самостійно приймати рішення та планувати власну роботу.
4. Кар'єрне зростання – відображає визнання рівня професійного розвитку, заслуг, авторитету особистості.
5. Корпоративні заходи – покращують відносини в колективі. Під час таких заходів керівництво проявляє свою турботу про співробітників, організовуючи спільне дозвілля.
6. Впровадження комфортних умов праці, гідний графік роботи, зручне робоче місце – підвищують продуктивність праці.
7. Додатковий (оплачуваний) вихідний за якісно зроблену роботу – підвищує продуктивність праці [4].

Корпоративну культуру можна розглядати як своєрідну ідеологію управління, націлену на підвищення ділової активності підприємства.

Ідеологія управління проявляється в місії та цілях організації і впливає на:

- взаємовідносини працівників із організацією;
- основні принципи діяльності працівників та організації загалом;
- відносини організації до ділових партнерів, конкурентів, споживачів;
- позиціонування щодо суспільства;
- загальні світоглядні позиції.

Мотивація - це процес спонукання кожного співробітника і всіх членів його колективу до активної діяльності для задоволення своїх потреб і для досягнення цілей організації.

Основні задачі мотивації:

- формування в кожного співробітника розуміння сутності і значення мотивації в процесі праці;
- навчання персоналу і керівного складу психологічним основам спілкування;
- формування в кожного керівника демократичних підходів до керування персоналом із використанням сучасних методів мотивації.

Для вирішення цих задач необхідний аналіз:

- процесу мотивації в організаціях;
- індивідуальної і групової мотивації, якщо така є в залежності між ними;

- змін, що відбуваються в мотивації діяльності людини при переході до ринкових відносин.

З підвищенням ролі людського чинника з'явилися психологічні методи мотивації. В основі цих методів лежить твердження, що основним чинником є не тільки матеріальні стимули, але і нематеріальні мотиви, такі, як самоповага, визнання з боку навколишніх членів колективу, моральне задоволення роботою і гордість своєю організацією. Такі методи мотивації базуються на вивченні потреб людини, тобто усвідомленого відчуття нестачі в чомусь. Відчуття нестачі в чомусь має цілком певну мету, що і служить засобом задоволення потреб.

Мотивація - це сукупність внутрішніх і зовнішніх рушійних сил, які спонукають людину до діяльності, задають межі і форми діяльності і додають цій діяльності спрямованість, орієнтовану на досягнення певних цілей. Вплив мотивації на поведінку людини залежить від безлічі чинників, багато в чому індивідуально і може мінятися під впливом зворотного зв'язку з боку діяльності людини. Процес мотивації дуже важливий для формування корпоративної культури. У кожній організації створена своя система стимулів, існують певні методи підвищення продуктивності праці. Всі ці поняття є важливими складовими елементами організаційної культури.

Значна кількість вітчизняних організацій на сучасному етапі потребує удосконалення існуючої корпоративної культури у зв'язку зі значними змінами зовнішнього підприємницького середовища, а також через істотну невизначеність. Завдяки удосконаленню та оновленню існуючої корпоративної культури, керівництво організації може досягти намічених результатів як для окремого структурного підрозділу, так і для організації в цілому [1].

Корпоративна культура в умовах організаційних змін виявляється як унікальна сукупність норм, правил діяльності, стандартів, зовнішніх атрибутів культури, традицій, символів, відносин, що інтегрує учасників у процес організаційних змін. Неможливо змінити стратегію підприємства без коригування корпоративної культури, так само, як і неможливо змінити корпоративну культуру без зміни стратегії підприємства. Ефективність змін залежить від сили культури: наскільки тісно вона пов'язана із груповими й індивідуальними цінностями та поведінкою персоналу. До того ж, якщо цінності поділяють усі працівники підприємства, то саме підприємство стає більш згуртованим і мобільним, готовим для змін [5, с.114].

Висновки. Для успішного функціонування організації і здійснення ефективного управління нею необхідна величезну увагу приділяти розвитку кадрів, їх заохочення та успішної взаємодії. Саме за рахунок розвитку своїх кадрів, постійного вдосконалення системи управління компанія може зарекомендувати себе не тільки в очах зовнішніх цільових аудиторій, але і своїй основній - внутрішній. Коли співробітники цінують, а головне, бачать зворотній зв'язок від своїх керівників, з'являється головний фактор успіху компанії: лояльність на рівні всіх цільових аудиторій.

Інвестиції в людський ресурс - безпрограшний шанс створити команду професіоналів, лідерів і майстрів своєї справи. Розвиток персоналу - ресурс, який може принести плоди в тисячі разів більше, ніж постійне оновлення кадрів. В організації повинно вітатися, коли кожен, на якій би ступені ієрархічної градації він не знаходився, робить все від нього залежне і завжди проявляє ініціативу, особливо, якщо ця ініціатива заохочується [7, с.318].

Список використаних джерел:

1. Економічна наука. Сучасна роль корпоративної культури в управлінні людськими ресурсами в організації. 2018. URL: http://www.investplan.com.ua/pdf/22_2018/13.pdf
2. Економіка та управління підприємствами. Корпоративна культура як чинник успішності компанії. 2016. URL: <http://bses.in.ua/journals/2016/4-2016/16.pdf>
3. Захарчин Г.М. Корпоративна культура / За ред. Г.М. Захарчин. 2011. 344с.
4. Мотивація & заохочення державних службовців. 2019. URL: <https://hrliga.com/index.php?module=profession&op=view&id=1872>

5. Отенко І.П., Чепелюк М.І. Корпоративна культура: міжнародний та трансформаційний аспекти: монографія. Харків: ХНЕУ ім. С. Кузнеця. 2018. 256с.
6. Тимошенко Н.Л. Корпоративна культура. Діловий етикет. Навчальний посібник, Київ. 2006. 391с.
7. Шейн Э.Х. Организационная культура и лидерство / пер. с англ.; под ред. В.А. Спивака. СПб: Питер. 2002. 336с.

МАГДЕНКО Н.М.,
здобувач магістратури 1 курсу,
спеціальність 053 «Психологія»
Вінницький соціально-економічний інститут
Університету «Україна»
Науковий керівник: **ЗАБРОЦЬКИЙ М.М.,**
к.пед.н, проф., професор кафедри соціальних технологій
Вінницький соціально-економічний інститут
Університету «Україна»
м. Вінниця

СПЕЦИФІКА ЕМОЦІЙНОГО ВИГОРАННЯ У ПРОФЕСІЙНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ ПСИХОЛОГА

SPECIFICS OF EMOTIONAL BURNING IN THE PSYCHOLOGISTS' PROFESSIONAL ACTIVITY

Анотація. У статті здійснено аналіз досліджень вітчизняних і зарубіжних науковців із проблеми емоційного вигорання й огляд наукових джерел із теоретико-методологічних і прикладних аспектів проблематики. Проаналізовано синдром «емоційного вигорання», розглянуто основні симптоми та чинники, що призводять до його виникнення. Визначено причини й симптоматику емоційного вигорання психологів; сутність і специфіку психологічних аспектів їх професійної діяльності, охарактеризовано їх особистісні та комунікативні якості й психологічні характеристики, що допомагають у роботі, та такі, що перешкоджають їх професійній діяльності.

Ключові слова: емоційне вигорання, емоційне виснаження, професійна деформація психологів, синдром «емоційного вигорання», негативні емоційні процеси.

Abstract. The article analyzes the research of domestic and foreign scientists on the problem of emotional burnout and reviews scientific sources on theoretical and methodological and applied aspects of the issue. The syndrome of "emotional burnout" is analyzed, the main symptoms and factors that lead to its occurrence are considered. The causes and symptoms of emotional burnout of psychologists are determined; the essence and specifics of psychological aspects of their professional activity, their personal and communicative qualities and psychological characteristics that help in work and those that hinder their professional activity are characterized.

Key words: emotional burnout, emotional exhaustion, professional deformation of psychologists, «emotional burnout» syndrome, negative emotional processes.

Постановка проблеми. Синдром емоційного вигорання призводить до негативних змін у структурі суб'єкта діяльності, сприяє зниженню ефективності професійної діяльності, тому доцільно розглянути питання про чинники, які сприяють формуванню цього феномену та його симптомів.

Проблемою синдрому емоційного вигорання у вітчизняній психології розпочали займатися порівняно недавно, а в зарубіжній психології цей феномен досить відомий і детально досліджується.

На нашу думку, інтерес до синдрому вигорання викликаний тим, що значно збільшилась кількість працівників, які відчувають себе знесиленими та емоційно виснаженими, що негативно позначається на продуктивності праці.

Психологічна енциклопедія дає таке тлумачення емоційного вигорання – це психічний стан, який характеризується виникненням відчуттів емоційної спустошеності і втоми, пов'язаних із професійною діяльністю [2, с.115].

Х.Маслач виділила такі ключові ознаки синдрому емоційного вигорання:

- 1) індивідуальна межа, «найвища точка» можливостей нашого «емоційного Я» протистояти виснаженню, протидіяти «вигоранню» через самозбереження;
- 2) внутрішній психологічний досвід, що включає відчуття, установки, мотиви, очікування;
- 3) негативний індивідуальний досвід, в якому сконцентровані проблеми, дистрес, дискомфорт [1, с. 61].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. На сучасному етапі розвитку зарубіжної науки феномен вигорання досліджується в психології стресових станів (вигорання як результат стресу), в межах психології професійної діяльності (вигорання як форма професійної деформації) та екзистенційної психології (вигорання як стан фізичного і психічного виснаження, що виникло в результаті довготривалого перебування в емоційно напружених ситуаціях) [5].

Виклад основного матеріалу. Аналіз досліджень синдрому емоційного вигорання показав, що основні зусилля психологів були спрямовані на виявлення чинників, які викликають синдром. Виділяють три основних чинники, які відіграють суттєву роль в синдромі емоційного вигорання – особистісний, рольовий та організаційний.

На нашу думку, у вітчизняній психології проблемі синдрому психічного вигорання присвячена менша кількість робіт, не дивлячись на високу соціальну значущість дослідження даного феномену, крім праць В.Бойко, Н.Водоп'янова, А.Дроздова, Ю.Жогно, Т.Зайчикова, В.Кустова, О.Старченкова, Т.Форманюк та ін.

В.Гусейнова розглядає професійні знання як складові формування психологічної культури і безпосередньо технології досягнення психологом бажаних результатів праці. Дослідниця зазначає, що знання психологом загальних рис, особливостей і конкретики своєї професійної діяльності, структури, змісту і практики є необхідною передумовою її успішного здійснення. Не менш важливі знання і про власні індивідуальні особливості, здібності, можливості, сильні і слабкі сторони. У зв'язку з цим, особливо значущими є знання про способи компенсації власних недоліків [4, с.77].

Ми вважаємо, що професійна діяльність психолога пов'язана з постійними ситуаціями невизначеності, що супроводжується психічним напруженням, а відтак вимагає від фахівця безупинної роботи, спрямованої на активізацію рефлексивних механізмів, саморегуляцію, самокорекцію. Проблема емоційного вигорання психолога є однією з центральних в аспекті вдосконалення фахової підготовки майбутніх психологів.

На думку М.Амінова, М.Молоканова, психолог повинен бути готовим до нових контактів і вміти їх підтримувати, зберігати емоційний самоконтроль у процесі спілкування, бути емоційно привабливим для людей, володіти високою інтелектуальністю при високій чутливості, а також нести відповідальність за професійні дії, усвідомлювати межі власної компетенції, мати певну індивідуальну позицію і самостійність у прийнятті рішень [1, с. 22].

Складні та емоційно напружені ситуації, з якими доводиться працювати психологу, надаючи психологічну допомогу людям, можуть стати джерелом його емоційного вигорання. Існують різні погляди на природу виникнення феномена емоційного вигорання. Більшість дослідників визначають емоційне вигорання як вироблений особистістю механізм психологічного захисту в формі повного або часткового виключення емоцій у відповідь на

психотравмуючий вплив, набутий стереотип професійної поведінки. З одного боку, емоційне вигорання дозволяє людині дозувати і економно використовувати енергетичні ресурси, з іншого – негативно позначається на виконанні роботи та у стосунках з партнерами.

Підготовка психологів у закладах вищої освіти спрямована на формування професійних та особистісних якостей майбутніх фахівців. Підвищення вимог з боку суспільства до професійних якостей психолога, збільшення навчального навантаження, психоемоційні переваження за рахунок індивідуальної та групової роботи студентів роблять майбутніх фахівців ще більш вразливою групою щодо розвитку синдрому емоційного вигорання.

Специфіка професійної психологічної діяльності психолога полягає в тому, що вона будується за законами спілкування, які передбачають активну емоційну взаємодію. Незалежно від різновиду роботи, працю психолога відносять до групи професій з підвищеною моральною відповідальністю за здоров'я і життя окремих людей, груп населення і суспільства в цілому.

Екстремальні ситуації, в яких знаходиться психолог, часто супроводжуються стресом, коли виникає гострий внутрішній конфлікт між жорсткими вимогами, які покладає на нього відповідальність, і об'єктивною неможливістю їх виконання. Стрес як стан психічної напруженості, викликаній труднощами, в цілому мобілізує людину на їх подолання. Але якщо стрес перевищує критичний рівень, то він перетворюється в дистрес, що знижує результати праці та підриває здоров'я людини [6].

Майбутньому психологу, включеному в тривале напружене спілкування з іншими людьми, властивий синдром емоційного вигорання. Це пов'язано також з тим, що спеціаліст у своїй діяльності, крім професійних знань, вмінь і навичок, значною мірою використовує свою особистість, є свого роду «емоційним донором». Для самого психолога наслідки вигорання позначаються не тільки на професійній діяльності з погіршенням якості праці і взаємовідносин з колегами, але й на сфері соціального й особистого життя, а також психологічного і навіть фізичного здоров'я фахівця.

Емоційне вигорання – група особливих психологічних станів, які розвиваються у здорових людей в умовах емоційного перенапруження при наданні психотерапевтичної та психологічної допомоги.

Синдром емоційного вигорання розглядається як складне, структурне, динамічне утворення, яке є негативним ефектом професіоналізації і характеризується емоційним виснаженням, формуванням негативних установок стосовно колег і клієнтів, розвитком негативного ставлення до себе, своїх професійних досягнень. Психолог перестає відчувати відмінність між заощадливим виявом емоцій та неадекватним вибірковим реагуванням. Емоційна віддача в такому разі може керуватися принципом «хочу» чи «не хочу»: «Буду вважати за потрібне – приділю увагу певному партнеру, буде настрій – відгукнусь на його стан та потреби» [5, 23].

Характерно, що представники професії типу «людина-людина», а особливо і психологи, схильні до небезпеки професійної деформації більше, ніж представники професій інших типів. Це викликано тим, що спілкування з широким колом людей обов'язково включає і їхній вплив на психолога. Відчуваючи емпатію і співпереживаючи клієнтові, психолог ніби переймає на себе особливості його особистості та проблеми, що є небезпечним для його психічного здоров'я. Негативний вплив на здоров'я чинять постійні стресові ситуації, в які потрапляє психолог в процесі взаємодії з клієнтом: проникнення в суть його проблем, особиста незахищеність та інші морально-психологічні фактори. Ризик розвитку синдрому емоційного вигорання більший для молодих фахівців, бо в зрілому віці вже пройдено етап професійного становлення та адаптації до професії, сформовані професійні інтереси, вироблені механізми професійного самозбереження [3].

З формуванням професійних знань студенти глибше осмислюють тонкощі своєї майбутньої спеціальності, у них формується певне ставлення до майбутньої трудової діяльності. У студентську пору молодим людям доводиться витримувати дуже великі

навантаження – фізичні, розумові, моральні, вольові. Далеко не всі студенти можуть розраховувати свої власні сили, раціонально організувати свою роботу.

Майбутні психологи удосконалюють навички практичної діяльності під час проходження ознайомлюючої, навчальної, виробничої, психокорекційної практик. Уже на цьому етапі майбутні фахівці піддаються впливу професійних стресів, що ведуть до появи та розвитку у них синдрому емоційного вигорання.

В Україні проблема фахової підготовки майбутніх психологів найбільшу актуальність набула останнім часом, оскільки з'явилися предметні сфери, де необхідна допомога кваліфікованих психологів-професіоналів. Особливої актуальності в умовах протидії агресії та воєнними діями, які відбуваються на Сході України, набуває психологічна допомога постраждалим від ситуації в країні. Майбутні психологи мають бути готові до роботи з військовими з посттравматичним стресовим синдромом, подальшою психологічною реабілітацією їх до умов мирного життя, а також до допомоги мирному населенню та роботі у екстремальних ситуаціях. У Рекомендаціях круглого столу «Українські діти в сучасних кризових умовах. Особливості національного і патріотичного виховання» передбачено підвищення якості підготовки психологів, запровадження для спеціалістів навчальних спецкурсів, спрямованих на врахування особливостей роботи з дітьми, які зазнали психологічних травм у зв'язку з воєнними діями; запровадження програми перепідготовки та підвищення кваліфікації психологів навчальних закладів з питань соціально-психологічної реабілітації дітей кризових категорій. Тому одним із напрямків практики майбутніх психологів є залучення студентів до пункту надання психологічної допомоги сім'ям загиблих, родинам учасників антитерористичної операції, внутрішньо переміщеним особам.

Удосконалення практичної підготовки майбутніх фахівців до роботи здійснюється у невизначених, кризових ситуаціях.

Саме поняття «криза» характеризує, що породжується проблемою, яка постала перед індивідом і якої він не може уникнути та не може розв'язати за короткий час і звичним способом. На думку Ф.Василюка, кризова ситуація – це ситуація, в якій суб'єкт стикається з неможливістю реалізації внутрішніх потреб свого життя (мотивів, прагнень, цінностей та ін.).

На нашу думку, кризова ситуація – це ситуація, в якій майбутній фахівець відчуває сильний психічний стресовий стан, викликаний напруженням сил для подолання абсолютно нових проблем, переживанням неможливості допомоги та внутрішньою суперечністю між підготовленістю до здійснення різних видів діяльності (очікуваннями) та можливістю застосувати отримані знання на практиці (реальністю).

Період професійної підготовки, входження в професійну діяльність є одним з важливих етапів формування особистості і характеризується не тільки активним оволодінням професійними знаннями, вміннями і навичками, а й істотними змінами у сфері самосвідомості.

Рівень психофізичної культури студентів за час навчання у закладі вищої освіти знижується, що обумовлено і різким зростанням інформаційних і емоційних навантажень, що стають причиною значного погіршення психічного самопочуття, підвищеної тривожності, відчуженості, що не дозволяють їм долати стресові ситуації.

У зв'язку з великою емоційною напруженістю професійної діяльності психолога, нестандартністю психологічних ситуацій, відповідальністю і складністю праці, збільшується ризик розвитку синдрому емоційного вигорання. При цьому дуже мало звертається уваги на діючі ефективні психолого-педагогічні та медичні технології, які спрямовані на збереження здоров'я психолога, що знижують ризик формування синдрому емоційного вигорання і появи кризи професії загалом. Низький рівень психологічної культури, недостатній розвиток комунікативних здібностей, навичок саморегуляції призводить до того, що значна частина студентів страждає хворобами стресу – численними соматичними та нервово-психічними хворобами.

Зниження у студентів значущості професійних досягнень проявляється у суб'єктивному почутті некомпетентності у своїй роботі, що виливається в незадоволення собою, відбувається

знецінення власної діяльності, все це призводить до негативного сприйняття себе в професійному плані. Потреба профілактики емоційного вигорання майбутніх психологів зумовлена тим, що від стійкості психолога до емоційного вигорання залежить становлення його професійної компетентності.

Висновки. Отже, очевидно, що психолог, який демонструє в своїй професійній діяльності ознаки емоційного виснаження та перевтоми або симптоми емоційного вигорання, такі, як, наприклад, брак позитивних емоцій, песимізм, цинізм і черствість у роботі й особистому житті; байдужість, втома; відчуття безпорадності і безнадійності; агресивність, дратівливість; тривога тощо, навряд чи зможе бути ефективним та успішним. Для прийняття превентивних заходів з профілактики розвитку та усунення названих симптомів, насамперед, необхідно встановити основні причини, які впливають на формування синдрому емоційного вигорання.

Список використаних джерел

1. Дроздова А.Р. Психологічні чинники прояву синдрому «емоційного вигорання» у представників різних типів професій і безробітних. Х., 2017. 319 с.
2. Кириленко Т. С. Психологія: емоційна сфера особистості. К.: Либідь, 2018. 256 с.
3. Костюк А. В. Психологічні особливості емоційного вигорання оперативних психологів. Одеса, 2019. 21 с.
4. Панок В.Г., Острова В. Д. Психологічна служба вищого навчального закладу (організаційно-методичні аспекти). К.: Освіта України, 2017. 230 с.
5. Пов'якель Н., Федоренко А. Профілактика професійної дезадаптації психологів-практиків. К.: Шкільний світ, 2018. 128 с.
6. Скорик Т. В. Профілактика синдрому «професійного вигорання» соціальних працівників як необхідна умова професійної готовності. *Наукові записки НДУ імені М. Гоголя. Психолого-педагогічні науки.* 2011. № 3. С. 98–100.

МАЛІНОВСЬКИЙ Р.В.,

здобувач 4-го курсу,
спеціальність 053 «Психологія»
Вінницький соціально-економічний інститут
Університету «Україна»

ТЕЛЕФУС П.А.

здобувач 4-го курсу,
спеціальність 053 «Психологія»
Вінницький соціально-економічний інститут
Університету «Україна»

Науковий керівник: **НАЙЧУК В. В.,**
к.п.н, доцент кафедри соціальних технологій
Вінницький соціально-економічний інститут
Університету «Україна»
м. Вінниця

ОСОБЛИВОСТІ ТРЕНІНГОВОЇ РОБОТИ З ОСОБАМИ З УЗАЛЕЖНЕНОЮ ПОВЕДІНКОЮ

FEATURES OF TRAINING WORK WITH PERSONS WITH ADDICTED BEHAVIOR

Анотація. Спостерігається зростання інтересу українських вчених-психологів до проблем алкогольної та тютюнової адикції серед юнацтва. У дослідженнях зазначається, що

тютюнопаління у юнаків має психологічний характер, через нього задовольняються психологічні потреби у формуванні іміджу, у полегшенні комунікації, у психологічній підтримці, у стимуляції активності, вивчаються особливості копінг-стратегій у юнаків із тютюновим і алкогольним узалежненням, особливості соціального інтелекту у юнаків, схильних до алкогольного узалежнення. Серед чинників виникнення узалежненої поведінки різних видів, зокрема алкогольної й тютюнової, вказують ставлення особистості до себе та до інших.

Ключові слова: залежність, узалежнена поведінка, залежність від алкоголю та тютюну

Abstract. There is a growing interest of Ukrainian psychologists in the problems of alcohol and tobacco addiction among young people. Studies indicate that smoking in young people has a psychological nature, it meets the psychological needs in image formation, in facilitating communication, in psychological support, in stimulating activity, studying the features of coping strategies in young people with tobacco and alcohol addiction, especially social intelligence young men prone to alcohol dependence. Among the factors of addictive behavior of various types, including alcohol and tobacco, indicate the attitude of the individual to himself and to others.

Key words: addiction, addictive behavior, alcohol and tobacco addiction

Постановка проблеми. Однією з найгостріших проблем, з якими стикається сучасне суспільство, є неукліне зростання кількості людей із різними видами узалежнення, що має негативні наслідки не тільки для самої особистості, але й для її оточення та суспільства в цілому.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблемі виникнення в особистості узалежненої поведінки присвячені роботи багатьох науковців-психологів, у тому числі вітчизняних (А. Акопов, Б. Братусь, Н. Бугайова, Н. Бурмака, Н. Завацька, Г. Золотова, Л. Ілюк, Л. Ільницька, Ц. Короленко, В. Крамченкова, Б. Леко, І. Лисенко, В. Лозовой, С. Максименко, Н. Максимова, В. Менделевич, О. Савчук, О. Сасько, Б. Ткач, І. Фурманов, О. Харькова, О. Христюк, О. Чередниченко та ін.).

Виклад основного матеріалу. За останні роки спостерігається різке збільшення розповсюдження адиктивних розладів, різноманітність їх форм, поява нових різновидів. У сучасній літературі, говорячи про залежну поведінку, часто використовують термін «адиктивна поведінка», уведений В. Міллером для визначення зловживання різними речовинами, які змінюють психічний стан, включаючи алкоголь, наркотики й тютюн, до того, як від них сформується фізична залежність [1]

У західній психологічній літературі поняття «залежність» і «адикція» намагаються розводити, розуміючи під адикцією порушення контролю, а під залежністю – стан нужди у чомусь, що дозволить нормально функціонувати [2, 3]. Деякі дослідники вводять термін «психологічна залежність», під яким розуміють стан індивіда при вираженому потязі до чогонебудь, як емоційний стан, що характеризується відчуттям нагальної потреби у певній речовині або здійсненні певних дій з метою отримання ефекту, пов'язаного з даною речовиною, або з метою зняття негативних відчуттів, що викликані зловживанням нею [4]. У вітчизняній психології поняття «залежність» і «адиктивна поведінка» іноді застосовуються як синонімічні [5]. Але більшість дослідників все ж розрізняють адиктивну поведінку і залежність. Адиктивна поведінка визначається як поведінка, пов'язана зі зловживанням алкоголем, токсичними й наркотичними речовинами до моменту виникнення психічної або фізичної залежності [6, 7].

На думку І. Фурманова із співавторами, адиктивна поведінка в процесі формування узалежненої поведінки займає проміжне місце. Поняття «зловживання психоактивних речовин» є більш широким стосовно поняття «адиктивна поведінка», оскільки може включати крім останньої етап перших проб, а також узалежнену поведінку, пов'язану із уживанням психоактивних речовин. І. Фурмановим визначені ознаки, за якими адиктивна поведінка

відрізняється від звичайного захоплення: наявність життєвої установки з орієнтацією на негайне одержання задоволення будь-якими засобами; наявність ілюзії контролю своєї діяльності у межах адикції, що формується; можливість легкого переходу від однієї форми адикції до іншої; виникнення негативних емоційних переживань при обмеженні або неможливості задовольнити потреба в предметі адикції. Відрізнити зловживання від уживання можна, спираючись на такі два критерії: виникнення проблем зі здоров'ям; виникнення проблем у взаємодії з навколишніми [8].

Прояви адиктивної поведінки – безперервний процес формування й розвитку залежності. Циклічність залежної поведінки має основні фази: наявність внутрішньої готовності до адиктивної поведінки; посилення бажання та напруги; очікування й активний пошук об'єкта адикції.; отримання об'єкта й досягнення специфічних переживань; розслаблення; стадія відносного спокою (ремісія). Адиктивна поведінка не обов'язково призводить до захворювання або смерті, але закономірно викликає міжособистісні зміни та соціальну дезадаптацію [9].

Спираючись на теоретичний аналіз, нами було розроблено тренінгову програму, основною метою якої є – корекція в юнаків тютюнової й алкогольної адикції шляхом розвитку позитивного ставлення до здоров'я. Загальна структура програми представлена чотирма блоками: ставлення до себе, ставлення до інших, ставлення до навчальної діяльності, ставлення до здоров'я.

В ході роботи з юнацтвом актуальним було спонукання до вияву ставлень, емоційних реакцій, до їх обговорення, а також аналізу причин виникнення життєвих проблем та розвиток вміння їх долати різними психологічними засобами; формування навичок збереження психічного та фізичного здоров'я та вміння жити в гармонії із собою та навколишнім світом; сприяння активізації нових форм бажаної поведінки юнаків у навчальній діяльності та повсякденному житті [9].

Заняття були побудовані в формі тренінгу при цьому ми керувалися такими принципами та правилами [10]:

- 1) добровільність участі;
- 2) активність кожного учасника;
- 3) взаємна підтримка учасників;
- 4) забезпечення зворотного зв'язку;
- 5) рефлексивно-діяльнісного опосередкування;
- 6) присутність «тут і зараз»;
- 7) рівність позицій та визнання прав кожного учасника;
- 8) опора на індивідуальний досвід;
- 9) екологічність комунікацій;
- 10) гнучкість рольової тактики;
- 11) заохочення інтелектуального та емоційного ризику;
- 12) фізична, психологічна та духовна безпека учасників.

У ході роботи рекомендовано використовувати такі методи й прийоми:

- 1) евристичні бесіди;
- 2) панельні дискусії;
- 3) мозковий штурм;
- 4) практичні вправи та вправи з елементами гештальт-терапії, руханки;
- 5) рольові ігри;
- 6) вправи з використанням арт-терапії: малювання, ліплення (з солоного тіста);
- 7) складання власного портфолію;
- 8) аналіз проблемних ситуацій;
- 9) захист проектів та кейс - метод (для закріплення отриманої на занятті інформації);
- 10) малюнкові проєктивні методики.

Кожне заняття має підпорядковуватись наступному порядку:

- 1) створення єдиного психологічного простору, а також зворотного зв'язку;
- 2) проведення рольової гри або здійснення (показ) окремих вправ для створення ситуацій внутрішньогрупової або індивідуальної рефлексії;
- 3) отримання зворотного зв'язку у вигляді суджень, думок, нових ідей, пропозицій від усіх її учасників, упорядкування інформації та її узагальнення;
- 4) зняття психологічної напруженості (релаксаційні відновлювальні вправи), підведення підсумків заняття (зіставлення цілей заняття з отриманим результатом) та постановка задач на відпрацювання набутих звичок у повсякденній діяльності та поведінці (домашнє завдання) [11].

Кожен із блоків програми включає два етапи: інформаційний і інструментальний, у кожного з них – декілька стадій, які визначають серію занять. Роботі за блоками передують мотиваційний етап, метою якого є забезпечення позитивної мотивації до участі в програмі через визначення зв'язків між провідними мотивами юнацтва та їх участю в програмі, ознайомлення з метою та змістом програми, з мотивацією її керівника.

Актуалізація мотивації до певної діяльності, а в нашому випадку – це участь в корекційно-розвивальній програмі юнаків, повинна бути свідомою для них, щоб їх основні прагнення, бажання та інтереси могли бути реалізовані через участь в розвиваючих заняттях [12]. Серед основних мотивів юнаків зустрічаються такі: підвищення особистої самоефективності, успішності в навчальній діяльності, прагнення до самовдосконалення, прагнення бути ефективним у спілкуванні, здобути впевненість у собі, розвинути уміння регулювати емоційні стани та вирішувати конфліктні ситуації.

Головною метою інформаційного етапу кожного блоку виступає ознайомлення з психологічними особливостями відношень особистості (до себе, до здоров'я) і визначення їх індивідуальних особливостей в учасників програми, усвідомлення значущості змін у базових відношеннях для задоволення мотивів учасників програми, актуалізації позитивного ставлення до здоров'я. Головною метою інструментального етапу є оволодіння засобами подолання проявів відношення до себе і ставлення до здоров'я, які виступають чинниками адиктивної поведінки юнаків, засвоєння засобів діяння та паттернів поведінки, успішна реалізація яких сприятиме корекції узалежненої поведінки.

Логічно завершує роботу в рамках кожного блоку етап рефлексії, який визначає його місце і значення в програмі. Робота у межах заключного рефлексивного етапу передбачає аналіз та усвідомлення результатів власних досягнень учасниками, співвіднесення актуалізованих якостей та набутих вмінь і навичок із характеристиками проблемних ситуацій, для вирішення яких вони необхідні.

Висновки. Отже, узалежнена поведінка являє собою форму девіантної деструктивної поведінки, що виражається у прагненні до відходу від реальності шляхом зміни свого психічного стану через вживання деяких речовин, постійній фіксації уваги на окремих предметах або видах діяльності, що супроводжується виникненням інтенсивних позитивних емоцій. Серед чинників виникнення узалежненої поведінки виділяють спадкові, біохімічні, соціальні, соціально-психологічні, психологічні фактори. До психологічних чинників відносять інфантильність особистості, обмеженість саморегуляції поведінки, високу потребу в зміні станів свідомості як засобу вирішення внутрішніх конфліктів, особливості ставлення до себе, до інших. Разом із тим проведений аналіз літератури дозволяє зазначити, що ставлення до здоров'я особистості з адиктивною поведінкою в системі її базових відношень залишається практично невивченим, що зокрема стосується і особистості юнацького віку.

Теоретичний аналіз вказує на доцільність розробки тренінгової програми, спрямованої на корекцію узалежненої поведінки. Перспективу подальших досліджень ми вбачаємо у впровадженні і перевірці ефективності такої програми.

Список використаних джерел

1. Енциклопедія для фахівців соціальної сфери. Київ. Сімферополь: Універсум, 2012 536 с.
2. Addictive behaviors: etiology and treatment. [Marlatt G.A., Baer J.S., Donovan D.M., Kivlahan D.R.]. *Annual Review of Psychology*. 1988. V. 39. P. 223–252.
3. The biological, social and clinical bases of drug addiction: Commentary and debate. [Altman J., Everitt B.J., Glautier S. and other]. *Psychopharmacology*. 1996. V. 125. P. 285–345.
4. Бугайова Н.М. Психологічні закономірності розвитку адикцій в онтогенезі. *Проблеми загальної та педагогічної психології*. Т. XII. ч.4. С. 48–56.
5. Steven M.M., Roger D.W. Substance abuse. *The practitioner's guide to psychoactive drugs*. New York: Plenum medical book company, 1984. 226 p.
6. Великий В.М. Сутність і профілактика залежності від азартних ігор. *Соціальна робота в Україні: теорія і практика*. 2009. № 5. С. 134–137.
7. Отклоняющееся поведение молодёжи: унификация понятийно-терминологического аппарата: социально-педагогический и психологический словарь / под общ. ред. В.А. Попова. 4-е изд., испр. и доп. Владимир: ВГГУ, 2010. 264 с.
8. Фурманов И.А., Сизанов А.Н., Хриптович В.А. Профилактика нарушений поведения в учреждениях образования: учебно-метод. пособие. Минск: РИВШ, 2010. 250 с.
9. Змановская Е.В. Девиантология: (Психология отклоняющегося поведения): учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. М.: Изд. центр «Академия», 2008. 288 с.
10. Сидоренко Е.В. Технологии создания тренинга. От замысла к результату. СПб.: Речь, 2007. 336 с.
11. Шаповалова В.С. Психологічні особливості страхів у навчально-пізнавальній діяльності студентів: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07. Харків, 2015. 203 с.
12. Моргунова Н.С. Психологічні чинники організації самостійної роботи в навчальній діяльності студентів: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07. Харків, 2010. 177 с

ПАНАСЮК О.О., здобувач 3 курсу,
спеціальність 053 «Психологія»
Вінницький соціально-економічний інститут
Університету «Україна»
Науковий керівник: **ЛЄСНІЧЕНКО Н.П.**
викладач кафедри соціальних технологій
Вінницький соціально-економічний інститут
Університету «Україна»
м. Вінниця

РЕФЛЕКСІЯ ТА РЕФЛЕКСИВНІСТЬ ЯК ПСИХОЛОГІЧНИЙ ФЕНОМЕН

REFLECTION AND REFLECTIVENESS AS A PSYCHOLOGICAL PHENOMENON

Анотація. У статті визначаються значення та порівнюються поняття «рефлексія» та «рефлексивність». Визначення співвідношення понять дає змогу зрозуміти відмінність і спорідненість рефлексії та рефлексивності. Проводиться аналіз даних дослідження рівня рефлексивності студентів-психологів.

Ключові слова: рефлексія, рефлексивність, процес, властивість, діяльність, студенти-психологи, психіка людини, дослідження, показник, особистість.

Abstract. The article defines the meanings and compares the concepts of "reflection" and "reflexivity". Defining the relationship between concepts makes it possible to understand the difference and affinity of reflection and reflexivity. The analysis of data of research of level of reflexivity of students-psychologists is carried out.

Key words: reflection, reflexivity, process, property, activity, students-psychologists, human psyche, research, indicator, personality.

Рефлексія – це конкретний прояв рефлексивності на рівні психічного процесу, може проявлятися у одній ситуації, а в іншій ні. Спроба визначення понять рефлексія та рефлексивність належить А. В. Карпову. Він стверджує, що рефлексивність – це властивість, а рефлексія – процес[2]. У такому разі рефлексивність являється здатністю до рефлексії. На відміну від рефлексії, рефлексивність є загальнолюдською здатністю, але у різних людей вона має різну міру вираженості. Отже, якщо рефлексія – процес самопізнання, то рефлексивність – сама можливість існування цього процесу.

Постановка проблеми. Дослідження рефлексивності психолога несистемні та фрагментарні. У більшості наукових досліджень представлено результати дослідження здатності майбутніх педагогів до рефлексії. Диференціація її проявів у студентів-психологів предметом спеціального дослідження не ставали. Тому, дослідження рефлексивності студентів-психологів вважаємо досить актуальним і доцільним.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Рефлексивність традиційно вивчається у широкому колі напрямів: діяльнісному (Л.С. Виготський, С.Л. Рубінштейн, О.М. Леонт'єв); в контексті проблематики психології мислення (В.В. Давидов, Ю.Н. Кулюткін, І.М. Семенов, В.Ю. Степанов); комунікативному підході (В.С. Біблер, С.Ю. Курганов, А. Ліпман); педагогічному (О.С. Анісімов, А.З. Зак, А.В. Захарова), особистісному (Ф.Ю. Василюк, М.Р. Гінзбург, Т.Є. Самулевич, О.Ф. Лазурський); генетичному (О.К. Дусавицький, С.Д. Максименко, Ж. Піаже, В.І. Слободчиков, Є.І. Ісаєв); системомислєдїяльноcтєу (Г.П. Щєдровицький, В.А. Лефєвр); метакогнітивному (М. Кєлєр, М. Кєплінг, Дж. Флєйвєл, М.А. Холодна). Сучасну спробу визначення рефлексивності на системному рівні було здійснено А.В. Карповим. Він вважає, що рефлексія як інтегральна психічна реальність існує у трьох модусах: процесу, стану та властивості особистості, а отже рефлексивність повинна бути представлена як якісно особлива властивість індивіда.

Отже, в останніх дослідженнях рефлексивність все частіше стає незалежною змінною, визначає ту чи іншу діяльність особистості. Рефлексивність зводять то до одних, то до інших психічних реалій (діяльність, мислення, комунікація і т. д.) не визначаючи її специфіки. Проте найбільш проблемними є відносини рефлексивності із її рефлексією. Положення ускладнюється тим, що остання сама не має чіткого психологічного визначення[3].

Формулювання цілей. Визначення значення понять «рефлексія та рефлексивність»; дослідити рівень рефлексивності студентів психологів; проаналізувати дані дослідження;

Виклад основного матеріалу. Відповідно до «Психологічного словника» за ред. А.В.Петровського рефлексія – це процес самопізнання суб'єктом внутрішніх психічних актів і станів, де ключовими термінами є «процес» і «самопізнання»[4]. Тобто, це зосередженість свідомості людини на самій собі, на власних думках і почуттях.

Можна виокремити три варіанти співвідношення понять «рефлексивність» та «рефлексія»: вони тотожні, рефлексія більш широке поняття ніж рефлексивність, рефлексивність більш широке поняття.

Перший підхід – найбільш історично ранній – рефлексія та рефлексивність тотожні, вони використовуються як слова синоніми, взаємозамінні поняття. Необхідність розмежування цих понять на цьому етапі ще не усвідомлена.

Другий підхід – рефлексія більш широке поняття ніж рефлексивність. Цей підхід активно, хоча не зовсім послідовно, розробляється А.В. Карповим [2]. Він вважає, що рефлексія – це

одночасно і унікальна властивість, притаманна лише людині, і стан усвідомлення чого-небудь, і процес репрезентації психіці свого власного змісту.

У третьому підході – навпаки, рефлексивність вважається більш широким поняттям ніж рефлексивність.

Отже, якщо рефлексія – процес самопізнання, то рефлексивність – сама можливість існування цього процесу, це вона надає іменнику «пізнання» префікс «само».

У ході емпіричного дослідження нами було здійснено психологічну діагностику рефлексивності майбутніх психологів за допомогою опитувальника рефлексивності А.В. Карпова .

Методика вимірювання рівня рефлексивності за Карповим дозволяє виявити рівень рефлексивності та порівняти сформованість рефлексивності як особистісної та професійно-значущої якості у студентів-психологів на етапі учбово-професійної діяльності. Методика включає 27 тверджень, з цих 27-ми тверджень 15 є прямими. Інші 12 – зворотні твердження, що необхідно враховувати при обробці результатів, коли для одержання підсумкового балу сумуються у прямих питаннях цифри, відповідні відповідям піддослідних, а у зворотніх – значення, замінені на ті, що виходять при інверсії шкали відповідей. Після підрахунку балів визначається рівень рефлексивності за наступною градацією: високий, середній, низький[2].

Результати проведеного дослідження наведені у наступних діаграмах.

На рисунку 1 ми бачимо, що у студентів-психологів переважає низький рівень рефлексивності, показник якого становить 73%. Значно меншим є показник середнього рівня (20 %). І більше ніж в 10 разів, відносно низького є показник високого рівня, який становить лише 7%.

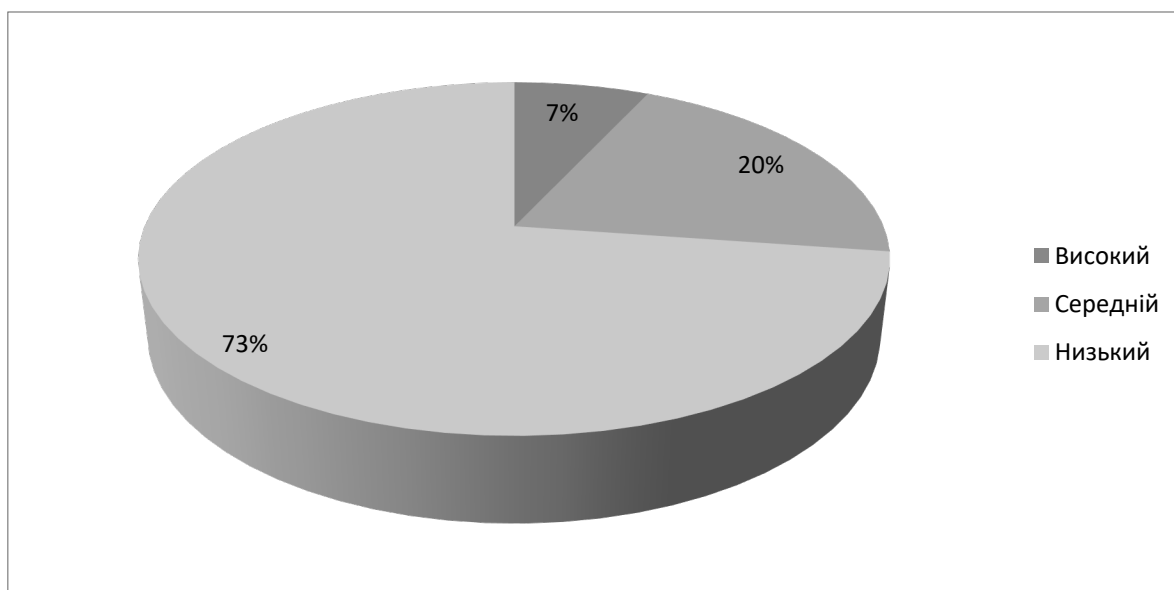


Рис. 1 Рівень рефлексивності студентів-психологів I курсу за методикою вимірювання рівня рефлексивності А. В. Карпова (у %)

Рисунок 2 нам показує дещо інші показники. 64% становить показник низького рівня, середнього – 27%, а високого – 9%.

Отже, порівнюючи отримані дані у ході проведеного нами дослідження було визначено, що на II курсі показник низького рівня зменшився на 9%, а показники середнього та високого рівнів збільшилися на 7% та 2% відповідно, порівняно з показниками на I курсі.

Рефлексія розглядається як один з найважливіших психологічних механізмів, що забезпечують адаптивність людини до нових умов діяльності, крім того, рефлексивність є

обов'язковою професійною якістю практичного психолога. Отже, становлення майбутніх практичних психологів неможливе без розвитку рефлексії. Однак за отриманими даними ми бачимо, що переважна більшість студентів мають низький рівень рефлексивності, що указує на необхідність оптимізації системи професійної підготовки майбутніх психологів.

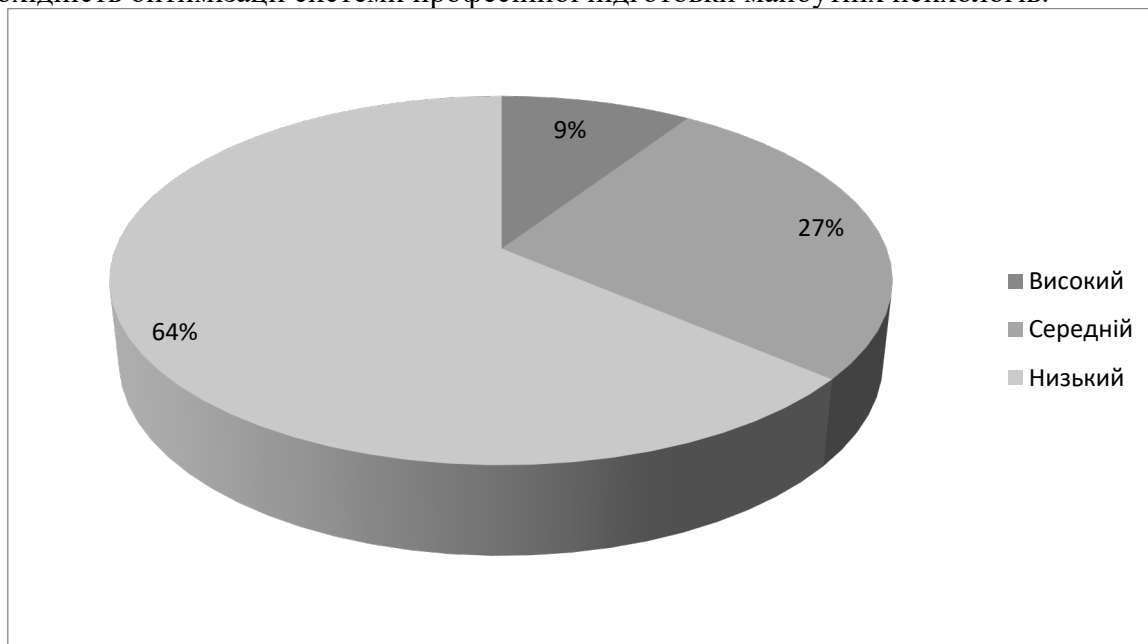


Рис.2 Рівень рефлексивності студентів-психологів II курсу за методикою вимірювання рівня рефлексивності А.В. Карпова (у %)

Висновки. Рефлексивність – це специфічна, унікальна психічна властивість, індивідуальна якість суб'єкта, яка структурує та інтегрує особистісні та професійно важливі якості у цілісні системи, розвиваючи, збагачуючи і посилюючи їх на основі формування власних цінностей і принципів та визначення стратегії розвитку.

Рефлексивність характеризується інтегрованістю та системністю на відміну від динамічності, дискретності та спрямованості рефлексії. Рефлексивність виступає узагальненою можливістю рефлексії та на відміну від неї співвідноситься не з конкретним змістом діяльності, а з системною цілісністю особистості. Це дозволяє введення поняття «рефлексивність особистості», що визначається як її здатність до спрямування власної діяльності на саму себе, власні особливості, тобто рефлексивність забезпечує особистості можливість саморозвитку.

Рефлексивність психолога має індивідуальну міру вираженості та різні рівні розвитку: високий, середній, низький. Рефлексивність стимулює розвиток, збагачення та посилення професійно важливих якостей майбутнього психолога.

Аналіз отриманих емпіричних даних є підставою для розробки розвивально-корекційної програми розвитку рефлексивності майбутніх психологів в освітньому просторі вищого навчального закладу.

Список використаних джерел:

1. Дідковський С. В. Поняття про рефлексію як механізм розвитку когнітивних схем. *Актуальні проблеми психології: Збірник наукових праць Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України*. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2014. Том VII. Екологічна психологія. Випуск 35. 330 с.
2. Карпов А. В. Психология рефлексивных механизмов деятельности. М. : Изд-во «Институт психологии РАН», 2004. 424 с.

3. Леонтьев Д.А., Лаптева Е.М., Осин Е.Н., Салихова А.Ж. Разработка методики дифференциальной диагностики рефлексивности. *Рефлексивные процессы и управление. Сборник материалов VII Международного симпозиума 15-16 октября 2009 г., Москва*. М.: КогитоЦентр, 2009. С. 145-150.
4. Петровский А.В., Ярошевский М.Г. Психологический словарь. М.: Политиздат, 1990. 494 с.

ПОДОРОЖНЯ Т.П.,
здобувач бакалавра 4 курсу,
спеціальність 053 «Психологія»
Вінницький соціально-економічний інститут
Університету «Україна»
Науковий керівник: **НАЙЧУК В.В.,**
к.психол.наук, доцент кафедри соціальних технологій
Вінницький соціально-економічний інститут
Університету «Україна»
м. Вінниця

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ НЕФОРМАЛЬНИХ ЛІДЕРІВ У ГРУПІ

PSYCHOLOGICAL FEATURES INFORMAL LEADERS IN THE GROUP

Анотація. У даній статті розглядається проблема вивчення індивідуально-психологічних особливостей неформальних лідерів-підлітків у навчальній групі. Робота присвячена вивченню підліткової групи комутативним та організаторським здібностям підлітків психологічним особливостям формальних та неформальних лідерів у групі. Якщо брати з точки зору розвитку, підлітковий вік характеризується як надзвичайно важливий вік у становленні особистості. У цей період відбувається розширення життєвого простору та соціального оточення. Перш за все, виявляється у виникненні особливого комплексу потреб, що виражається в прагненні вийти за рамки школи і долучитися до життя дорослих. У цьому віці афективні конфлікти викликаються зіткненням протилежних мотивів. Суперечності стосуються самооцінки, зниження активності і народжують підсвідому невпевненість і т.д. Однак підлітковий вік є найбільш сприятливим часом для розвитку емоційних аспектів самосвідомості. Особливо складно самовизначитися в такому динамічному світі підлітку, для якого цей час є ключовим у становленні та розвитку, так як в цьому віці закладаються і формуються основи лідерського потенціалу, який, в наслідку, розкривається в дорослому житті. Потрібно надати увагу тому, що лідерство знайшло широке застосування і досить активно досліджується та вивчається, але не всі його аспекти зачіпаються. Актуальність обраної нами теми обумовлена недостатньою розробленістю даної теми в сучасній психології і педагогіці, а також відсутністю комплексних рекомендацій щодо формування лідерства у підлітків. Також актуальність обумовлена необхідністю вирішення проблеми оптимізації взаємин підлітків між собою та гармонізації їх взаємин між підлітками в цілому, втілення у практику виховання підростаючого покоління принципу особистісно - зорієнтованого підходу.

Ключові слова: лідер, лідерство, лідерське рішення, комунікації, формальний та неформальний лідер, неформальна група, мала група та підлітковий вік.

Abstracts. This article examines the problem of studying the individual psychological characteristics of informal adolescent leaders in the study group. The work is devoted to the study of the adolescent group to the commutative and organizational abilities of adolescents, the psychological features of formal and informal leaders in the group. From the point of view of development, adolescence is characterized as an extremely important age in the formation of personality. During

this period there is an expansion of living space and social environment. First of all, it is manifested in the emergence of a special set of needs, which is expressed in the desire to go beyond school and join the lives of adults. At this age, affective conflicts are caused by the collision of opposite motives. Contradictions concern self-esteem, decreased activity and give birth to subconscious insecurity, etc. However, adolescence is the most favorable time for the development of emotional aspects of self-awareness. It is especially difficult to define oneself in such a dynamic world of a teenager, for whom this time is key in formation and development, as at this age the foundations of leadership potential are laid and formed, which, in turn, is revealed in adult life. Attention should be paid to the fact that leadership is widely used and quite actively researched and studied, but not all its aspects are affected. The relevance of our chosen topic is due to insufficient development of this topic in modern psychology and pedagogy, as well as the lack of comprehensive recommendations for the formation of leadership in adolescents. the younger generation of the principle of personality-oriented approach.

Key words: *leader, leadership, leadership decision, communications, formal and informal leader, informal group, small group and adolescence.*

Постановка проблеми. Підлітковий вік характеризується важливим часом у становленні людини як особистості. Комунікація з ровесниками є найголовнішою зі складових. Комунікуючи підлітки об'єднуються в групи у цих групах завжди є людина яка виділяється з поміж інших яка бере на себе відповідальність вона називається лідером. За допомогою лідерства здійснюються координація індивідуальних зусиль членів групи, організація їхніх дій та керування людьми. Усе це відбувається винятково на неформальній основі, у рамках стихійно складаються неофіційних міжособистісних координат. Бажання бути лідером властиво, очевидно, аж ніяк не малому числу людей. Інша справа, що далеко не всякому з них удається свою мрію здійснити. Одного тільки бажання і навіть зусиль по його реалізації виявляється недостатньо. Суть проблеми полягає в тому, що як лідер, людина повинна бути, насамперед, сприйнятий членами своєї групи.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Засновником психологічного підходу у вивченні природи лідерства є австрійський вчений З. Фрейд. Відповідно до схеми З. Фрейда, людські маси потребують лідера, аналогічного авторитарному батьку родини, у "подобі батьку" таємниця лідерства. Услід за З. Фрейдом, проблемою лідерства зацікавились послідовники напряму психології та психоаналізу влади – К. Юнг, Е. Фром, Е. Еріксон [1].

Наприкінці XIX – початку XX ст. виокремились чотири найбільш відомі концепції лідерства: "теорія рис" акцентує увагу на визначенні набору психологічних рис, властивих лідеру (Р. Кричевський, Є. Дубовська, Р. Мубінова); "поведінкова теорія", згідно з якою результативність управління визначається не стільки особистісними якостями, стільки тим, як лідер поводить себе з послідовниками (Д. Макгрегор); "ситуаційна теорія" стверджує, що лідерство – це продукт ситуації, тобто властивості, риси або якості лідера виявляються, відповідно до цієї теорії, відносними (Е. Богардус, А. Менегетті, Ф. Карделл, Р. Ділтс); "системна теорія" лідерства розглядає процес організації міжособистісних відносин у групі, а лідера – як суб'єкта управління цим процесом (М. Х'юстон) [1].

Проривом у вивченні лідерства прийнято вважати роботи теоретиків поведінкового підходу Р. Лайкерта, Р. Блейка і Дж. Моутон, які, змістивши увагу з якостей лідера на його поведінку, призвели до формування "двомірного" підходу до аналізу саме поведінки. Наголошують на другорядному значенні особистісних якостей лідера також прихильники "ситуативної теорії" Р. Бейлі, Т. Ньюколе та А. Хейр, створивши теорії "лідерства як функції ситуації". Суть даної теорії полягає у тому, що люди, перебуваючи в різних групах, займаючи різне становище, грають різні ролі, тому, на думку авторів, лідерство залежить більшою мірою від умов входження особистості в різні ситуації [1].

У 70-х рр. XX ст. на основі системного підходу з'являється низка теорій, в основу яких покладено принцип взаємності або двосторонності, що передбачає підсилення ролі послідовників у

лідерському процесі. Зокрема, модель П. Херсі і К. Бланшера, у якій в якості такого ситуаційного чинника була запропонована "зрілість" послідовників, що представляються як сукупність їх готовності, бажання виконувати роботу і впевненості в собі [1, с. 90].

Ще один представник даного напрямку Дж. Мак Грегор Бернс обґрунтував "теорію обміну" як протилежність теорії "перетворюючого" лідерства, намагаючись пояснити шляхи мотивації і впливу лідера на послідовників. В основі теорії лежить ідея взаємного обміну між лідером і послідовниками. [1].

М. М. Заброцький показує, що у підлітковому віці інтенсивно починають формуватися групи. Спочатку вони невеликі і складаються з представників однієї статі, згодом виникає тенденція до об'єднання подібних угруповань у більші компанії. З часом такі малі групи стають змішаними [2, с. 137].

Формулювання цілей. Мета статті полягає у виявленні особливостей комунікативної діяльності учнів, що роблять вплив на величину їхнього статусу в групі однолітків, і оцінка ступеня виразності цього впливу. А також визначення неформальних лідерів у підлітковій групі та дослідити зв'язок між лідерськими якостями та комунікативними та організаторськими здібностями.

Виклад основного матеріалу. З урахуванням значимості цього явища, група виступає як об'єкт вивчення соціальної, педагогічної й іншої галузей психології. Причому найчастіше в дослідженнях група виступає у формі малої групи.

Найбільш популярне визначення малої групи, дане Р. Бейлсом: «Ця будь-яка кількість осіб, що знаходяться у взаємодії один з одним у виді однієї безпосередньої зустрічі або ряду зустрічей, при яких кожен член групи одержує деяке представлення або сприйняття кожного іншого члена, для того, щоб він зміг або в той момент, або при пізнішому опитуванні якимось відреагувати на кожний з інших членів як окрему особистість, хоча б тільки для того, щоб згадати, що іншої теж був присутній».

Відмінність методологічних позицій радянських дослідників відбито в розумінні малої групи і її істотних особливостей як соціально-психологічної спільності людей, де всі психологічні характеристики можуть бути зрозумілі і пояснені тільки з урахуванням соціальних факторів, що і визначають сутність досліджуваного явища. «Малу групу, – пише Г.С. Антипина, – можна визначити як нечисленну по своєму складі соціальну групу, члени якої об'єднані загальною діяльністю і знаходяться в безпосередньому стійкому особистісному контакті один з одним, що є основою для виникнення як емоційних відносин у групі (симпатії, антипатії, байдужності), так і особливих групових цінностей і норм поведіння» [3].

Традиційно в соціальній психології вивчаються насамперед деякі елементарні параметри групи: композиція групи (або її склад), структура групи, групові процеси, групові норми і цінності, система санкцій.

Кожний з цих параметрів може здобувати різне значення в залежності від того, чи значимі в кожному конкретному випадку, наприклад, вікові, професійні або соціальні характеристики членів групи.

Найбільш традиційним шляхом при вивченні даного групового параметра є здійснення поширеного аналізу структури групи. Як правило, він виробляється шляхом виділення «визначених систем внутрішньо-групових відносин, що ієрархічно розташовуються в «просторі» групового функціонування» [4].

Лідерство – це здатність особи за рахунок особистих якостей здійснювати вплив на поведінку окремих осіб та груп працівників з метою зосередження їх зусиль на досягненні цілей організації [5, с. 220].

Іноді поняття лідера ототожнюється з поняттям «авторитет», що не цілком коректно: звичайно, лідер виступає як авторитет для групи, але не всякий авторитет обов'язково означає лідерські можливості його носія. Лідер повинний організовувати рішення якоїсь задачі, авторитет такої функції не виконує, він просто може виступати як приклад, як ідеал, але зовсім

не брати на себе рішення задачі. Тому феномен лідерства – це досить специфічне явище, не описуване ніякими іншими поняттями [6].

Для характеристики явища лідерства як процесу часто використовується поняття динаміки. Під динамікою лідерства маються на увазі всілякі зміни, зв'язані як зі змістом (статусом і типами), так і з масштабами лідерства, що функціонує в соціальній як мікро-, так і макросередовищу.

Стосовно до мікросередовища (тобто саме до малих груп) можна говорити про різний ступінь стійкості або динамічності, змінюваності лідерів, про природу і механізми цієї зміни одного лідера іншим [7].

Лідер може бути, як формальний – за посадою, так і неформальний – не передбачає формалізації становища лідера у групі.

Формальне лідерство передбачає вплив на співробітників з позиції посади, яку людина займає, а неформальний лідер – особа, що здійснює вплив, використовуючи власні здібності й уміння, а також наявні в неї ресурси, які необхідні людям.

Неформальними лідерами стають найбільш ініціативні, енергійні, інформовані працівники. Зазвичай неформальний лідер здатний впливати на колектив – іноді навіть ефективніше, ніж формальний керівник [9, с. 307].

Так, Карпов А. В., вважає, що лідерське рішення – це альтернативний вибір, що пов'язаний із відповідальністю за результат виконання [9].

Неформальне об'єднання ми розглядаємо як організацію, що характеризується високим ступенем згуртованості, особистісним характером спілкування, нечітко вираженою метою групової діяльності і неформальним контролем, який ґрунтується на традиціях і залежить від ступеня усвідомлення групового членства [10].

Неформальні групи можуть бути організовані як у рамках формальних, так і поза ними. Перші є у рамках певних організацій, другі – існують незалежно від формальних. Вони утворюються на основі просторової близькості, спільності інтересів, психофізіологічних характеристик, особистої симпатії.

Підлітковий вік – етап від 10–11 до 15 років, що відповідає початку переходу від дитинства до юності. Цей період у житті людини відноситься до числа критичних, що пов'язано з кардинальними змінами у сферах:

а) свідомості; б) діяльності; в) системи взаємовідносин індивіда [11].

Загалом, причинами створення неформальних об'єднань є:

- реакція на недоліки роботи з молоддю;
- як наслідок виокремлення елементів соціальної структури;
- прагнення проявити самостійність;
- бажання задовольнити потреби та інтереси;
- необхідність у спілкуванні;
- як прояв молодіжної свідомості й розвитку [12].

З метою емпіричного дослідження вивчення психологічних особливостей неформальних лідерів у групі обрано 7 клас середньої загальноосвітньої школи. Школа знаходиться в с. Грабове, м. Кодима - НВК «ЗОШ I-III ступенів». У класі 20 осіб, з них хлопчики - 8, дівчатка – 12, віком 12 – 13 років.

В якості діагностичного інструментарію використовувались такі методики:

1. Варіант соціометричної методики вивчення емоційних відносин у малій групі, запропонований Дж. Морено;

2. Методика, тест-опитувальник “Лідерство”

3. Питання тесту "Діагностика комунікативних і організаторських схильностей (КОС-2)".

За допомогою соціограми було виявлено неформальних лідерів. Зведені результати діагностування лідерських якостей досліджуваних учнів, а також оцінювання їхніх комунікативних та організаторських здібностей представлені у *табл. 1.1*

За отриманими результатами можна побачити що виявлених у групі підлітків, що мають високий статус серед однолітків, тобто неформальні лідери, яких з усієї групи (20 чоловік) налічується тільки - 5. Оновна частина таких лідерів це – дівчатка, які характеризується підвищеною активністю групи в процесі спілкування а також є хорошими організаторами. Рівень комунікативності, що виявляється учасниками групи стосовно неформальних лідерів, значно вище середнього рівня у групі.

Таблиця 1.1

Таблиця зіставлення результатів діагностики лідерських, комунікативних та організаторських здібностей

№ учня	Лідерські якості		Комунікативні та організаторські здібності	
	Кількість набраних балів	Рівень лідерських якостей	Кількість набраних балів	Рівень організаторських та комунікативних здібностей
1	26	Середньо виражені	15	Середній
2	39	Сильно виражені	18	Високий
3	21	Слабо виражені	11	Низький
4	31	Середньо виражені	16	Середній
5	39	Сильно виражені	17	Високий
6	32	Середньо виражені	12	Низький
7	35	Середньо виражені	13	Середній
8	44	Схильність до диктату	19	Дуже високий
9	38	Сильно виражені	17	Високий
10	18	Слабо виражені	15	Середній
11	37	Сильно виражені	17	Високий
12	40	Сильно виражені	16	Середній
13	28	Середньо виражені	16	Середній
14	39	Сильно виражені	17	Високий
15	17	Слабо виражені	9	Нижче середнього
16	36	Сильно виражені	17	Високий
17	30	Середньо виражені	16	Середній
18	26	Середньо виражені	17	Високий
19	36	Сильно виражені	17	Високий
20	29	Середньо виражені	18	Високий

Висновки. Отже, у процесі спостереження за поведінкою учасників групи було добре видно, що багато учнів прислухаються до думки неформальних лідерів, а також частіше комунікують з ними чим з формальними лідерами у групі. А ось учні, які не мають високого статусу в групі виступають у процесі спілкування як «комунікатори». Були визначені чинники, які впливають на прояв лідерських якостей у підлітковому віці. Працюючи над вивчення цього питання, можна зробити такий висновок, що спілкування є важливою складовою життя підлітка.

Список використаних джерел

1. Морозов А.В. Деловая психология. Курс лекцій: учебник для высших и средних спец. учебных заведений. СПб.: Издательство Союз, 2000. 576 с.
2. Кравцова Т. Особливості вивчення дитини у творчості представників реформаторської педагогіки України на початку ХХ сторіччя. *Наукові записки*. Випуск 58. Серія: Педагогічні науки. 2004. С. 135–140.

3. Антипина Г.С. Изучение малых групп в социологии и социальной психологии. Л.: 1967. 360 с.
4. Кричевский Р.Л. **Современные** тенденции в исследовании лидерства в американской социальной психологии. Вопросы психологии. 1977. №6.
5. Рудьев В. А., Гуткевич С. О. Менеджмент: навч. посібник. К. : Центр учбової літератури, 2011. 312 с.
6. Немов Р.С. Психология: Учеб. для студ. высш. пед. учеб. заведений: В 3 кн. 4-е изд. М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2003.
7. Андреева Г.М. Социальная психология. М., 2001. 290 с.
8. Словіцька Т.В. Сутність феноменів керівництва та лідерства Словіцька. *Університетські наукові записки*. 2010. № 3(31). С. 306-312.
9. Карпов А. В. Психология принятия решений в профессиональной деятельности: учебное пособие. Ярославль: ЯрГУ, 2014. 24с.
10. Кулік В., Голобуцька Т., Голобуцький О. Молода Україна: сучасний організований рух та неформальна ініціатива : дослідження. К. : Центр дослідження проблем громадянського суспільства, 2000. 460 с.
11. Косарецкая С. В. Синягина Н. Ю. О неформальных объединениях молодежи. М.: Гуманитар. изд. Центр ВЛАДОС, 2004. 159 с
12. Молодежная субкультура. URL : <http://www.vk.kiev.ua>.

ПРИВАЛОВА Г.В.,

*здобувач магистратури 1 курсу,
спеціальність 053 «Психологія»*

*Вінницький соціально-економічний інститут
Університету «Україна»*

ГОЛОВЕНЬКО П.

*здобувач магистратури 1 курсу,
спеціальність 053 «Психологія»*

*Вінницький соціально-економічний інститут
Університету «Україна»*

НАЙЧУК В.В.,

*к.п.н, доцент кафедри соціальних технологій
Вінницький соціально-економічний інститут*

Університету «Україна»

м. Вінниця

ЧАСОВА КОМПЕТЕНТНІСТЬ В СТРУКТУРІ ПРОФЕСІЙНОГО РОЗВИТКУ ОСОБИСТОСТІ

TEMPORARY COMPETENCE IN THE STRUCTURE OF PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF PERSONALITY

Анотація. В статті розкриті основні підходи до визначення часової компетентності, проаналізовано психологічні дослідження часової компетентності особистості. Визначено психологічні особливості відчуття часу особистістю.

Ключові слова: час, часова компетентність, особистість, відчуття час

Abstract. The article reveals the main approaches to the definition of temporal competence, analyzes psychological studies of temporal competence of the individual. The psychological features of the person's sense of time are determined.

Key words: *time, temporal competence, personality, sense of time*

Постановка проблеми. Від сучасних фахівців різного рівня потрібне прийняття великої кількості самостійних рішень, уміння самостійно організувати свою роботу, розставляючи пріоритети в умовах обмежених часових ресурсів. Через наявність або відсутність здатності оптимально організовувати і використовувати свій час проявляється міра реального опанування часом. Міра освоєння діяльності полягає у виборі такого стилю дій, при якому необхідний результат досягається за мінімальний відрізок часу.

Саме у процесі навчально-професійної діяльності уявлення про час переходять на найбільш високий рівень і наближаються до абстрактного відображення часу, при чому особистий досвід, побудований на власному переживанні і безперервності сприймання часу, виступає головним фактором у становленні даних уявлень і понять.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Різні аспекти часової компетентності були предметом досліджень багатьох відомих вчених філософів, психологів, педагогів. Питання часу в масштабі людського життя обґрунтували у своїх роботах Б. Ананьєва, Ш. Бюлера, Є. Головахи, П. Жане, О. Кронік, К. Левіна, С. Рубінштейна тощо. У вітчизняній психології зусиллями К. Абульханової-Славської, В. Ковальова, Л. Кублицьке та ін.

Суб'єктивні аспекти переживання часу були центральною проблемою в дослідженнях Г.Вудроу, П.Девіса, Л.Дуба, А.Еддінгтон, Р.Кнаппа, Т.Коттла, К.Левіна, Дж.Нюттена, П.Парка, В.Франкла, Дж.Фрезера, П.Фресса, Ф.Хунда, О.Шульце, Л.Соханя, Б.Цуканова, Ю.Швалба. Дослідники зазначають, що психологічний час значущо відрізняється від об'єктивного, хронологічного часу. Людям властиві індивідуальні особливості сприйняття часу і розподілу часу, вміння його відчувати і контролювати.

Виклад основного матеріалу. Час – це цінність, яку ми наповнюємо змістом, сенсом і реалізуємо себе в ньому, час – це енергія нашого життя. Чим частіше ми заглядаємо в майбутнє, тим більше треба встигнути в сьогоденні. У сучасному суспільстві багато хто скаржиться на нестачу часу, все більше людей намагається знайти рівновагу між своїми справами і часом.

Організація часу особистості припускає узгодження та дозвіл ряду суперечливих тенденцій сучасного світу. Так, наприклад, технічний прогрес, з одного боку, багаторазово використовує біологічні та психічні часові можливості людини (швидкість її інтелекту, пам'яті, особливостей сприйняття тощо), з іншого – натрапляє на обмеження існуючих природних ритмів організму, швидкості і темпу людини. Час особистості є системотворчим чинником зв'язку природного та соціального у житті людини.

В. Франкл, розмірковуючи про структуру часу, визначив її як тріаду понять минуле-теперішнє-майбутнє, в якій він зазначав, що в теперішньому нічого крім нього не існує, так як минулого вже не має, а майбутнього ще не має [1].

В. Ярська відмічає головну властивість часу, що полягає в протіканні від минулого часу до майбутнього. Якби цей принцип порушився, пізнання б зупинилося. Незворотність часу є найважливішим чинником пізнання [2].

В. Плохих визначає час як спосіб, за допомогою якого душа відповідно до зовнішніх обставин певним чином впливає сама на себе, надає собі певної форми і в такому оформленому вигляді, відстежуючи свій стан, деяким чином зазнає змін [3, с.19].

Вивчаючи психологічну структуру особистості, розвиток і функціонування її окремих підструктур і систем в часі Б. Ананьєв [4] запропонував загальну психологічну структуру особистості і упорядкування її функціонування у часі життя.

С. Рубінштейн в межах суб'єктно-діяльнісного підходу підкреслює, що людське буття, буття конкретної людини обмежене в часі і виступає втіленням структури і змісту її внутрішнього, суб'єктивного світу в об'єктивній реальності, на відміну від філософського розуміння буття, що підкреслює його позачасовий характер [5].

Концепція особистісної організації часу, запропонована К. Абульхановою-Славською, Т. Березіною підкреслює онтологічний характер організації часу особистістю, яка здійснюється або в діяльності, або в житті в цілому [6].

У контексті цієї концепції категорія часу особистості розкривається через поняття активності, яка і виступає як реальна організація часу власного життя, що свідчить про зв'язок об'єктивного і суб'єктивного часу людини, який в інших підходах і дослідженнях були відособлені один від одного.

А. Бергсон, В. Дільтей заперечували можливість раціонально, об'єктивно пізнавати час. А. Бергсон [7] вважав, що пізнавати час людині допомагає творча інтуїція, сформована єдністю механізмів пам'яті та процесів сприйняття, в результаті поєднання яких в особистості виникає почуття послідовності: теперішнє завжди є невлівимою миттю між минулим, якого вже немає та майбутнім, котре ще не настало. Для В. Дільтея головним в проблемі пізнання часу було не пізнання зв'язку минулого, теперішнього і майбутнього як чистої тривалості, а його наповнення історичними та соціокультурними переживаннями. Час, згідно поглядів вченого, не може бути пізнаним в межах пояснювальної психології, побудованої за зразком природничих наук.

В межах підходу психологічного дослідження особистісного часу В. Ковальов [8, с.5-6] обґрунтовує три модуси його існування, а саме: об'єктивний, суб'єктивний і суб'єктний. Основу об'єктивного модусу суб'єктивного часу особистості складає психофізіологічна, статична організація життєдіяльності людини, тобто його індивідуальні ознаки тілесності, статі, темпераменту, задатків та суспільно-професійна динамічна організація особистості, що полягає у відображенні та засвоєнні суспільно-історичного досвіду життя.

Уперше питання про психологічний час поставив Курт Левін [9], він визначив структуру психологічного часу, складовими елементами якої розглядав минуле, сьогодення, майбутнє. Акцентуючи увагу на взаємозв'язку цих компонентів, дослідник вважав, що сприйняття людиною сьогодення пов'язане з його спогадами про минуле, очікуваннями і намірами на майбутнє.

У дослідженнях вченого було визначено, що початком психологічного часу є майбутнє, а не минуле, що не характерно для фізичного часу, хід якого завжди йде від минулого до майбутнього. Оскільки майбутнє є початком психологічного часу, то для особистості він набуває значення безперервності, динамічності, змінності та неоднорідності.

Дослідники зазначають, що компетентність у широкому значенні поняття представляє собою сукупність професійних знань, умінь та особистісних якостей, що дозволяють самостійно та продуктивно вирішувати професійні задачі. Професійна компетентність найчастіше проявляється в ключових, базових і спеціальних компетентностях: ключові компетенції, як відомо, є загальнопрофесійними, вони необхідні для успішної діяльності у будь-якій сфері; базові компетенції відображають специфіку певної професійної діяльності; спеціальні компетенції відбивають специфіку конкретної предметної чи над предметної сфери професійної діяльності.

Людина і час в різних соціальних ситуаціях стають взаємозалежними: інакше переживаючи час свого життя і, переосмислюючи минуле, сьогодення, майбутнє, особистість змінює просторово-часовий континуум буття. Час виступає основним незворотним, невлівимим фактором людського існування. При цьому фізичний час є лише матеріальним носієм складних, зумовлених безліччю факторів соціальних та психологічних часових утворень. І при цьому часова компетентність виступає важливою умовою ціннісного ставлення людини до часового бюджету та інтеграції особистості у соціальні групи [10].

Часова компетентність відображає вміння раціонально планувати і використовувати час. Вона передбачає адекватну оцінку затрат часу, вміння розробляти програму досягнення мети в часовому просторі, правильно визначати затрати часу.

Як вважають А. Болотова та І. Яксіна, компетентність в часі в моделі професійної компетентності може бути співвіднесена з метакомпетентностями, - як універсальними утвореннями, що є абсолютно необхідними для формування власне ядерних (ключових) компетентностей і володіє такими універсальними атрибутами як «переносимість» і «транситуативність» [10].

Вивчаючи питання особистісної організації часу, науковці досліджують різноманітні детермінанти, що зумовлюють відмінності у часовій компетентності у часі. Наприклад, дослідження, проведене А. Махароблідзе, показує наявність значних відмінностей у часовій компетентності в залежності від різного самоставлення особистості. Так, досліджувані з високою мірою глобального самоставлення відзначаються високим рівнем працездатності і аналітичним типом планування часу. У досліджуваних із середньою мірою глобального самоставлення рівень роботоздатності знаходиться на більш низькому рівні, для них менш характерний аналітичний тип планування часу. Досліджувані з яскраво вираженою самоповагою відзначаються низькою мірою прояву інтуїтивного типу планування, меншим проявом негативного ставлення до планування часу, високим прагненням формувати цілі і планувати свій час. Досліджуваних із середньою мірою прояву самоповаги характеризує високий рівень прояву інтуїтивного типу планування, висока степінь негативного ставлення до планування часу і низька до прояву прагнення ставити цілі та планувати свій час [36].

Висновки. Особливості часової психічної регуляції і здатність до організації часу життя закладена в основі природи психіки людини і розвитку особистості, відмінними рисами цього є лише індивідуальні властивості особистості. Проведений теоретичний аналіз підтвердив наше припущення про зв'язок темпоральних характеристик та індивідуальних властивостей особистості, зокрема регулятивних якостей. Визначення особливостей цього взаємозв'язку та експериментальне його обґрунтування, буде визначати наш подальший пошук.

Часова компетентність виступає як здатність до усвідомлення та прийняття завдань організації свого часу, але без охоплення усієї повноти життєдіяльності, лише відносно значних цілей навчальної або професійної діяльності, які організуються у рамках найближчої (день, тиждень) часової перспективи. Високий рівень часової компетентності пов'язаний з виконанням всієї системи дій з організації усієї повноти цілей та завдань життєдіяльності у необмеженій часовій перспективі.

Список використаних джерел

1. Франкл В. Человек в поисках смысла. М.: Прогресс, 2016. 368 с.
2. Ярская, В. Н. Развитие понятия времени. *Вопросы философии : Философские заметки*. М. : Правда. 1981. С.157-160.
3. Плохих, В. В. Психология временной регуляции деятельности человека : моногр. Донецк : ЛАНДОН XXI, 2011. 412 с.
4. Ананьев, Б. Г. К психофизиологии студенческого возраста. Л. : 1974. 328с.
5. Рубинштейн, С. Л. Основы общей психологии. В 2 т. Т.І. : учеб. пособие. М. : Педагогика, 1989. 488 с.
6. Абульханова-Славская, К. А. Личностная регуляция времени. *Психология личности в трудах отечественных психологов*. СПб. : Питер, 2001. С.279-297.
7. Бергсон А. Творча еволюція. К : Видавництво Жупанського, 2010. 318 с.
8. Ковалев, В. И. Категория времени в психологии (личностный аспект). Категории материалистической диалектики в психологии. М. : Наука, 1988. С. 216-230.
9. Левин, К. Теория поля в социальных науках. Динамическая психология: избр. тр.. М. : Смысл, 2001. 572 с.

10. Махароблидзе А. В., Ананич Н. А. Особенности временной компетентности у лиц с разным самоотношением // Управление в социальных и экономических системах: материалы XX междунар. науч.-практ. конф., Минск, 20 мая 2011 г. Минск : Изд-во МИУ, 2011. С. 270–271
11. Яксина И. А. Временная компетентность в структуре межличностного взаимодействия : автореф. дис. на соискание ученой степени канд. психол. наук : спец. 19.00.01. М., 2002. 24 с.

ПРИЛУЦЬКА Т.М.

здобувач магістратури I курсу,
спеціальність 053 «Психологія»

Вінницький соціально-економічний інститут
Університету «Україна»

Науковий керівник: **НАЙЧУК В.В.**,
к.п.н., доцент кафедри соціальних технологій
Вінницький соціально-економічний інститут
Університету «Україна»
м. Вінниця

ПРОФЕСІЙНО-ПСИХОЛОГІЧНИЙ ВІДБІР ВІЙСЬКОВОСЛУЖБОВЦІВ-СНАЙПЕРІВ: СУТЬ, ЗАВДАННЯ, ВИКОНАВЦІ

PROFESSIONAL-PSYCHOLOGICAL SELECTION OF MILITARY SNIPERS: ESSENCE, TASKS, PERFORMERS

Анотація. У статті визначено сутність категорії «професійно-психологічний відбір» (ППВ). Окреслені завдання ППВ військовослужбовців-снайперів. Виділені складові ППВ. Визначено, що виконавцями є групи професійно-психологічного відбору, у складі яких обов'язково є психолог. Досліджено теоретичні та практичні основи проведення ППВ військовослужбовців-снайперів.

Ключові слова: професійно-психологічний відбір, військовослужбовці, психологія, ППВ снайперів.

Abstract. The article defines the essence of the category «professional and psychological selection» (PPS). The tasks of PPS of sniper-servicemen are outlined. Selected components of PPS. It is determined that the performers are groups of professional and psychological selection, which must include a psychologist. Theoretical and practical bases of carrying out PPS of servicemen-snipers are investigated.

Key words: professional and psychological selection, servicemen, psychology, PPS of snipers.

Постановка проблеми. З 2014 року дедалі актуальнішим є питання формування та зміцнення Збройних сил та інших військових формувань України. Основна увага приділяється людським ресурсам та складу військовослужбовців. На перше місце виходять не кількісний, а якісний склад армії. Для військовослужбовців, снайперів зокрема, є обов'язковим проходження професійно-психологічного відбору (ППВ). Мета ППВ полягає у визначенні особистісних особливостей військовослужбовця-снайпера та його придатності до роботи у військовій сфері.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Сутність професійно-психологічного відбору досліджували Стасюк В.В., Василенко С.В. [6], порядок його проведення вивчали Неурова А.Б. Капінус О.С. Грицевич Т.Л. [3], Кокун О.М., Агаєв Н.А., Пішко І.О., Лозінська Н.С.,

Корня Л.В [1] та інші, організація проведення ППВ у Збройних силах закріплена на законодавчому рівні [4].

Формулювання цілей. Метою статті є висвітлення сутності професійно-психологічного відбору військовослужбовців-снайперів, основні завдання відбору та виділення основних виконавців його проведення.

Виклад основного матеріалу. Снайпер (англ. sniper) – спеціальний боєць піхоти, або інших родів військ чи правоохоронних органів, що вражає важливі цілі з першого пострілу, як правило із замаскованої засідки. Снайпери зазвичай використовують спеціальні снайперські гвинтівки обладнані оптичним прицілом. Снайпери повинен мати великий досвід у прицільній стрільбі, навички маскуванню, прихованого пересування, спостереження, розрахунку траєкторії польоту кулі та інших чинників – вітру, температури, різниці у висоті і т.і. [5]. Окрім того, це людина, яка володіє особистими психологічними властивостями, такими як стресостійкість, витривалість, уважність і таке подібне.

Згідно р.1 п. 2 Інструкції з організації професійно-психологічного відбору у Збройних Силах України, затвердженої наказом Міністерства оборони України від 10 грудня 2014 року № 883, професійно-психологічний відбір у Збройних Силах України – комплекс заходів, спрямованих на забезпечення відбору громадян, які призиваються (приймаються) на військову службу, і військовослужбовців з професійно важливими якостями, що відповідають вимогам військово-професійної діяльності [4].

Основними завданнями ППВ військовослужбовців-снайперів є:

- оцінка психологічної та психофізіологічної придатності військовослужбовців до видів діяльності, до виконання яких вони призначаються, прогноз успішності їх подальшої професійної діяльності під час проходження військової служби та виконання завдань за призначенням;
- виявлення осіб з нервово-психічною нестійкістю, з асоціальними установками та тих, які вживають психоактивні речовини, підготовка та надання керівному складу військових частин (підрозділів) відповідних висновків та рекомендацій;
- надання рекомендацій з раціонального розподілу особового складу відповідно до рівня розвитку їх професійно важливих індивідуально-психологічних та психофізіологічних якостей за військовими спеціальностями [4].

ППВ включає аналіз біографічних даних, оцінку загальноосвітньої та фізичної підготовленості, стану здоров'я та фізичного розвитку, а також соціально-психологічне вивчення особистості військовослужбовця та психофізіологічне обстеження.

Соціально-психологічне вивчення передбачає оцінку моральних якостей особистості, суспільної та трудової активності, військово-професійної спрямованості, умов виховання та розвитку, особливостей спілкування та поведінки в колективі. Для соціально-психологічного вивчення застосовуються аналіз документів, анкетування, індивідуальна співбесіда.

Психофізіологічне обстеження (ПФО) дозволяє оцінити пізнавальні психічні процеси (пам'ять, сприймання, мислення, увагу), швидкість та координацію рухів (особливості психомоторики), емоційно-вольові якості та визначити рівень нервово-психічної нестійкості [6].

Сутність професійного відбору полягає в тому, що у процесі відбору вивчаються професійно важливі якості системи ознак цілісної особистості: соціальні (патріотизм, моральність, духовність, дисциплінованість, колективізм та ін); психологічні (відчуття, сприйняття, уявлення, увага, емоції, почуття, пам'ять, мислення); психофізіологічні (сила, урівноваженість, рухливість, динамічність нервової системи та ін); фізичні параметри (здатність укладатись в нормативні показники фізичної підготовки); фізіологічні резерви організму (здатність організму адекватно адаптуватись до екстремальних умов діяльності) [6].

Для організації та проведення заходів ППВ створюються групи професійно-психологічного відбору.

До складу груп професійно-психологічного відбору за наказом командира (начальника) залучаються офіцери органу з морально-психологічного забезпечення, кадрового органу, медичні та інші фахівці, які мають вищу освіту за спеціальностями «психологія», «практична психологія», «соціальна психологія», «психофізіологія», «соціологія» та перебувають на відповідних посадах.

На них покладається:

- проведення професійно-психологічного відбору громадян, які підлягають приписці до призовних дільниць, призовників, кандидатів, які виявили бажання проходити військову службу за контрактом, кандидатів на службу у військовому резерві, а також для навчання у ВВНЗ і ВНП ВНЗ;

- вивчення індивідуально-психологічних якостей військовозобов'язаних за призовом під час мобілізації, на особливий період;

- безпосередня участь у проведенні розподілу особового складу за профілями підготовки і військовими спеціальностями;

- проведення методичної підготовки посадових осіб і фахівців, які залучаються до проведення заходів професійно-психологічного відбору [4].

При професійно-психологічному відборі військовослужбовців-снайперів психолог повинен провести *первинну* діагностику кандидата, в ході якої з'ясовуються мотиви вступу на службу, ціннісні орієнтації, моральні якості, соціальні установки, рівень інтелекту, емоційної стійкості, комунікативні якості, уявлення про службу, ставлення сім'ї та друзів до майбутньої роботи кандидата, інтереси й захоплення. На основі цього формуються перші враження про особистість кандидата, його культурний та інтелектуальний рівні розвитку, адекватність розуміння особливостей майбутньої діяльності. Завданнями психолога є визначити професійні здібності кандидатів, а також виявити осіб, які мають явні протипоказання до майбутньої службової діяльності. Під час проведення ППВ психолог використовує різноманітні методи вивчення особистості: спостереження, бесіду, анкетування, психологічне тестування [2].

Неурова А.Б., Капінус О.С., Грицевич Т.Л. узагальнили досвід діагностики індивідуально-психологічних властивостей особистості військовослужбовців різних категорій, вибору оптимальних з точки зору дефіциту часу та ефективності методик перевірки готовності й визначення придатності військовослужбовців до військової служби, подальшої їх військово-професійної орієнтації на оволодіння військовими спеціальностями, поглибленого вивчення пам'яті, мислення, уяви, уваги, емоцій, стилю управління та мотивації [3].

Кокун О.М., Агаєв Н.А., Пішко І.О., Лозінська Н.С., Корня Л.В. у своїх працях представили теоретичні та практичні основи психологічного вивчення військовослужбовців та персоналу Збройних Сил України в умовах збройного конфлікту. Висвітили ефективні методи соціально-психологічного вивчення та психологічної діагностики. Їхні роботи мають теоретичне та практичне значення, адже психологічне вивчення особового складу є важливою передумовою зменшення бойових та небойових втрат, раціонального використання особистісно-професійного потенціалу військовослужбовців, збереження їх психічного здоров'я, підвищення боєздатності військ (сил). Психологічне вивчення особового складу надає змогу командуванню враховувати психологічний аспект при визначенні потенційної боєздатності не тільки кожного військовослужбовця-снайпера, але й окремого підрозділу, що є важливим під час прийняття оперативних рішень бойового управління [1].

Висновки. Професійно-психологічний відбір військовослужбовців-снайперів є важливою складовою при формуванні особового складу Збройних Сил. Від комплексного й ефективного відбору залежить життя самого виконавця, так і його оточуючих. Ретельно та добросовісно проведений ППВ забезпечить вирішення завдань з найменшою ймовірністю провалу в умовах ведення бойових дій. Дослідження особливостей професійно-психологічних властивостей військовослужбовців-снайперів є процедурою обов'язковою і дуже відповідальною.

Список використаних джерел:

1. Коқун О. М., Агаєв Н. А., Пішко І. О., Лозінська Н. С., Корня Л. В. Психологічне вивчення особового складу Збройних Сил України: *метод. посіб.* Київ: ФОП Маслаков, 2019. 288 с. URL: https://dovidnykmpz.info/wp-content/uploads/2019/09/POSIBNYK_Psykhol_vyvch_OS_ZSU_2019_.pdf.
2. Мірошніченко О. М. Особливості професійно-психологічного відбору кадрів до Державної кримінально-виконавчої служби України. *Право і безпека*. 2017. № 1 (64). С. 140–145. URL: <http://pb.univd.edu.ua/index.php/PB/article/download/146/126/>.
3. Неурова А. Б., Капінус О. С., Грицевич Т. Л. Діагностика індивідуально-психологічних властивостей особистості: *навч.-метод. посіб.* Львів: НАСБ, 2016. 181 с. URL: <https://dovidnykmpz.info/wp-content/uploads/2018/07/%D0%94%D1%96%D0%B0%D0%B3%D0%BD%D0%BE%D1%81%D1%82%D0%B8%D0%BA%D0%B0.pdf>
4. Про затвердження Інструкції з організації професійно-психологічного відбору у Збройних Силах України: *наказ Міністерства оборони України*. 10 груд. 2014. № 883. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0013-15#Text>.
5. Снайпер. *Вебсайт «Вікіпедія»*. URL: <https://uk.wikipedia.org/wiki>.
6. Стасюк В. В., Василенко С. В. Сутність професійно-психологічного відбору військовослужбовців до діяльності в екстремальних умовах. *Проблеми екстремальної та кризової психології*. 2010. № 8. С. 137–145. URL: <https://nuczu.edu.ua/sciencearchive/ProblemsOfExtremeAndCrisisPsychology/vol8/018.pdf>.

СМИКАЛЮК К.С.

*здобувач магістратури 2 курсу,
спеціальність 053 «Психологія»*

*Вінницький соціально-економічний інститут
Університету «Україна»*

ІЛІНІЧ С.Ю.,

*к.філ.н, доцент кафедри соціальних технологій
Вінницький соціально-економічний інститут*

Університету «Україна»

м. Вінниця

**РОЗВИТОК ЕМОЦІЙНОГО ІНТЕЛЕКТУ СУЧАСНИХ МЕНЕДЖЕРІВ ЯК УМОВА ЇХ
УСПІШНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ**

**DEVELOPMENT OF EMOTIONAL INTELLIGENCE OF MODERN MANAGERS AS A
CONDITION FOR THEIR SUCCESSFUL ACTIVITY**

Анотація. В статті розкриті основні засади вивчення проблеми емоційного інтелекту. Представлені результати аналізу ролі емоційного інтелекту як детермінанти успішної діяльності менеджерів на прикладі фахівців «Старлайф № 1».

Ключові слова: *емоційний інтелект, успішність, діяльність, менеджери*

Abstract. The article reveals the basic principles of studying the problem of emotional intelligence. The results of the analysis of the role of emotional intelligence as determinants of successful activity of managers on the example of Starlife № 1 specialists are presented.

Key words: *emotional intelligence, success, activity, managers*

Постановка проблеми. Актуальність проблеми розвитку у сучасної людини вміння розрізняти і інтерпретувати емоції, керувати своїм емоційним станом і емоціями своїх партнерів по спілкуванню зумовили необхідність дослідження особливостей емоційного інтелекту.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Емоційний інтелект став предметом психологічного дослідження порівняно недавно завдяки працям зарубіжних дослідників Г. Гарднера, Д. Гоулмана, Д. Карузо, Дж. Майєра. Проблема емоційного інтелекту активно обговорюється і висвітлюється у працях вітчизняних вчених: І.М. Андрєєвої, О.І. Власової, С.П. Деревянко, Г.Г. Гарскової, Н.В. Ковриги, Л.О. Котлової, Д.В. Люсіна, М.О. Манойлової, Е.Л. Носенко, М.М. Шпак та інших.

Формулювання цілей. Метою статті є розвиток емоційного інтелекту сучасних менеджерів ТОВ «СТАРЛАЙФ №1» як умова їх успішної діяльності

Виклад основного матеріалу. За теорією Д. Гоулменом, емоційний інтелект – це здатність усвідомлювати власні почуття, почуття інших людей, мотивувати самого себе та інших, управляти емоціями як наодинці з самим собою, так і стосовно інших [1].

Згідно з концепцією EQ вираховується як сума показників семи здібностей: самоусвідомлення, самомотивування, стійкість до фрустрації, контроль за імпульсами, регуляція настрою, емпатія, оптимізм. У своїх дослідженнях Д.Гоулмен [2] показав, що коефіцієнт інтелекту впливає на успішність людини від 4% до 25% і пояснює це тим, що для того, наприклад, щоб стати менеджером, необхідно мати певний рівень коефіцієнта інтелекту, а щоб стати успішним менеджером, необхідно додатково володіти ще й здібностями іншого роду, а саме здібностями, пов'язаними з розумінням і керуванням емоціями.

Таким чином, Д. Гоулмен впевнено доводить, що найбільш успішні у своїй діяльності ті люди, які вміло поєднують розум і емоції. Саме люди з високим емоційним інтелектом, наголошує він, швидше приймають рішення, ефективніше діють у критичних ситуаціях, краще керують своїми менеджерами, що відповідно і сприяє їх кар'єрному зростанню і процвітанню компанії [2].

А відтак значення емоційного інтелекту і емоційного лідерства стрімко зростає, оскільки всі вказані процеси пов'язані з колосальною кількістю як позитивних, так і негативних емоцій. Уміння скеровувати їх в потрібний напрямок, викликати у людей довіру, натхнення і ентузіазм в цих умовах перетворюється на реальну конкурентну перевагу самого лідера і компанії [2].

Власники ТОВ «СТАРЛАЙФ №1» все більше заохочують менеджерів до роботи, які швидко орієнтуються в життєвих ситуаціях, професійних проблемах, здатні проявляти активність, брати ініціативу в свої руки, оптимістично налаштовані на можливості досягати успіху, сміливо і виважено підходять до планування і здійснення роботи, здатні довести справу до логічного завершення, перебудовуватись, якщо того вимагає справа.

У контексті досліджуваної проблематики емоційна компетентність менеджера ТОВ «СТАРЛАЙФ №1» полягає у його усвідомленій готовності до реалізації емоційних компетенцій, необхідних для ефективного здійснення заохочення клієнтів та вирішення поставлених завдань.

У теорії диференціальних емоцій К. Ізарда емоції розглядаються EQ має 4 рівні розвитку: високий, достатній, середній, низький [3].

Високий рівень розвитку емоційного інтелекту характеризується здатністю особистості розпізнавати власні емоції, оцінювати свій емоційний стан, визначати причини і пояснювати значення своїх емоцій, проявляти емоції відповідно до ситуації, регулювати свої емоції й емоції інших, емоційно стійким, орієнтуватись на позитивні емоції і зближуватися з людьми.

Достатній рівень розвитку емоційного інтелекту характеризується тим, що особистість: здатна оцінювати, визначати причини і пояснювати значення емоцій, але не завжди позитивно сприймає емоції інших людей; намагається регулювати свої емоції та емоції інших, до домінування позитивних емоцій, намагається бути емоційно стійкою і зближуватися з людьми.

Середній рівень розвитку емоційного інтелекту характеризується тим, що особистість: здатна певним чином розпізнавати, оцінювати, визначати причини, пояснювати значення своїх емоцій та емоцій інших, але не завжди стримує власні емоції, домінують позитивні емоції, але не завжди здатна будувати позитивні стосунки з людьми, використовуючи свій емоційно-інтелектуальний потенціал.

Низький рівень розвитку емоційного інтелекту характеризується тим, що особистість не до кінця усвідомлює значущість емоцій у житті людини, відсутнє намагання виявляти причини і значення своїх емоцій та емоцій інших людей, тому проявляє неадекватну реакцію на прояви емоцій іншими, не здатна стримувати власні емоції, нездатна сприймати критику адекватно до вчинків і будувати стосунки з людьми на позитивній емоційній основі.

Менеджери ТОВ «СТАРЛАЙФ №1» з високим рівнем емоційного інтелекту відчувають здоровий емоційний баланс таких почуттів: дружба, самоконтроль, задоволеність собою, зосередженість, зв'язок з оточуючими, незалежність, вдячність. Менеджери ТОВ «СТАРЛАЙФ №1» з низьким рівнем емоційного інтелекту часто відчувають: самотність. Почуття провини, спустошеність, депресивність, залежність, злість, почуття жертви, образу, незадоволеність.

Для ефективності управлінської роботи емоційний інтелект має домінуюче значення. Так, успішність ТОВ «СТАРЛАЙФ №1» лише на 33% визначається технічними навичками, знаннями та інтелектуальними здібностями, а на 67% – емоційною компетентністю. Причому для співвласників та директорів ТОВ «СТАРЛАЙФ №1» ці цифри різняться ще більше: 85% визначається вказаним індикатором, і тільки на 15% він залежить від IQ.

Менеджер ТОВ «СТАРЛАЙФ №1» з високим емоційним інтелектом (EQ) має здатність зароджувати почуття впевненості у інших людей, у випадку її відсутності, що служить для підвищення рівня командної ефективності. Але менеджери ТОВ «СТАРЛАЙФ №1» з високим EQ, мають володіти знаннями про те, що занадто піднесений настрій може призвести до надмірної оптимістичності у власних діях.

Директори ТОВ «СТАРЛАЙФ №1» мають володіти навичками контролю емоційного стану для забезпечення гнучкості у прийнятті рішень, використовуючи емоційний стан як інструмент, за допомогою якого менеджер здатен коригувати напрям власних рішень, серед яких обирається найбільш доцільний. Важливо відмітити певну специфіку та відмінності функцій менеджера на різних рівнях ієрархії управління в компанії, а також про спільні риси. Чим вищий рівень в ТОВ «СТАРЛАЙФ №1», тим більш значущими стають концептуальні здібності (здатність усвідомлювати причинно-наслідкові зв'язки в компанії).

Спільними і найбільш критичними є комунікативні здібності, які є основою ефективного мотиваційного процесу, і за якими безперечно стоять емоційні навички людини. EQ формує уміння використовувати сприятливі можливості для підвищення загальної результативності як на рівні людини, окремих організаційних груп, так і компанії в цілому.

Цілком зрозуміло, що важливою складовою, що забезпечує лідерство в ТОВ «СТАРЛАЙФ №1» стає здатність прислухатися до чужих переживань, вміння налаштуватися на широкий діапазон емоційних сигналів. Все це призводить до процесу управління на якісно новий рівень – управління в стилі коучингу.

Рівень EQ визначається знанням основних принципів соціальної взаємодії серед менеджерів ТОВ «СТАРЛАЙФ №1», моралі, етики, розумінням можливості або неможливості прояву емоцій в тій або іншій ситуації, здатністю адекватно реагувати на прояви відчуттів інших людей та здатністю розуміти свої відчуття і причини їх виникнення, а значить і уміло управляти ними.

Основою емоційного інтелекту є певні групи здібностей людини: когнітивних, емоційних, адаптаційних і соціальних. Саме такі здібності формують лідерські навички, сприяють створенню позитивного клімату в команді та запобігають виникненню в ньому конфліктів.

Досвід показує, що на 50-70% створення клімату в організації залежить від власників ТОВ

«СТАРЛАЙФ №1», управлінського лідера. Саме емоційний стан лідера є найвпливовішим чинником на психологічний клімат у команді й тим самим – на ефективність роботи менеджерів [5].

Дослідженнями доведено, що чим вищий ранг менеджера ТОВ «СТАРЛАЙФ №1», чим вище рівень відповідальності за виконання кінцевої мети, тим вище має бути і рівень емоційного інтелекту. Менеджери ТОВ «СТАРЛАЙФ №1» з високим рівнем емоційного інтелекту стикаються з різноманітними щоденними проблемами, однак вони здатні зупинитися, проаналізувати те, що вони відчувають, і зрозуміти, як ці почуття впливають на поведінку і вибір раціонального рішення. Вони здатні зрозуміти, як інші люди почуваються і співпереживати з ними.

Також вони можуть вибрати поведінку і дії, які допоможуть їм не тільки вийти зі складної ситуації, але й вирішити її – як всередині себе, так і по відношенню до інших. Для таких лідерів подолання невдач та складностей є досвідом, шансом поліпшити себе та свої стосунки з оточуючими, перешкоди їх не зупиняють, а допомагають розвинути свій потенціал.

Висновки. Отже, емоційний інтелект є важливим фактором забезпечення ефективної роботи менеджера ТОВ «СТАРЛАЙФ №1». Він належить до організаційних компетенцій управлінського потенціалу страхової компанії. Високий рівень емоційного інтелекту як складової сучасного менеджменту дозволяє досягти успішної самореалізації, збільшує інтелектуальні сили особистості, суттєво впливає на продуктивність праці та забезпечує комфортні взаємовідносини в команді менеджерів.

Список використаних джерел:

1. Гоулман Д. Эмоциональный интеллект. Почему он может значить больше, чем IQ. Манн. Иванов и Фербер, 2014. 250 с.
2. Гоулмен Д., Бояцис Р., Макки Э. Эмоциональное лидерство: искусство управления людьми на основе ЭИ. М. : Альпина Бизнес Букс, 2005. 301 с.
3. Изард К. Эмоции человека: пер. с англ. М.: Изд. Моск. ун-та, 1980. С. 440.

СТЕМПКОВСЬКА А.

здобувач 4-го курсу,

спеціальність 053 «Психологія»

Вінницький соціально-економічний інститут

Університету «Україна»

Науковий керівник: ЛЕСНІЧЕНКО Н.П.

викладач кафедри соціальних технологій

Вінницького соціально- економічного інституту

Університету «Україна»

м.Вінниця

ПСИХОЛОГІЧНІ БАР'ЄРИ У СПІЛКУВАННІ ПІДЛІТКІВ

PSYCHOLOGICAL BARRIERS IN ADOLESCENTS 'COMMUNICATION

Анотація. У статті проаналізовані проблеми спілкування в підлітковому віці. Виявлені специфічні для цього віку психологічні і соціальні новоутворення. Основні види психологічних бар'єрів розглянуті за допомогою індивідуально-психологічних особливостей людей, особливостей відносин між партнерами і особистісним компонентом. Психологічні бар'єри спілкування в підлітковому віці призводять до зниження ефективності комунікації, виникнення напруги і негативних переживань.

Ключові слова: спілкування, підлітки, новоутворення, психічний розвиток, соціальний розвиток.

Abstract. The article analyzes the problems of communication in adolescence. Age-specific psychological and social neoplasms have been identified. The main types of psychological barriers are considered with the help of individual psychological characteristics of people, the peculiarities of the relationship between partners and the personal component. Psychological barriers to communication in adolescence lead to a decrease in the effectiveness of communication, the emergence of tension and negative experiences.

Key words: communication, adolescents, neoplasms, mental development, social development.

Постановка проблеми. Багатьом відомо, що для підліткового віку характерна велика кількість новоутворень в психічному, соціальному і анатомо-фізіологічному розвитку і це свідчить про початок безлічі проблем, з якими стикається дитина, її батьки і найближче оточення. Пильна увага до різних аспектів труднощів спілкування в підлітковому віці відображають сучасні тенденції психології, які прагнуть до вивчення особистості в конкретних ситуаціях її життєдіяльності, що супроводжуються відмовами, обмеженнями, образами, звинуваченнями і іншими способами фрустрації її потреб.

Важливим практичним завданням сучасного психолога є виявлення цих проблем. Дослідження проблематики не тільки в науковому сенсі, але і в практичній діяльності.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. На даний момент існує значна кількість робіт психологів, в яких проблема утрудненого спілкування є предметом спеціального дослідження. Теоретичний аналіз цих робіт виявляє певні відмінності в самій постановці проблеми, завдань і цілей її дослідження, в розумінні психологічної природи і механізмів досліджуваного явища, у виділенні можливих областей практичного застосування конкретних результатів. Дослідження психологічних труднощів спілкування тісно пов'язане з розглядом загально психологічних проблем «відносини»; соціальної перцепції; когнітивних стилів і пізнавальної діяльності особистості (К.А. Абульханова, Б. Г. Ананьєв, С.А. Амбалова, М.І. Бекоева, Г.А. Берулава, поза аналізом яких неможливий строгий науковий аналіз основних механізмів і закономірностей даного феномена.

Формулювання цілей. Метою дослідження є обґрунтування психологічних бар'єрів у спілкування підлітків

Виклад основного матеріалу. Підлітковий вік, на сьогоднішній день, коливається від 10-11 до 18-20 років. Центральним фактором фізичного розвитку є статеве дозрівання, яке впливає на роботу внутрішніх органів. З'являється статевий потяг (часто неусвідомлене) і пов'язані з ним нові переживання, потяги і думки. Організм дитини змінюється і переходить в активний ріст кісток і м'язової тканини. Нервова система також розвивається, особливо це помітно в тому, як різко може реагувати підліток на зовнішні подразники середовища. Розвиток нервової системи, особливо передніх відділів великих півкуль, робить підлітка «балакучим»: він не допускає ніяких зауважень на свою адресу, реагує на них словесно і найчастіше обурюється, висловлює незгоду. Процеси збудження і гальмування не мають рівноваги: збудження переважає над гальмуванням. Внаслідок швидкого поширення збудження підліток легко дратується, стає запальним. Крім сили реакції збудження відзначається і рухливість (ірадіація) нервових процесів. Так, підлітки досить швидко реагують на якісь подразники, особливо нові. Вони легко переходять від одного стану до іншого (взаємна індукція). Можлива ситуація, коли дитина в цьому віці може заснути на уроці, відчути себе розбитою, змученою, хоча нічого не робив. Зміна настрою, незвичайно висока чутливість призводять до своєрідної мімікрії – підліток може швидко потрапити під вплив групи однолітків, перейнявши особливості їхньої поведінки і вступаючи «як всі» [3].

Пізнавальні психічні процеси не залишаються осторонь. Мислення в підлітковому віці грає першорядну роль, воно стає теоретичним і тягне за собою перебудову інших психічних

процесів, як говорив Д. Б. Ельконін «пам'ять стає мислячою, а сприйняття – думаючим» [4]. Здатність до саморегуляції і формування рефлексії в підлітковому віці ускладнюються і охоплюють всі сфери життєдіяльності дитини, але особливо взаємини з дорослими.

Безумовно, змінюється провідна діяльність, якщо в молодшому шкільному віці це навчальна діяльність, то в підлітковому віці на перший план виходить спілкування з однолітками.

Тому підліток шукає друга, того, хто може зрозуміти. Часто в цьому віці ведуться щоденники, щоб мати можливість вільно висловлювати свої переживання, думки, сумніви.

Підлітковий вік – це перехідний і критичний етап в онтогенезі. У підлітка змінюється соціальна ситуація розвитку, і з'являється відчуття «дорослості». Він намагається вийти з під опіки батьків, зіставляє себе з більш старшими людьми, хоче, щоб з його думкою рахувалися і сприймали його всерйоз.

Пубертатний період протікає у всіх по-різному, у когось менш болісно, а у кого-то цей період можна однозначно назвати, періодом бунтарства і протесту. Підліток стикається з безліччю проблем: низька самооцінка, негативізм, вербальна і фізична агресія, неврівноваженість, часта зміна настрою, труднощі в навчанні, депресивні симптоми, суїцидальна поведінка, а також труднощі і різні бар'єри в спілкуванні з людьми.

Виділяють наступні психологічні нормативні завдання підліткового віку:

- 1) відділення від батьків і набуття справжньої психологічної незалежності;
- 2) подолання кризи ідентичності, рольової дифузності («самоідентифікація»);
- 3) новий етап соціалізації в середовищі однолітків, заснований на встановленні більш глибоких емоційних відносин поза сім'єю;
- 4) прийняття зростаючої сексуальності, адаптація до цього нового стану.

Проаналізуємо більш поглиблено проблему психологічних бар'єрів у спілкуванні. Бар'єри спілкування – це фактори, які сприяють втраті і спотворення сенсу інформації в процесі взаємодії. Вони призводять до зниження ефективності комунікації, виникнення напруги і негативних переживань. Часто вони стають основною причиною конфліктних ситуацій. Всі бар'єри спілкування діляться на дві групи: психологічні та комунікативні. Психологічні бар'єри виникають внаслідок індивідуально-психологічних особливостей людей, які вступають в процес спілкування (скритність, скромність, відмінності в типах темпераменту), а також в результаті особливостей відносин між партнерами (недовіра, антипатія). Визначальним для виникнення ситуацій непродуктивного спілкування стають особистісні аспекти. У зв'язку з тим, що кожна людина сприймає події і явища навколишнього світу суб'єктивно, оцінює їх з точки зору свого індивідуального досвіду, їй іноді буває складно зрозуміти партнера по спілкуванню, у якого інша точка зору і інші особливості сприйняття.

Основні види психологічних бар'єрів:

1. Естетичні – виникають в ситуації, коли людині не подобається зовнішній вигляд співрозмовника. Це може стосуватися особливостей його зовнішності, стилю одягу, певних деталей гардеробу.

2. Інтелектуальні – полягають у відмінностях типів мислення, швидкості протікання уявних операцій і відмінностями рівня інтелектуального розвитку. Наприклад, спілкування оптиміста і песиміста не завжди можна назвати продуктивним, адже один буде шукати в будь-якій ситуації плюси і шляхи виходу, а другий – акцентувати увагу на негативі. До інтелектуальних можна віднести бар'єр некомпетентності, коли людина не розбирається в обговорюваній темі, що викликає у партнера по спілкуванню почуття прикраси або роздратування.

3. Мотиваційні – проявляються, коли у людей різні цілі. Це призводить до непорозумінь, спотвореного сприйняття інформації.

4. Моральні або етичні – ефективності спілкування заважає несумісність моральних позицій, принципів, поглядів.

5. Бар'єр установки – якщо у людини є негативна установка по відношенню до партнера, то його слова сприймаються не об'єктивно, часто з внутрішнім протестом. Виникати він може в результаті попереднього досвіду спілкування або на основі відгуків інших людей.

6. Бар'єр негативних емоцій або поганий фізичний стан – відносяться до ситуативних бар'єрів. Іноді проблеми в спілкуванні виникають, коли у людини поганий настрій чи самопочуття, і вона не налаштована на встановлення контакту з іншими. Комунікативні бар'єри виникають, якщо між співрозмовниками є невідповідність словесного запасу. До цієї групи також належать проблеми, пов'язані з відсутністю аналогій понять в різних мовах і інші складності перекладу [3, с. 11].

Висновки. Психологічні бар'єри спілкування в підлітковому віці – це якийсь конфлікт між індивідуально-особистісними особливостями дитини і певними зовнішніми ситуаціями, які вступаючи у взаємодію, спонукають її відчувати страх, сумніви, сором'язливість, агресію, відчай, смиренність, фрустрацію, депресію, апатію і інші емоційні реакції.

Список використаних джерел

1. Абульханова К.А. Психология и сознание личности. Москва: Институт практической психологии, Воронеж: НПО «МОДЭК», 1999г.
2. Ананьев Б.Г. Человек как предмет познания. СПб.: Питер, 2001. — 288 с.
3. Амбалова С.А. Личность и ее приобщение к социальному миру. *Азимут научных исследований: педагогика и психология*. 2016. Т. 5. № 1 (14). С. 9-11.
4. Джигоева О.Ф. Особенности формирования личности в социальной среде. *Педагогическое мастерство и педагогические технологии*. 2015. № 2 (4). С. 87-90.
5. Эльконин Д. Б. Психология развития человека. Москва: Аспект Пресс, 2001. С. 22-26.

СУСІД К.О.,

здобувач 4-го курсу,

спеціальність 053 «Психологія»

Вінницький соціально-економічний інститут

Університету «Україна»

СЕНЬКІВ Н.Е.

здобувач 4-го курсу,

спеціальність 053 «Психологія»

Вінницький соціально-економічний інститут

Університету «Україна»

Науковий керівник: **НАЙЧУК В.В.,**

к.п.н, доцент кафедри соціальних технологій

Вінницький соціально-економічний інститут

Університету «Україна»

м. Вінниця

ПРОБЛЕМА ГЕНДЕРНИХ СТЕРЕОТИПІВ В ПСИХОЛОГІЧНИХ ДОСЛІДЖЕННЯХ

THE PROBLEM OF GENDER STEREOTYPES IN PSYCHOLOGICAL RESEARCH

Анотація. Стаття присвячена проблемі гендеру та гендерних стереотипів. Зазначається, що недостатньо вивченими залишаються природа, зміст, функції, джерела формування,

механізми засвоєння, особливості трансляції з покоління в покоління гендерних стереотипів. розкрито основні підходи до розуміння статевої ролі, фемінності та маскулінності особистості

Ключові слова: *гендер, стереотип, стать, гендерні стереотипи, маскулінність, фемінність*

Abstract. The article is devoted to the problem of gender and gender stereotypes. It is noted that the nature, content, functions, sources of formation, mechanisms of assimilation, features of translation from generation to generation of gender stereotypes remain insufficiently studied. the main approaches to understanding the gender role, femininity and masculinity of the individual are revealed

Key words: *gender, stereotype, gender, gender stereotypes, masculinity, femininity*

Постановка проблеми. Проблема вивчення гендерних стереотипів в сучасній науці займає особливе місце і являє собою одне з найменш розроблених напрямів. Перші дослідження гендерних стереотипів були проведені зарубіжними вченими У працях Ж. Дувіна, А. Іглі, Б. Ллойд, Г. Олпорта та ін. маскулінність і фемінність розглядалися як найважливіші риси особистості, що формуються в ході соціалізації дитини шляхом засвоєння соціальних ролей. Дослідженнями С. Бем було доведено, що маскулінність і фемінність є двома незалежними, але не протилежними конструктами. Концепція андрогінії розроблялася С. Бем, Дж. Спенс та ін.,

Аналіз останніх досліджень і публікацій. В вітчизняній психології до початку XXI ст положення статевої ролі стереотипізації розглядали І. Кон, Д. Ісаєв, В. Каган, І. Лунін, Я. Коломінський, Т. Юферева, В. Агєєв, Ю. Алешина, О. Воловіч, В. Петренко, Л. Алієва, І. Кльоцина. І. Малкіна-Пих зауважує, що до початку 1990-х рр.. гендерна проблематика в радянській психології не розвивалася, а робіт, на які могли б спиратися дослідники гендерних проблем психології, було опубліковано вкрай мало.

Що стосується розробки цієї проблеми в українській психології, то варто зазначити, що дослідження гендерної проблематики знайшло відображення у працях О. Бондарчук, О. Винославської, Т. Зайчикової, Т. Говорун, П. Горностая, Т. Данільчинко, Л. Карамушки, О. Кікінежді, В. Москаленко, М. Пірен, М. Ткалич, О. Кочаряна та ін.

Виклад основного матеріалу. Перші дослідження гендерних стереотипів, проведені зарубіжними вченими були пов'язані переважно з виділенням змістовних характеристик гендерних стереотипів, пізніше були виділені основні функції гендерних стереотипів. Надалі гендерна проблематика розглядалася західними вченими з точки зору каузальної атрибуції, теорії соціальної ідентичності, функціональної теорії атитюдів. У етнопсихологічному аспекті проводилися крос-культурні дослідження гендерних стереотипів, спрямовані на виявлення міжкультурних відмінностей у змісті психологічних характеристик чоловіків і жінок, пошук відмінностей і подібності в сприйнятті та оцінці статевих ролей в різних культурах [1].

Як зазначає І. Кльоцина, наприкінці XX століття дослідження гендерних стереотипів відбувалися в рамках психології статевих відмінностей. У 90-ті роки відбувся сплеск інтересу до питань статі, і, як наслідок, поява великої кількості недостатньо професійної літератури про психологічні проблеми статі. Серед них зовсім невелика частина книг зарубіжних авторів, зорієнтованих на допомогу чоловікам і жінкам в осмисленні тих гендерних стереотипів, які заважають їх особистісному росту, саморозвитку, самореалізації в професійній та сімейній сферах. Виявилася гостра необхідність наукової розробки проблем статі, дуже важливих для різних груп населення [2;3;4;5].

І. Малкіна-Пих зауважує, що до початку 1990-х рр.. гендерна проблематика у вітчизняній психології не розвивалася, а робіт, на які могли б спиратися дослідники гендерних проблем психології, було опубліковано вкрай мало [6].

Український психолог М. Ткалич також вважає, що із зародження гендерного напрямку у вітчизняній науці (90-ті роки XX ст.) основним джерелом її ідей були психологія статі та визначений статевою належністю індивіда психосоціальної розвиток особистості. Це

зумовило тодішнє розуміння предмета гендерної психології, до якого зараховували два основні блоки інформації: психологія статевий відмінностей и гендерна соціалізація [7;8].

У психології статевий відмінностей розглядався весь спектр психологічних відмінностей представників чоловічої та жіночої статей: у когнітивній, мотиваційній, емоційній, поведінковій та інших особистісних сферах. Вона використовувала традиційний для психології поняттєвий апарат, новими на той час були поняття «маскулінність», «фемінність», «андрогінність», «гендерні стереотипи» та ін [7].

Ю. Польська пише про те, що за останні 40 років психологічна теорія і практика за кордоном піддавалися найбільш гострій критиці і переоцінці, ніж будь-коли раніше. Як академічна дисципліна психологія містила спотворені факти та псевдонаукові теорії про жінок, підтримувала стереотипні уявлення про здібності та психологічні особливості жінок і чоловіків. Під потужним впливом жіночого руху, фемінізму були виділені самостійні області, куди в різних за обсягом і змістом варіантах увійшла психологія жінок і чоловіків [9].

Під стереотипом в психології розуміють спрощене, схематизоване, часто спотворене або навіть помилкове, характерне для сфери повсякденної свідомості, уявлення про будь-які соціальні об'єкти (людину, групу людей, соціальну спільноту і т. п.). Вперше термін «соціальний стереотип» ввів У. Липпман. Він визначав соціальні стереотипи як образи світу, які економлять зусилля людини при сприйнятті складних соціальних об'єктів і захищають його цінності, позиції і права. Іноді стереотипами називають стійкі, регулярно повторювані форми поведінки [3].

Стереотип - це думка про особистісні якості групи людей, яка може бути надмірно узагальнена і неточна. З їх допомогою людина сприймає, «класифікує» інших людей по їх приналежності до тієї чи іншої групи, соціально-економічному класу або за їх фізичними характеристиками (стать, вік, колір шкіри і т. д.). Стереотипи, в тому числі і гендерні, часто породжують занадто умовне і спрощене уявлення про людей, формують очікування і установки щодо інших, сприяють спрощеному сприйняттю й позбавляють вигод, пов'язаних з пізнанням окремої особистості [10].

Гендерні стереотипи - стандартизовані уявлення про моделі поведінки та риси характеру, відповідні поняттям «чоловіче» та «жіноче» [10].

Дослідження вказують на два безперечних факти: існують сильні гендерні стереотипи, і, як часто буває, ці стереотипи приймаються і членами тієї групи, щодо якої вони діють. Чоловіки і жінки погоджуються з тим, що можна судити про книгу вже по тому, яке прізвище надруковано на обкладинці - чоловіче або жіноче [10].

Разом з тим, Хоффман і Херст наводять результати досліджень, які наочно демонструють, що більшість стереотипних гендерних відмінностей занадто незначні, щоб чекати їх регулярного прояву. Ці автори також вказують на те, що, мабуть, існує лише незначна кореляція між масштабом міжстатевих відмінностей і тим ступенем, в якій це підкреслюється в стереотипах [11].

Стереотипи мають кілька функцій: когнітивну, тобто упорядкування інформації; афективну, тобто протиставлення «свого» і «чужого»; соціальну, тобто розмежування внутрішньогрупових і зовнішньогрупових явищ. Ці функції створюють структури, що дозволяють людям орієнтуватися у повсякденному житті.

Існує величезна кількість самих різних стереотипів, у тому числі і гендерних, культурно і соціально обумовлених уявлень про властивості і норми поведінки чоловіків і жінок. При цьому гендерні стереотипи правомірно розглядати з двох позицій: у чоловічій та жіночій самосвідомості, з одного боку, і в колективній суспільній свідомості - з іншого.

Для аналізу гендерних стереотипів як соціально-психологічного феномена використовуються такі теоретичні напрями, як когнітивиський та соціально-конструкціоністський. Відповідно до цих напрямків, виділяють два ракурсу вивчення гендерних стереотипів:

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

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

Наші гендерні стереотипи можуть впливати на те, як ми ведемо себе по відношенню до інших людей, які, в свою чергу, починають демонструвати поведінку, відповідно нашим стереотипам. Це називається самоздійснюваними пророцтвами [12].

В. Каган, І. Клеціна виділяють 3 групи гендерних стереотипів. До першої відносяться стереотипи маскулінності-фемінності. У стереотипному уявленні маскулінності приписуються «активно-творчі» характеристики. Фемінність, навпаки, розглядається як «пасивно-репродуктивний початок», що виявляється в експресивності особистісних характеристиках, таких як залежність, тривожність, низька самооцінка, емоційність. Маскулінні характеристики протиставляються фемінним, розглядаються як протилежні, взаємодоповнюючі [4].

Друга група гендерних стереотипів включає в себе уявлення про розподіл соціальних (сімейних и професійних) ролей між чоловіками і жінками. Для жінки найбільш значущою соціальною роллю є роль домогосподарки, матері. Чоловікам пропонується активна участь у суспільному житті, професійна успішність, відповідальність за забезпечення сім'ї. Найбільш значимими соціальними ролями для чоловіка є саме професійні ролі.

Третя група гендерних стереотипів визначається специфікою змісту праці. У відповідності до традиційного уявлення передбачається, що жіноча праця має носити виконавській, обслуговуючий характер, бути частиною експресивної сфери діяльності. Жінки частіше всього працюють в сфері торгівлі, охорони здоров'я, послуг. Для чоловіків можлива творча і керівна робота, їх праця визначається в інструментальній сфері діяльності.

Є. Ільїн виділяє кілька негативних ефектів гендерних стереотипів, що проявляються в ситуаціях міжособистісної взаємодії. Перший негативний ефект полягає в тому, що існуючі стереотипи образів чоловіків і жінок діють як збільшувальне скло, тобто відмінності між чоловіками і жінками підкреслюються і значною мірою перебільшуються [11].

Другий негативний ефект гендерних стереотипів - це різна інтерпретація і оцінка однієї події в залежності від того, до якої статі належить учасник цієї події. Це наочно виявляється у відношенні дорослих до дітей різної статі. Наприклад, добру успішність з математики хлопчиків вчителі та батьки, як правило, пояснюють їх здібностями, а такі ж успіхи дівчаток - їх старанням. Батьки, виходячи зі стереотипу, оцінюють здібності сина до математики як більш високі, ніж у дочки, навіть в тому випадку, коли їх успішність однакова. Стереотипне сприйняття веде до того, що з одиничного випадку робляться далекосяжні узагальнення.

Третій негативний ефект гендерних стереотипів полягає в тому, що вони гальмують розвиток тих якостей, які не відповідають стереотипу. Наприклад, чоловіки бояться проявляти м'якість та емоційність, бо ці риси в рамках гендерних стереотипів асоціюються з жіночністю [13].

Висновки. Отже, гендерні стереотипи виступають стійким когнітивним конструктом, який регулює життєдіяльність особистості, має вплив на формування її сімейних та професійних ролей.

Поділ праці на основі статевої належності притаманне всім культурам, як притаманні їм гендерні стереотипи, диференційована соціалізація хлопчиків і дівчаток і більш низький статус, і менші владні можливості жінок порівняно з чоловіками.

Гендерні стереотипи мають значний вплив на професійне самовизначення особистості, оскільки підлітки обирають майбутню професію виходячи з уявлення про традиційний розподіл гендерних ролей, притаманний нашому суспільству. Навіть людина, яка заявляє про те, що вона не залежить від стереотипів, реалізує стереотипне уявлення в своїй поведінці. Це пов'язано з тим, що протягом життя люди накопичують багато несвідомих установок, у тому числі і неусвідомлюваних гендерних стереотипів.

Список використаних джерел

1. Шестопал І.А. Психологічні особливості професійної самореалізації жінок зрілого віку . *Психологія в Україні та за кордоном : Матеріали III Міжнародної науково-практичної конференції*. Київ : Гельветика, 2016. С. 102-106.
2. Клецина І.С. Гендерная социализация : [учеб. пособ.]. СПб. : изд-во РГПУ А.Н. Герцена, 1998. 233 с.
3. Клецина І.С. Гендерные барьеры на пути личностной самореализации. *Психологические проблемы самореализации личности*. СПб. : изд-во СПбГУ, 1999. Вып. 3. С. 154–165.
4. Клецина І.С. Гендерный подход в анализе процесса социализации в период дошкольного детства. *Психолог в детском саду*. 2012. № 1. С. 12–25.
5. Клецина І.С. Психология гендерных отношений : дис. ... д-ра психол. наук : 19.00.05. Санкт–Петербург, 2004. 423 с.
6. Малкина-Пых І.Г. Гендерная терапия. URL: <http://psy-on-don.ru/wp-content/uploads/2014/06/%D0%93%D0%B5%D0%BD%D0%B4%D0%B5%D1%80%D0%BD%D0%B0%D1%8F-%D1%82%D0%B5%D1%80%D0%B0%D0%BF%D0%B8%D1%8F.pdf>
7. Ткалич М.Г. Гендерна психологія : навч. посіб. К.: Академвидав, 2014. 248 с.
8. Ткалич М.Г. Зміст та структура гендерної ідентичності особистості. *Актуальні проблеми психології : Організаційна психологія. Економічна психологія. Соціальна психологія* / за ред. Максименка С.Д. К. : А.С.К., 2011. Т. І. Вип. 31. С. 113–118.
9. Польська Ю.В. Поняття “гендер” та його місце у розвитку сучасного соціогуманітарного знання. URL: http://www.ekmair.ukma.edu.ua/bitstream/handle/123456789/809/Polska_Holubieva_Poniattia%20hender.pdf;jsessionid=622AA19CA33C807D1D8156DC62DA298B?sequence=4
10. Говорун Т.В. Гендерна психологія : навч. посіб. К. : Вид. центр “Академія”, 2004. 307 с.
11. Ильин Е.П. Дифференциальная психофизиология мужчины и женщины. СПб. : Питер, 2012. 544 с.
12. Мельник Т.М. Творення суспільства гендерної рівності: міжнародний досвід: закони зарубіжних країн з гендерної рівності. К. : Стилос, 2010. 440 с.
13. Агаєва В.П., Близнюк В.В., Головашенко І.О. Основи теорії гендеру : навч. посіб. К. : К.І.С., 2004. 536 с.

ТИРПАК В.С.,

здобувач магістратури 1 курсу,

спеціальність 053 «Психологія»

Вінницький соціально-економічний інститут

Університету «Україна»

МАЗУРЕЦЬ О.О.,

здобувач 4-го курсу,

спеціальність 053 «Психологія»

Вінницький соціально-економічний інститут

Університету «Україна»

Науковий керівник: **ЛЕСНІЧЕНКО Н.П.**

викладач кафедри соціальних технологій

Вінницького соціально- економічного інституту

Університету «Україна»

м.Вінниця

ПОНЯТТЯ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ

THE CONCEPT OF COMMUNICATIVE COMPETENCE

Анотація. У науковій статті розглянуто поняття та сутність комунікативної компетентності та проаналізовано психологічний зміст феномену комунікативної компетентності особистості.

Ключові слова: комунікація, комунікативна компетенція, компетентність.

Abstracts. The scientific article considers the concept and essence of communicative competence and analyzes the psychological content of the phenomenon of communicative competence of the individual.

Key words: communication, communicative competence, competence..

Постановка проблеми. Особливо актуально питання комунікації постає останім часом, комунікативні здібності є визначальними у їх професійній діяльності і мають певну специфіку, притаманну сфері діяльності і контингенту соціального середовища, з якими особистість взаємодіє. Навпаки, професійно виважене спілкування з суб'єктами сфери взаємодії є основою для побудови ефективної міжсуб'єктної взаємодії у суспільстві.

Умсучасних соціокультурних умовах невинно зростає значущість комунікативної компетентності передусім для діяльності й спілкування фахівця. Спілкування, що розглядається традиційно психологічною наукою як “діяльність у діяльності”, супроводжує будь-яку діяльність, у тому числі професійну, і потребує компетентності її суб'єкта. Тим паче у соціономічних професіях, де головним об'єктом праці є люди. Виконувана фахівцями (у нашому дослідженні – педагоги і психологи) діяльність – це завжди міжособистісне спілкування, процес комунікації, постійне налагодження взаємодії між людьми. Опанування комунікативної компетентності має вагоме значення для розвитку високоорганізованих відносин у сфері міжособистісної взаємодії. І саме реалізація у взаємодії комунікативної компетентності як визначальної складової професійної компетентності забезпечує виконання працівником зумовлених фахом функцій.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Вивченню комунікативної компетентності в різних аспектах присвятили свої дослідження Г. Андрєєва, О. Божович, Ю. Жуков, Кан О. Леонтєв, Л. Петровська, І. Родигіна, О. Сидоренко та ін. Досліджувались питання забезпечення ефективності комунікативної, формування здатності організовувати та здійснювати спілкування з іншими людьми, розглядалися класифікації комунікативних вмінь

та методики навчання. Однак, на сьогодні недостатньо досліджень, що присвячені вивченню методологічного зв'язку комунікативної компетентності та її основи – комунікації.

Формулювання цілей. Метою дослідження є окреслення сучасних підходів до розуміння поняття комунікативної компетентності й з'ясування специфіки її розвитку на різних етапах професійного становлення особистості, крім етапу професійної підготовки.

Виклад основного матеріалу. Поняття комунікативної компетентності часто сприймається як синонімічне поняттю комунікативного потенціалу і по суті є тотожним останньому, тому ми розглянемо те, як визначають поняття комунікативної компетентності різні автори.

У літературі можна зустріти поняття, близькі за своїм змістом щодо розглянутого нами предмета. Наприклад, у Петровської Л.А., "компетентність у спілкуванні" - це вміння долати труднощі в спілкуванні, в першу чергу, соціально-перцептивного плану, здатність рефлексувати власні прояви в спілкуванні і використовувати отриману інформацію для самопізнання. «Компетентність взаємодії» (інтерактивна компетентність), під якою розуміють здатність створення нових зразків виконання ролі шляхом реконструювання знайомих, набутих на практиці прикладів, що дає можливість діяти при специфічних змінах ситуації взаємодії [2].

Петровська Л.А. також вказує, що комунікативна компетентність передбачає розуміння мотивів, намірів, стратегій поведінки, фрустрації партнерів по спілкуванню, розуміння соціально-психологічних проблем взаєморозуміння, оволодіння техніками спілкування. За результатами своїх досліджень комунікативної компетентності, вчений пропонує спеціальні тренінги для формування та розвитку цієї властивості особистості [3].

На думку Руденського Є.В., комунікативна компетентність особистості складається з наступних чотирьох здібностей: давати соціально-психологічний прогноз комунікативній ситуації, в якій доведеться спілкуватися; соціально-психологічно програмувати процес спілкування, спираючись на своєрідність комунікативної ситуації; «вживатися» в соціально-психологічну атмосферу комунікативної ситуації; здійснювати соціально-психологічне управління процесами спілкування в комунікативній ситуації.

На підставі аналізу цих складових, Руденський Є.В. виводить три рівні комунікативної компетентності:

1. Соціонормативний досвід. Це основа когнітивного компонента комунікативної компетентності особистості як суб'єкта спілкування. Разом з тим реальне існування різних форм спілкування, які найчастіше спираються на соціонормативних конгломерат (довільна суміш норм спілкування, запозичених з різних національних культур), вводить особистість у стан когнітивного дисонансу. А це породжує суперечності між знаннями норм спілкування в різних формах спілкування.

2. Сигніфікації. Це система символів і нормативних приписів щодо їх використання під час спілкування. Як своєрідний знак, символ використовується по-різному: і як спосіб організації дій, і як спосіб прояву ставлення до партнера по спілкуванню, і як спосіб організації тексту повідомлень, якими обмінюються учасники спілкування.

3. Акціональний рівень. Це персоніфікація спілкування, яка передбачає як опанування кодом ситуативного спілкування, так і відчуття допустимого в імпровізаціях, доцільності конкретних способу спілкування.

У сукупності три виділених рівня характеризують рівень комунікативної компетентності особистості як суб'єкта спілкування [4].

Комунікативна компетентність, на думку дослідників - це моральна категорія, яка регулює всю систему відносин людини до природного і соціального світу, а також до самого себе як синтезу цих двох світів і вимагає від особистості усвідомлення власних потреб і ціннісних орієнтацій, перцептивних умінь, готовності сприймати нове у зовнішньому середовищі, своїх

можливостей у розумінні норм і цінностей інших соціальних груп і культур, своїх почуттів і психічних станів у зв'язку з впливом зовнішніх факторів та ін.

Корець О.М. каже, що необхідність формування комунікативної компетенції обумовлена деякими причинами. Так, рівень сформованості комунікативної компетенції - це важливий параметр характеристики освітнього та культурного рівня людини. Друга причина полягає в тому, що постійні зміни соціальних умов викликають необхідність створення динамічної системи мовної підготовки [5].

Ефективність спілкування передбачає також знання всіх його компонентів, яке також забезпечує комунікативну компетентність як окремої людини, так і фахівця певної галузі. Відповідно до цього, Бутенко Н.Ю. розглядає комунікативну компетентність як сукупність знань, умінь і навичок, які включають: функції спілкування та особливості комунікативного процесу; види спілкування і основні його характеристики; засоби спілкування (вербальні і невербальні); репрезентативні системи і ключі доступу до них; види слухання і техніки його використання; «зворотний зв'язок», психологічні та комунікативні типи партнерів, специфіку взаємодії з ними; методи генерування ідей та інтеграції персоналу для конструктивної комунікації; самопрезентацію і стратегію успіху [6]. На думку вченого, розвиток комунікативної компетентності є, зокрема, необхідною умовою ефективною професійної діяльності.

Разом з тим - зауважує Корець О.М. - необхідно розрізняти власне компетенцію і її реалізацію (компетентність). Якщо компетенція - це свідоме або інтуїтивне знання мовної системи, володіння ефективною технікою спілкування, то реалізація компетенції, тобто компетентність, припускає здатність використовувати ці знання в процесі комунікації [5].

Висновки. Суть комунікативної компетенції полягає в сукупності уявлень про шляхи і способи забезпечення взаємодії в процесі спілкування, в реалізації обраної комунікативної позиції, а також у досягненні комунікативної мети засобами мови.

Отже, комунікативна компетентність виступає як компонент більш масштабного особистісного утворення, комунікативного потенціалу, і є в узагальненій формі, ієрархічно організованим психічним утворенням, проявом певного рівня розвитку особистості, яке передбачає сформованість цілісної системи мотиваційно-спонукальних, особистісних якостей і функціонально-операційних проявів, які реалізують емоційні, когнітивні та поведінкові компоненти сфери особистості.

Список використаних джерел:

1. Андреева Г.М. Место межличностного восприятия в системе перцептивных процессов и особенности его содержания // Белинская Е., Тихомандрицкая О. Социальная психология. М.: Аспект Пресс, 2009. 475 с.
2. Ильин Е.П. Психология общения и межличностных отношений. СПб.: Питер, 2009. 576 с.
3. Корняка О.М. Вивчення розвитку комунікативної компетентності студентів. *Психолінгвістика: Зб.наук. праць ДВНЗ "Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет ім. Григорія Сковороди"*. Переяслав-Хмельницький: ПП"СКД", 2009. Вип. 3. С.60 – 69.
4. Руденский Е.В. Социальная психология. Курс лекций. М.: ИНФРА-М, 1997. 224 с.
5. Корець О.М. Професійна спрямованість навчання сучасних інформаційних технологій майбутніх бакалаврів технологічної освіти. *Інформаційні технології і засоби навчання*. 2018. Т. 67, № 5. С. 94-103.
6. Бутенко Н.Ю., Приходько В.Н., Федоренко Н.І. *Комунікативні процеси у навчанні*. Підручник Київ, КНЕУ, 2004. 334 с.

ФЛЬОРА А.,

здобувач 4-го курсу,
спеціальність 053 «Психологія»
Вінницький соціально-економічний інститут
Університету «Україна»

ОХОТА В.

здобувач 4-го курсу
спеціальність 053 «Психологія»
Вінницький соціально-економічний інститут
Університету «Україна»

Науковий керівник: **НАЙЧУК В.В.,**
к.п.н, доцент кафедри соціальних технологій
Вінницький соціально-економічний інститут
Університету «Україна»
м. Вінниця

ДО ПРОБЛЕМИ ОСОБИСТІСНОЇ ГОТОВНОСТІ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

TO THE PROBLEM OF PERSONAL READINESS FOR PROFESSIONAL ACTIVITY

Анотація. Стаття присвячена дослідженню проблеми особистісної готовності, визначенню її сутності і особливостей. Надано опис особливостей професійної діяльності особистості в контексті вивчення особистісної готовності

Ключові слова: *готовність до діяльності, готовність до професійної діяльності, особистісна готовність*

Abstract. The article is devoted to the study of the problem of personal readiness, defining its essence and features. The description of features of professional activity of the person in the context of studying of personal readiness is given

Key words: *readiness for activity, readiness for professional activity, personal readiness*

Постановка проблеми. Питання готовності людини до діяльності розглядається у вітчизняній науці вже більше століття. За цей час було накопичено велику кількість теоретичних та практичних досліджень з цього питання.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У сучасній вітчизняній науці багато уваги вивченню готовності до діяльності приділяється в сфері дослідження особливостей становлення професіоналів у різних сферах діяльності. Можна виділити такі основні напрямки дослідження особистісної готовності у вітчизняній науці:

- дослідження особливостей формування готовності до професійної діяльності педагогів та психологів (І.А. Ендеберк, Т.В. Жванія, І.А. Зязюн, А.Ф. Ліненко, С.А. Литвиненко, С.Д. Максименко, Ю.В. Пелех, Н.М. Петрученко, Л.З. Сердюк);
- дослідження готовності до професійної діяльності військових (В.І. Барко, О.М. Керницький, В.А. Молотай);
- дослідження готовності до професійної діяльності інженерів та управлінців (Л.М. Карамушка, Н.В. Кузьменко).

Виклад основного матеріалу. Г.В. Попова, Т.В. Амосова, Л.Д. Мальцева пропонують періодизацію вітчизняних досліджень готовності до діяльності, що містить чотири основних етапи [1].

Перший етап досліджень готовності реалізовувався наприкінці ХІХ на початку ХХ сторіччя. В цей період увага вчених була зосереджена на вивченні питань готовності з позицій теорії рефлексів та установок. Розвиток цього етапу пов'язується вченими з діяльністю

Другий етап досліджень готовності розгорнувся в період з 1918 до 1940 року. На протязі цього часу увага вчених була зосереджена на вивченні особливостей нейрофізіологічної саморегуляції людини та дослідженні місця психологічної готовності в процесі формування професійної поведінки особи. Третій етап мав місце з 1940 року до 1960 року. Саме в цей період відбувається активізація психологічних досліджень поняття готовності з позицій діяльнісного підходу, що багато в чому визначає сучасне розуміння цього поняття.

Четвертий етап бере свій початок у 1970-х роках та продовжується до нашого часу. Цей етап характеризується активним вивченням особливостей готовності представників різних сфер та напрямків діяльності.

В контексті дослідження готовності до професійної діяльності необхідним є звернення до більш ширшого поняття – професійної готовності, або готовності до професійної діяльності.

Значний вклад в розвиток поняття готовності до діяльності зробили М.І. Дьяченко та Л.О. Кандибович, що здійснили масштабний аналіз та систематизацію підходів до визначення готовності до професійної діяльності. На основі свого дослідження вчені визначили готовність як важливе професійне утворення, що включає в себе адекватні вимогам професії риси характеру та темпераменту; набір необхідних для здійснення професійної діяльності здібностей та знань, умінь і навичок; стійку систему мотивів та спрямованостей; професійно важливі психофізіологічні особливості [2].

Особистісний підхід розглядає готовність до діяльності як єдність особистісно-значущих професійних властивостей, що відрізняються в залежності від ролі в регуляції професійної та побутової діяльності. При цьому інтегруюча роль повністю визначається тими особистісними якостями, що забезпечують спрямованість людини на певний тип діяльності (В.С. Ільїн, В.В. Серіков та ін.). Тож, можемо констатувати, що наряду з двома основними елементами готовності (навичковим та особистісним) з'являється ще один важливий елемент – спрямованість на оволодіння професією.

Деталізуючи особистісну готовність до діяльності А.Ц. Пуні виділив цілу низку ознак: спрямованість на боротьбу, оптимальний рівень емоційного збудження, опірність перешкодам, здатність до регуляції власних емоцій, думок, дій [3]. О.Г. Ковальов запропонував розглядати особистісну готовність до діяльності як стійку властивість особистості, яка передбачає усвідомлення особистісної та загальної значущості діяльності [4].

О.А. Ісаєв, розглядаючи особистісну готовність до діяльності, визначає її як цілісний прояв усіх сторін особистості професіонала, зокрема пізнавального, емоційного та мотиваційного компонентів [5].

Н.В. Кузьміна вважає, що результатом навчання у вищому навчальному закладі є розвиток у майбутнього професіонала готовності до виконання нової для нього професійної ролі, що виражається у стійкій потребі у неперервному саморозвитку для досягнення вершин професіоналізму [6]. Хоч це поняття готовності і є трохи завузьким і не здатним відобразити всю багатовимірність особистісної готовності до діяльності, воно додає до нашого уявлення про готовність новий рівень – акмеологічний.

Є.О. Аверьянова пропонує характеризувати готовність як сукупність професійно значущих особистісних якостей, та професійно важливих знань та умінь випускника вишу, що забезпечують його успішний перехід до професійної діяльності [7].

Особливу увагу вітчизняні вчені приділяють уточненню змісту та структури особистісної готовності до професійної діяльності. Так, у роботі А.Ф. Линенко ми знаходимо підхід до визначення готовності через аналіз її основних проявів [8]: позитивного ставлення до професії; необхідного для ефективної діяльності рівня оволодіння значущими знаннями, вміннями та навичками; самостійності при розв'язанні професійно важливих завдань; наявності вираженої спрямованості на виконання професійної діяльності та кар'єрного саморозвитку; розвинених моральних характеристик.

Глибокий аналіз проблеми, що розглядається був проведений вітчизняною дослідницею З.Н. Курлянд, яка визначила готовність до діяльності як цілісну інтегровану якість особистості, що найбільш повно описує емоційну, когнітивну та вольову мобільність особи у момент включення в діяльність [9]. В структурі особистісної готовності дослідниця виділила чотири компоненти: мотиваційний (стійка внутрішня спрямованість на певний тип діяльності), емоційний (позитивне ставлення до діяльності), особистісний (здатність до професійної рефлексії) та професійний (володіння професійно важливими здібностями). Розуміння готовності до діяльності З.Н. Курлянд є більш психологічним, ніж попередній підхід, але воно також має свої недоліки. Приділяючи багато уваги специфіці особистісного ставлення людини до діяльності, дослідниця не включає до своєї моделі компоненти, що пов'язані з розвитком професійно значущих компетентностей майбутнього спеціаліста.

Отже, що в роботах вітчизняних вчених особистісна готовність розглядається як невід'ємна частина загальної професійної готовності до діяльності, що включає в себе високий рівень розвитку професійно важливих якостей, стійку спрямованість на здійснення діяльності, глибоке розуміння специфіки професійної діяльності.

Професійну компетентність прийнято розглядати як найбільш важливу умову ефективного здійснення професійної діяльності, як показник особистісних здібностей, що проявляється в здатності виконання діяльності. По суті, компетентність являє собою практичну реалізацію компетенцій особистості, що може бути здобутою тільки у практичній діяльності, шляхом набуття специфічного досвіду. Компетентність суб'єкту професійної діяльності виступає в ролі найвищого прояву готовності до певної професійної діяльності згідно поглядам вітчизняних вчених (О.Б. Боровков, Н.В. Кобзар).

Саме компетентісний підхід до визначення готовності до діяльності є основним в сучасній зарубіжній психології. При цьому, варто зазначити, що у зарубіжній психології поняття готовності до професійної діяльності поширено значно менше, ніж у вітчизняній науці. Частіше за все зарубіжні вчені зосереджують свою увагу на таких поняттях як «якість здійснення професійної активності», «якість професійної підготовки». Тим не менш, нами були знайдені згадки про готовність до професійної діяльності в роботах зарубіжних вчених, присвячених вивченню особливостей професійної діяльності представників конкретних професій.

Європейська система поглядів більше схиляється до розгляду компетентності як важливого складника професійної готовності до діяльності. Наряду з компетентністю важливим компонентом виступає особистісна готовність, що проявляється в наявності розвинених психологічних рис в сфері спілкування, взаємодії та вирішенні робочих завдань. Важливо відмітити, що обидва компоненти є рівно значущими.

Американська система визначення готовності до професійної діяльності фактично прирівнює поняття «готовність до праці» та «професійна компетентність». При цьому компетентність особистості визначається рівнем розвитку чотирьох основних елементів: базових навичок (шкільні знання), розумових навичок, навичок взаємодії та особистісних рис. Американські вчені вважають всі елементи рівно значущими та взаємопов'язаними в загальній структурі готовності трудових ресурсів.

Висновки. Отже, особистісна готовність до діяльності представляє собою складне інтегративне утворення, що одночасне відображає і рівень розвитку професійно важливих якостей та здібностей майбутнього спеціаліста, і особливості його відношення до обраної професійної діяльності. В структурі особистісної готовності до діяльності, на наш погляд, варто виділити такі компоненти:

- операційно-професійний компонент (глибина та гармонійність уявлень майбутніх спеціалістів про тонкощі обраної професійної діяльності);
- емоційний компонент (високий рівень емоційної стійкості та здатність до емпатії);

- соціально-психологічний (соціально-психологічні риси та якості, що є необхідними для здійснення професійної діяльності);
- ідентифікаційний компонент (специфіка емоційного відношення до професії, рівень ідентифікації з представниками професії).

При цьому операційно-професійний компонент по суті описує базові елементи, на яких в майбутньому буде ґрунтуватися компетентнісна готовність людини до здійснення діяльності. Емоційний та соціально-психологічний компонент описують індивідуально-психологічну відповідність людини вимогам професії. Ідентифікаційний компонент представляє собою в певному сенсі вершинну мотиваційну спрямованість особи на оволодіння професією.

Список використаних джерел

1. Попова Г.В., Милорадова Н.Э. Подготовка будущих психологов к практической деятельности тренера социально-психологического тренинга методами игрового проектирования. *Теория і практика управління соціальними системами*. 2012. №6. С. 124-130.
2. Дьяченко М.И., Кандыбович Л.А. Психологическая готовность. М.: Наука, 1986. С.49-52.
3. Практикум по социально-психологическому тренингу / Под ред. Б.Д. Парыгина. 3-е изд., испр. и доп. СПб.: Изд-во Михайлова В.А., 2000. 352 с.
4. Ковальов О.Г. Психологія особистості . 3-тє вид., перероб. і доп. М., 1970. 391 с.
5. Климов Е.А. Человек как субъект труда и проблема психологии/ Е.А. Климов. *Вопросы психологии*. 1984. №4 С. 5-14.
6. Кузьмина Н.В. Очерки психологии труда учителя. Психологическая структура деятельности учителя и формирование его личности Л., ЛГУ, 1967. 183 с.
7. Аврамченко С.М., Дметерко Н.В., Зажирко М.П., Евтушенко И.В., Мелоян А.Е., Раджабова С.Ш. Наукова школа академіка Т.С. Яценко. Донецк: ДипіП, 2012. 268 с.
8. Панок В. Реформування змісту, форм і методів підготовки практикуючих психологів як нагальна вимога суспільної практики. *Проблеми підготовки і підвищення кваліфікації практичних психологів у вищих навчальних закладах*. К.: Ніка-Центр, 2012. С.18-28
9. Кузьмина Н.В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения. М.: Просвещение, 1984. 254 с.

ШЕВЧЕНКО В.В.

здобувач 4 курсу,
спеціальність 053 «Психологія»
Вінницький соціально-економічний інститут
Університету «Україна»

ЯРЕМЧУК В.О.,

викладач кафедри соціальних технологій
Вінницький соціально-економічний інститут
Університету «Україна»
м. Вінниця

ТЕОРЕТИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ОПАНОВУЮЧОЇ ПОВЕДІНКИ РІЗНИХ ВІКОВИХ ГРУП

THEORETICAL STUDY OF MAINTAINING BEHAVIOR OF DIFFERENT AGE GROUPS

Анотація. У статті розкриті основні аспекти опановуючої поведінки особистості у різних вікових періодах, висвітлено аспекти та вікова динаміка копінг-поведінки в процесі розвитку особистості, визначено та конкретизовано специфічні копінг-стратегії, що дають підстави для попередження формування неефективних форм опановуючої поведінки особистості.

Ключові слова: опановуючи поведінка, копінг-стратегія, копінг-поведінка, стресостійкість, переживання стресу, негативні емоційні стани.

Abstract. The article reveals the main aspects of mastery behavior at different ages, highlights aspects and age dynamics of coping behavior in the process of personality development, identifies and specifies specific coping strategies that provide grounds for preventing the formation of ineffective forms of mastery behavior.

Key words: mastering behavior, coping strategy, coping behavior, stress resistance, stress, negative emotional states.

Постановка проблеми. Карантин в наш час є невід'ємною складовою нашого життя. Він вагомо впливає на нас, на нашу поведінку та на життя в цілому. Обмеження в пересуванні, психологічні перешкоди і труднощі спілкування супроводжують багатьох людей різного віку від початку встановлення карантину. Це є певним стресовим чинником, і для того щоб успішно адаптуватися до стресу, в тому числі і карантину є певні засоби, які називаються опановуюча поведінка.

Опановуюча поведінка – це форма поведінки, яка відображає готовність індивіда вирішувати складні життєві ситуації. Вона реалізуються за допомогою сукупності засобів, методів та прийомів (стратегій копінг поведінки) та психологічних властивостей особистості (копінг ресурсів), які дозволяють долати труднощі і можуть розглядатися як форми адаптації. У сучасних наукових дослідженнях велика увага також приділяється вивченню копінг-стратегій.

Дослідження процесів адаптації набуває особливої актуальності, оскільки сучасна система освіти зацікавлена не тільки зберегти, а й поліпшити психічне здоров'я здобувачів освіти. Від цього залежать подальші етапи розвитку особистості і успішність у виборі власної долі. Процес адаптації являє собою діалектичну єдність таких процесів як активне прилаштування індивіда до оточуючого середовища та постійні зміни цього середовища.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. На сьогодні в науковому дискурсі існує досить велика кількість досліджень, які присвячені процесам адаптації та дезадаптації

особистості в різних життєвих умовах. Зокрема це роботи В.В.Синявського, О.П.Сергеєнкова, Н.А.Побірченка, В.М.Ячменкової, З.О.Османової та інших.

Також, вивчення психологічних способів подолання стресу, як фактору успішної адаптації людини у сучасному світі, знайшло відображення у працях Л.Ю.Суботіної, Е.А.Сергієнко, Р.М.Грановської, О.В.Кружкова, та інших. З огляду на це, актуальною є тема порівняння вікових відмінностей в виборі засобів опановуючої поведінки під час карантину.

Формулювання цілей. Метою даної статті є висвітлення основних аспектів та вікової динаміки копінг-поведінки в процесі розвитку особистості

Виклад основного матеріалу. Копінг-поведінка має вікову динаміку і формується в процесі розвитку особистості. Деякі автоматичні відповіді на стрес проявляються вже від самого народження. Ранні вольові опанувальні зусилля спрямовуються на пом'якшення негативних емоцій через пошук підтримки і заспокоєння від інших, уникнення загрози і використання матеріальних об'єктів для заспокоєння і захисту. Пізніше, разом із розвитком мовних і пізнавальних здібностей з'являється більш складна поведінка, направлена на досягнення цілей і подолання впливу негативних емоцій. У подальшому, при переході від дитинства до підліткового віку, розширюється репертуар і гнучкість копінг-поведінки [6, с.52].

Відомо, що саме підлітки характеризуються підвищеною акцентуацією певних рис характеру. І це є ще одним серйозним фактором ризику виникнення стресу, оскільки саме особистості з підвищеною акцентуованістю найбільш схильні до виникнення нервового перенапруження [10, с.87].

Віковою нормою для підлітків є емоційний рівень реагування на «шкідливі» життя. Тобто, вони частіше використовують емоційні способи боротьби зі стресом, оскільки загострення емоцій є їх характерною віковою особливістю. Домінуючою реакцією на негативні ситуації у підлітків є протест, символічний відхід із екстремальних ситуацій або спроби зробити конструктивний висновок з минулих невдач.

Психологічний зміст подолання стресових ситуацій змінюється у залежності від характеру соціально-психологічної ситуації. Проаналізувавши та узагальнивши результати експериментального вивчення, С.Фролова і Т.Сеніна виокремили способи подолання труднощів, до яких найчастіше вдаються підлітки у тій чи іншій життєвій сфері. Найменш варіативна копінг-поведінка, зниження активності реактивності спостерігається у молодших і старших підлітків у ситуації проблеми, яка стосується здоров'я. Найчастіше підлітки вдаються до втечі від реальності за допомогою теле-, відео-, аудіотехніки та комп'ютерних ігор. Щодо старших підлітків, то тут можна говорити про певною мірою усталені тенденції реагування у ситуаціях даного типу труднощів: «пошук шляхів розв'язання проблем», «орієнтація на думку значущих інших», «заперечення», «уникання проблеми» та «агресивність». Старші підлітки демонструють вже більшу зовнішню дистанційованість від сімейних конфліктів і прагнуть виглядати і поводити себе так, щоб в інших склалася безапеляційна думка про те, що у них все у порядку (збереження апломбу). Очевидно, по мірі дорослішання сімейні проблеми для підлітків стають все більш табуованими, і все більша активність витрачається не на розв'язання складних життєвих ситуацій, а на їх детальне маскування [5, с.141].

Використання опановуючої поведінки як різновиду продуктивного копіngu є ефективною технологією управління конфліктом. Усвідомлюючи негативний характер своєї конфліктності, яка набула деструктивної форми, молода людина, що визнає неадекватність даної риси, працює над її подоланням. Така ситуація окреслює продуктивний характер копіngu або власне опановуючу поведінку.

Ефективність використання юнаком опановуючої поведінки для подолання деструктивної конфліктності виявляється також у тривалості збереження позитивних наслідків. Вони можуть бути короткочасними, коли ситуативний успіх змінюється поверненням молодої людини до

попередніх форм реагування на проблемні комунікативні ситуації, або ж довготривалими, які передають глибинні сприятливі зміни особистості.

Досягаючи юнацького віку, особистість використовує засвоєні в родині копінг-стратегії. Для подолання конфліктних ситуацій юнаки вдаються до копінг-стратегій, які можуть мати продуктивний чи непродуктивний характер. Системне використання молодими людьми непродуктивних копінг-стратегій провокує закріплення та посилення деструктивної конфліктності їхньої особистості. Продуктивний копінг молодих людей набуває характеру опановуючої поведінки та є ефективним засобом профілактики та подолання їхньої деструктивної конфліктності.

Взаємозв'язок копінга з віком не обмежується тільки зміною бажаних стратегій подолання. Вікові зміни пов'язані з накопиченням досвіду, переоцінкою особистості свого «Я», кристалізацією світоглядних установок, що, в свою чергу, зачіпає такі елементи опанування, як копінг-ресурси, оцінку проблемної ситуації і структуру взаємозв'язків між копінг-стратегіями. С.А. Хазова провела дослідження особливостей структури і мобілізації копінг-ресурсів у дорослості. За результатами дослідження була сформована структура копінг-ресурсів у дорослості: емоційно-вольові, інтелектуальні, комунікативної, мотиваційні, тілесні ресурси присутні у респондентів, переходять на усвідомлений рівень внаслідок переробки минулого досвіду, наприклад, шляхом рефлексії. Таким чином, чим старша людина, тим краще він обізнаний про наявні у нього копінг-ресурсах. Він може не тільки усвідомлено застосовувати їх, а й виробляти нові, необхідні для вирішення проблемної ситуації: «на основі концептуалізації досвіду усвідомлюються зміни в системі ресурсів, які «з'являються», «відкриваються», «створюються спеціально», тому що «життя вчить» [8].

На думку інших фахівців, копінг надає можливість усвідомлено впоратися з важкою ситуацією, при цьому активно взаємодіючи з навколишнім професійним середовищем. Ця ідея знаходить своє відображення в суб'єктно-діяльнісного підходу [1]. Освіта ефективного стилю опановуючої поведінки виникає при наявності активної позиції менеджера, включаючи активність різного роду (цілеспрямовану, перетворюючу тощо) і себе як суб'єкта цієї активності. З точки зору порівняно молоді науки акмеології, важливий аксиологічний підхід, який розкриває можливості особистісних цінностей як стрижня людини [5, с.64].

На основі вивчення структуро-утворюючих компонентів захисно-опановуючої поведінки, виявлені стійкі шаблони, характерні для різних періодів дорослості. У першому періоді середнього віку особистість переважно фрагментарно вдається до проблемно-орієнтованому або емоційно-орієнтованого копінгу. Незрілі форми поведінки, пов'язані з регресією, перешкоджають вибору проблемно-орієнтованого копінга, дозволяють не думати про причини стресу, уникати сильного напруги, підтримувати суб'єктивний емоційний комфорт. У другому періоді середнього віку проблемне дозвіл стресу пов'язане з «розумовим» способом подолання, що виявляється в схематизації ситуації, припиненні переживань. При цьому проблема тлумачиться суб'єктом позитивно, як можливість особистісного зростання. У ситуаціях, які індивід в силу причин не бажає вирішувати, він, за допомогою відволікання робить спроби розцінити те, що відбувається, нікого не звинуватив [2].

Захисно-опановуюча поведінка в різні періоди дорослості має суб'єктивну динаміку, відображеної у взаємозв'язку несвідомих і усвідомлюваних компонентів психіки (захисних механізмів і копінг-стратегій), воно має різну динаміку інтеграції у «дорослому онтогенезі»: від юнацького віку до другого періоду середнього віку стає більш інтегрованим, і менш диференційованим [3, с.302].

В дорослому віці у процесі розвитку сімейних відносин з'являються багато стресових ситуацій. У сім'ях є певний репертуар використання стратегій копінг-поведінки на різних етапах життєвого циклу.

Проблемі взаємозв'язку віку і опанування також приділяється значна увага і за кордоном. Для іноземних авторів характерно часте звертання до дослідження копінга літніх людей, які

вже перетнули межу продуктивного життя і змушені шукати нові шляхи для подолання стресу в умовах обмежених ресурсів і соціальної підтримки. У зарубіжних дослідженнях активно використовуються як поперечні, так і поздовжні зрізи вибірки, що дозволяє простежити вікову динаміку копінга на одній і тій же вибірці.

На підставі отриманих результатів було зроблено висновок, що репресивне опанування може збільшуватися протягом життя у окремих індивідуумів і продовжувати рости в літньому віці. Репресивний копінг виступає як психологічна захисна функція, яка призводить до витіснення травмуючих подій і фактів біографії. Репресивний копінг дозволяє ігнорувати фізіологічні та психологічні вікові зміни, які тягнуть за собою негативні наслідки для благополуччя особистості. Таким чином, з плином часу несприятливих факторів накопичується більше, що призводить до збільшення репресивного копінга [7].

Зокрема, дані показали лінійне вікове зниження в зрілому віці для захисних механізмів ізоляції і раціоналізації, і нелінійні змін для переміщення, сумніви і регресії. Згідно з даними, вікові зміни ведуть до зниження неадаптивних копінг-стратегій аж до пізнього середнього віку, в літньому віці вони, навпаки, починають знову зростати. Дослідники пов'язують ці зміни з когнітивною складністю особистості. У продуктивний життєвий період когнітивна складність сприяє згасання неадаптивних копінг-стратегій і захисних механізмів, а зниження когнітивної складності в пізньому віці, навпаки, сприяє їх розгортання [9, с.97].

Застосування опановуючу поведінки в літньому віці буде залежати від уже набутого в більш ранньому віці. На думку, С.А. Хазової в зрілому віці людина автоматично використовує засвоєну опановуючу поведінку, при цьому особистість все більше дотримується моделі економії енергії. Згідно Т.Л. Крюкової, можна говорити про стійкість стратегій опанування і про їхній відносній незмінності з віком [9, с.108].

Отже, опановуюча поведінка з віком перестає використовуватися, відбувається так зване збіднення опановуючої поведінки. Це пов'язано з погіршенням здоров'я і зниженням наявних ресурсів. Разом з цим змінюється і самовідношення до опановуючої поведінки. Одна і та ж опановуюча поведінка в різні вікові періоди при наявності незмінного локусу контролю перестає бути ефективною.

Список використаних джерел

1. Абульханова-Славская К.А. Стратегия жизни. М., 1991. 381 с.
2. Борисова Н.М. Возрастные особенности копинга и связь возраста и стратегий совладающего поведения. *Серия: Познание*. № 9. 2019. С.23-28.
3. Дубровина И.В. Возрастная и педагогическая психология: Хрестоматия / Сост. И.В. Дубровина, А.М. Прихожан, В.В. Зацепин. М., 1999. 512 с.
4. Ліфарєва Н.В. Психологія особистості: Навчальний посібник. К.: Центр навч. літератури, 2013. 240 с.
5. Савчин М.В., Василенко Л.П. Вікова психологія. К.: Просвіта, 2013. 318 с.
6. Ткачук Т.А., Якимович М.С. Психологічні особливості копінг-поведінки підлітків в процесі подолання стресових ситуацій. К.: Основа, 2016. 217 с.
7. Франкл В. Человек в поисках смысла. М.: Прогресс, 1990. 175 с.
8. Хазова С.А. Позитивная и негативная динамика копинг-ресурсов в период взрослости. *Сибирский педагогический журнал*. 2016. № 1. С.12-17.
9. Шадських Ю.Г. Психологія і педагогіка: Навчальний посібник. Львів: Магнолія плюс, 2014. 320 с.
10. Щербатых Ю.В. Психология стресса и методы коррекции. СПб.: Питер, 2006. 256 с.

ЯРОШЕК В.Я.,

здобувач 4-го курсу,

спеціальність 053 «Психологія»

Вінницький соціально-економічний інститут

Університету «Україна»

КОВАЛЬОВА Л.В.,

здобувач 4-го курсу,

спеціальність 053 «Психологія»

Вінницький соціально-економічний інститут

Університету «Україна»

Науковий керівник: **ЛЄСНІЧЕНКО Н.П.**

викладач кафедри соціальних технологій

Вінницького соціально-економічного інституту

Університету «Україна»

м.Вінниця

СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНІ ЧИННИКИ ОСОБИСТІСНОГО РОЗВИТКУ МОЛОДШОГО ШКОЛЯРА

SOCIAL AND PSYCHOLOGICAL FACTORS OF PERSONAL DEVELOPMENT OF SCHOOLCHILDREN

Анотація. У науковій статті проаналізовано основні погляди на проблему впливу батьківського виховання на розвиток молодшого школяра у вітчизняній та зарубіжній психологічній науці. Надано психологічну характеристику молодшого шкільного віку, охарактеризовано особливості родинних взаємин та їх вплив на розвиток молодшого школяра.

Ключові слова: Молодий школяр, особистість, психологічні чинники.

Abstracts. The scientific article analyzes the main views on the problem of the influence of parental upbringing on the development of primary school children in domestic and foreign psychological science. The psychological characteristics of the primary school age are given, the peculiarities of family relations and their influence on the development of the primary school student are characterized.

Key words: Junior student, personality, psychological factors.

Постановка проблеми. Для розвитку особистості молодшого школяра необхідною умовою є гармонійні стосунки з батьками та спілкування із однолітками. Також велику роль грає відношення учня до вчителя.

Батьки складають перше суспільне середовище дитини. Особистості батьків грають суттєву роль у житті кожної людини. Не випадково, що до батьків, особливо до матері, ми думкою звертаємося у важку хвилину життя. Разом з тим почуття, що офарблюють відносини дитини і батьків, - це особливі почуття, відмінні від інших емоційних зв'язків. Специфіка почуттів, що виникають між дітьми і батьками, визначається головним чином тим, що турбота батьків необхідна для підтримки самого життя дитини. А нестаток у батьківській любові - дійсно життєво необхідна потреба маленької людської істоти [1].

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Різні аспекти становлення сім'ї, виконання нею основних функцій, причини розлучень, вплив сімейного мікроклімату на процес сімейного виховання та формування особистості дитини, формування педагогічної культури батьків, проблеми сімейної дисгармонії, сімейних конфліктів досліджували вітчизняні вчені В.Г. Алексеєва, Т.Д. Алексеєнко, М.О. Булнов, М.С. Вітер, А.Н. Волкова, С.Г. Голод, Т.Ф. Говорун, О.М. Докукіна, І.К. Гребінников, З.І. Зайцева, І.С. Кон, М.Ф. Мацківський,

В.В. Постовий, І.С. Радзинська, М.В. Соловійов, А.В. Харчев, Б.В. Херсонський, О.С. Хромова, Д.Б. Чехот, Л.Н. Чуйко, Ю.О. Якубова, З.В. Янкова.

Виклад основного матеріалу. Перша й основна задача батьків - є створення в дитини впевненості в тому, що її люблять і про неї піклуються. Ніколи, ні при яких умовах у дитини не повинні виникати сумніви у батьківській любові. Сама природна і сама необхідна з усіх обов'язків батьків - це ставлення до дитини в будь-якому віці любовно й уважно.

Психологами доведено, що у трагедії підліткового алкоголізму та підліткової наркоманії часто винні не люблячи своїх дітей батьки. Головна вимога до сімейного виховання - це вимога любові. Але тут дуже важливо розуміти, що необхідно не тільки любити дитини і керуватися любов'ю у своїх повсякденних турботах по відношенню до неї, необхідно, щоб дитина відчувала, була впевнений, що її люблять [2].

Багато батьків вважають, що ні в якому разі не можна показувати дітям любов до них, думаючи що, коли дитина добре знає, що її люблять, це приводить до розпещеності, егоїзму. Потрібно категорично відкинути це твердження. Усі ці несприятливі особистісні риси виникають саме при недоліку любові, коли створюється деякий емоційний дефіцит, коли дитина позбавлена міцного фундаменту незмінної батьківської прихильності. Вселяння дитині почуття, що його люблять і про нього піклуються, не залежить ні від часу, що приділяють дітям батьки, ні від того, виховується дитина вдома чи з раннього віку знаходиться в яслах і дитячому саду. Не пов'язано це і з забезпеченням матеріальних умов, з кількістю вкладених у виховання матеріальних витрат. Більш того, не завжди видима дбайливість інших батьків, численні заняття, у які включається з їх ініціативи дитина, сприяють досягненню цієї самої головної виховної мети [3].

Контакт ніколи не може виникнути сам собою, його потрібно будувати з дитиною. Коли говориться про взаєморозуміння, емоційний контакт між дітьми і батьками, мається на увазі деякий діалог, взаємодія дитини і дорослого.

Розвитку моральних почуттів (дружби, товаришкості, обов'язку, гуманності) сприяє перебування учнів у колективі, об'єднаному спільною навчальною діяльністю. Розвивається почуття симпатії, важливе для утворення малих груп, з яких складаються колективи.

Формуванню вольових якостей (самостійності, впевненості у своїх силах, витримки, наполегливості) сприяє шкільне навчання, яке вимагає від учнів усвідомлення й виконання обов'язкових завдань, підпорядкування їм активності, довільного регулювання поведінки, уміння активно керувати увагою, слухати, думати, запам'ятовувати, узгоджувати свої потреби з вимогами вчителя. Ефективність цього процесу залежить від використання учителем прийомів переконання, зауваження, заохочення та інших засобів впливу на дитину. Зловживання негативними оцінками, нотаціями, покараннями спричиняє погіршення ставлення учнів до навчальних обов'язків, зниження активності, виникнення лінощів та інших негативних рис.

Дітям властиві наслідування й підвищене навіювання, що як позитивно, так і негативно впливають на засвоєння норм і правил поведінки. У зв'язку з недостатнім розвитком самосвідомості, малим життєвим досвідом діти можуть наслідувати небажані форми поведінки: грубість, недисциплінованість тощо. В інших випадках, коли вони беруть за взірць поведінку улюбленого вчителя, авторитетних для них дорослих, наслідування і підвищене навіювання полегшує засвоєння норм і правил поведінки. У цей період зростає роль особистого прикладу дорослих, передусім учителя.

Стосунки між дітьми в класі формуються за допомогою вчителя, який завжди вказує на деяких учнів як на взірць, водночас звертає увагу й на хиби в поведінці інших. Більшість дітей відтворює у своєму ставленні до однокласників ставлення вчителя, не усвідомлюючи критеріїв, якими він послуговується при їх оцінюванні.

Починає формуватися громадська думка стосовно учнів, які успішно навчаються і є дисциплінованими, з'являються спроби оцінити вчинки ровесників. У класному колективі

виникають об'єднання, які переростають у стійкі шкільні й позашкільні мікроколективи. Важливо тримати їх у полі зору, знати, що саме об'єднує їх учасників та знаходити способи для коригування їх діяльності.

Висновки. У молодшому шкільному віці відбувається розвиток особистісних якостей не тільки в інтелектуальній, а й емоційній, вольовій сферах, спілкуванні з дорослими та однолітками. Джерелом емоцій у молодших школярів є навчальна та ігрова діяльність. Формуванню почуттів сприяють успіхи та невдачі у навчанні, взаємини в колективі, читання художньої літератури, сприймання телепередач, кінофільмів, інтелектуальні ігри тощо. До емоційної сфери належать переживання нового, здивування, сумнів, радість пізнання – основи формування пізнавальних інтересів, допитливості учнів. Колективні заняття сприяють розвитку моральних почуттів і формуванню таких рис характеру, як відповідальність, товарицькість, колективізм.

Розвитку моральних почуттів (дружби, товарицькості, обов'язку, гуманності) сприяє перебування учнів у колективі, об'єднаному спільною навчальною діяльністю. Розвивається почуття симпатії, важливе для утворення малих груп, з яких складаються колективи.

Формуванню вольових якостей (самостійності, впевненості у своїх силах, витримки, наполегливості) сприяє шкільне навчання, яке вимагає від учнів усвідомлення й виконання обов'язкових завдань, підпорядкування їм активності, довільного регулювання поведінки, уміння активно керувати увагою, слухати, думати, запам'ятовувати, узгоджувати свої потреби з вимогами вчителя. Ефективність цього процесу залежить від використання учителем прийомів переконання, зауваження, заохочення та інших засобів впливу на дитину. Зловживання негативними оцінками, нотаціями, покараннями спричиняє погіршення ставлення учнів до навчальних обов'язків, зниження активності, виникнення лінощів та інших негативних рис.

Список використаних джерел:

1. Акімова М.К., Гуревич К.М. Психологическая диагностика: учеб. для вузов СПб. : Питер, 2003. 652 с.
2. Божович Л.И. Проблемы формирования личности. М. : Институт практической психологии, 1997. 352 с.
3. Венгер Л. Психологическая характеристика ребенка. *Дошкольное воспитание*. 1977. №5. С. 12 – 28.
4. Данилова Н.Н. Психофизиология. Учебник для вузов. М.: АспектПресс, 2001. 244 с.
5. М'ясоїд П. А. Загальна психологія. К. : Вища школа, 2001. 487 с.
6. Обухова Л. Ф. Детская психология: теории, факты, проблемы. М.: Просвещение, 1995. 246 с.

ЯРЕМЧУК В.О.,

викладач кафедри соціальних технологій
Вінницького соціально-економічного інституту
Університету «Україна»
м.Вінниця

ОСОБИСТІСНЕ САМОВИЗНАЧЕННЯ ТА САМОРЕАЛІЗАЦІЯ СТАРШОКЛАСНИКІВ У НАВЧАЛЬНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ

PERSONALITY SELF-DETERMINATION AND SELF-REALIZATION OF SENIOR PUPILS ARE IN EDUCATIONAL ACTIVITY

Анотація. У статті розкриваються теоретичні аспекти самовизначення та самореалізації особистості, а також поглиблення психологічних знань про механізми особистісного самовизначення старшокласників, визначення змісту потреби у самовизначенні та самореалізації старшокласників у навчальній діяльності. Проаналізовані концепції провідних вітчизняних та зарубіжних вчених, які досліджували проблему професійного самовизначення учнівської молоді. Стаття може стати у нагоді учням старших класів, студентам, батькам, викладачам та науковцям.

Ключові слова: самоактуалізація, самореалізація, самовизначення, навчальна діяльність, індивідуалізація, інтеграція.

Abstract. In the article the theoretical aspects of self-determination and self-realization of personality, and also deepening of psychological knowledge, open up about the mechanisms of personality self-determination of senior pupils, determination of maintenance of requirement in self-determination and self-realization of senior pupils in educational activity. Analysed conceptions of leading home and foreign scientists, that investigated the problem of professional self-determination of student's young people. The article can become in case to the students of higher forms, students, parents, teachers and scientists.

Keywords: self-determination, self-realization, self-determination, educational activity, individualization, integration.

Постановка проблеми. Розвиток та формування особистості учнів, питання їх морального розвитку, тісно пов'язані із феноменом самовизначення та самореалізації старшокласників у процесі навчальної діяльності. Наше дослідження полягає у теоретичному обґрунтуванні важливості навчальної діяльності у розвитку в старшокласників потреби у самовизначенні та реалізації свого особистісного потенціалу.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Основи нашого дослідження ґрунтуються на філософських, психологічних та педагогічних положеннях та дослідженнях про сутність особистості, розробках в галузі життєвого самовизначення та самореалізації А.Маслоу, Ю.Орлова, К.Роджерса В.Франкла, дослідженнях потребово-мотиваційної сфери особистості В.Асеева, В.Іваннікова, М.Матюхіна, принципах діяльнісного, особистісного та вікового підходах до вивчення процесу формування особистості старшокласників Л.Божович, М.Боришевського, І.Кона, Г.Крстюка, О.Леонтьєва, С.Максименка та інших.

Формулювання цілей. Значущість нашого дослідження полягає у поглибленні психологічних знань про механізми особистісного самовизначення старшокласників, у визначенні змісту потреби в самовизначенні та самореалізації старшокласників у навчальній діяльності.

Виклад основного матеріалу. На сучасному етапі розвитку українського суспільства пошук свого місця у житті, вирішення проблеми професійної орієнтації, глибоке особистісне

самовизначення, пошук певної соціально-моральної та психологічної позиції у процесі соціальної взаємодії є актуальною проблемою для підростаючого покоління.

Відомо, що це процес самотворення, який продовжується все життя, особливо активно відбувається саме у період юності. У наш час педагоги, психологи та соціологи вивчають проблему професійного самовизначення, самоствердження молоді у сфері особистісної взаємодії, але проблема особистісної взаємодії не стає менш складною.

Самовизначення найчастіше визначається як вибір людиною на пряму і змісту свого подальшого розвитку, засобів реалізації індивідуальних якостей і здібностей, соціального середовища для втілення своєї життєвої мети та моральних цінностей.

Розглянемо методологічні аспекти дослідження самовизначення особистості як процесу її активності.

Деякі дослідники вважають, що прагнення до переваги – це боротьба за самоздійснення, самостворення і самовдосконалення. Згодом це універсальне прагнення, відкрите А.Адлером, знайшло своє відбиття в концепціях самореалізації К.Хорні, самоактуалізації К.Гольдштейна і А.Маслоу, актуалізованої тенденції К.Роджерса, мотивації ефективності Р.Вайта. Останній назвав А.Адлера своїм «дідусем», підкреслюючи подібність між прагненням до переваги і мотивацією ефективності – внутрішнім прагненням просуватися далі в оволодінні новими знаннями, вміннями й навичками [6].

Всі ці концепції стосуються феномена самореалізації людини, в основі якого лежать потреби особистісного росту, розвитку й самовдосконалення. Тому термін «самореалізація» часто є синонімом термінів «реалізація своїх можливостей», «самоактуалізація». Всі вони описують дуже близькі явища: повну реалізацію наших справжніх можливостей (К.Хорні), прагнення людини до найбільш повного виявлення й розвитку своїх можливостей і здібностей (К.Роджерс), внутрішню активну тенденцію розвитку себе (Ф.Перлз), прагнення людини стати тим, ким вона може стати (А.Маслоу).

На думку деяких вітчизняних психологів, термін «самореалізація» звичайно вживається в якості більш загального по відношенню до «самоактуалізації», «самоствердження», «саморозвитку» [3].

На наш погляд, деяке розходження інтерпретації термінів «самореалізація» і «самоактуалізація» пов'язане з різними акцентами: на суб'єктивному, внутрішньому, або об'єктивному, зовнішньому плані існування особистості. У цьому змісті термін «самоактуалізація» відображає даний процес більшою мірою у внутрішньому плані особистості, а «самореалізація» – у зовнішньому. Однак як самоактуалізація – це завжди актуалізація, тобто вираження себе, своєї природи зовні, так і самореалізація – це завжди реалізація свого справжнього «Я».

Крім того, що визначення самореалізації й самоактуалізації дуже подібні за змістом, вони також містять посилання на справжню реалізацію потенційних можливостей людини. А. Маслоу стверджував, що людська істота вже є, як мінімум, певним темпераментом, певним біохімічним балансом, є власним «Я» і те, що іноді називалося «прислуханням до голосу імпульсу», означає надання можливості цьому «Я» проявитися [4, с.112].

Самореалізація відбудеться тільки тоді, коли ми, пізнаючи нашу власну природу, будемо реалізовувати її, а не нашу «Я-концепцію». Міркуючи на цю тему, Ф.Перлз наводить приклад зі слоном і орлом. У кожного з них є власний потенціал, який вони й реалізують у своєму житті. «Вони є те, що вони є», – говорить він. - «І як безглуздо виглядав би слон, що втомився ходити по землі й зажадав літати і відкладати яйця. А орел спокусився б силою й могутністю слона». Але те, що безглуздо й неможливо для тварин, досить характерно для людини, і тоді замість справжньої реалізації особистості ми одержуємо «фрагментацію, конфлікти, жорстокий розпач паперових чоловічків» [3, с.129].

Деякі дослідники (К. Роджерс, А. Маслоу, В. Франкл та ін.) не надають істотного значення розрізненню таких термінів, як «самореалізація» і «самовираження». Інші не вважають їх

синонімами. Найбільш повний і логічно обґрунтований аналіз їхніх розходжень дається в роботах наших вітчизняних психологів.

Самореалізація особистості є важливим показником її життєвої активності, особливо у професійній сфері, яка виступає однією з основних критеріїв людської життєдіяльності. Детермінантою самореалізації є саморозвиток особистості як прояв суб'єктної активності у певній діяльності. У зв'язку з цим важливо виокремити самореалізацію, її якісний рівень як показник продуктивності життєвого шляху, успішності у професійній діяльності.

Самореалізація – це здійснення індивідуальних та особистих можливостей «Я» за допомогою власних зусиль, а також співдіяльності з іншими людьми. Самореалізація активізується щодо рис, властивостей та якостей людини, які раціонально і морально прийняті суспільством. Водночас особистість є такою, якою вона зробиє себе сама, наскільки вона сама себе відчуває. Самореалізація є атрибутом самого існування особистості.

Всі види та рівні активності, що виступають у вигляді окремих форм діяльності, взаємопов'язані та взаємообумовлені. Через них особистість формується як суб'єкт діяльності.

У вітчизняній психології суб'єктність пов'язується із самовизначенням особистості та розуміється як індивідуальна самореалізація особистістю суспільної детермінації. Активність особистості, як стверджує К.Абульханова-Славська, ґрунтується на здатності мобілізувати свої можливості та визначати способи реалізації та досягнення своєї мети – реалізувати їх у діяльності [1, с.67].

Ці положення свідчать, що суб'єктність людини формується і проявляється у створенні речей, ідей та стосунків. Аналіз феномену особистісного самовизначення на методологічному рівні дозволяє розглядати його як процес активного самовизначення людиною свого місця в оточуючій дійсності, осмислення сенсу власного життя.

А.Маслоу стверджував що досконалих людей немає і не може бути. Особистості, що самоактуалізуються, теж мають свої недоліки, але вони відрізняються від невротичних проблем недосконалих особистостей [4, с.103].

Він також наголошував на тому, що створюється враження, начебто у людства існує єдина кінцева мета, віддалена ціль, до якої прагнуть всі та різні автори її називають по-різному: самоактуалізація, самореалізація, інтеграція, психічне здоров'я, індивідуалізація, автономія, креативність, продуктивність, але вони всі єдині у твердженні того, що все це синоніми реалізації потенцій індивіда [4, с.49].

Пов'язуючи самоактуалізацію як процес із мотивацією розвитку, А.Маслоу стверджує, що самоактуалізація є певною мірою завершеним фактом лише у небагатьох людей. Однак у більшості вона присутня у вигляді надії, потягу, прагнення, чогось бажаного, але ще не досягнутого. Цінності самоактуалізації існують як реальні, навіть ще не будучи актуалізованими. Людина одночасно є тим, ким вона є, і ти, ким вона прагне бути [4, с.201].

Отже, враховуючи усе сказане, ми можемо стверджувати, що одним із дійових мотивів активної участі старшокласників у навчальній та нерегламентованій позанавчальній діяльності є прагнення до задоволення потреби у самовизначенні та самореалізації.

Реалізація цих прагнень можлива за умови, коли діяльність визначається творчим характером і включає методи активного психологічного впливу. Творча діяльність сприяє появі таких особистісних новоутворень як ініціативність, рефлексія, гуманістична спрямованість, адекватне ставлення о себе та оточуючих. Дані новоутворення перетворюються у відносно стійкі внутрішні регулятори поведінки, активізують процес розвитку індивіда як активного суб'єкта життєдіяльності.

Отже, у даній статі ми проаналізували деякі важливі, на наш погляд, аспекти феномену самовизначення та самореалізації старшокласників у процесі навчальної діяльності. Всі вони торкаються проблеми глибинної суті людської природи й неоднозначності її проявів і, на нашу думку, повинні розглядатися в гуманістичному руслі, із благоговінням перед життям і

світом в цілому, сама ж тенденція самореалізації – як мотивуюча сила й основа формування інтегральних характеристик особистості.

Висновки. Результати нашого дослідження можуть бути використанні у підготовці тренінгових занять з підвищення особистісної активності учнів старших класів, лекцій з психології активності особистості, для розробки нових та вдосконалення існуючих програм навчальних дисциплін, які б сприяли реалізації особистісного потенціалу старшокласників.

Список використаних джерел:

1. Абульханова-Славская К.А. Типология личности и гуманистический подход / Под ред. Абульхановой-Славской К.А., Брушлинского А.В. М.: Просвещение, 2015. 296 с.
2. Коростылева Л.А. Психология самореализации личности: затруднения в профессиональной сфере. СПб.: Речь, 2013. 222 с.
3. Личность: внутренний мир и самореализация / Сост. Кулюткин Ю.Н., Сухобская Г.С. СПб.: Питер, 2012. 309 с.
4. Маслоу А. Самоактуализация. *Психология личности* / Под ред. Гиппенрейтер Ю.Б., Пузыря А.А. М.: Просвещение, 1982. 340 с.
5. Роджерс К. Взгляд на психотерапию. Становление человека. М.: Просвещение, 2014. 356 с.
6. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. М.: Просвещение, 1970. 280 с.
7. Фромм Э. Бегство от свободы. М.: Просвещение, 2012. 378 с.
8. Хорни К. Самоанализ. М.: Просвещение, 2013. 385 с.
9. Шутс В. Глубокая простота. СПб.: Питер, 2013. 402 с.

Наукове видання

**СУЧАСНІ ТЕНДЕНЦІЇ ПСИХОЛОГІЇ
ТА ПСИХОТЕРАПІЇ: ДОСВІД ТА ПЕРСПЕКТИВИ**

Збірник наукових праць

Підписано до друку 11.11.2021.
Формат 60x84/8. Папір офсетний.
Друк цифровий.
Друк. арк. 8,63. Умов. друк. арк. 8,03. Обл.-вид. арк. 11,01.
Наклад 10 прим. Зам. № 6686/1.

Віддруковано з оригіналів замовника.
ФОП Корзун Д.Ю.
Свідоцтво про державну реєстрацію фізичної особи-підприємця
серія В02 № 818191 від 31.07.2002 р.

Видавець ТОВ «ТВОРИ».
Свідоцтво про внесення суб'єкта видавничої справи
до Державного реєстру видавців, виготовлювачів і розповсюджувачів
видавничої продукції серія ДК № 6188 від 18.05.2018 р.
21034, м. Вінниця, вул. Немирівське шосе, 62а.
Тел.: 0 (800) 33-00-90, (096) 97-30-934, (093) 89-13-852, (098) 46-98-043.
e-mail: info@tvoru.com.ua
<http://www.tvoru.com.ua>