

Кам'янець-Подільський національний університет
імені Івана Огієнка
Інститут психології імені Г.С. Костюка НАПН України

Проблеми сучасної психології

**Збірник наукових праць
Кам'янець-Подільського
національного університету
імені Івана Огієнка,
Інституту психології
імені Г.С. Костюка НАПН України**

Випуск 31

Кам'янець-Подільський
«Аксиома»
2016

Рецензенти:

Ж.П.Вірна

– доктор психологічних наук, професор, декан факультету психології, Східноєвропейський національний університет імені Лесі Українки, м. Луцьк, Україна

В.О.Моляко

– академік НАПН України, доктор психологічних наук, професор, Інститут психології імені Г.С. Костюка НАПН України, м. Київ, Україна

Данута Мажец

– професор, доктор габілітований, Академія імені Яна Длугоша в Ченстохові, Республіка Польща

*Рекомендовано до друку рішеннями Вчених рад
Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України
(протокол №1 від 28.01.2016 р.),*

*Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка
(протокол №1 від 28.01.2016 р.)*

Міжнародна редакційна колегія:

С.Д.Максименко, дійсний член НАПН України, доктор психологічних наук, професор, директор Інституту психології імені Г.С.Костюка НАПН України (відповідальний редактор), Україна; **Г.О.Балл**, член-кореспондент НАПН України, доктор психологічних наук, професор, Україна; **В.В.Клименко**, доктор психологічних наук, професор, Україна; **О.М.Кокун**, доктор психологічних наук, професор, Україна; **Л.А.Онуфрієва**, кандидат психологічних наук, доцент (відповідальний секретар), Україна; **М.Л.Смільсон**, член-кореспондент НАПН України, доктор психологічних наук, професор, Україна; **Н.В.Чепелєва**, дійсний член НАПН України, доктор психологічних наук, професор, Україна; **Альфред Прітц**, професор, доктор з психології та педагогіки, ректор університету імені Зігмунда Фрейда (Австрійська Республіка); **Антон Фабіан**, професор, доктор габілітований, Університет Павла Йозефа Шафарика в Кошицях (Словацька Республіка); **Юрай Штенцл**, доктор наук, доцент, Вища школа охорони здоров'я та соціальної роботи св. Єлизавети, м. Братислава (Словацька Республіка); **Беата Анна Земба**, доктор гуманітарних наук у галузі опікунської та соціальної педагогіки, ад'юнкт, Жешівський університет (Республіка Польща); **Марек Палюх**, професор надзвичайний, доктор габілітований гуманітарних наук, Жешівський університет (Республіка Польща); **Уршуля Груца-Мьонсік**, доктор педагогічних наук, ад'юнкт, Жешівський університет (Республіка Польща); **І.О.Фурманов**, доктор психологічних наук, професор, завідувач кафедри психології, Білоруський державний університет (Республіка Білорусь).

Міжнародна наукова рада:

Євген Глива, доктор філософських наук з психології, іноземний член НАПН України, професор-консультант товариства «Дослідження клінічного гіпнозу» (Австралія); **Роман Трач**, доктор філософських наук, професор, іноземний член НАПН України (США); **Мечислав Радохонський**, доктор габілітований, професор надзвичайний Жешівського університету в Жешові (Республіка Польща); **Мірослав Чапка**, доктор наук з освіти, професор, ректор Вищої школи економіки і адміністрації в Битомі (Республіка Польща); **Лешек Фрідерік Коженювські**, доктор габілітований з економіки, професор, Президент Європейської асоціації безпеки (European Association for Security), науковий редактор загальноєвропейського наукового журналу «Безпекознавство» (Республіка Польща); **Беата Балогова**, професор, доктор габілітований, Пряшівський університет (Словацька Республіка); **Аліса Петрасова**, доцент, Пряшівський університет (Словацька Республіка); **В.І.Луговий**, перший віце-президент НАПН України, академік НАПН України, доктор педагогічних наук, професор (Україна); **О.Я.Чебикін**, дійсний член НАПН України, доктор психологічних наук, професор (Україна); **Т.С.Яценко**, академік НАПН України, доктор психологічних наук, професор (Україна).

П 68 Проблеми сучасної психології : Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України / за наук. ред. С.Д. Максименка, Л.А. Онуфрієвої. – Вип. 31. – Кам'янець-Подільський : Аксіома, 2016. – 672 с.

У збірнику наукових праць висвітлено найбільш актуальні проблеми сучасної психології, представлено широкий спектр наукових розробок вітчизняних і закордонних дослідників. Здійснено аналіз проблем, умов і труднощів психічного розвитку, вікових та індивідуальних особливостей становлення особистості й психології навчання.

Збірник наукових праць адресовано професійним психологам, докторантам і аспірантам, усім тим, хто цікавиться сучасним станом розвитку психологічної науки.

УДК 378(082):159.9
ББК 74.58+88я43

Свідоцтво про державну реєстрацію друкованого засобу масової інформації серія КВ № 19651-9451 ПР від 30.01.2013 р.

*Збірник поновлено у Переліку наукових фахових видань України з психології.
Наказ Міністерства освіти і науки України за № 261 від 06.03.2015 року*

Збірник наукових праць «Проблеми сучасної психології» проіндексовано у міжнародних наукометричних базах: Index Copernicus (IC) (з 2013 р.), GOOGLE SCHOLAR (з 2013 р.), CEJSH (THE CENTRAL EUROPEAN JOURNAL OF SOCIAL SCIENCES AND HUMANITIES) (з 2015 р.).

<http://problemps.kpnu.edu.ua/en/>
<http://problemps.kpnu.edu.ua>
kpnu_lab_ps@ukr.net

© Автори статей, 2016
© «Аксіома», видання, 2016

Kamianets-Podilskyi Ivan Ohienko National University
G.S. Kostiuk Institute of Psychology at the National Academy of
Pedagogical Science of Ukraine

Problems of modern psychology

**Collection of research papers of
Kamianets-Podilskyi Ivan Ohienko
National University,
G.S. Kostiuk Institute of Psychology
at the National Academy of
Pedagogical Science of Ukraine**

Issue 31

Kamianets-Podilskyi

«Aksioma»

2016

UDC 378(082):159.9
UDC 74.58+88я43
P 68

ICV 2013: 5.68
ICV 2014: 39.96
Google Scholar

ISSN 2227-6246



cejsh.icm.edu.pl

Reviewers:

Z.P.Virna

– Doctor of Psychological Science, Professor, Dean of the Faculty of Psychology, Lesia Ukrainka Eastern European National University, Lutsk, Ukraine

V.O.Moliako

– Academician of the National Academy of Pedagogical Science of Ukraine, Doctor of Psychological Science, Professor, G.S.Kostiuk Institute of Psychology at the National Academy of Pedagogical Science of Ukraine, Kyiv

Danuta Mazhets

– Professor, Doctor Habilitated, Yan Dluhosh Academy, Chenshtokhov, Republic of Poland

The publication is approved by the resolutions of the Scientific Boards of G.S. Kostiuk Institute of Psychology at the National Academy of Pedagogical Science of Ukraine (Protocol № 1 of 28.01.2016), Kamianets-Podilskyi Ivan Ohienko National University (Protocol № 1 of 28.01.2016)

International editorial board:

S.D.Maksymenko, Full Member of the National Academy of Pedagogical Science of Ukraine, Doctor of Psychological Science, Professor, Director of G.S. Kostiuk Institute of Psychology at the National Academy of Pedagogical Science of Ukraine (Editor-in-Chief), Ukraine; **G.O.Ball**, Corresponding Member of the National Academy of Pedagogical Science of Ukraine, Doctor of Psychological Science, Professor, Ukraine; **V.V.Klymenko**, Doctor of Psychological Science, Professor, Ukraine; **O.M.Kokun**, Doctor of Psychological Science, Professor, Ukraine; **L.A.Onufriieva**, Candidate of Psychological Science, Assistant Professor (Chief Secretary), Ukraine; **M.L.Smulson**, Corresponding Member of the National Academy of Pedagogical Science of Ukraine, Doctor of Psychological Science, Professor, Ukraine; **N.V.Chepelieva**, Full Member of the National Academy of Pedagogical Science of Ukraine, Doctor of Psychological Science, Professor, Ukraine; **Alfred Pritz**, Professor, Doctor of Psychology and Pedagogy, Rector of Sigmund Freud University (Republic of Austria); **Anton Fabian**, Professor, dr hab., Pavol Jozef Šafárik University in Kosice (Slovak Republic); **Juraj Stencl**, Doctor of Science, Assistant Professor, St. Elizabeth Higher School of Health Care and Social Work, Bratislava (Slovak Republic); **Beata Anna Zięmba**, Doctor of Humanities in Tutorial and Social Pedagogics, Senior Lecturer, Rzeszów University (Republic of Poland); **Marek Paluch**, Associate Professor, Dr hab. in Humanities, Rzeszów University (Republic of Poland); **Urszula Gruca-Miąsik**, Doctor of Pedagogical Science, Senior Lecturer, Rzeszów University (Republic of Poland); **I.O.Furmanov**, Doctor of Psychological Science, Professor, Head of the Department of Psychology, Belarusian State University (Republic of Belarus).

International Scientific Council:

Eugene Hlywa, Philosophy Doctor in Psychology, Foreign Member of the National Academy of Pedagogical Science of Ukraine, Consulting Professor at the Australian Society of Clinical Hypnotherapists (Australia); **Roman Trach**, Doctor of Philosophical Science, Professor, Foreign Member of the National Academy of Pedagogical Science of Ukraine (USA); **Mieczysław Radochoński**, dr hab., Associate Professor, Rzeszów University (Republic of Poland); **Miroslaw Czapka**, Doctor of Educational Science, Professor, Rector of the University of Economics and Administration in Bytom (Republic of Poland); **Leszek Frederyk Korzeniowski**, dr hab. in Economics in Economics, Professor, President of European Association for Security, Scientific Editor of all-European Academic Journal «Defense and Strategy» (Republic of Poland); **Beata Balohova**, Professor, dr hab., Praso University (Slovak Republic); **Alisa Petrasova**, Assistant Professor, Praso University (Slovak Republic); **V.I.Luhovyi**, the First Vice President of NAPS of Ukraine, Academician of NAPS of Ukraine, Doctor of Pedagogical Science, Professor (Ukraine); **O.Y.Chebykin**, Full Member of the National Academy of Pedagogical Science of Ukraine, Doctor of Psychological Science, Professor (Ukraine); **T.S.Yatsenko**, Academician of NAPS of Ukraine, Doctor of Psychological Science, Professor (Ukraine).

P 68 Problems of Modern Psychology : Collection of research papers of Kamianets-Podilskyi Ivan Ohienko National University, G.S. Kostiuk Institute of Psychology at the National Academy of Pedagogical Science of Ukraine / scientific editing by S.D.Maksymenko, L.A.Onufrieva. – Issue 31. – Kamianets-Podilskyi : Aksioma, 2016. – 672 p.

The collection of research papers is devoted to the scientific discussion of the most actual issues in contemporary psychology. It presents a wide range of scientific works by Ukrainian and foreign researchers. It presents an analysis of the issues, conditions, and difficulties of psychological development, age-related and individual differences in the development of an individual and psychology of education.

The target readership of the collection of research papers includes professional psychologists, graduate and postgraduate students, as well as everybody else who shows interest in the current state of psychology as a science.

**UDC 378(082):159.9
LBC 74.58+88ya43**

*Certificate of state registration of the printed
source of mass medium KB № 19651-9451 IIP of 30.01.2013*

The collection of research papers was renewed in the List of specialized scientific editions of Ukraine in psychology. The Order of the Ministry of Education and Science of Ukraine № 261 of 06.03.2015.

The collection of research papers «Problems of Modern Psychology» is indexed and listed in the international databases: Index Copernicus (IC) from 2013, GOOGLE SCHOLAR from 2013, CEJSH (THE CENTRAL EUROPEAN JOURNAL OF SOCIAL SCIENCES AND HUMANITIES) (from 2015).

<http://problem.ps.kpnu.edu.ua/en/>
<http://problem.ps.kpnu.edu.ua>
kpnu_lab_ps@ukr.net

© Authors of the papers, 2016
© «Aksioma», publication, 2016

ГЕНЕТИЧНА ПСИХОЛОГІЯ ОСОБИСТОСТІ: ПСИХІЧНИЙ РОЗВИТОК І НАВЧАННЯ

Maksymenko S.D. Genetic psychology of personality: mental development and training / S.D. Maksymenko // Problems of Modern Psychology : Collection of research papers of Kamianets-Podilskyi Ivan Ohienko National University, G.S. Kostyuk Institute of Psychology at the National Academy of Pedagogical Science of Ukraine / scientific editing by S.D. Maksymenko, L.A. Onufriieva. – Issue 31. – Kamianets-Podilskyi : Aksioma, 2016. – P. 7–19.

С.Д. Максименко. Генетична психологія особистості: психічний розвиток і навчання. Констатовано, що специфіка онтогенетичного розвитку людини полягає в тому, що він підпорядковується і дії біологічних законів (як і розвиток тварин), і дії суспільно-історичних законів. Показано, що об'єкт генетичної психології – особистість, духовно-тілесний індивід, породжений своєю власною предметно-практичною діяльністю, котрий згодом трансформується в якихось її аспектах у його власну діяльність. Підтверджено, що генетико-психологічний погляд на особистість означає розуміння її як унікальної цілості, що саморозвивається, саморегулюється і є носієм довічного вселюдського духу. Зазначено, що мета генетичної психології особистості полягає у пошуках закономірностей генезису від вихідного змісту недиференційованої чутливості людини до механізмів творчості. Вказано, що генетичний метод дослідження передбачає аналіз деякого вихідного стану предмета чи явища і вбудовування звідси наступних утворень. Акцентовано, що генетичний метод, застосований у власне понятійному змісті у визначеній галузі психології, є способом дослідження її предмета, заснований на аналізі його утворення і становлення до повноцінного функціонування. Зроблено висновок, що реалізація генетичного принципу в психологічних дослідженнях відкриває змістовні перспективи щодо подальшого, більш глибокого розуміння однієї із центральних проблем педагогічної психології – співвідношення психічного розвитку і навчання, яка має дуже глибоке історичне коріння і, крім того, воно відноситься до таких, що складають враження цілком очевидних. Встановлено, що вищу межу вікових можливостей визначає генотипна сторона дозрівання, оскільки вплив навчання на розвиток опосередковується віковими та індивідуальними особливостями дітей.

Ключові слова: генетична психологія особистості, психічний розвиток, навчання. Вікові можливості, індивідуальні особливості, генотипна сторона дозрівання, діти, дослідження, аналіз, генетичний метод.

С.Д. Максименко. Генетическая психология личности: психическое развитие и обучение. Констатировано, что специфика онтогенетического развития человека заключается в том, что оно подчиняется и действию биологических законов (как и развитие животных), и действия общественно-исторических законов. Показано, что объект генетической психологии – личность, духовно-телесный индивид, порожденный своей собственной предметно-практической деятельностью, который затем трансформируется в каких-то её аспектах в его собственную деятельность. Подтверждено, что генетико-психологический взгляд на личность означает понимание её как уникальной целостности, саморегулирующейся, саморазвивающейся и является носителем пожизненного всечеловеческого духа. Отмечено, что цель генетической психологии личности состоит в поисках закономерностей генезиса от исходного содержания недифференцированной чувствительности человека к механизмам творчества. Указано, что генетический метод исследования предполагает анализ некоторого исходного состояния предмета или явления и выстраивания из этих знаний следующих образований. Акцентировано, что генетический метод, применяемый в собственно понятийном смысле в определённой области психологии, является способом исследования её предмета, основанный на анализе его образования и становления к полноценному функционированию. Сделан вывод, что реализация генетического принципа в психологических исследованиях открывает содержательные перспективы в дальнейшем, более глубоком понимании одной из центральных проблем педагогической психологии – проблемы соотношения психического развития и обучения, имеет очень глубокие исторические корни, и, кроме того, оно относится к таким, которые составляют впечатление вполне очевидных. Установлено, что высшую границу возрастных возможностей определяет генотипическая сторона созревания, поскольку влияние обучения на развитие опосредуется возрастными и индивидуальными особенностями детей.

Ключевые слова: генетическая психология личности, психическое развитие, обучение, возрастные возможности, индивидуальные особенности, генотипическая сторона созревания, дети, исследования, анализ, генетический метод.

Постановка проблеми. Сучасна практична психологія являє собою досить строкату і, водночас, сумну картину. Безліч емпіричних даних (які дуже часто невідомо про що говорять), саморобних, житейських за своєю суттю, теоретичних схем, що зазвичай відображають лише одне – особливості розумового процесу своїх авторів, а деє зовсім осторонь – фундаментальні філософсько-методологічні положення про буття і свідомість, активність, сутність і явище тощо.

Важливим мотивом нашої підвищеної уваги до методологічних підвалин генези психіки є бажання якось зрушити з місця

низку проблем психологічної практики. Відсутність дійсної теоретичної основи призводить до того, що, скажімо, така необхідна і важлива робота в галузі психології розвитку дитини або просто відсутня, або ґрунтується лише на життєвських уявленнях практичного психолога.

Наші дані говорять також про те, що цілісність онтогенезу психіки слід розглядати і в іншій площині – як цілісність життєвого шляху людини від народження до смерті. При цьому зовсім не слід абстрагуватись від анатомо-морфологічних структур (здатків), про що наша психологія сором'язливо мовчала багато років. Адже специфіка онтогенетичного розвитку людини полягає в тому, що він підпорядковується і дії біологічних законів (як і розвиток тварин), і дії суспільно-історичних законів.

Отже, об'єкт генетичної психології – особистість, духовно-тілесний індивід, породжений своєю власною предметно-практичною діяльністю, котрий потім трансформується в якихось її аспектах у його власну діяльність, що і складає мету нашого дослідження. Нормативний об'єкт (належна особистість) задається програмою віддалених цілей навчання та виховання. Звідси і випливає глибинний зміст предмета психології – генезис психічних властивостей людини.

Виклад основного матеріалу. Певна складність природи психологічних понять полягає в тому, що вони виступають у трьох різних аспектах:

- 1) аксіологічному – як вид загальнолюдського знання, що передує будь-якому науковому аналізу – засобу передачі досвіду з покоління в покоління;
- 2) семантичному – знання про психіку, свідомість і діяльність людини – продукт наукового дослідження;
- 3) прагматичному – застосування психологічного знання про генезис психіки, свідомості і діяльності – засіб їх практичного застосування.

Зрозуміти особистість як цілісність, що саморозвивається – одне з кардинальних завдань генетичної психології особистості, галузі психологічного знання, яка в даний момент переживає процес становлення, проте має велике майбутнє.

Дослідження таких складних систем, як особистість, їх дійсне розуміння вимагає застосування відповідного методу. Він повинен бути адекватним об'єкту, що вивчається. І, водночас, метод є втіленням і методологічно-рефлексивним вираженням підвалин теоретичної позиції. Генетико-психологічний погляд на особистість означає розуміння її як унікальної цілісності, що

саморозвивається, саморегулюється і є носієм довічного вселюдського духу.

Сучасна наука фактично не здатна досліджувати утворення такої ступені складності як науково-емпіричний факт: практично всі методи та методичні процедури спрямовані на «зупинку» в часі і розкладання складного об'єкта на елементні частки, тим самим сприяючи фактичному знищенню об'єкта. Адже найбільш важливі його властивості (які лише й роблять його саме цим об'єктом), безнадійно зникають з поля зору дослідника.

Подальший рух у цій емпіричній парадигмі, як справедливо зауважував ще Л.С.Виготський, вже не лише не може дати чогось принципово нового і важливого, але й починає викликати розчарування і науковий негативізм.

У культурно-історичній теорії створено унікальну методичну процедуру, експериментально-генетичний метод, яка долає «поелементність» підходу до складного явища і його зупинку в часі (фактично в пліні існування і становлення). Відомо, які фундаментальні явища дозволив встановити цей метод в плані привласнення людиною загальнолюдського досвіду у формі власних здібностей.

Умовам розвитку психології і вирішенню ключових теоретичних і практичних задач, що стояли перед даною наукою на відповідних етапах її розвитку, приділено достатньо уваги в роботах багатьох вітчизняних психологів [Ананьев, 1968; Виготський, 1991; Давидов, 1996; Костюк, 1989; Леонтьев, 1984; Лурія, 1974]. Проте багато питань залишаються нерозкритими не тільки в силу того, що теорію можна розуміти по-різному, часом зовсім інакше, ніж вважає її автор. Таке відбувається насамперед через відсутність підстав, які б дозволяли сучасному психологу цілком задовольняти свою законну потребу час від часу перевіряти зрілість свого дослідження поглядом крізь призму минулого.

Вивчення становлення основних форм психічної діяльності у філо- і онтогенезі – класична для психології проблема. У її вирішення внесли вклад багато вчених, починаючи з Дж. Локка і Т. Гоббса, що намітили основні підходи до питання про поступовий (стадіальний) розвиток людських здібностей і властивостей, і закінчуючи класичними для сучасної психології роботами Дж. Брунера, А.Р. Лурії, Ж. Піаже і Б. Інельдер. Предметна область генетичної психології продовжує залишатися широкою і неоднорідною, насамперед внаслідок недостатньої методологічної рефлексії змісту даної сфери наукового пізнання.

Гарантію об'єктивного і в той же час універсального підходу до оцінювання різних теорій дає, за нашим переконанням, можливість повного, позбавленого упередженості відтворення логіки мислення того чи іншого дослідника, початком якої виступає вміння виокремити сам предмет науки.

Предмет науки – ключ до філософського кредо дослідника і осмислення емпіричного факту.

Мета генетичної психології особистості – вивчити умови, у яких процес перетворення змісту і форм власних психічних явищ, станів свідомості і способів дій зможе досягти такого рівня досконалості психічних механізмів діяльності, на якому виникає здатність робити відкриття чи винаходи, створювати художні образи. Іншими словами, мета полягає у пошуках закономірностей генезису від вихідного змісту недиференційованої чутливості людини до механізмів творчості.

Генетичні ідеї, ідеї зародження, виникнення і наступного процесу функціонування, що доводить предмет чи явище до певного стану, знаходилися в центрі уваги ще античних філософів, які замислювалися над питаннями виникнення, становлення і розвитку всього існуючого. Після тривалого дослідження процесів розвитку, задовго до побудови теорії генезису, був створений генетичний метод наукового пізнання.

Генетичний метод дослідження передбачає аналіз деякого вихідного стану предмета чи явища і вибудовування з цих знань наступних утворень. Історично даний метод виник у результаті ствердження в науці (починаючи з XVII ст.) ідеї розвитку: у математиці – диференціального числення, у геології – теорії Лаєля, у космогонії – гіпотези Канта-Лапласа, у біології – теорії Ч. Дарвіна.

Основна мета генетичного дослідження – розкриття зв'язків явищ, досліджуваних у часі, і вивчення переходів від менш розвинutih до вищих форм існування та функціонування предметів і явищ.

У філософії Гегеля генетичний метод покладається в основу феноменологічного аналізу свідомості, що має на меті показати історичні метаморфози форм свідомості, розкрити становлення науки як способу добування наукового знання. Проникнення генетичного аналізу в науки, що вивчають процеси розвитку, призвело до утвердження генетичного методу як особливого методу пізнання і виникнення спеціальних галузей знання: теорії еволюції, походження видів, генетичної соціології, генетичної епістемології, генетики поведінки тощо.

Можна констатувати певну сталість загальної спрямованості еволюції теоретичних поглядів у психології, що усе більше і більше прагнуть ввести у свої теорії результати дослідження генезису психіки, свідомості і діяльності.

Разом із багатьма розділами психології, що почали посилено розвиватися наприкінці XIX – початку XX ст., привернула до себе увагу і дитяча психологія. Поштовх цій галузі зробив Ч. Дарвін, коли випдав книгу «Біографічний нарис однієї дитини», у якій було наведено ретельні спостереження над процесами психічного розвитку. Найбільшу популярність у той час отримали праці В. Прейера «Душа дитини» і В. Штерна «Психологія раннього дитинства». Надалі застосування генетичного методу в психології пов'язано з іменами Д. Болдуїна, К. Гросса, Карла і Шарлотти Бюлер, А. Біне, А. Валлона, Е. Клапареда, Р. Заззо, Ж. Піаже та інших.

Генетичний метод у дослідженні проблем дитячої психології широко використовувався у дореволюційній Росії К.Д. Ушинським, П.Ф. Каптеревим, В.В. Зеньковським, А.Ф. Лазурським, И.А. Сікорським. У розуміння законів розвитку психіки дитини, а тим самим і в загальну психологію, зробили свій внесок П.П. Блонський, Л.С. Виготський, А.В. Запорожець, Г.С. Костюк, О.М. Леонтєв, С.Л. Рубінштейн та ін.

При цьому зовсім не слід думати, що саме по собі використання генетичного методу в психологічному дослідженні відразу ж відносить його автора і його праці до генетичної психології. Генетичний метод, застосований у власне понятійному змісті у визначеній галузі психології, є способом дослідження її предмета, заснованим на аналізі його утворення і становлення до повноцінного функціонування.

Предмет генетичної психології особистості містить у собі:

- а) дійсність, з якою буде працювати дослідник;
- б) задачу чи систему задач, що необхідно вирішити;
- в) різні наукові описи, що містять відображення цієї дійсності;
- г) дослідницькі засоби – наявні чи ті, котрі потрібно створити;
- д) згадані вимоги до продукту дослідження є результатом застосування засобів і змісту задачі;
- е) продукт дослідження – елементи теорії предмета і технологічні рекомендації з його подальшого вивчення.

Отже, на відміну від, так би мовити, неспецифічного застосування генетичного методу, генетична психологія має свій власний предмет дослідження, у якому поряд із багатьма інши-

ми психічними процесами, явищами і специфічними утвореннями – механізмами психіки, існують: процеси породження, утворення і наступна динаміка функціонування психічних явищ.

До речі, визначення «генетичний» у широкому змісті повинне містити в собі еволюційні й історичні аспекти психології. Але так склалося, що поняттям «генетична психологія» у нашій літературі, зазвичай, охоплюються тільки ті дослідження, що пов'язані з розвитком дитини.

Разом з тим, мабуть, не випадково в журналі «Psychological Abstract» існує рубрика під назвою «Генетична психологія», що містить у собі розділи: 1. Період немовляти. 2. Дитинство (научіння, здатності, особистість, відношення між дітьми і батьками). 3. Підлітковий вік. 4. Вік змушнення. 5. Геронтологія.

Реалізація генетичного принципу в психологічних дослідженнях відкриває змістовні перспективи щодо подальшого, більш глибокого розуміння однієї з центральних проблем педагогічної психології – проблеми співвідношення психічного розвитку і навчання. Це питання має дуже глибоке історичне коріння, та, крім того, воно відноситься до таких, що складають враження цілком очевидних, навіть, банальних.

Дійсно, хто ж буде сперечатися з тим, що розвиток психіки дитини відбувається в контексті соціального оточення і вельми залежить від того, хто саме оточує дитину, які знання і способи дій вона засвоює, з ким себе емоційно ідентифікує. І філософи, і видатні педагоги минулого бачили цю єдність розвитку і навчання, розглядаючи останнє в дуже широкому значенні як особливе залучення дитини до культурно-історичного надбання людства через такі процеси як соціалізація, виховання та навчання у вузькому своєму розумінні (мається на увазі, власне, організована, спеціальна діяльність інституту дорослих щодо забезпечення засвоєння дитиною певних знань і умінь).

Безумовно, психічний розвиток дитини опосередковується суспільними впливами, і абсолютно правий С.Л. Рубінштейн, коли зазначав, що навчання й виховання є формою розвитку особистості [Рубінштейн, 2003]. Однак, це – лише дуже загальне вирішення проблеми, швидше, навіть, не вирішення, а погляд на неї. Змістовні, суто психологічні механізми, які певним чином поєднують ці два процеси (генезис психічних структур і навчання) залишаються недослідженими. Ми можемо зараз говорити лише про окремі теоретичні підходи до їхнього пояснення, хоча, на жаль, всі вони мають характер «вільних» узагальнень і дуже слабку базу емпіричних фактів.

В одній, досить давній своїй роботі В.В. Давидов і А.К. Маркова цілком слушно виокремлюють три різних теоретичних тлумачення співвідношення навчання і психічного розвитку [Давидов, 1978]. У першій групі теорій розвиток розглядається як цілком самостійний процес який має власні закономірності, що не залежать від навчання та виховання.

Останні впливають лише на суто зовнішні особливості генезису психіки, дещо затримуючи або, навпаки, прискорюючи терміни появи його закономірних стадій, не змінюючи їхньої послідовності і психологічних особливостей. Зокрема, вони не визначають структури основних форм розумової діяльності людини. Ці погляди висловлювали і захищали видатні психологи У. Джемс і Ж. Піаже.

Друга група теорій розглядає розвиток як своєрідний наслідок деякої взаємодії різних факторів, що впливають на дитину (природно-спадкових, соціальних і виховних). Навчання та виховання змінюють і регулюють зв'язки між нейропсихічними функціями. Станами і властивостями особистості керують численними корелятивними залежностями, кожна з яких існує на підставі своїх власних закономірностей. Знання цих внутрішніх умов є необхідним для оптимізації навчально-виховних впливів (Б.Г. Ананьев та ін.).

Третій теоретичний погляд ґрунтується на тому, що «розвиток індивіда являє собою процес, що має культурно-історичну соціальну природу, – його стадії і їх психологічні особливості в кінцевому рахунку визначаються системою організації і способом передачі індивіду суспільного досвіду» [Виготський, 1991]. У такій постановці питання зрозумілим є те, що навчання й виховання виявляються внутрішньо необхідною і визначальною формою розвитку психіки. Цей погляд є центральним в культурно-історичній теорії розвитку психіки (Л.С. Виготський).

Зазначені погляди дещо конкретизують, але не розкривають складні психологічні взаємозв'язки між навчанням і розвитком. Нам здається, що найближче до розуміння цих зв'язків підійшов Г.С. Костюк в своїй концепції «спорідненості-сполученості» навчання і розвитку, яку ми ретельно розглянемо далі.

У питанні про психічний розвиток людини Г.С.Костюк виходив з того, що людський індивід є частиною біологічної системи (фізичний його розвиток) і соціальної системи, що обумовлює становлення особистості. «Особистість стосовно суспільства – підсистема», але разом з тим вона сама є складною системою, цілісною системою систем, внутрішньо пов'язаних між собою, ієрархізованих» [Костюк, 1969, с. 166].

А тому рушійними силами розумового розвитку дитини (і джерелом її саморуху), на думку Г.С. Костюка, є внутрішні протиріччя, що виникають у житті, діяльності, взаємовідношеннях із навколишнім середовищем. Такі, наприклад, протиріччя між новими потребами, прагненнями дитини і рівнем розвитку можливостей їхнього задоволення, між вимогами і ступенем оволодіння необхідними для їхнього виконання вміннями і навичками; між новими задачами і сформованими раніше звичками, способами мислення і поведінки. Такі ж самі протиріччя між зростаючими внутрішніми можливостями дитини, що випереджають її спосіб життя, і об'єктивним положенням у родині, колективі. Є й інші похідні протиріччя. Вони обумовлюються відносинами особистості до навколишнього середовища, її успіхами і невдачами, порушенням рівноваги між індивідом і суспільством. Але зовнішні протиріччя, що набувають навіть конфліктний характер (наприклад, конфлікти між дитиною і батьками), ще не стають рушієм розвитку.

Тільки інтеріоризуючись, зовнішні протиріччя викликають у самого індивіда протилежні тенденції, що вступають між собою в боротьбу, вони стають джерелом його активності, спрямованої на вирішення внутрішнього протиріччя шляхом вироблення нових способів поведінки.

Протиріччя вирішуються за допомогою діяльності, приводять до утворення нових властивостей і якостей особистості. Детермінантою внутрішніх протиріч виступає навчання. Навчання і виховання сприяють не тільки успішному подоланню внутрішніх протиріч, які виникають у житті людини, але і самому їхньому виникненню.

Центральним у розумінні психічного розвитку є питання про його закони. Психічний розвиток, як вважав Г.С.Костюк, має свої специфічні особливості і закони, облік яких істотно важливий для удосконалювання навчання і підвищення його провідної ролі. Вони характеризують «внутрішню логіку онтогенетичного становлення особистості як свідомої суспільної істоти, її спрямованості, здібностей і інших властивостей» [Костюк, 1989, с. 168].

Під «внутрішньою логікою онтогенетичного розвитку» варто розуміти внутрішньо необхідні рухи особистості від нижчих до вищих рівнів. Г.С. Костюк уточнює, що в цьому висхідному русі «зовнішні причини завжди діють через внутрішні умови». По-іншому цей рух від нижчих до вищих рівнів він пояснює як невідворотну послідовність основних стадій розумового розвитку.

Стадії розумового розвитку – це якісно різні в структурному і функціональному відношенні рівні і форми розумової діяльнос-

ті – наочно-діюча, словесно-образна, конкретно – і абстрактно-понятійна.

«Само собою зрозуміло, що навчання не може змінити цю послідовність стадій розвитку інтелекту, оскільки більш складні структури генетично не можуть передувати більш простим структурам, але воно може і повинне сприяти прискоренню переходу до більш високих структур, повноцінному їхньому формуванню» [Костюк, 1989, с. 6]. Отже, облік у навчанні специфічних законів розвитку зводиться до обліку послідовності стадій розвитку інтелекту.

Оскільки закони розумового розвитку – це послідовність зміни зазначених стадій, то з послідовністю їхньої зміни Г.С. Костюк і пов'язує поняття саморозвитку. «Становлення особистості – обумовлений і разом з тим процес, що саморозвивається. Це внутрішньо необхідний рух від нижчих до вищих рівнів...» [Костюк, 1989, с. 13].

Розглянемо «внутрішні умови», через які завжди переломлюються зовнішні причини. Уточнимо, що послідовність змін стадій розвитку інтелекту відбувається в процесі установленої взаємодії зовнішніх причин і внутрішніх умов.

Практично керувати психічним розвитком дитини, на думку Г.С.Костюка, можна тільки за допомогою обліку його закономірностей (які зводяться до послідовності інтелектуальних стадій та вікових особливостей) і створення в процесі навчання «внутрішніх умов розумового розвитку». Сила виховання полягає не в тому, що виховання нібито не може змінювати закони розвитку, а в тому, щоб, ґрунтуючись на знанні цих законів, цілеспрямовано керувати цим процесом.

Що ж являють собою «внутрішні умови», які необхідно створювати в процесі навчання? Під внутрішніми умовами варто розуміти індивідуальні особливості вищої нервової діяльності, її внутрішні закони, що розкриваються фізіологічними дослідженнями; потреби й настановлення людини, почуття і здібності, уся система навичок, звичок і знань, у якій відбито індивідуальний досвід людини і засвоєний досвід людства.

Висновки. Генетичний метод, застосований у власне понятійному змісті у визначеній галузі психології, є способом дослідження її предмета, заснований на аналізі його утворення і становлення до повноцінного функціонування. Реалізація генетичного принципу в психологічних дослідженнях відкриває змістовні перспективи щодо подальшого, більш глибокого розуміння однієї із центральних проблем педагогічної психології –

проблеми співвідношення психічного розвитку і навчання, яка має дуже глибоке історичне коріння, і крім того, воно відноситься до таких, що складають враження цілком очевидних. Вищу межу вікових можливостей визначає генотипна сторона дозрівання, оскільки вплив навчання на розвиток опосередковується віковими та індивідуальними особливостями дітей.

Список використаних джерел

1. Ананьев Б.Г. Человек как предмет познания / Б.Г. Ананьев. – Л. : Изд-во Ленингр. ун-та, 1968. – 338 с.
2. Выготский Л.С. Динамика умственного развития школьника в связи с обучением / Л.С. Выготский // Педагогическая психология. – М. : Педагогика, 1991.
3. Давыдов В.В. О двух основных этапах развития детской и педагогической психологии. Психология обучения и воспитания / В.В. Давыдов // Вопросы организации формирующего эксперимента. – М. : Педагогика, 1978. – Вып. 4. – С. 4–15.
4. Давыдов В.В. Теория развивающего обучения / В.В. Давыдов. – М. : ИНТОР, 1996. – 541 с.
5. Костюк Г.С. Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості / Г.С. Костюк. – К. : Рад. школа, 1989. – 608 с.
6. Костюк Г.С. Принцип развития в психологии / Г.С. Костюк // Методологические и теоретические проблемы психологии. – М. : Наука, 1969. – С. 118–152.
7. Леонтьев А.Н. Проблемы развития психики / А.Н. Леонтьев. – М. : Наука, 1984. – 493 с.
8. Лурия А.Р. Об историческом развитии познавательных процессов / А.Р. Лурия. – М. : Наука, 1974. – 171 с.
9. Максименко С.Д. Теорія специфічних рушіїв розвитку Г.С. Костюка / С.Д. Максименко // Проблеми сучасної психології : зб. наук. праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України / за ред. С.Д. Максименка, Л.А. Онуфрієвої. – Кам'янець-Подільський : Аксіома, 2015. – Вип. 27. – С. 7–19.
10. Рубинштейн С.Л. Бытие и сознание. Человек и мир / С.Л. Рубинштейн. – СПб. : Питер, 2003. – 508 с.

Spysok vykorystanyh dzherel

1. Anan'ev B.G. Chelovek kak predmet poznaniya / B.G. Anan'ev. – L. : Izd-vo Leningr. un-ta, 1968. – 338 s.

2. Vygotskij L.S. Dinamika umstvennogo razvitija shkol'nika v svjazi s obucheniem / L.S. Vygotskij // Pedagogicheskaja psihologija. – M. : Pedagogika, 1991.
3. Davydov V.V. O dvuh osnovnyh jetapah razvitija detskoj i pedagogicheskoj psihologii. Psihologija obuchenija i vospitanija / V.V. Davydov // Voprosy organizacii formirujushhego jeksperimenta. – M. : Pedagogika, 1978. – Vyp. 4. – S. 4–15.
4. Davydov V.V. Teorija razvivajushhego obuchenija / V.V. Davydov. – M. : INTOR, 1996. – 541 s.
5. Kostjuk G.S. Navchal'no-vyhovnyj proces i psihichnyj rozvytok osobystosti / G.S. Kostjuk. – K. : Rad. shkola, 1989. – 608 s.
6. Kostjuk G.S. Princip razvitija v psihologii / G.S. Kostjuk // Metodologicheskie i teoreticheskie problemy psihologii. – M. : Nauka, 1969. – S. 118–152.
7. Leont'ev A.N. Problemy razvitija psihiki / A.N. Leont'ev. – M. : Nauka, 1984. – 493 s.
8. Lurija A.R. Ob istoricheskom razvitii poznavatel'nyh procesov / A.R. Lurija. – M. : Nauka, 1974. – 171 s.
9. Maksymenko S.D. Teorija specyfichnyh rushii'v rozvytku G.S. Kostjuka / S.D. Maksymenko // Problemy suchasnoi' psihologii' : zb. nauk. prac' Kam'janec'-Podil's'kogo nacional'nogo universytetu imeni Ivana Ogijenka, Instytutu psihologii' imeni G.S. Kostjuka NAPN Ukraїny / za red. S.D. Maksymenka, L.A. Onufrijevoi'. – Kam'janec'-Podil's'kyj : Aksioma, 2015. – Vyp. 27. – S. 7–19.
10. Rubinshtejn S.L. Bytie i soznanie. Chelovek i mir / S.L. Rubinshtejn. – SPb. : Piter, 2003. – 508 s.

S.D. Maksymenko. Genetic psychology of personality: mental development and training. The specific characteristic of ontogenetic development of man is stated to consist in that it is subjected to the biological laws and actions (as well as the development of animals), and to the social and historical laws. It is shown that the object of genetic psychology is a personality, spiritual and corporeal individual, generated by personal object-practical activities, which is then transformed into some aspects of his own activities. The genetic and psychological view on a personality is proved to understand him as unique integrity, being self-developed, self-regulated and being the bearer of universal life spirit. It is noted that the purpose of genetic psychology of the personality consists in the search of laws of genesis from the original content of undifferentiated human sensitivity to the mechanisms of creativity. The genetic research method is mentioned to involve the analysis of some initial state of an object or phenomenon and making next formations using this knowledge. The atten-

tion is paid to the genetic method used in the actual conceptual content in a particular field of psychology, it is a way to study the subject, based on an analysis of its formation and functioning. We came to the conclusion that the realization of the genetic principle in psychological researches offered substantial prospects for further, deeper understanding of one of the central problems of educational psychology – the problem of correlation between mental development and training, having very deep historical roots, and in addition it belonged to those that made up the impression of quite obvious. It is established that the genotype side of maturation determines higher limit of age opportunities, as the impact of education on the development is mediated by age and individual characteristics of children.

Key words: genetic psychology of personality, mental development, training, age-related opportunities, individual peculiarities, genotype side of maturation, children, research, analysis, genetic method.

Received December 05, 2015

Revised December 27, 2015

Accepted January 09, 2016

УДК 378.091.33.147:159.9:364

I.V. Astremska
arin9474@mail.ru

THE PECULIARITIES OF INCLUDED AND NOT INCLUDED SUPERVISION IN THE STRUCTURE OF HIGHER EDUCATION OF SOCIAL WORKERS

Astremska I.V. The peculiarities of included and not included supervision in the structure of higher education of social workers / I.V. Astremska // Problems of Modern Psychology : Collection of research papers of Kamianets-Podilskiy Ivan Ohienko National University, G.S. Kostyuk Institute of Psychology at the National Academy of Pedagogical Science of Ukraine / scientific editing by S.D. Maksymenko, L.A. Onufriieva. – Issue 31. – Kamianets-Podilskiy : Aksioma, 2016. – P. 19–30.

І.В. Астремська. Особливості включеної та невключеної супервізії в структурі вищої освіти соціальних працівників. Стаття присвячена актуальній проблемі практичного навчання студентів випускних курсів спеціальності «Соціальна робота».

Обґрунтовано важливу роль супервізії, яка є методом практичного навчання, що добре зарекомендував себе, необхідною передумовою самостійної професійної діяльності.

У статті розглянуто включені й невключені способи супервізії, застосовані в стратегічному й короткострокових системних підходах у консультуванні соціальної сфери. Визначено, що до невключеної супервізії відносяться ситуації, коли, супервізований, опираючись на свої записи, обговорює із супервізором конкретний випадок і/або дає супервізору відео- або аудіозаписи сеансу. Під включеною супервізією розуміють проведення супервізованим консультацій з клієнтом у кімнаті з відеокамерою зі спостереженням супервізора, який направляє хід психологічного консультування по телефону або за допомогою вставленого у вухо мікрофона або викликає супервізованого для обговорення конкретних моментів.

Проаналізовано досвід впровадження стратегічного й короткострокового підходу до консультування клієнтів соціальної сфери, який використовується на кафедрі психології Чорноморського державного університету імені Петра Могили, де поряд із провідним методом – супервізією – також активно проводяться імітаційні консультаційні сесії, у ході яких здійснюються фасилітація й супервізія.

Доведено, що соціальні працівники-початківці, які пройшли навчання за допомогою методу супервізії, демонструють набагато більш високий рівень готовності до самостійної професійної діяльності, порівняно з фахівцями, що пройшли лише традиційне навчання; найбільш складний аспект навчання – навчання мистецтву нововведень, які необхідні, тому що і клієнти, і їх проблеми змінюються й вимагають створення нових підходів.

Ключові слова: супервізія, включена супервізія, невключена супервізія, імітаційні консультативні сесії, навчання студентів випускних курсів, психологічне консультування, короткостроковий підхід у консультуванні, стратегічне сімейне психологічне консультування, системний підхід у консультуванні.

И.В. Астремская. Особенности включенной и невключенной супервизии в структуре высшего образования социальных работников. Статья посвящена актуальной проблеме практического обучения студентов выпускных курсов специальности «Социальная работа».

Обосновано важную роль супервизии, которая является хорошо зарекомендовавшим себя методом практического обучения, необходимой предпосылкой самостоятельной профессиональной деятельности.

В данной статье рассмотрены включенные и невключенные способы супервизии, применяемые в стратегическом и краткосрочных системных подходах в консультировании социальной сферы. Определено, что к невключенной супервизии относятся ситуации, когда, опираясь на свои записи, обучающийся обсуждает с супервизором конкретный случай и/или дает супервизору видео- или аудиозаписи сеанса. Включенная супервизия подразумевает проведение обучающимся консультаций с клиентом в комнате с видеокамерой под наблюдением супервизора, который направляет ход психологического консультиро-

вания по телефону либо с помощью вставленного в ухо микрофона или вызывает обучающегося для обсуждения конкретных моментов.

Проанализирован опыт внедрения стратегического и краткосрочного подхода к консультированию клиентов социальной сферы, который используется на кафедре психологии Черноморского государственного университета имени Петра Могилы, где наряду с ведущим методом – супервизией – также активно проводятся *имитационные консультационные сессии*, в ходе которых осуществляются фасилитация и супервизия.

Доказано, что начинающие социальные работники, прошедшие обучение с помощью метода супервизии, показывают гораздо более высокий уровень готовности к самостоятельной профессиональной деятельности, по сравнению со специалистами, прошедшими лишь традиционное обучение; наиболее сложный аспект обучения – обучение искусству нововведений, которые необходимы, поскольку и клиенты, и их проблемы меняются и требуют создания новых подходов.

Ключевые слова: супервизия, включенная супервизия, невключенная супервизия, имитационная консультационная сессия, обучение студентов выпускных курсов, психологическое консультирование, краткосрочный подход в консультировании, стратегическое семейное психологическое консультирование, системный подход в консультировании.

Actuality of the theme. Difficult socio-economic conditions of modern life create fertile ground for the growth of psycho-emotional tension and frequency of the neurotic disorders, depressive and psychosomatic registers. All above mentioned reasons require careful attention to the training of professionals, capable of providing assistance in solving psychological problems. It should be noted that fostering human willingness to professional self-determination in all stages of its professional formation stands today as one of the priority tasks of education. Professional development implies an active quality professional conversion of inner world that leads to a new way of outlook and vital functions [1, p.132–136].

Analysis of recent studies and publications. Due to the fact that supervision in Ukraine only starts to develop, it is natural there is little representation of scientific works on supervision in the field of psychology and lack of them in social work. But abroad, this problem a long time actively is being studied by scientific workers (Kadushin A., Richards M., Petters D., Danbury L., Ford K., Gardiner D., Humphries B., etc.).

Among the foreign researchers who have been studying features of the process of supervision in practical training of social workers, we can mention the study of Brown A. and Bourne A.,

Mayor Turner, Allender O. and Dave Ward, Haycock K. and Hughes L., Kadushin A., Klushina N. etc.

Ukrainian modern science began to increase in works on this issue by such authors as Belyaev S., Bondarenko N, Gayduk N., Grieg I., Kabachenko N., Klos L., Migovich I., Semigina T., Sidorov V., Prudovaya S., Ushakova I. and others.

More considerable place in the structure of supervision in practical training for the students of higher educational establishments took such researchers as Beresneva O., Kozlova N., Zalewski G., Kranoryadtseva O., Kulakov, George Haley, Hovkins P., Shokhet R. and others.

Object of the article. The supervision in the structure of higher education for social workers in Ukraine aims to indicate the place and justify the value of the method.

The basic material research. Supervision as a method of training social workers is applied in the countries of Western Europe and the United States from the 60ies of XX century. It had got a reputation of one of the most effective and practical teaching methods. In these countries, a social worker-beginner has no right to start an independent practice without a course of supervision. However, in Ukraine the legislative base is not perfect yet, it is just being formed, the supervision is not obligatory and, therefore, rarely used. However, supervision is extremely useful for a novice social worker, and also for a well-established specialist. So, Hawkins and P. R. Shokhet noted: «Supervision may provide a chance to stand up and look around; a chance to abandon the easy way to accuse others – clients, colleagues, the organization, the «society» and even himself; it can give us a chance to start to find new opportunities to access knowledge that emerges from the most difficult situations, and receive support. We believe that if the value of good supervision is realized in the very beginning of his professional career, «habit» to get a good supervision will become an integral part of professional life and a key to continuous development [10, p.20]. According to S. A. Kulakova, «Every day supervision ever more becomes an integral part of the everyday business of psychotherapists, psychologists, social workers. Supervision is one of the most effective ways to teach psychotherapy and counseling, reflecting its handicraft aspect» [5, p. 5]. Supervision enables professionals to focus on the goals and direction of their work, to form a systematic approach to the strategy and tactics of the ongoing intervention, to plan and to predict the effects of their activities, and to recognize the mistakes and adjust individual plans in supporting the client.

Since the concept of supervision first appeared in practical psychology, and then became popular in social work abroad, much was borrowed from psychology. One of the pioneers of supervision is J. Haley. In his work devoted to supervision as a method of learning, he writes: «The training of a psychologist does not mean only learning a certain set of skills, such as learning a carpenter. A tool in changing in psychological counseling is a psychologist, and this tool must not be questionable or defective. The job of a supervisor is not only to teach the psychologist what to do, but to help him if he finds that his personal reactions don't allow him to act properly... The supervisor can know a few ways of dealing with various symptoms but that he should choose the one that will help the client to change, and the psychologist will help to expand his experience of psychological intervention» [9, p. 13].

The teacher should look for opportunities for practical orientation in training of students-social workers to develop their professional skills [3, p. 117–121; 4, p. 42–44].

A leading methodological approach along with the main way – supervision – in short-term and strategic approach to advising clients of the social sphere, which is used at the Department of psychology of the Black Sea State University named after Petro Mohyla, is the participation of students in imitating consulting sessions. The focus of the classes is paid to the practical skills. This type of training is conducted in the form of modeling various combinations of roles (social worker – client) and the students' participation in group active learning activities. The basis for this type of training is the «training group», which is the technical and methodological core of teaching counseling skills through «immersion» in the situation.

In the process of training the emphasis is put on the development of the «sensitivity» of future social workers to the process of customer relationships, the development of the ability to use feedback when communicating with them, increase the flexibility and effectiveness of communication, understanding influences of their own attitudes, tendencies and values in the course of the relationship. It should be noted that group work, focused on personal development, personal growth, based on self-knowledge, is a prerequisite for the professional development of social workers.

During the lessons, the instructor does the facilitation and supervision. Facilitation, which has been used from the beginning to teach students-social workers, is used in modern psychology as a sensible, self-initialized, personality involved, directed to absorbing cores of firsthand experience elements, a way to realize teach-

ing, while instructor occupies a position of helper and helps a student to find right answers and/or to master some skills.

As a main position of instructor-facilitator it's possible to singularize the following: «openness» is instructor's openness to his own thoughts and feelings, a possibility to express and convey them widely in the interpersonal communication with students; «acceptance» is internal assurance in opportunities and capabilities of students; «empathic comprehension» is teacher's vision of student's inner world and behavior.

According to G.W. Zalevskiy, we understand supervision as a process of learning and teaching, which is like professionally directed position of helping, concentrated on demands of professional working situation [2, p. 137–141].

The supervision in studying process is used in case of learning such courses as «Conflictology» in 9th semester, «Psychological consulting and elements of psycho-correction» and «Elements of psychotherapy» in both 10th and 11th semesters, «Experimental psychology» in both 11th and 12 semesters, «Applied methods and elements of supervision» in both 10th and 11th semesters, «Psychology of management and supervision» in 13th semester (for specialists, masters), «Supervision» in 16th semester (for masters) with the aim of taking over the professional competence by students, solution to interpersonal conflict skills, getting an emotional support.

At the initial supervision stage students (or supervisee) aren't ready enough to discuss, have a fear of grading, need supporting and positive feedback. The supervision instructor is like authority, thematic model. The purpose of instructor at the initial stage is to lend support to a student. At this stage there are used such interventions as watching films, movies of implementation of various psychotherapeutic and psycho-corrective activities, which are held by native and foreign psychologists and therapists.

The middle phase of supervisee development is in phase with the beginning of the 6th semester and it is marked by a sort of perplexity, ambivalence. Students notice, that learning of applied psychologist trade is a difficult process, mistrust their own powers. However, such techniques of supervisor as «catalytic interventions» and confrontation are very important. It should be noted that adaptable psycho-prophylactic sensitivity of teacher-supervisor according to things that happen in a group is necessary.

Experience was proven that in the beginning of the 7th semester students acquire competency in practical psychologist activities and continue to practice it in the learning group.

In the «Experimental psychology» course, which is realized in the 8th semester, students show their single working skills not just in learning group, but and over it, organize psychological trainings and consultative sessions to the extent of «Psychological student community», that hold particular promise for further professional growth.

Our own teaching experience of graduate social workers shows that the ones who were taught by this method demonstrate higher readiness level for independent professional activity than specialists, who were taught by traditional method.

The article is also devoted to describing basic methods of realizing the supervision in point of strategically and concise view. In the beginning we enumerate general ways of supervision realization.

Not included supervision means that a trainee discusses with a supervisor a specific case, using own notes; trainee gives a teacher video or audio recordings of a séance.

The included supervision means that the trainee holds consultations with the client in the room with a video camera under supervision of the supervisor who directs the course of psychological consultation on phone or by means of the microphone inserted into an ear or calls trained one for discussion of the certain moments.

Not included supervision. The first way of carrying out not included supervision is discussion of specific case – the most widespread form of a supervision. It is the cheapest and easy way as it doesn't demand the special equipment. One of advantages of such supervision is that, discussing a certain case with which the trained one deals, it is possible to come to a wider range of problems. However, during the discussion of cases the trained one inevitably transfers all events during a meeting with the client with misrepresentation. So supervision can be useful when the supervisor himself has learned the supervised. In this case they have one approach, one ideology and the discussed clinical consultations can be described by means of similar concepts and the language that is clear to both. The supervisor can give more accurate instructions, discuss similar cases and make some generalizations which will help trained person to cope with the following case. Discussion of a case and its comparison with other similar allows generalizing experience that is perhaps better, than a long discussion of some concrete details of work.

The second way of not included supervision is supervision by means of videos. Unlike discussion of cases, the video-supervision allows to see the social worker and the client in interaction. There

are left not only dialogue and tone of a voice, but also the movement of a body, change of a pose of the social worker and client; they can be observed and carefully to analyze by stopping a record. Thus, the supervision by means of videos allows the supervisor to see the psychologist in operation. Change of communication in the course of a session becomes visible, and value of this change can be understood. A shortcoming is that's too late to change anything that has already happened.

The included supervision. The most effective way of training of social workers is a usage of a video monitor for the supervision over actual actions of a trainee. Management of actions of the social worker at the time of supervision over real consultation is the best way of training in professional skills. It is not always an available and most expensive type of training, but its cost can be reduced significantly if to work with group of the trained people. They in turn advise clients in an office while the others watch it and study. The supervisor plans strategy of consultation and for the course of action instructs by phone or by means of the trained microphone inserted into an ear in advance. If there is a need, the trained one can leave an office and consult with the supervisor. Such supervision not only gives to the novice social workers the chance to watch an application the techniques and to increase own skills, but also protects the client from the inexperienced social worker as the supervisor can perform management and from time to time interfere in the process [8].

In included supervision that happens in the group of observers it is no less important than what happens in the office. Parallel to what is happening in the office the process is developing on the «other side», i. e. in the group of students.

The hierarchy on both sides of a video monitor has to be clear: the social worker accepts a role of the expert in an office; the supervisor has to assume a role of the expert in group of the trained ones. It means that the supervisor when training social workers needs to know the work and the social worker needs to be an expert by helping clients.

Both in consultation and in supervision responsibility has to be accurately defined. In clinical practice the psychologist is responsible for result; in consultation of the client in social service the social worker is responsible for result.

In the included supervision the supervisor bears responsibility – if consultation took place unsuccessfully, also the supervisor (in a supervision of the equal colleague failed (in a joint supervision)

or at the solution of problems among colleagues it isn't obligatory to apply this rule).

Both in consultation and in supervision responsibility has to be accurately defined. In clinical practice the psychologist is responsible for result; in consultation of the client of a social service the social worker is responsible for result.

In the included supervision the supervisor bears responsibility – if consultation took place unsuccessfully, also the supervisor (in a supervision of the equal colleague) failed (in a joint supervision) or at the solution of problems among colleagues it isn't obligatory to apply this rule.

The training purposes by means of supervision. Training can be imagined as the process consisting of several consecutive stages. Besides accumulation of the main knowledge necessary for the professional, in training in consultation there is a specific goal – acquisition of competence in carrying out consultations. Irrespective of the fact how psychological consultation – as humanistic equal communication or as technical ability – in fact is technology of conducting consultation is understood. The trained one has to be able to hold consultations with the certain person, a married couple or a family. They have to be able to communicate with children, teenagers, adults and aged people. They have to conduct consultations so that the problem will be cleared up, decisions will be highlighted, and the positive purposes are to be built. The trained one have to start consultation with feeling of own force, but not with trepidation.

In the second stage, students must master the various types of interventions and to know what you can use in this particular situation. For example, the student may be able to solve quickly the client's problem or family who suffer from it for a long time, but he must also be aware of the fact that rapid success may give him too much power over the client. In other words, a novice social worker must learn to foresee your client's reaction to the intervention, even if they were successful. Social workers try to avoid situations where the client or family returns to their former condition because of the imbalance of power. The supervisor must teach the social worker at least two ways of prevention of recurrence: 1) to provoke the recurrence so skillfully that the family or client can overcome the power of the social worker without relapse; while everybody wins; 2) not to trust the positive changes (if for the social worker the reasons for the change remain a mystery, he is not responsible for it before a client or family). The second stage of training ends when the student can do everything taught by his supervisor.

Finally, it must be recognized that if the student can do only what the supervisor can do, the training is not completely successful. If the supervisor trains the students who think and act exactly as he does, success will be achieved only partially. The art of teaching, in particular, is to encourage students to create and test a new, original procedure. By the end of training the supervisor should be pleasantly surprised with new interventions that the trainees carry.

Conclusion. Formation of professional competence of social workers in the process of obtaining higher education cycles: step-by-step tasks in professional and personal development to the result, expressed in the mastery of the profession. Diversity of tasks causes a variety of necessary professional skills. It is possible when the content and technology of higher education aims to achieve the student's readiness to solve professional problems by finding and using internal reserves in comprehensive realization of personal potential, this leads to the development of professional and personal new formations, which cause the formation of professional competence of future specialists [4, p. 42–44; 6; 7].

So novice social workers who have trained by means of supervision show a higher level readiness for a professional activity.

Список використаних джерел

1. Берестнева О.Т. Оценка профессиональных характеристик преподавателей высшей профессиональной школы / О.Т.Берестнева, Н.В. Козлова // Сибирский психологический журнал. – 2003. – № 18. – С. 132–136.
2. Залевский Г.В. Основы современной бихевиорально-когнитивной терапии и консультирования / Г.В. Залевский. – Томск, 2006. – С. 137–141.
3. Залевский Г.В. Развивающие модели супервизии / Г.В. Залевский // Сибирский психологический журнал. – 2001. – № 14–15. – С. 117–121.
4. Кранорядцева О.М. Проблемы профессионального становления личности в процессе повышения квалификации / О.М. Кранорядцева // Сибирский психологический журнал. – 2002. – № 16 – 17. – С. 42–44.
5. Кулаков С. А. Практикум по супервизии в консультировании и терапии / С. А. Кулаков. – СПб. : Речь, 2002. – 236 с.
6. Маркова А.К. Психология профессионализма / А.К. Маркова. – М. : Наука, 1996. – 266 с.

7. Пряжников Н.С. Профессиональное и личностное самоопределение / Н.С. Пряжников.– Воронеж : МОДЭК, 1996. – 374 с.
8. Ушакова И.В. Супервізія : навчальний посібник [для студентів вищих навчальних закладів]/ І.В.Ушакова. – Миколаїв : Вид-во ЧДУ ім. Петра Могили, 2011.– 228 с.
9. Хейли Дж. Что такое психотерапия / Дж Хейли.– СПб. : Питер, 2005. – 224 с.
10. Ховкинс П. Супервизия. Индивидуальный, групповой и организационный подходы / П.Ховкинс, Р.Шохет.–СПб. : Речь, 2008.– 352 с.

Spysok vykorystanyh dzherel

1. Berestneva O.T. Ocenka professional'nyh harakteristik prepodavatelej vysshej professional'noj shkoly / O.T.Berestneva, N.V. Kozlova // Sibirskij psihologicheskij zhurnal. – 2003. – № 18. – S. 132–136.
2. Zalevskij G.V. Osnovy sovremennoj biheviortal'no-kognitivnoj terapii i konsul'tirovaniya / G.V. Zalevskij. – Tomsk, 2006. – S. 137–141.
3. Zalevskij G.V. Razvivajushhie modeli supervizii / G.V. Zalevskij // Sibirskij psihologicheskij zhurnal. – 2001. – № 14–15. – S. 117–121.
4. Kranorjadceva O.M. Problemy professional'nogo stanovlenija lichnosti v processe povyshenija kvalifikacii / O.M. Kranorjadceva // Sibirskij psihologicheskij zhurnal.– 2002. – № 16–17. – S. 42–44.
5. Kulakov S. A. Praktikum po supervizii v konsul'tirovanii i terapii / S. A. Kulakov. – SPb. : Rech', 2002. – 236 s.
6. Markova A.K. Psihologija professionalizma / A.K. Markova. – M. : Nauka, 1996. – 266 s.
7. Prjazhnikov N.S. Professional'noe i lichnostnoe samoopredelenie / N.S. Prjazhnikov.– Voronezh : MODJeK, 1996. – 374 s.
8. Ushakova I.V. Supervizija : navchal'nyj posibnyk [dlja studentiv vyshhyh navchal'nyh zakladiv]/ I.V.Ushakova. – Mykolai'v : Vyd-vo ChDU im. Petra Mogyly, 2011.– 228 s.
9. Hejli Dzh. Chto takoe psihoterapija / Dzh Hejli.– SPb. : Piter, 2005. – 224 s.
10. Hovkins P. Supervizija. Individual'nyj, gruppovoj i organizacionnyj podhody / P.Hovkins, R.Shohet.–SPb. : Rech', 2008.– 352 s.

I.V. Astremaska. The peculiarities of included and not included supervision in the structure of higher education of social workers. The article is devoted to an urgent problem of practical education of graduate students of the specialty «Social work».

It's justified the important role of supervision, which is a well-established method of learning, a prerequisite for the independent professional activity.

This article discusses included and not-included methods of supervision in applying in strategic and short-term systemic approaches in providing social services. It was determined not to include in the supervision the situation where, based on their record, the trainee discusses with the supervisor for the specific case and/or gives the supervisor video or audio recordings of the session. Included supervision involves studying the consultations with the client in a room with a video camera under the supervision of the supervisor, who directs the course of psychological counseling by phone or using the inserted in the ear microphone or calls the student to discuss specific points.

The experience of implementing strategic and short-term approach to counseling clients in the social sphere is analyzed, which are used in the Department of psychology of the Petro Mohyla Black Sea State University, where along with leading method – supervision – are also actively conducted *mock counseling session* during any implemented facilitation and supervision.

It is proved that the social workers-beginners trained by the method of supervision, show much higher levels of readiness for independent professional activities, compared with experts who have received only traditional training; the most challenging aspect of the teaching-learning is art of innovation, which is necessary because clients and their problems are changing and require the creation of new approaches.

Key words: supervision, included supervision, not included supervision, imitating consulting sessions, education of graduate students, psychological counseling, a short-term approach in advising, strategic family counseling, a systematic approach in counseling.

Received December 03, 2015

Revised December 25, 2015

Accepted January 07, 2016

Соціально-психологічний контекст підготовки майбутнього педагога

Budnyk O.B. Social and psychological context of future teacher's training / O.B. Budnyk // Problems of Modern Psychology : Collection of research papers of Kamianets-Podilskyi Ivan Ohienko National University, G.S. Kostyuk Institute of Psychology at the National Academy of Pedagogical Science of Ukraine / scientific editing by S.D. Maksymenko, L.A. Onufriieva. – Issue 31. – Kamianets-Podilskyi : Aksioma, 2016. – P. 31–47.

О.Б. Будник. Соціально-психологічний контекст підготовки майбутнього педагога. У статті висвітлено важливі соціально-психологічні контексти підготовки майбутнього вчителя до соціально-педагогічної діяльності. Автором представлено методологічні принципи професійної підготовки майбутнього фахівця (системності, комплексності, наукової стратегії, соціокультурної детермінації, фундаменталізації освіти та ін.), обґрунтовано функції соціально-педагогічної діяльності і сутність психологічної готовності фахівця до їх реалізації в сучасній шкільній практиці.

У контексті соціально-психологічної готовності майбутнього педагога охарактеризовано типові явища, що слугують психологічними бар'єрами на шляху професійного навчання. Визначено причини виникнення внутрішнього дискомфорту, високої емоційної напруги у студентському віці. Подано результати експериментального дослідження рівня тривожності особистості в педагогічних навчальних закладах України. Виявлено високий рівень ситуативної (реактивної) та особистісної тривожності в майбутніх учителів, що пояснено нестабільною політичною та соціально-економічною ситуацією, військовими діями на сході країни, фінансовими труднощами більшості громадян, відсутністю перспективи працевлаштування, соціальною незахищеністю, випадками тероризму, труднощами в спілкуванні з колегами тощо.

Автор приходить до висновку про доцільність спрямування педагогічного процесу у вищій школі в напрямі формування психологічної готовності майбутніх учителів до вирішення низки соціально-педагогічних завдань, що мають місце в сучасній шкільній практиці. Підготовка в цьому аспекті передбачає передусім розвиток низки особистісно-професійних якостей майбутніх фахівців шляхом відповідного наповнення змісту освіти, орієнтації на системність, гуманізм, конфіденційність, толерантність, диференціацію та індивідуалізацію соціально-педагогічної діяльності.

Ключові слова: професійна освіта, майбутні педагоги, соціально-психологічна готовність фахівця, принципи професійної підготовки, психолого-педагогічна діяльність.

Е.Б. Будник. Социально-психологический контекст подготовки будущего педагога. В статье освещены важные социально-психологические контексты подготовки будущего учителя к социально-педагогической деятельности. Автором представлены методологические принципы профессиональной подготовки будущего учителя (системности, комплексности, научной стратегии, социокультурной детерминации, фундаментализации образования и др.). Обоснованы функции социально-педагогической деятельности и сущность психологической готовности специалиста к их реализации в современной школьной практике.

В контексте социально-психологической готовности будущего педагога охарактеризованы типичные явления, которые служат психологическими барьерами на пути профессионального обучения. Определены причины возникновения внутреннего дискомфорта, высокого эмоционального напряжения в студенческом возрасте. Представлены результаты экспериментального исследования уровня тревожности личности в педагогических учебных заведениях Украины.

Автор приходит к выводу о целесообразности направления педагогического процесса в высшей школе на формирование психологической готовности будущих учителей к решению ряда социально-педагогических задач, имеющих место в современной школьной практике. Подготовка в этом аспекте предполагает прежде всего развитие ряда личностно-профессиональных качеств будущих специалистов путём соответствующего наполнения содержания образования, ориентации на системность, гуманизм, конфиденциальность, толерантность, дифференциацию и индивидуализацию социально-педагогической деятельности.

Ключевые слова: профессиональное образование, будущие педагоги, социально-психологическая готовность специалиста, принципы профессиональной подготовки, психолого-педагогическая деятельность.

Постановка проблеми. У сучасних умовах значно підвищуються вимоги до якості теоретичної та практичної підготовки майбутніх учителів. Значної уваги потребує соціально-психологічна готовність студентів до педагогічної діяльності. Адже сьогодні в Україні спостерігається підвищена здатність людей до нервових зривів у типових ситуаціях конфлікту. Вчені констатують, що найбільше травмується психіка дітей, передусім, коли вони сприймають стресову інформацію про війну на сході країни навіть з теленовин чи радіо. Більше того, дорослі є надто чутливими та емоційно реагують на сумну статистику жертв, в тому числі й серед дітей. Це відбувається в ХХІ столітті, коли ми

пропагуємо гуманізм і духовні пріоритети людини. Молоді люди іноді війну розуміють дещо спрощено, тому можуть переносити почуття інформації на відносини з оточуючими, що особливо насторожує психологів і педагогів.

До групи ризику передусім відносять тих, що стали свідками воєнних дій в Україні. Не лише дорослі, а й діти отримали різного роду травми (фізичні, психологічні чи соціальні), зокрема ті, котрі перебувають у гарячих точках країни. Стан тривоги у більшій частині українців призводить до підвищеного почуття страху, безпорадності, депресії, а також стресової поведінки в суспільстві. Водночас в сучасному мобільному світі існують міграційні процеси, тому важливою проблемою є адаптація на різних територіях переселенців з гарячих точок України. Отож актуальною проблемою сьогодення є соціально-психологічна підготовка майбутніх педагогів до роботи з різними категоріями дітей, зокрема учнів групи ризику.

Аналіз останніх досліджень. Науково-філософський аспект освітньої діяльності обґрунтовано в наукових працях В. Андрущенка, Г. Васяновича, А. Герасимчука, І. Зязюна, В. Кременя та інших вчених; теоретичні основи соціально-педагогічної діяльності у контексті мети щодо створення сприятливих умов соціалізації та всебічного розвитку зростаючої особистості – О. Безпалько, Р. Вайноли, А. Капської, Л. Коваль, С. Пальчевського та ін.; методологічні аспекти професійної підготовки майбутнього вчителя досліджували Р. Гуревич, О. Дубасенюк, М. Євтух, Г. Тарасенко, В. Чайка та ін.; психологічні механізми особистісно-діяльнісного підходу до організації навчально-виховного процесу – Г. Балл, Г. Костюк, С. Максименко, В. Роменець, Н. Чепелева та ін.

Мета статті – висвітлити соціально-психологічні контексти професійної підготовки майбутнього вчителя до соціально-педагогічної діяльності.

Виклад основного матеріалу. На концептуальному рівні соціально-педагогічну діяльність майбутніх учителів визначаємо в специфічно педагогічному сенсі як цілеспрямований процес оволодіння ними систематизованими знаннями, вміннями та професійно значущими якостями з метою набуття практичного досвіду її реалізації. Водночас професійну готовність майбутнього педагога розглядаємо як нерозривну єдність виокремлених компонентів: мотиваційного, когнітивного, соціально-комунікативного, діяльнісно-технологічного та морально-естетичного [5, с. 27]. У цілісній структурі професійної готовності майбут-

нього фахівця чільне місце належить його психологічній готовності до реалізації прикладних функцій соціально-педагогічної діяльності: світоглядної, комунікативної, організаторської, попереджувально-профілактичної, дидактично-виховувальної, соціально-терапевтичної, навчально-методичної, діагностично-корекційної, добродійної та прогностичної.

Соціально-психологічний контекст професійної готовності майбутнього педагога передбачає, передусім, його готовність до створення належних умов для успішної соціалізації учнів у соціально-виховному середовищі школи, засвоєння ними соціокультурного досвіду задля підготовки до самореалізації в суспільстві, надання допомоги дітям та їхнім сім'ям у випадках негативного впливу соціально-педагогічних чинників, психологічне діагностування школярів, роботу з учнями девіантної поведінки, проектування стратегій навчально-виховного та корекційно-розвивального процесу в умовах інклюзивного навчання.

У підготовці майбутнього вчителя до вирішення окреслених вищих завдань вважаємо доцільним орієнтуватись на визначені методологічні принципи.

Принцип комплексності характеризує педагогічну діяльність як складну систему, що потребує міждисциплінарного вивчення й аналізу її складових і часто призводить до непередбачуваних результатів її дослідження та практичної реалізації. Згідно цього принципу підготовка вчителя передбачає опанування ним наукових теорій, законів, понять, методів і форм пізнання на міжпредметній основі шляхом інтегрування виокремлених знань і видів навчально-дослідної та соціально-позитивної діяльності.

Принцип наукової стратегії передбачає науково-педагогічний пошук, вироблення оригінальних технологій реалізації функцій соціально-педагогічної діяльності в шкільній практиці.

У сучасній вищій освіті гостро стоїть проблема формування глибоких теоретико-методологічних знань майбутніх фахівців, стійких світоглядних позицій, на яких ґрунтується професійна діяльність у школі. Утім значна кількість педагогів здебільшого схильні до стереотипної практичної діяльності, що виключає систематичне наукове самовдосконалення. Тому через небажання вивчати нововведення вони часто консервативно їм протидіють. Завдання наукової стратегії у соціально-психологічному аспекті – це прогнозування можливих негативних чи позитивних явищ на інтуїтивному рівні, до яких може призвести впровадження творчих пошуків у виховному процесі. У професійній

діяльності (яка ґрунтується на гуманістичних позиціях у роботі з девіантними учнями, їхніми батьками, налагодженні консультування обдарованих дітей, здійсненні культурно-дозвільної (анімаційної) діяльності тощо) особливої значущості набуває сценарій реалізації наукової стратегії з глибинним прогнозуванням її результативності. Відтак принцип наукової стратегії в професійній підготовці вчителя передбачає відображення відповідності змісту вищої освіти суспільно-освітнім вимогам, сучасним науковим досягненням і реаліям навчально-виховної практики.

У рамках класичної методології *принцип системності* – це реалізація професійної підготовки майбутнього вчителя як складної системи, що містить певні впорядковані елементи, які взаємопов'язані між собою таким чином, що виключення чи введення нового елемента закономірно відображається на інших складових. Підготовка вчителя здійснюється як система загальнонаукових структурно-функціональних зв'язків із урахуванням наступності між етапами (роками) навчання та відповідними програмами в центрі багаторівневої педагогічної освіти.

Принцип фундаменталізації професійно-педагогічної освіти (за С. Гончаренком) передбачає забезпечення основ професійної і загальної культури фахівця. Це реалізується в його гуманітарній і професійній соціально-психологічній діяльності. Фундаменталізація професійної підготовки спрямована на вирішення суперечності між професійною освітою й вузькопрактичною професійною підготовкою. Отож, фундаменталізацію професійної підготовки майбутнього вчителя вбачаємо у формуванні в нього ціннісних установок на гнучкість і мобільність, у використанні соціально-психологічних технологій у шкільній практиці, розвитку його методологічної, креативної, інформаційно-комунікативної культури. С. Гончаренко акцентує на потребі фундаменталізації освіти в аспекті духовного розвитку професіонала, а не лише формування в нього знань і вмінь з відповідних навчальних дисциплін спеціалізації [6, с. 2–6]. Адже опанування загальнометодологічними уявленнями пізнання уможливить здатність до імпровізації міждисциплінарними категоріями у професійній діяльності, інтерактивної організації соціально-педагогічної діяльності, поетапний творчий розвиток і самореалізацію вчителя.

У рамках синергетичної (некласичної) методології визначаємо *принцип нелінійності*, який вказує на необхідність інноваційного, некласичного сприйняття світу на основі врахування

сучасних досліджень соціальних і гуманітарних наук. Нелінійність професійного мислення характеризується гнучкістю, варіативністю. Духовні, соціальні, індивідуальні якості людини також характеризуються нелінійністю. Нелінійне мислення студента має на меті здійснення професійної підготовки на більш досконалому рівні, тому зазвичай мета й спрямованість цієї діяльності в практиці є високими і вступають у суперечність із результатами. У підготовці майбутнього вчителя цей принцип передбачає відкритість, варіативність, гнучкість, мобільність системи формування знань і вмінь соціально-психологічного змісту шляхом синтезу базових і спеціальних курсів, розвиток суб'єктності, стимулювання креативності.

Принцип соціокультурної детермінації професійної підготовки майбутнього вчителя відображається в ретельному врахуванні загальнолюдських, національних пріоритетів, соціальної політики держави в контексті світового соціокультурного процесу. Адже нові форми суспільного буття сприяють осмисленню культур різних соціумів: регіонального (європейського, азіатського, українського тощо) чи вселюдського (глобального). Відповідно культура соціуму чинить істотний вплив на результати соціально-психологічної діяльності вчителя. Не випадково сучасні українські вчені (Г. Васянович, І. Зязюн, О. Савченко, П. Саух, Г. Філіпчук та інші) акцентують на культурологічній складовій професійної освіти («освіченість через культуру»).

Принцип єдності суспільного й особистісно-професійного характеризує взаємозв'язок загальнолюдського соціально-педагогічного досвіду та його відображення в свідомості майбутнього вчителя як носія й творця відповідних цінностей суспільства. У професійній підготовці майбутніх фахівців сьогодні наголошується на рефлексивно-мисленнєвій культурі як формі організації свідомості професіонала. «Педагогічна свідомість учителя, – на думку польських учених, – повинна розглядатися з погляду бачення нової ситуації, нових потреб і завдань» [14, s. 19], тобто з урахуванням суспільних вимог до професійного становлення майбутнього вчителя.

Принцип взаємозв'язку теоретичного знання з практикою – це осмислення значущості теоретико-професійного навчання та практико-орієнтованого досвіду майбутнього фахівця в змісті професійно-педагогічної освіти, використання емпіричних знань, набутих у період проходження педагогічної практики, у науково-дослідницькій роботі, усвідомлення випереджувального характеру теоретичного пізнання щодо практики.

Отже, практико-орієнтований підхід є визначальним у діяльності педагога.

Принцип антропологічної спрямованості – орієнтованість змісту професійної освіти на інтегративне вивчення людини, визнання самоцінності індивідуума студента як активного суб'єкта навчально-пізнавального процесу, врахування особистісних особливостей його розвитку в процесі опанування професійними цінностями на засадах гуманізму та духовності. Адже в освіті надзвичайно важливо орієнтуватися на знання особистісних якостей вихованців. У такому гуманістичному сенсі в науковій літературі знаходимо концепції педагогіки людинотворчості (В. Андрущенко), людиноцентризму (В. Кремень), особистісно орієнтованої освіти (І. Бех), дитиноцентризму (О. Квас) та інші [2, с. 19–20; 4]. Так, напрям особистісно зорієнтованого виховання як нової філософії освіти має метою «реалізацію сутнісної природи суб'єкта» на засадах вищих духовних ідеалів і гуманістичних сенсів її буття у процесі «привласнення суспільних норм» [4, с. 27].

Універсальною основою педагогіки культури, що ґрунтується на тріаді «культура – формування – особистість», польський учений Д. Кубіновський визначає гуманізм [13, с. 209]. Саме гуманістичні ідеї вважаємо необхідною умовою вдосконалення вищої професійно-педагогічної освіти. А от український психолог Г. Балл одним із аспектів гуманізму визначає *раціогуманізм*, акцентуючи на інтелектуальній культурі майбутнього фахівця. Отож раціогуманізм трактують як світоглядну та методологічну орієнтацію, що передбачає визнання інтелектуальної культури найважливішим досягненням людства й вимагає «максимального його використання у гармонійній взаємодії з іншими складниками культури» [3, с. 100]. Переконані, що в професійній діяльності вчителя інтелектуальна складова слугує домінантою й визначає її антропологічно-ціннісні стратегії.

Принцип рефлексивної креативності передбачає орієнтування на індивідуально-творчий підхід до засвоєння професійних знань і вмінь, використання у професійній діяльності інноваційних технологій.

Рефлексія (від лат. *reflexio* – звернення назад) – це самопізнання особистістю своїх внутрішніх психічних станів. Самопізнання, за якого відбувається осмислення особистістю власних думок, учинків, індивідуальних психологічних особливостей, називають *саморефлексією*. Акцентування саме на професійно-педагогічній саморефлексії не випадкове, адже під-

готівка майбутнього вчителя невіддільна від актуалізації ціннісної самосвідомості, особистісного розвитку, духовно-естетичного збагачення заради здійснення суспільно значущих вчинків. У цьому аспекті дуже важливим є формування професійної ідентичності вчителя, що тісно пов'язана з розвитком його професійної самосвідомості. Тому теоретична підготовка майбутнього педагога повинна спрямовуватися не лише на засвоєння системи необхідних професійних знань і вмінь, а й на розвиток здатності до рефлексії та самоусвідомлення.

Механізм рефлексії майбутнього фахівця стимулює його до професійно-педагогічного самовдосконалення. Воно здійснюється шляхом: 1) оволодіння майбутніми фахівцями досягненнями соціально-психологічної науки та впровадження їх у шкільну практику; 2) вивчення та узагальнення кращого педагогічного досвіду; 3) науково-методичної роботи студентів та участі в наукових дослідженнях. У професійній діяльності, згідно з принципом рефлексивної креативності, майбутній фахівець характеризується високим творчим потенціалом, здатністю до дивергентного мислення, прагненням до самовдосконалення й пошуку оригінальних варіантів вирішення соціально-психологічних проблем, неприйняттям стереотипного підходу до навчання, виховання та розвитку школяра.

У контексті професійної підготовки важливо формувати в майбутнього вчителя стійку мотивацію до діяльності. В умовах глобалізації, світової нестабільності, зростає психологічна напруга, депресія у значній кількості громадян, зокрема в країнах пострадянського простору. Тривожність української молоді в суспільстві пояснюємо багатьма причинами, головною з яких є соціально-економічна та політична нестабільність через військові дії на сході країни. Багато молодих людей стурбовані фінансовими труднощами в родині, безробіттям та відсутністю перспективи працевлаштування. Це виявляється в їх внутрішніх переживаннях, депресивних станах, конфліктності, тривожності та ін.

Важливе завдання нашого дослідження – виявити стан соціально-психологічної готовності майбутніх учителів до педагогічної праці в школі. Адже негативні соціально-психологічні явища можуть слугувати бар'єрами на шляху оволодіння професією. Маємо на увазі і важливий вплив соціально-виховного середовища навчального закладу на особистість.

Серед соціально-психологічних характеристик особистості поширеною є тривожність, яку трактуємо як індивідуально-пси-

хологічну здатність людини до інтенсивних переживань стану тривоги, що є результатом конфлікту чи певних потреб і значною мірою впливає на рівень професійної готовності вчителя до реалізації основних функцій соціально-психологічної діяльності в школі, зокрема, на мотивацію його становлення як професіонала.

Нами виявлено взаємозв'язок тривожності та соціального песимізму, депресії у майбутніх учителів через усвідомлення своєї беззахисності, нереалізованості в соціумі. Когнітивно-поведінкова теорія цього зв'язку в психології ґрунтується на негативному очікуванні бажаного результату й відчутті неспроможності суб'єкта діяльності вплинути на ситуацію, що є причиною виникнення депресивних станів (L. Abramson, L. Alloy, G. Metalsky) [11]. Адже в сучасних умовах значна частина фахівців не знаходять місця для працевлаштування, як наслідок – згасання інтересу до якісного оволодіння професією, втрата надії конкурентоспроможності на ринку праці.

Тривога, яка переходить у стійку властивість тривожність, погіршує можливості людини в самореалізації, негативно впливає на продуктивність праці. Виходячи із загального підвищеного стану тривожності студентів, спостерігається тенденція підвищеної стресової поведінки сучасних учителів, яка виявляється в частоті й формі вияву стресових реакцій: конкуренції, успіху, страху тощо. Тому успіх професійної діяльності визначає також соціально-афективна стійкість учителя, для підвищення рівня якої важливо володіти технологією зняття психо-емоційного напруження, технікою особистісної саморегуляції поведінки.

Реакція особистості на соціально-психологічні стресори (очікування агресивної реакції чи негативного сприйняття, приниження власної гідності чи загрози самоповазі) може бути різною. Тому ефективність професійної діяльності значною мірою залежить від рівня ситуативної тривожності людини, що тісно корелює з особистісною тривожністю:

- ситуативна (реактивна) тривожність характеризується такими емоціями: напругою, тривогою, нервозністю тощо; вона виникає як реакція на стресову ситуацію, виражається інтенсивністю та динамікою в часі;
- особистісна тривожність як стійка індивідуальна характеристика суб'єкта відображає його схильність до тривоги; вона активізується при сприйнятті певних стимулів як небезпечних для самооцінки й самоповаги.

Учені виокремлюють кілька десятків причин джерел тривожності та емоційного дискомфорту, найбільш вагомими з яких є: турбота про стан здоров'я члена родини, фінансові проблеми, надмірна зайнятість, внутрішньоособистісні конфлікти, роздути про сенс життя, відсутність належного відпочинку, труднощі в спілкуванні з колегами, незадоволеність зовнішнім виглядом, нестача активності, відсутність перспективи працевлаштування, соціальна незахищеність тощо. Ці та інші причини виникнення тривожності характерні для сучасного студентства, яке переживає реальну загрозу, тобто об'єктивну чи неадекватну тривожність (внутрішній дискомфорт, емоційна напруга) (Ж. Ясперс).

Отже, професійне становлення майбутнього фахівця в період навчання в університеті характеризується кризовістю, загостренням конфліктів у системі «викладач-студент» чи «студент-студент», відсутністю мотивації до самонавчання й самовиховання.

Типовими причинами виникнення кризи в студентському віці вважають:

1) кризу професійного вибору (невпевненість у правильності вибору фаху, що зумовлює нервово-психологічні розлади, невпевненість у власних силах, дисонанс між несвідомо обраною педагогічною професією та необхідністю здобуття вищої освіти);

2) кризу залежності від батьківської родини (суперечність між прагненням до самостійності в прийнятті відповідальних рішень та емоційною й матеріальною залежністю від родини, передусім батьків);

3) кризу інтимно-сексуальних стосунків (підвищення статевого потягу не дозволяє повною мірою його задовольнити через соціальні стереотипи та матеріально-економічні труднощі, що провокує конфліктні ситуації та негативно впливає на процес і результати професійної підготовки); 4) кризу в навчально-професійній діяльності (неадекватні підходи до викладання змісту вищої освіти з боку деяких викладачів та безсистемне (завичай передекзаменаційне) його опанування студентами зумовлює психоемоційні розлади, інтелектуальне перевантаження та несвідоме засвоєння навчального матеріалу) [2, с. 65–69].

Для проведення експериментальної роботи з вивчення рівня тривожності майбутніх учителів за допомогою методики Ч. Спілбергера–Ю. Ханіна [8, с. 59–61] обрано студентів, котрі навчаються у вищих педагогічних навчальних закладах України, з яких було сформовано контрольну (КГ, 304 особи) та експериментальну (ЕГ, 297 осіб) групи.

Результати вивчення рівня реактивної та особистісної тривожності за допомогою методики Ч. Спілбергера–Ю. Ханіна подано в табл. 1 і рис. 1.

Таблиця 1

**Розподіл студентів КГ та ЕГ
за рівнями реактивної тривожності**

Рівні	Шкала	КГ		ЕГ	
		f	%	f	%
Низький	0–25	8	2,5	15	4,9
Середній	26–45	210	69,1	222	74,6
Помірно високий	46–65	79	25,9	55	18,6
Високий	>66	8	2,5	6	1,9

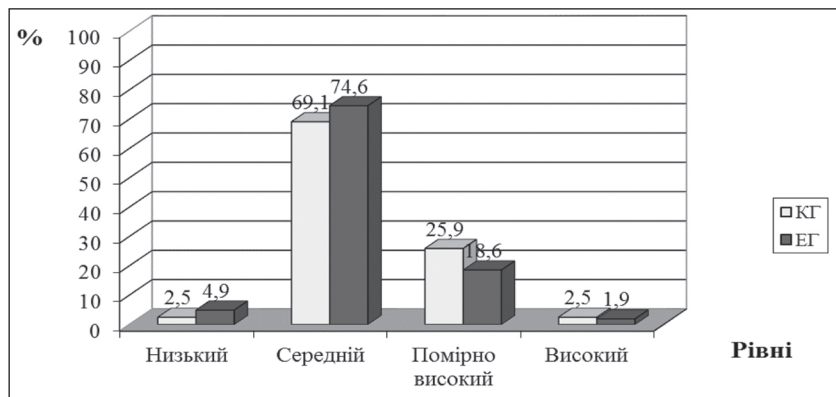


Рис. 1. Розподіл студентів КГ та ЕГ за рівнями реактивної тривожності

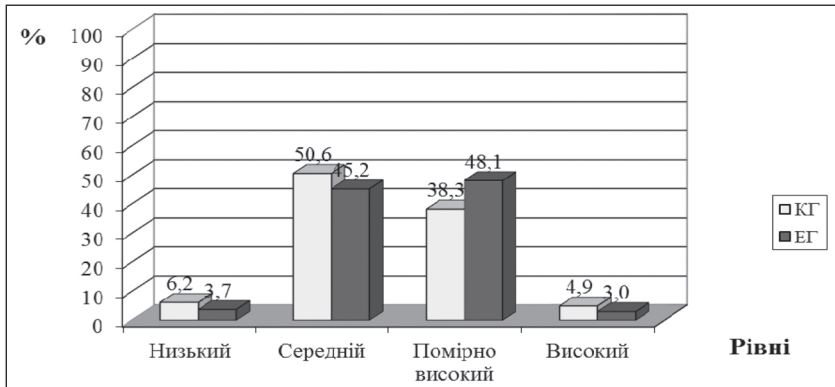
Виявлено, що значній частині студентів притаманні відхилення від рівня помірної тривожності. Зокрема, для третини респондентів характерним є високий (2,5% в КГ і 1,9% в ЕГ) і помірно високий (25,9% в КГ і 18,6% в ЕГ) рівень реактивної тривожності, тобто вони схильні сприймати загрозу своїй самооцінці та життєдіяльності в широкому діапазоні ситуацій і реагувати досить вираженим станом тривожності.

У 2,5% студентів КГ та 4,9% ЕГ, навпаки, було зафіксовано показники, що засвідчують їхню низьку ситуативну тривожність, тобто ці респонденти в стресових ситуаціях, що будуть виникати у майбутній професійній діяльності, можуть неадекватно оцінювати реальні загрози, які вони несуть.

Таблиця 2

**Розподіл студентів КГ та ЕГ
за рівнями особистісної тривожності**

Рівні	Шкала	КГ		ЕГ	
		f	%	f	%
Низький	0-25	19	6,2	11	3,7
Середній	26-45	154	50,6	134	45,2
Помірно високий	46-65	116	38,3	143	48,1
Високий	>66	15	4,9	9	3,0



**Рис. 2. Розподіл студентів КГ та ЕГ
за рівнями особистісної тривожності**

Проведене тестування також показало, що для майбутніх учителів характерною є значна диференціація за рівнями особистісної тривожності (див. табл. 2 і рис. 2). Узагальнені показники розподілів студентів КГ та ЕГ за рівнями особистісної тривожності дозволяють обґрунтовано стверджувати, що практично в половині респондентів (50,6% в КГ та 45,2% в ЕГ) виявлено середній рівень особистісної тривожності, значний відсоток (38,3% в КГ та 48,1% в ЕГ) – помірно високий рівень.

Згідно з концепцією Ч. Спілбергера-Ю. Ханіна, висока особистісна тривожність передбачає схильність особистості до станів тривоги в ситуаціях оцінювання власної компетентності та престижу, корелює з наявністю невротичного конфлікту, емоційними зривами, психосоматичними захворюваннями. Високотривожні студенти сприймають реальні обставини, які потенційно містять можливість невдачі чи загрози, більш інтенсивно, ніж їхні ровесники з помірною тривожністю. Також у кожній із груп приблизно однакова кількість студентів, для

яких характерним є низький рівень особистісної тривожності (6,2% в КГ та 3,7% в ЕГ).

Висновки. Серед майбутніх учителів є значна кількість тих, чий показник реактивної та особистісної тривожності значно відрізняються від рівня помірної тривожності. Ситуація тривоги супроводжується змінами в поведінці або ж мобілізує захисні механізми особистості. Водночас стресові ситуації, які часто повторюються, провокують вироблення типових механізмів захисту. Тому необхідним вважаємо проведення з майбутніми фахівцями корекційної роботи, спрямованої на приведення показників їхньої тривожності до рівня помірної. Ця робота передбачає акцентування уваги на позитивних мотивах взаємодії, відповідальності, зниженні суб'єктивної значущості ситуації та формування почуття впевненості в професійній діяльності. Сучасні вчені вважають, що тривожність і депресія підвищує ризики нервових і серцево-судинних захворювань молоді [10]. Це найбільше спостерігається у період політичної чи соціально-економічної нестабільності, екологічної катастрофи, військових дій в будь-якій країні світу. З тривожністю тісно пов'язаний рівень адаптованості студентів до середовища навчального закладу, конфліктність особистості, активність у навчанні, а також адаптація до майбутньої професійної діяльності.

Враховуючи результати експериментального дослідження, вважаємо доцільним спрямування педагогічного процесу у вищій школі в напрямі формування психологічної готовності майбутніх учителів до вирішення низки соціально-педагогічних завдань, що мають місце в сучасній шкільній практиці. Підготовка в цьому аспекті передбачає передусім розвиток низки особистісно-професійних якостей майбутніх фахівців шляхом відповідного наповнення змісту освіти, орієнтації на принципи цілеспрямованості, системності, гуманізму, конфіденційності, толерантності, педагогічного оптимізму, диференціації та індивідуалізації у реалізації функцій соціально-педагогічної діяльності.

Перспективи подальших наукових пошуків убачаємо в розробленні психолого-корекційних стратегій соціально-педагогічної діяльності в умовах інклюзивного навчання, проектуванні позитивного соціально-виховного середовища навчальних закладів різних типів.

Список використаних джерел

1. Андрущенко В. Педагогіка культуро- і людинотворчості / В. Андрущенко // Педагогічна майстерність академіка Івана

- Зязюна : зб. наук. пр. / [редкол. : Н. Г. Ничкало (голова), та ін. ; упоряд.: Н. Г. Ничкало, О. М. Боровік] ; Ін-т пед. освіти і освіти дорослих НАПН України. – К. : Богданова А. М., 2013. – С. 14–25.
2. Астахова В. І. Деякі нові штрихи в соціальному портреті студентства / В. І. Астахова // Проблеми вищої школи. – К., 1993. – Вип. 78. – С. 65–69.
 3. Балл Г. Раціогуманізм як форма гуманізму відповідна викликам сучасності / Г. Балл // Професійна освіта: педагогіка і психологія : польсько-український щорічник / за ред. Т. Левовицького, І. Зязюна, І. Вільш, Н. Ничкало. – Вип. XIV. – Ченстохова – Київ, 2012. – С. 93–108.
 4. Бех І. Д. Особистісно зорієнтоване виховання : науково-методичний посібник / І. Д. Бех. – К. : ІЗМН, 1998. – 204 с.
 5. Будник О. Б. Теоретичні і методичні засади професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів до соціально-педагогічної діяльності : автореф. дис... д-ра пед. наук : [спец.] 13.00.04. – теорія і методика професійної освіти / О.Б. Будник ; Житомирський державний університет імені Івана Франка, 2015. – 42 с.
 6. Гончаренко С. Фундаменталізація освіти як дидактичний принцип / С. Гончаренко // Шлях освіти. – 2008. – № 1(47). – С. 2–6.
 7. Компанец А. В. Система социальной деятельности: философско-методологический анализ : дис... канд. филос. наук. спец. 09.00.11 – социальная философия / А. В. Компанец. – Волгоград : ВГУ, 2005. – 155 с.
 8. Методика диагностики самооценки Ч. Спилберга и Ю. Ханина // Практическая психодиагностика. Методики и тесты : учебное пособие / ред.-сост. Райгородский Д. Я. – Самара : Изд. Дом «БАХРАХ-М», 2002. – 672 с.
 9. Песоцька О. П. Тривожність / О. П. Песоцька // Енциклопедія для фахівців соціальної сфери. – 2-е видання / за заг. ред. проф. І. Д. Звереві. – Київ, Сімферополь : Універсум, 2013. – С. 377–380.
 10. Ягенський А.В. Оцінка якості життя у пацієнтів з ішемічною хворобою серця: результати валідизації україномовної версії опитувальника MacNew Heart Disease Health-related Quality of Life / А.В. Ягенський, S. Höfer, І.М. Січкарук, N. Oldridge// Український кардіологічний журнал. – 2013. – № 3. – С. 22–28.

11. Abramson L. The cognitive diathesis-stress theories of depression : Toward an adequate evaluation of the theories' validities / L. Abramson, L. Alloy, G. Metalsky, L. B. Alloy (Ed.) // Cognitive processes in depression. – New York : Guilford, 1988. – P. 3–30.
12. Budnyk O. B. Action-technological readiness of future primary school teacher for social and educational activity (based on the results of experimental study) / O. B. Budnyk // Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology, II (11), Issue: 22, 2014. – P. 6–10.
13. Kubinowski D. Pedagogika kultury jako źródło współczesnych inspiracjeteorii uniwersyteckiego kształcenia pedagogicznego / D. Kubinowski // Педагогічна освіта в Україні і Польщі: реалії та перспективи : збірник наукових праць / за ред. Д. Герцюка і Р. Кухи. – Львів : Видавничий центр Львівського національного університету ім. І. Франка, «Триада плюс», 2008. – S. 205–217.
14. Markocki Z. Nauczyciel – wychowawca wobec nowej rzeczywistości edukacyjnej społeczeństwa / Zygmunt Markocki // KU Dobrej Szkole. Nauczyciele. Technologie kształcenia / Redakcja naukowa Czesław Prewka. – Tom II. – Wyższa Szkoła Humanistyczna TWP w Szczecinie, Instytut Technologii Eksploatacji. – PIB: Radom, 2009. – S. 15–21.

Spysok vykorystanyh dzherel

1. Andrushhenko V. Pedagogika kul'turo- i ljudyno tvorchoosti / V. Andrushhenko // Pedagogichna majsternist' akademika Ivana Zjazjuna : zb. nauk. pr. / [redkol. : N. G. Nychkalo (golova), ta in. ; uporjad.: N. G. Nychkalo, O. M. Borovik] ; In-t ped. osvity i osvity doroslyh NAPN Ukrai'ny. – K. : Bogdanova A. M., 2013. – S. 14–25.
2. Astahova V. I. Dejaki novi shtryhy v social'nomu portreti studentstva / V. I. Astahova // Problemy vyshhoi' shkoly. – K., 1993. – Vyp. 78. – S. 65–69.
3. Ball G. Raciogumanizm jak forma gumanizmu vidpovidna vyklykam suchasnosti / G. Ball // Profesijna osvita: pedagogika i psihologija : pol's'ko-ukrai'ns'kyj shhorichnyk / za red. T. Levovyc'kogo, I. Zjazjuna, I. Vil'sh, N. Nychkalo. – Vyp. HIV. – Chenstohova – Kyi'v, 2012. – S. 93–108.
4. Beh I. D. Osobystisno zorijentovane vyhovannja : naukovometodychnyj posibnyk / I. D. Beh. – K. : IZMN, 1998. – 204 s.

5. Budnyk O. B. Teoretychni i metodychni zasady profesijnoi' pidgotovky majbutnih uchyteliv pochatkovyh klasiv do social'no-pedagogichnoi' dijal'nosti : avtoref. dys... d-ra ped. nauk : [spec.] 13.00.04. – teoriya i metodyka profesijnoi' osvity / O.B. Budnyk ; Zhytomyr's'kyj derzhavnyj universytet imeni Ivana Franka, 2015. – 42 s.
6. Goncharenko S. Fundamentalizacija osvity jak dydaktychnyj pryncyp / S. Goncharenko // Shljah osvity. – 2008. – № 1(47). – S. 2–6.
7. Kompaneec A. V. Sistema social'noj dejatel'nosti: filosofsko-metodologicheskij analiz : dis... kand. filos. nauk. spec. 09.00.11 – social'naja filosofija / A. V. Kompaneec. – Volgograd : VGU, 2005. – 155 s.
8. Metodika diagnostiki samoocenki Ch. Spilberga i Ju. Hanina // Prakticheskaja psihodiagnostika. Metodiki i testy : uchebnoe posobie / red.-sost. Rajgorodskij D. Ja. – Samara : Izd. Dom «BAHRAH-M», 2002. – 672 s.
9. Pesoc'ka O. P. Tryvozhnist' / O. P. Pesoc'ka // Encyklopedija dlja fahivciv social'noi' sfery. – 2-e vydannja / za zag. red. prof. I. D. Zvjerjevoi'. – Kyi'v, Simferopol' : Universum, 2013. – S. 377–380.
10. Jagens'kyj A.V. Ocinka jakosti zhyttja u pacientiv z ishemichnoju hvoroboju sercja: rezul'taty validyzacii' ukrai'nomovnoi' versii' opytuval'nyka MacNew Heart Disease Health-related Quality of Life / A.V. Jagens'kyj, S. Höfer, I.M. Sichkaruk, N. Oldridge // Ukrai'ns'kyj kardiologichnyj zhurnal. – 2013. – № 3. – S. 22–28.
11. Abramson L. The cognitive diathesis-stress theories of depression : Toward an adequate evaluation of the theories' validities / L. Abramson, L. Alloy, G. Metalsky, L. B. Alloy (Ed.) // Cognitive processes in depression. – New York : Guilford, 1988. – P. 3–30.
12. Budnyk O. B. Action-technological readiness of future primary school teacher for social and educational activity (based on the results of experimental study) / O. B. Budnyk // Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology, II (11), Issue: 22, 2014. – P. 6–10.
13. Kubinowski D. Pedagogika kultury jako źródło współczesnych inspiracjiteorii uniwersyteckiego kształcenia pedagogicznego / D. Kubinowski // Pedagogiczna osvita v Ukraini i Pol'shhi: realii ta perspektivi : zbirnik naukovih prac' / za red. D. Gercjuka i R. Kuhi. – L'viv : Vidavnichij centr L'vivs'kogo

- nacional'nogo universitetu im. I. Franka, «Triada pljus», 2008. – S. 205–217.
14. Markocki Z. Nauczyciel – wychowawca wobec nowej rzeczywistości edukacyjnej społeczeństwa / Zygmunt Markocki // KU Dobrej Szkole. Nauczyciele. Technologie kształcenia / Redakcja naukowa Czesław Prewka. – Tom II. – Wyższa Szkoła Humanistyczna TWP w Szczecinie, Instytut Technologii Eksploatacji. – PIB: Radom, 2009. – S. 15–21.

O.B. Budnyk. Social and psychological context of future teacher's training. The article deals with important social and psychological contexts of future teacher's training to social and pedagogical activities. The author submitted methodological principles of future teacher's training (system, complexity, scientific strategy, social and cultural determination, education fundamentalization, etc.). The functions of social and pedagogical activities and the essence of psychological readiness of a specialist to their realization in modern school practice are grounded.

In the context of social and psychological readiness of future pedagogue the typical phenomena which are psychological barriers on the way to professional education are characterized. The reasons of the rise of inner discomfort, high emotional tense at student's age are defined. The author submits the results of experimental study of the level of personal anxiety in Ukrainian pedagogical establishments. High level of situational (reactive) and personal anxiety of future teachers are explained by unstable political as well as social and economic situation, hostilities on the east of the country, financial difficulties of the majority of citizens, absence of perspective of job placement, social exposure, terrorist actions, difficulties in communication with colleagues, etc.

The author comes to the conclusion about the reasonability of directing pedagogical process in high school towards the formation of psychological tasks that take place in modern school practice. The training in this aspect presupposes first of all the development of personal and professional qualities of future specialists with the certain filling of education content, orientation on the principles of purposefulness, system, humanism, privacy, tolerance, differentiation and individualization of social and pedagogical activity.

Key words: professional education, future pedagogues, social and pedagogical readiness of a specialist, principles of professional training, psychological and pedagogical activity.

Received December 03, 2015

Revised December 24, 2015

Accepted January 10, 2016

Біохімічна специфіка центральних МЕХАНІЗМІВ ЕМОЦІЙ ТА ЇХ ВПЛИВ НА ЗДОРОВ'Я ОСОБИСТОСТІ

Hrytsiuk I.M. Biochemical specificity of central emotional mechanisms and their influence on person's health / I.M. Hrytsiuk // Problems of Modern Psychology : Collection of research papers of Kamianets-Podilskiy Ivan Ohienko National University, G.S. Kostyuk Institute of Psychology at the National Academy of Pedagogical Science of Ukraine / scientific editing by S.D. Maksymenko, L.A. Onufrieva. – Issue 31. – Kamianets-Podilskiy : Aksioma, 2016. – P. 48–57.

І.М. Грицюк. Біохімічна специфіка центральних механізмів емоцій та їх вплив на здоров'я особистості. У статті досліджено та теоретично обґрунтовано особливості організації та спеціалізації систем мозку, а також їх взаємозв'язок з емоційним станом особистості. Визначено, що емоції мають значний вплив на психічне та фізичне здоров'я людини. Також теоретично підтверджено в роботах багатьох дослідників зв'язок емоційних станів особистості та її загального самопочуття.

З'ясовано фундаментальну значущість емоційного життя для всіх психічних процесів і його вплив на ефективність життєдіяльності. Розкрито те, яким чином емоційно-почуттєва сфера забезпечує можливості для самопізнання та саморозвитку. Показано, як відрізняються вміння різних людей ідентифікувати власні емоції та емоції інших людей. Продемонстровано складнощі в розумінні емоцій у дітей молодшого шкільного віку. Надано узагальнюючий матеріал, отриманий в результаті аналізу психологічної літератури, про особливості морфологічної будови мозку дитини та формування й дозрівання специфічних зон, що відповідають за емоції. Висловлено припущення, що негативні емоційні прояви у дітей значною мірою залежать від соціального оточення. Показано, що негаразди в родині, неадекватне поведіння хоча б одного з батьків призводять до погіршення фізичного самопочуття дитини, збільшення рівня агресії та інших деструктивних проявів, що в подальшому можуть негативно впливати на становлення гармонійної особистості.

Зроблено висновок, що більшість функціональних порушень у дітей пов'язані з їх соціальним оточенням та неможливістю поділитися своїми переживаннями та враженнями з людьми, яким вони довіряють. Тому групова та індивідуальна корекційна робота з дітьми та їх батьками дасть змогу впливати на розвиток життєвих цілей, сприятиме формуванню позитивного мислення.

Ключові слова: дофамін, спеціалізація систем мозку, нервова система, емоції, серотаніненергетичні системи мозку, психічне та фізичне здоров'я, емоційне здоров'я, дитячий вік.

И.М. Грицюк. Биохимическая специфика центральных механизмов эмоций и их влияние на здоровье личности. В статье исследованы и теоретически обоснованы особенности организации и специализации систем мозга, а также их взаимосвязь с эмоциональным состоянием личности. Определено, что эмоции оказывают значительное влияние на психическое и физическое здоровье человека. Также теоретически подтверждено в работах многих исследователей связь эмоциональных состояний личности и ее общего самочувствия.

Выяснено фундаментальную значимость эмоциональной жизни для всех психических процессов и ее влияние на эффективность жизнедеятельности. Раскрыто то, каким образом эмоционально-чувственная сфера обеспечивает возможности для самопознания и саморазвития. Показано, как отличаются умение разных людей идентифицировать собственные эмоции и эмоции других людей. Продемонстрировано сложности в понимании эмоций у детей младшего школьного возраста. Предоставлено обобщающий материал, полученный в результате анализа психологической литературы, об особенностях морфологического строения мозга ребёнка и формирования, а также созревания специфических зон, отвечающих за эмоции. Высказано предположение, что негативные эмоциональные проявления у детей в значительной степени зависят от социального окружения. Показано, что проблемы в семье, неадекватное поведение хотя бы одного из родителей приводят к ухудшению физического самочувствия ребёнка, повышение уровня агрессии и других деструктивных проявлений, в дальнейшем могут негативно влиять на становление гармоничной личности.

Сделан вывод, что большинство функциональных нарушений у детей, связанные с их социальным окружением и невозможностью поделиться своими переживаниями и впечатлениями с людьми, которым они доверяют. Поэтому групповая и индивидуальная коррекционная работа с детьми и их родителями позволит влиять на развитие жизненных целей, способствовать формированию позитивного мышления.

Ключевые слова: дофамин, специализация систем мозга, нервная система, эмоции, серотанинэнергетичные системы мозга, психическое и физическое здоровье, эмоциональное здоровье, детский возраст.

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок із важливими науковими та практичними завданнями. На даний момент не існує єдиної загальновизнаної, наукової теорії емоцій, а також точних даних про те, в яких центрах і яким чином ці емоції виникають. Більшість дослідників розглядають емоцію як складний психофізіологічний феномен, який можна пов'язати з: 1) усвідомленим почуттям (станом) – феноменологія

емоцій; 2) вісцеральними процесами, що супроводжують емоції; 3) виразні характеристики емоцій (експресія обличчя, інтонація, жести, поза) [5].

Розуміння сутності будь-якого психічного процесу неможливий без знання мозкових механізмів, тому і в психофізіології емоцій необхідно виділити ще один важливий аспект – центральні нейронні механізми емоцій. Необхідно враховувати також певні біохімічні особливості мозкових механізмів емоцій, зокрема дофаміненергетичні та серотоніненергетичні системи мозку та пов'язані з ними емоції, що впливають на загальний стан організму людини.

Дофамін – це нейроактивний моноамін в ланцюгу синтезу катехоламінів (норадреналіну та адреналіну). З дофаміну за участі спеціальних ферментів спочатку утворюється норадреналін, а потім з норадреналіну – адреналін. Дофаміненергетичні нейрони утворюють в нервовій системі проєкційні шляхи. Проєкційні дофаміненергетичні нейрони згруповані в двох областях середнього мозку. Перша область – чорна субстанція. Аксони нейронів цієї області спрямовуються до важливих ділянок мозку, руйнування яких зокрема, може викликати такі захворювання, що спричиняють тремор рук, рухові порушення тощо.

Друга область концентрації дофаміненергетичних нейронів у середньому мозку спрямовує аксони до багатьох окремих елементів лімбічної системи, яка є основою утворення емоцій. Тому блокада дофаміну призводить до різкого зниження ролі емоцій в діяльності. А стимуляція виділення, навпаки, посилює роль позитивного (нагорода) чи негативного (покарання) підкріплення [1].

Аналіз останніх досліджень та публікацій. У розумінні емоційно-особистісної сфери Л. С. Виготський та А. Р. Лурія займали позицію, що полягала в розумінні емоцій як психічного явища, яке, як і пізнавальні процеси, має системну організацію і формується під впливом культурно-історичних факторів. Такі дослідники як С.Л. Рубінштейн, О. М. Леонтьєв, Е. Ізард, П. М. Якобсон, В. Н. Мясіщев, В. К. Вілюнас, Я. М. Веккер, Г. А. Фортунатов визначали важливість даного аспекту в розвитку особистості.

Мета статті. Проаналізувати значення емоцій в житті людини, визначити психофізіологічні аспекти прояву емоцій та функціонального стану дитини. Визначити вплив емоцій на стан здоров'я особистості та визначити критерії емоційного благополуччя.

Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів. Ще одна форма регуляції функціонального стану мозку (і всього організму), особливо за потреби моментального реагування на мінливі умови – це емоції. Вони найчастіше виникають під час формування і прояву складних форм взаємодії організму з навколишньою дійсністю, особливо тих із них, які забезпечують набуті механізми мозку. До емоцій належать усі афективні стани організму, за яких спостерігають ефект негативних і позитивних переживань, – від тривоги та страху до любові та щастя [9].

Найхарактерніша риса емоційного стану – його винятковість щодо інших станів та реакцій, що полягає в інтегральності: емоції забезпечують залучення всього організму, включаючи нервову систему, вегетативні органи, скелетні м'язи. І, що особливо важливо, емоції надають стану людини певний тип переживання, що легко запам'ятовується.

Варто зупинитися на ще двох функціональних призначеннях емоцій. Вони забезпечують поліпшення мобілізації внутрішніх ресурсів організму (гормональних, нервових, слідів пам'яті, функцію внутрішніх органів, обміну речовин тощо) для адекватної відповіді на діючий подразник. Водночас незадоволені потреби організму також супроводжуються емоцією, але вона має неприємний характер, наприклад, відчуття страху, голоду, спраги. Задоволення ж вихідної потреби (наприклад, насичення, запобігання покаранню) супроводжується позитивними приємними емоційними переживаннями. Виникнення при емоціях афективного стану у вигляді переживання має велике значення в організації адекватної поведінки організму, оскільки саме по собі створює внутрішнє мотиваційне спонукання до діяльності [6].

При обговоренні феноменологічного аспекту поняття «емоції» необхідно розрізняти емоційні стани людини та емоційну рису особистості (емоційність). Роботи Кетелла та Спілберга, показали, що, наприклад, стан «тривожності» характеризується суттєво інакше, ніж «тривожність» як риса особистості, хоча вони не відрізняються по якості (змісту) переживання. «Емоційний стан» може варіювати в широкому діапазоні тривалості (від декількох секунд до декілька годин) та інтенсивностей. «Емоційна риса» є характерологічною особливістю індивіда. Наприклад, такі емоційні риси характеру, як гнівливість, запальність відносяться до схильності індивіда часто відчувати в процесі життєдіяльності певний комплекс негативних емоцій. У зв'язку з цим

К. Ізард вводить поняття емоційного порогу, який характеризує швидкість і частоту включення індивіда в той чи інший емоційний стан. Емоційні стани поділяються на два класи: власне емоції та емоційні почуття [5].

Емоційно забарвлені почуття (голод, спрага, любов, ненависть, прив'язаність тощо) характеризуються жорстким зв'язком з біологічною, соціальною або культурною (у людини) потребою і комплексом емоцій, які переживаються в процесі її формування та задоволення. Наприклад, цікавість може супроводжуватись емоціями страху, тривоги, здивування чи задоволення.

В свою чергу, власне емоції також діляться на два класи: вроджені (або фундаментальні, базові) та набуті в індивідуальному, соціальному чи культурному досвіді. Більшість дослідників погоджуються з тим, що в структурі емоцій можна виділити дві суттєві особливості, чи характеристики. Першу характеристику можна описати як «емоційна опонентність» – характеристика емоцій, яка входить в їх організацію як систему – очевидна полярність між деякими парами емоцій. Друга важлива та загальна характеристика емоцій – «градієнтний зв'язок» між окремими емоціями [2].

Морфологічним субстратом утворення та прояву емоцій є великі відділи мозку, що лежать на межі нового мозку і стовбура мозку. Вони належать до структур, які мають назву «лімбічна система». До неї входять філогенетичні старі відділи мозку: давня кора, представлена у вигляді нюхового мозку (нюхові цибулини та горбки), стародавня кора переднього мозку (поясна звивина та зубчаста звивина морського коника, основа морського коника), підкіркові ядра (мигдалики, рептильні ядра), переднє таламічне ядро.

Найважливіша структурно-функціональна особливість лімбічної системи – наявність численних замкнених нейронних ланцюгів, які забезпечують реверберацію (тривалу циркуляцію) збудження в середині її утворень [1].

Емоційні тенденції відображають не лише природжені нахили, а й значною мірою культурні та соціальні впливи. І, як зазначав М. Левітов, емоційні стани, якщо вони переживаються людиною часто й довго, можуть перетворитися у властивості її характеру. Стан визначає особливості переживань і поведінки, це тривале відчуття, що забарвлює життєві стосунки [7]. Оскільки багато емоційних тенденцій засвоюються саме через соціум, тобто саме зі сфери емоцій, то емоційно-почуттєву сферу харак-

теризує низка властивостей, зокрема суб'єктивна забарвленість, полярність, амбівалентність, інтенсивність, тривалість, предметність [8].

Емоції та почуття допомагають особистості долати життєві та професійні труднощі, формувати суб'єктивне ставлення до тих чи інших явищ та подій, допомагають налагоджувати контакти з іншими людьми у процесі діяльності, допомагають побудувати цілісний суб'єктивний образ, дають змогу краще зрозуміти внутрішній стан один одного, можуть мотивувати ту чи іншу поведінку людини та ін. Управління емоціями базується на усвідомленні людиною своїх життєвих цілей і співвідношення з ними конкретних цінностей, оцінці значущості подій, здібності до перенесення, позитивному мисленні, вмінні виражати свої почуття соціально прийнятним способом [4].

Емоційні фактори визначають структуру уявлень про себе, і ту схему, за допомогою якої особистість описує поведінку інших. Людське життя пов'язане з постійним проявом емоцій, їх розпізнаванням та маскуванню, адже в їх основі лежить спілкування людей.

Експериментальне вивчення особливостей емоційності встановило зв'язок з такими якостями та процесами, як: саморегуляція діяльності; комунікативність; специфіка загальної пристосованості, адаптивності в звичайних та в складних емоційних умовах; характер самооцінки; когнітивний стиль [9].

Саме емоції визначають якість життя людини. З одного боку, вони можуть у певні моменти врятувати людину, але з другого боку можуть завдати значної шкоди людському здоров'ю. Тому дуже важливо навчитись розуміти свої емоції, щоб життя було більш гармонійне та ефективне.

У дитячому віці важливим аспектом функціонування є довірливі, гармонійні стосунки з оточуючими, з членами своєї родини. Емоції, які переживає дитина, можуть позитивно або негативно вплинути на її долю, зокрема на вміння налагоджувати стосунки з оточуючими, будувати стосунки з протилежною статтю, а також це має вплив на загальний стан дитини. Позитивно забарвлені емоційні переживання породжують добро, знімають напругу. Тоді як непропрацьовані негативні почуття та емоційні переживання сприяють появі агресивності, роздратованості [9].

Звичайно, кожна людина має право на будь-які емоції, та вони не повинні зашкодити іншим та самій особистості. Батькам важливо розуміти емоції своїх дітей, відчувати їх емоційне нала-

штування, важливо співпереживати та висловлювати підтримку. Навіть маленька дитина формує власний чуттєвий досвід, і важливо, щоб сприйняття навколишнього світу та себе самої було позитивним.

Негативне емоційне сприйняття сім'ї, внутрішні проблеми дитини, психосоматичні розлади викликані психічними факторами, можуть викликати у майбутньому негативні наслідки.

Ми проаналізували поведінку дітей молодшого шкільного віку, запропонувавши такі проєктивні техніки: «Зачарована сім'я» (Тест «Сімейний малюнок» фон Коса та Бірмана), тест «Малюнок людини», тест «Баранчик в пляшці» та тематичний аперцепційний тест (ТАТ), діагностична бесіда та спостереження. Також батьки заповнювали автобіографічну анкету, в якій розроблені запитання, що стосувалися, як конкретно дитини, так і аспектів виховання та взаємодії в сім'ї.

Діти, які взяли участь у дослідженні проходять групову корекцію. Мета якої полягає у налагодженні навичок спілкування, актуалізацію внутрішньо-детермінованих форм поведінки та захисту, зниження рівня агресивності, подолання синдрому дефіциту уваги тощо. Зі звернень батьків ми зрозуміли, що діти часто хворіють респіраторними захворюваннями, мають страхи та побоювання, мають погану соціальну орієнтацію у школі, труднощі у встановленні контактів, не можуть виразити свої конфлікти на мовному рівні, заїкання й численні інші симптоми, що потребують активних соціально-психологічних заходів у нівелюванні особистісної проблематики та гармонізації внутрішнього світу дитини.

Тест сімейний малюнок «Зачарована сім'я» був використаний для діагностичного з'ясування особистісної проблематики дитини. Дітям було запропоновано намалювати свою сім'ю, яку зачарував чарівник. Після закінчення малюнка дитина розповідає історію зачарування сім'ї, що дає можливість прослідкувати стосунки та позиції, які дитина виражає несвідомо.

Тест «Малюнок людини» дозволило з'ясувати психологічний вік дітей, хоча цей тест став лише орієнтацією та темою для роздумів, які ще методи діагностики повинні бути застосовані.

Ще одна проєктивна діагностична методика «Баранчик в пляшці» дозволила оцінити взаємодію дитини з найближчим оточенням, картину світу дитини, ранні відносини з матір'ю, спосіб сепарації, які ресурси є у дитини для відділення. Цей тест дозволяє працювати з дітьми від 6 років.

Даний тест також супроводжується низкою запитань до дитини. А по завершенню малювання психолог просить придумати історію про баранця, в якій треба розповісти про шлях його виходу з пляшки.

Тематичний аперцепційний тест (ТАТ) застосовується для виявлення тих особливостей особистості, що проявляються в соціальному середовищі і в соціальних відносинах: особливості позиції особистості (діюча, споглядальна, пасивна); особливості інтерперсональних зв'язків (симпатії, антипатії, прив'язаності); переважаючі тенденції; способи дії (способи організації дії, особливості практичного мислення, способи рішення життєвих задач); динамічний бік особистості (ритм її діяльності, емоційна лабільність, реактивність).

Необхідно зазначити, що молодший шкільний вік – це період, так званого, афективного реагування. І, що важливо, ці переживання найчастіше непомітні для дорослого. Та й сама дитина не завжди усвідомлює та розуміє причину своїх переживань. У результаті, не маючи достатнього життєвого досвіду, діти не знають як правильно реагувати на труднощі, з якими вони зіштовхуються у взаєминах з батьками, з навчанням у школі, взаєминах з однолітками тощо.

Висновки. Накопичені негативні емоції, які дитина витісняє у підсвідомість, негативно впливають на розвиток, можуть спричинити неврози та інші функціональні порушення. Негативні прояви емоцій також можуть бути пов'язані з анатомо-фізіологічними чинниками, оскільки у молодших школярів лобові частки кори головного мозку, які відповідають і за емоції, ще не дозріли.

Тому біохімічна специфіка розвитку мозку, з урахуванням віку дитини, сила нервової системи здійснюють вплив на емоції та здатність їх контролювати, керувати ними. Ми плануємо продовжити дослідження та прослідкувати динаміку розвитку емоційної сфери та здоров'я дітей, з урахуванням впливу корекційних занять, які вони відвідують.

Список використаних джерел

1. Александров Ю. И. Психофизиология: Учебник для вузов / Под ред. Ю.И. Александрова. – 3-е изд., доп. и перераб. – СПб. : Питер, 2012. – 464 с.
2. Архангельский Л. М. Общество, интерес, личность / Л. М. Архангельский // Общественный интерес и личность : социол. исслед. – Свердловск, 1967. – Вып. 2. – С. 6.

3. Борисова Е. М. Индивидуальность и профессия / Е. М. Борисова, Г. П. Логинова. – М.: Знание, 1991. – 165 с.
4. Васильев В. Н. Здоровье и стресс / В. Н. Васильев. – М.: Знание, 1991. – 160 с.
5. Ведяев Ф. П. Мозг, эмоции, здоровье / Ф. П. Ведяев. – М.: «Знание», 1990. – 134 с.
6. Вилюнас В. К. Психологические механизмы мотивации человека / В. К. Вилюнас. – М.: Изд-во МГУ, 1990. – 288 с.
7. Гозман Л. Я. Психология эмоциональных отношений / Л. Я. Гозман – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1987. – 126 с.
8. Гуревич К. М. Основные свойства нервной системы и профессиональная пригодность / К. М. Гуревич. – М.: Наука, 1970. – 174 с.
9. Кириленко Т. С. Психологія: емоційна сфера особистості : [навч. посіб.] / Т. С. Кириленко. – К.: Либідь, 2007. – 256 с.

Spysok vykorystanyh dzherel

1. Aleksandrov Ju. I. Psihofiziologija: Uchebnik dlja vuzov / Pod red. Ju.I. Aleksandrova. – 3-e izd., dop. i pererab. – SPb.: Piter, 2012. – 464 s.
2. Arhangel'skij L. M. Obshestvo, interes, lichnost' / L. M. Arhangel'skij // Obshestvennyj interes i lichnost' : sociol. issled. – Sverdlovsk, 1967. – Vyp. 2. – S. 6.
3. Borisova E. M. Individual'nost' i professija / E. M. Borisova, G. P. Loginova. – М.: Znanie, 1991. – 165 s.
4. Vasil'ev V. N. Zdorov'e i stress / V. N. Vasil'ev. – М.: Znanie, 1991. – 160 s.
5. Vedjaev F. P. Mozg, jemocii, zdorov'e / F. P. Vedjaev. – М.: «Znanie», 1990. – 134 s.
6. Viljunas V. K. Psihologicheskie mehanizmy motivacii cheloveka / V. K. Viljunas. – М.: Izd-vo MGU, 1990. – 288 s.
7. Gozman L. Ja. Psihologija jemocional'nyh otnoshenij / L. Ja. Gozman – М.: Izd-vo Mosk. un-ta, 1987. – 126 s.
8. Gurevich K. M. Osnovnye svojstva nervnoj sistemy i professional'naja prigodnost' / K. M. Gurevich. – М.: Nauka, 1970. – 174 s.
9. Kyrylenko T. S. Psihologija: emocijna sfera osobystosti : [navch. posib.] / T. S. Kyrylenko. – К.: Lybid', 2007. – 256 s.

I.M. Hrytsiuk. Biochemical specificity of central emotional mechanisms and their influence on person's health. The paper analyses theoretical characteristics of biochemical specificity of brain systems that have a nature of prevalent tendency; the study also shows how emotions that a person experiences influence their physical, social and the morale. If a person acknowledges that any sickness is a result of an emotional distress, this may turn into a good result for exploring the etiology and how to manage a disease.

The majority of theorists place great focus on fundamental significance of emotional life on all psychical processes and, especially, those regarding life and effective performance. Since a person not only perceives the world around, but declares a state of mind towards it. Each person learns to distinguish emotions since childhood and continues to do this during the whole life. At this time the ability to read own emotions and emotions of other people is quite different, and this depends on various factors.

It has been investigated that emotional and sensual area coheres with other processes and provide with the functions of self-understanding and self development, and has an influence on health preservation. It determines person's moral and ethical insights which are connected with the way people meet basic needs. That is the sense of strong feelings, revealing the person as an individual. A person as a social being has an emotional and sensual area of a specific orientation state that is expressed in the need of bilateral emotional contact when a person feels that he or she is subject of interest and the other person's feelings match their own ones. It has been concluded that most of childhood dysfunctions are connected to their social environment and the failure to share emotions and impressions with those who they trust.

Key words: dopamine, specificity of brain system, excitatory system, emotions, serotonergic brain system, mental and physical health, emotional health, childhood (infancy).

Received December 07, 2015

Revised December 25, 2015

Accepted January 09, 2016

Особливості застосування психологічної програми розвитку професійного самовизначення майбутніх фахівців торговельного підприємництва під час викладання іноземної мови

Drozdova Y.V. Features of the application of psychological self-determination development program for future experts of trade business in teaching foreign languages / Y.V. Drozdova // Problems of Modern Psychology : Collection of research papers of Kamianets-Podilskyi Ivan Ohienko National University, G.S. Kostyuk Institute of Psychology at the National Academy of Pedagogical Science of Ukraine / scientific editing by S.D. Maksymenko, L.A. Onufriieva. – Issue 31. – Kamianets-Podilskyi : Aksioma, 2016. – P. 58–66.

Ю.В. Дроздова. Особливості застосування психологічної програми розвитку професійного самовизначення майбутніх фахівців торговельного підприємництва під час викладання іноземної мови. У статті представлено розробку інтерактивних складових комплексної психологічної програми регуляції самовизначення майбутніх фахівців торговельного підприємництва. Здійснено спробу поєднати розвиток психологічних складових професійного самовизначення майбутніх фахівців у сфері торгівлі та формування мовних компетенцій під час застосування корекційної програми. Програма ґрунтується на розробленій нами моделі професійного самовизначення з використанням психолого-організаційної технології. Розвиток мовних компетенцій відбувається завдяки інтенсифікації навчальної діяльності через інтелектуальну, емоційну та мовленеву активність. Комунікативні моделі реальних ситуацій зберігають усі найсуттєвіші риси об'єктів, що моделюються, що сприяє вмотивованому характеру мовленевих дій.

Застосування психологічної програми розвитку самовизначення в процесі професійного навчання передбачає окремі тренінгові заняття зі студентами першого року навчання та випускниками для максимальної спрямованості на відповідні компоненти професійного самовизначення кожної групи.

Програму представлено у вигляді тем-блоків, які об'єднують декілька інтерактивних та проєктивних технік, спрямованих на розвиток окремих структурних компонентів професійного самовизначення майбутніх фахівців торговельного підприємництва (мотиваційного, професійного спрямування, індивідуально-психологічного, емоційно-

вольового) з відповідними функціями: інтегруючою, мотиваційною, розвивальною та стабілізаційною.

Ключові слова: професійне самовизначення, психологічна програма, корекція, інтеграція, мовні компетенції, комунікативна модель, мовленеві дії, інтерактивні техніки.

Ю.В.Дроздова. Особенности использования психологической программы развития профессионального самоопределения будущих специалистов торгового предпринимательства в процессе обучения иностранному языку. В статье представлена разработка интерактивных составляющих комплексной психологической программы регуляции самоопределения будущих специалистов торгового предпринимательства. Сделана попытка объединить развитие психологических составляющих профессионального самоопределения будущих специалистов в сфере торговли и формирование языковых компетенций во время использования коррекционной программы.

В основе программы лежит разработанная нами модель профессионального самоопределения и психолого-организационные технологии. Развитие языковых компетенций происходит благодаря интенсификации процесса обучения посредством интеллектуальной, эмоциональной и разговорной активности. Коммуникационные модели реальных ситуаций сохраняют все наиболее важные характеристики объектов, которые моделируются, что способствует мотивированному характеру языковых действий.

Применение психологической программы развития самоопределения в процессе профессионального обучения предполагает отдельные тренинговые занятия со студентами первого года обучения и выпускниками для обеспечения максимальной направленности на соответствующие компоненты профессионального самоопределения каждой группы.

Программу представлено в виде тем-блоков, которые объединяют несколько интерактивных и проектных техник, направленных на развитие отдельных компонентов профессионального самоопределения будущих специалистов торгового предпринимательства (мотивационного, профессиональной направленности, индивидуально-психологического, эмоционально-волевого) с соответствующими функциями: интегрирующей, мотивационной, развивающей и стабилизирующей.

Ключевые слова: профессиональное самоопределение, психологическая программа, коррекция, интеграция, языковые компетенции, коммуникативная модель, языковые действия, интерактивные техники.

Постановка проблеми. У сучасних умовах розвитку і реформування життєдіяльності нашого суспільства об'єктивно постає необхідність докорінних змін традиційної системи професіогенезу в напрямку розвитку компонентів професійного самовизначення особистості з урахуванням внутрішніх механізмів її саморозвитку.

Вивчення проблеми формування особистості в зв'язку з професійною діяльністю, розробка її теоретичних і методологічних підхо-

дів і рішень ґрунтуються, насамперед, на досягненнях в галузі психології особистості, психології праці, організаційної психології.

Реалізація технологічного підходу при вирішенні проблеми корекції розвитку професійного самовизначення майбутніх фахівців вимагає впровадження інтерактивних технік, що забезпечують активну взаємодію в умовах практичних занять, навчальних тренінгів та семінарів, спрямованих на підготовку фахівців до вирішення управлінських та професійних завдань, з одного боку, та підвищення рівня розвитку мовних компетенцій з другого.

Аналіз останніх досліджень. Останнім часом інтерес до вивчення особливостей психічного розвитку в період дорослості помітно зріс, і це, очевидно, виявилось наслідком поглядів на безмежність особистісного розвитку людини. Процес професійного самовизначення завершується досягненням стабільного становища у тій чи іншій професійній сфері соціального життя й формуванням відповідних переконань, принципів, ціннісних орієнтацій, мотивації та професійного спрямування (Б. Ананьєв, Б. Ломов, В. Бодров, В. Крайнюк, В. Осьодло, Г. Костюк, Є. Мілерян, Л. Вербицька, Л. Карамушка, М. Корольчук, М. Савчин, О. Креденцер, С. Максименко, С. Миронець, Т. Щербан).

Концептуальні положення методики навчання іноземної мови сформульовані видатними вченими в цій галузі – Л.В.Щербою, І.В.Рахмановим, О.О.Миролюбовим, а також їх послідовниками Й.М.Берманом, В.А.Бухбіндером, М.В.Ляховицьким, Ю.І.Пассовим. При висвітленні психологічних та психолінгвістичних основ навчання іноземної мови в першу чергу слід звернути увагу на дослідження Л.С.Виготського, теорію мовленнєвої діяльності О.О.Леонтьєва, І.О.Зимньої, теорію поетапного формування розумових дій П.Я.Гальперіна.

Мета статті полягає у розробці інтерактивних складових психологічної програми розвитку професійного самовизначення майбутніх фахівців торговельного підприємництва для запровадження під час практичних занять з англійської мови.

Виклад основного матеріалу. Розвиток професійного самовизначення майбутніх фахівців торговельного підприємництва здійснюється за рахунок розвитку його структурних компонентів в умовах тренінгу, тобто цілеспрямовано впливаючи на його компоненти процедурами і прийомами, релевантними характеру цих компонентів. Психологічна програма сприяє формуванню знань, навичок і вмій, оптимізує розвиток професійних мотивів та особистісних характеристик, важливих для успішної професійної діяльності, а також сприяє формуванню загальних та

професійно-орієнтованих мовних компетенцій для забезпечення ефективного спілкування у професійному середовищі.

При розробці та підготовці психологічної програми було використано принципи системності, особистісного підходу, комплексність використання методичних засобів та організаційних прийомів; принципи групової психологічної роботи (занурення у груповий досвід, систематична рефлексивна спрямованість, активна творча взаємодія учасників тренінгу).

Цілеспрямований вплив на основні компоненти професійного самовизначення пов'язаний з вирішенням таких основних завдань:

- розвиток навичок самодіагностики рівня розвитку компонентів професійного самовизначення, підвищення адекватності самооцінки;
- формування позитивної мотивації стосовно майбутньої професійної діяльності;
- удосконалення вмінь психічної саморегуляції станів і управління поведінкою у складних ситуаціях;
- оволодіння уміннями та навичками конструктивного розв'язання конфліктів у міжособистісній взаємодії;
- розвиток підприємницьких здібностей.

Формування комунікативної компетенції, що розглядається як мовна поведінка, специфічна для професійного середовища, включає вирішення наступних завдань: забезпечення вдосконалення знань англійської граматики та лексики, інтегративне формування мовленевих навичок та вмінь (говоріння, читання, аудіювання, письмо), формування загально та професійно орієнтованого комунікативного мовлення, компетенцій для забезпечення ефективного спілкування у професійному середовищі [10].

Інструментарій включає у себе інтерактивні та проєктивні техніки групової психологічної роботи, зокрема: міні-лекції, груповий «мозковий штурм», метод незакінчених речень, групові дискусії, роботу в малих групах. Під час тренінгових занять застосовувались методи, що припускають активні дії учасників з відпрацювання практичних навичок, отримання об'єктивного зворотного зв'язку, рефлексивні процедури з усвідомлення та аналізу власної поведінки і стану [2,3,5,10].

Загальна схема занять містить такі етапи: створення єдиного психологічного простору, а також зворотного зв'язку (окремий учасник, уся група, і навпаки); змістовна інтерпретація ведучим сутності того або іншого явища; проведення дискусій, рольової гри або здійснення (показ) окремих вправ для створення ситуацій рефлексії; одержання зворотного зв'язку у вигляді

суджень, думок, нових ідей, пропозицій від всіх її учасників, упорядкування інформації і спільне її резюмування; зняття психологічної напруженості (релаксаційні вправи), підведення підсумків заняття (зіставлення цілей заняття з отриманим результатом) і постановка завдань на відпрацювання набутих навичок у повсякденній діяльності і поведінці.

Основними принципами проведення занять були: «тут і зараз»; щирості і відкритості; відкритого зворотного зв'язку; активності на заняттях; добровільності участі у тренінговій роботі; рівності позицій, визнання особистісних норм кожного учасника; екологічності комунікацій, безпеки учасників і захищеності їх від брутальності; схвалення і взаємопідтримки учасниками один одного, заохочення інтелектуального та емоційного ризику; гнучкості рольової тактики; використання Ти-звернення [1,6,7,8].

Принцип акцентування на сьогодні сприяє глибокій рефлексії учасників, навчанню зосереджувати увагу на собі, своїх думках і почуттях, розвитку навичок самоаналізу. Він орієнтує учасників на предметну, цілеспрямовану, спільну роботу, дає можливість обговорювати матеріал, значущий для усіх членів групи, а не лише учасника слухача.

Під зворотним зв'язком варто розуміти коротке, аргументоване і конструктивне висловлення кожним членом групи своїх міркувань про зміст, способи вирішення різних проблем, власний стиль діяльності і спілкування, про порівняльну ефективність тих чи інших способів поведінки у спеціально змодельованих ігрових ситуаціях, про успішність виконання поставлених на заняттях завдань. Завдяки активному використанню зворотного зв'язку учасники тренінгу одержують унікальну можливість довідатися, як сприймає очима інших людей їх манера спілкування, міркування, думки, індивідуальні поведінкові реакції. Усе це створює передумови для корекції навичок і вмінь спілкування [6,7,8,9].

Основна увага учасників повинна бути зосереджена на процесах самопізнання, на самоаналізі і рефлексії. Навіть оцінка поведінки іншого члена групи повинна здійснюватися через висловлення власних виникаючих почуттів і переживань.

Дуже важливим для формування професійного самовизначення є усвідомлення вимог професійної діяльності і рівня особистісних якостей, чіткі увлєння про професію, професійно важливі якості, наявність адекватної самооцінки, реалістичність професійних цілей, вміння узгоджувати цілі із засобами і способами їх досягнення. Тому програма для першокурсників спрямована на розвиток уявлень про майбутню професійну ді-

яльність, формування реалістичної впевненості в собі, підвищення самооцінки, формування життєвих планів і корегування ціннісних орієнтацій, вдосконалення навичок психічної саморегуляції, розвиток комунікативної компетентності та формування конструктивного підходу до розв'язання конфліктів. Зміст програми для випускників включав сприяння усвідомленню чинників успішної підприємницької діяльності, власних потреб, професійних інтересів, цінностей і планів, формування професійно важливих якостей, розвиток мотивації досягнення.

Програма розвитку професійного самовизначення майбутніх фахівців для студентів першого року навчання:

Тема 1: Зміст, структура та функції професійного самовизначення майбутніх працівників торговельного підприємства. Міні-лекція: «Особливості професійного самовизначення майбутніх фахівців торговельного підприємства». Рефлексивне завдання із подальшим обговоренням: «Зміст діяльності підприємця. Чинники успішності підприємницької діяльності». Метод незакінчених речень із подальшим груповим обговоренням «Я обрав дану спеціальність тому, що». Рольові ігри: «Самопрезентація, або Хто Я?», «Голосуйте за мене», «Розмова на чистоту», «Позитивний монолог», «Холодний суп», «Мої недоліки».

Тема 2: «Психологічні аспекти торговельної діяльності. Загальні основи психології торгівлі». Міні-лекція: «Психологічні аспекти торгового бізнесу». Групова дискусія: «Професійно важливі якості працівника торговельного підприємства». Рольові ігри: «І тут ви йому говорите», «Переконання», «Розслаблення», «Медитація на диханні». Робота в парах: «Складні ситуації».

Тема 3: «Зміст та особливості підприємницької діяльності». Міні-лекція: «Ресурси підприємницької діяльності». Мозковий штурм: «Особистісний капітал підприємця». Рольові ігри: «Відлуння», «Постав себе на місце іншого», «Так означає Ні», «Позитивне мислення», «Щасливе майбутнє», «Млин», «Зміна негативних думок на позитивні», «Спина до спини», «Конфліктні ситуації».

Підведення підсумків групової роботи. Рефлексивний аналіз групової роботи: «Мій досвід у результаті тренінгу». Побажання учасникам тренінгу. Анкетування: «Мої враження від тренінгу», «Ефективність роботи тренінгу».

Програма розвитку професійного самовизначення майбутніх фахівців для студентів останнього року навчання:

Тема 1: «Мотиваційний фактор в успішності підприємницької діяльності». Міні-лекція: «Психологічні типи підприємців». Групова дискусія: Мотивація та її роль у підприємницькій діяль-

ності». Рольові ігри: «Випусти пару», «Придумай девіз», «Прийняти себе», «Дихання», «Повне дихання», «Контакти», «Хто винен або кому сказати спасибі».

Тема 2: «Індивідуальні особливості як фактор підприємницького успіху». Міні-лекція: «Індивідуально-психологічний вимір особистості підприємця». Рефлексивне завдання із подальшим обговоренням: «Психологічні ознаки підприємництва: ризик, активність, творчість, лідерство». Практичні вправи: «Хвастощі», «Контраст», «Контраргументи», «Я-реальне і Я-ідеальне», «Яким мене бачать», «Плани на майбутнє», «Викладення своєї позиції».

Тема 3: «Формування та розвиток професійно важливих якостей, що забезпечують успіх діяльності». Міні-лекція: «Психологічні чинники підприємницької активності». Практичні вправи: «Якості лідера», «Тренування лідерства», «Переправа», «Мої ресурси», «Планування майбутнього», «Копіювальна машина», «Співбесіда». Мозковий штурм: «Здібності особистості, що сприяють підприємницькому успіху».

Підведення підсумків групової роботи. Рефлексивний аналіз групової роботи: «Мій досвід у результаті тренінгу». Побаження учасникам тренінгу. Анкетування: «Мої враження від тренінгу», «Ефективність роботи тренінгу».

Психологічна програма розвитку ґрунтується на загальних принципах психокорекції, психодіагностики і розробленій нами моделі професійного самовизначення майбутніх фахівців торговельного підприємництва, з використанням психолого-організаційної технології, яка включає запропоновані Л.М.Карамушкою інформаційний, діагностичний та корекційно-розвивальний періоди [2,3,5].

Висновки. Підвищити рівень професійного самовизначення майбутніх фахівців торговельного підприємництва можна в результаті використання під час професійної підготовки спеціальних технологій, що забезпечують реалізацію таких психологічних умов: формування мотивації щодо оволодіння професією; розвиток професійно важливих якостей; оволодіння засобами та прийомами забезпечення ефективної безконфліктної взаємодії майбутніх працівників торговельного підприємництва; розвиток підприємницьких здібностей; вдосконалення умінь психічної саморегуляції та формування навичок протистояння стресу. Застосування даної технології може здійснюватися під час занять з практичного курсу англійської мови, що одночасно сприяє розвитку мовних компетенцій, реалізуючи принцип гуманітаризації, нероздільності та інтеграції освіти.

Перспектива подальшого розвитку полягає у розробці комплексної програми розвитку комунікативної мотивації студентів,

як важливої складової процесу оволодіння іншомовною мовле-
нєвою діяльністю.

Список використаних джерел

1. Як започаткувати і розвинути власну справу: практичний посібник підприємця / В.П. Петренко, М.О. Табахарнюк, О.В. Пасічник та ін. – Івано-Франківськ : Лілея-НВ, 1998.
2. Карамушка Л.М. Мотивація підприємницької діяльності : монографія / Л.М. Карамушка, Н.Ю. Худякова. – К. – Львів : Сполом, 2011. – 208 с.
3. Карамушка Л.М. Психологія підготовки майбутніх менеджерів до управління змінами в організації : монографія / Л.М. Карамушка, М.В. Москальов. – К. – Львів : Сполом, 2011. – 216 с.
4. Пачковський Ю.Ф. Психологія підприємництва : навч. посіб. / Ю.Ф. Пачковський. – К. : Каравела, 2006. – 408 с.
5. Підприємництво: психологічні, організаційні та економічні аспекти : навч. посіб. / С.Д. Максименко, А.А. Мазаракі, Л.П. Кулаковська, Т.Ю. Кулаковський. – К. : Київ. нац. торг.-екон. ун-т, 2012. – 720 с.
6. Евтихов О. В. Практика психологического тренинга / О. В. Евтихов. – СПб. : Речь, 2007. – С. 55–69.
7. Евтихов О. В. Тренинг лидерства: [монография] / О. В. Евтихов. – СПб. : Речь, 2007. – 256 с.
8. Васильев Н. Н. Тренинг преодоления конфликтов / Н. Н. Васильев. СПб : Речь, 2002. – 174 с.
9. Вильямс К. Тренинг по управлению стрессом / К. Вильямс. – М., 2002. – С. 5–23.
10. Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment / Modern Language Division, Strasbourg. – Cambridge University Press, 2012.

Spysok vykorystanyh dzherel

1. Jak zapochatkuvaty i rozvynuty vlasnu spravu: praktychnyj posibnyk pidpryjemcya / V.P. Petrenko, M.O. Tabaharnjuk, O.V. Pasichnyk ta in. – Ivano-Frankivs'k : Lileja-NV, 1998.
2. Karamushka L.M. Motyvacija pidpryjemny'koi' dijalnosti : monografija / L.M. Karamushka, N.Ju. Hudjakova. – K. – L'viv : Spolom, 2011. – 208 s.
3. Karamushka L.M. Psychologija pidgotovky majbutnih menedzheriv do upravlinnja zminamy v organizacii' : monografija / L.M. Karamushka, M.V. Moskal'ov. – K. – L'viv : Spolom, 2011. – 216 s.

4. Pachkovs'kyj Ju.F. Psyhologija pidpryjemnyctva : navch. posib. / Ju.F. Pachkovs'kyj. – K. : Karavela, 2006. – 408 s.
5. Pidpryjemnyctvo: psihologichni, organizacijni ta ekonomichni aspekty : navch. posib. / S.D. Maksymenko, A.A. Mazaraki, L.P. Kulakovs'ka, T.Ju. Kulakovs'kyj. – K. : Kyi'v. nac. torg.-ekon. un-t, 2012. – 720 s.
6. Evtihov O. V. Praktika psihologicheskogo treninga / O.V. Evtihov. – SPb. : Rech', 2007. – S. 55–69.
7. Evtihov O. V. Trening liderstva: [monografija] / O.V. Evtihov. – SPb. : Rech', 2007. – 256 s.
8. Vasil'ev N. N. Trening preodolenija konfliktov / N.N. Vasil'ev. SPb : Rech', 2002. – 174 s.
9. Vil'jams K. Trening po upravleniju stressom / K. Vil'jams. – M., 2002. – S. 5–23.

Y.V. Drozdova. Features of the application of psychological self-determination development program for future experts of trade business in teaching foreign languages. The paper presents the development of interactive components of a comprehensive program of psychological self-determination regulation for future experts of trade business. We made an attempt to combine the development of psychological components of professional self-determination of future professionals in trade business and the formation of linguistic competence while applying corrective program. The program is based on our model of professional self-determination and using the psychological and organizational technology. Development of language competence is due to the intensification of studying activity through intellectual, emotional and speaking activity. Communication models of real situations keep the most essential features of all objects that are modeled, which promotes motivated character of speaking activity.

Application of psychological self-development program in the vocational training provides separate training sessions for first-year students and graduates for maximum focus on relevant components of professional self-determination of each group.

The program is presented in the form of blocks that combine several interactive and projective techniques aimed at the development of individual structural components of professional self-determination of future specialists in trade business (motivation, professional orientation, individual psychological, emotional and volitional) with corresponding functions: integrating, motivating, developing and stabilizing.

Key words: professional self-determination, psychological program, correction, integration, language competence, communicative model, language activities, interactive technologies.

Received December 01, 2015

Revised December 14, 2015

Accepted January 04, 2016

Беата Земба
bea.zieba@gmail.com
Адам Питинський
adampitynski@o2.pl

ДОМАШНЕ НАСИЛИЕ – ПРОБЛЕМА ВОСПИТАНИЯ И СОЦИУМА

Ziemba B. Domestic Violence as a Problem of Upbringing and Society / B. Ziemba, A. Pitynskiy // Problems of Modern Psychology : Collection of research papers of Kamianets-Podilskiy Ivan Ohienko National University, G.S. Kostiuk Institute of Psychology at the National Academy of Pedagogical Science of Ukraine / scientific editing by S.D. Maksymenko, L.A. Onufriieva. – Issue 31. – Kamianets-Podilskiy : Aksioma, 2016. – P. 67–79.

Б. Земба, А. Пітинський. Домашнє насильство – проблема виховання і соціуму. У статті досліджено проблему насильства в сім'ї, зокрема описано різні види і форми домашнього насильства, його вплив на функціонування сім'ї, а також негативні наслідки для емоційної і соціальної сфери життя усіх членів сім'ї. Розкрито суть і значення моделювання негативної поведінки в дисфункційних сім'ях. Представлено можливі форми профілактики і протидії насильству, а також охарактеризовано діяльність різних органів, установ та центрів, спрямованих на виявлення й усунення соціально-громадських патологій. Показано, що насильницькі дії батьків або інших членів сім'ї ведуть до порушення сімейного мікроклімату і атмосфери в родинному оточенні. Сигналізовано про можливу адаптацію дітей до різних патологічних ситуацій і їх засвоєння молодим поколінням в якості нормальної, відповідної поведінки, що в результаті може привести до наслідування такої ж поведінки дітьми в дорослому житті та поширенню явища насилля. Підкреслюється необхідність у застосуванні різноманітних способів оперативного втручання і профілактики посилення цієї проблеми з метою її обмеження, усунення і надання сім'ї можливості нормального та спокійного існування в суспільстві. Зроблено висновки, що проблема насильства в сім'ї є відправною точкою у сфері соціальної політики держави, мета якої, з-поміж інших завдань, захист благополуччя сім'ї і застосування профілактичних дій для відповідного функціонування в суспільстві, а також виконання функцій і завдань сім'ї, у тому числі належне виховання майбутнього молодого покоління.

Ключові слова: сім'я, виховання, насильство, профілактика, соціальна патологія.

B. Ziemba – the scientific contribution of the co-author is 50% ,

A. Pitynskiy – the scientific contribution of the co-author is 50% .

Б. Земба, А. Питинский. Домашнее насилие – проблема воспитания и социума. В статье исследуется проблема насилия в семье, в частности описаны различные виды и формы домашнего насилия, его влияние на функционирование семьи, а также негативные последствия для эмоциональной и социальной сферы жизни всех членов семьи. Раскрыты сущность и значение моделирования негативного поведения в дисфункциональных семьях. Представлены возможные формы профилактики и противодействия насилию, как и характеризуется деятельность различных органов, учреждений и центров, направленных на выявление и устранение социально-общественных патологий. Показано, что акты насилия родителей или других членов семьи ведут к нарушению микроклимата и атмосферы в семейном окружении. Сигнализируется о возможной адаптации детей к различным патологическим ситуациям и их усвоении молодым поколением в качестве нормального и соответствующего поведения, что в результате может привести к наследованию детьми такого же поведения во взрослой жизни и распространению явления насилия. Подчеркивается необходимость в применении всевозможных способов оперативного вмешательства и профилактики усугубления такой проблемы, с целью ее ограничения, устранения и предоставления семье возможности нормального и спокойного существования в социуме. Сделаны выводы, что проблема насилия в семье – отправная точка в сфере социальной политики государства, целью которой, в числе других задач, является защита благополучия семьи и применение профилактических действий для соответствующего функционирования в обществе и выполнения своих функций, в том числе надеждающее воспитание будущего молодого поколения.

Ключевые слова: семья, воспитание, насилие, профилактика, социальная патология.

Постановка проблемы. Станислав Кавуля и Анджей В. Янке отмечают, что «основой воспитательной деятельности семьи является воспитательное влияние, которое подчинено общепринятым внутренним целям воспитания, считающимся нормой, отображающее семейную систему признаваемых ценностей, обязательств, форм, методов и приёмов воспитания. Члены семьи воспитываются в соответствии со сформированной внутрисемейной культурой, индивидуальным и групповым сознанием, руководствуясь действующей в семье системой ролей и социальных позиций, а также состоянием взаимоотношений во всех областях семейной жизни» [3, с. 29–30].

Цель нашей статьи – теоретико-методологическое исследование домашнего насилия как проблемы воспитания и социума.

Анализ последних исследований. Анджей В. Янке подчеркивает огромную роль семейного воспитания, так как оно «является огромным потоком разнообразных видов воздействия (со-

вокупностью процессов), направленных на развитие психики и личности воспитываемых членов семьи, его многостороннее совершенствование, формирование чувства личной идентичности и изменение поведения – укореняющихся в пределах самой семьи (в воспитательных отношениях в семье) и ее многоаспектных (социально-культурных и естественных) условиях, а также за ее границами – позволяющих, в первую очередь, членам семьи (а также другим людям, находящимся в тесном контакте с семьей) формироваться в процессе самотворения и социотворения вместе с инкультурацией и влиянием окружающей среды, как человеческой личности в индивидуальном и общественном измерении жизни» [2, с. 95–96].

Из приведенной выше цитаты можно сделать вывод о том, что высокая личная культура, мир ценностей членов семьи и их цели на будущее являются чрезвычайно важными в процессе воспитания молодого поколения, которое воспитывается и за которое родители несут моральную и правовую ответственность. Однако часто случается, что семьи вынуждены сами «переваривать» трудно решаемые проблемы. Одной из таких проблем является домашнее насилие.

Изложение основного материала исследования. О проблеме насилия в семье. *Насилием* очень часто называют активные, произвольные, преднамеренные действия, которые направлены на создание угрозы другому человеку или причинение ему вреда, ущерба, физической или психической боли [9, с. 11]. У многих людей насилие ассоциируется исключительно с физической агрессией и поэтому они не понимают, что существует огромное количество видов насилия, которые нельзя ограничивать лишь рамками физического издевательства над жертвой. Насилие – это «любые целенаправленные действия, ограничивающие личную свободу индивидуума или причиняющие человеку физический или психический урон, выходящий за рамки социальных принципов взаимоотношений» [7, с. 14].

Никто не может точно определить и оценить реальные последствия насилия и как далеко могут зайти агрессоры ради достижения своей цели, которой является запугивание жертвы и посредством этого ее принуждение к определенному поведению. Чтобы точно определить явление насилия, следует принять во внимание три критерия: поведение агрессора, намерения (умысел) и последствия. Насилием можно назвать не только физическую, психическую или сексуальную боль. Также нужно обратить внимание на отсутствие действий, т. е. бездействие. Такая форма насилия при-

меняється, наприклад, родителями в отношении своих детей или чаще в отношении пожилых людей в семье. Можно отметить, что существует огромное количество видов насилия, и каждый из них несёт свое негативное влияние [7, с. 12–13].

Насилие по отношению к другому человеку – это худшее проявление неуважения к его личности. Невзирая на множество разновидностей насилия, человеческий разум все еще способен «изобретать» новые, более эффективные и действенные методы жестокого обращения с людьми, является одним из элементов, направленных на удовлетворение потребностей агрессора.

Все авторы сходятся в одном – существует четыре вида насилия:

- физическое насилие,
- психологическое насилие,
- сексуальное насилие,
- насилие через бездействие.

Некоторым исследователям удаётся создать более подробные типологии и классификации. Однако, независимо от этого, каждый вид насилия является актом вмешательства в сферу достоинства и свободы человека. Но агрессор не принимает во внимание эти неотъемлемые права личности – он сконцентрирован только на себе и на удовлетворении своих потребностей [7, с. 93].

Физическое насилие является одной из основных и наиболее распространённых форм насилия, которое может быть активным или пассивным. Активное выражение насилия – это, главным образом, удары ногами, побои, удары по лицу, нанесение ударов кулаком, толкание, угрозы применения ножа или оружия. В свою очередь пассивное выражение – это применение разнообразных запретов, например, запрет изъяснения на определённую тему, использования туалета, запрет на выход из дома. Агрессоры, предпочитающие физическую форму насилия, бывают очень жестокими, они ни перед чем не останавливаются. Защищая себя от нападающего агрессора, жертвы используют различные методы, начиная от разговора и заканчивая борьбой с преступником.

Свидетельствами физического насилия являются: синяки и отёки на лице, груди и спине; ссадины, кровавые синяки и пигментация кожи; разнообразные отёки, которые видны на теле жертвы; следы ожогов в очень нетипичных местах; колото-резанные раны после применения острого инструмента; различного вида рубцы и шрамы; очень высокая чувствительность жертвы к прикосновению; переломы костей; проблемы с концентрацией внимания у жертвы, частые головные боли; иногда на одежде

жертвы можно заметить кровь. Свидетельства физического насилия всегда видны и их трудно скрыть. Итак, насилие, которое оставляет свой неизгладимый след на психике жертвы, может протекать явно или скрыто и зависит от индивидуальной реакции каждого организма, особенно его эмоциональной сферы. В частности, эмоциональными проявлениями жестокого физического обращения являются:

- низкая самооценка;
- пугливость, повышенная тревожность;
- повышение эмоционального напряжения и бдительности;
- чувство отвержения и одиночества;
- в проблемной ситуации – чувство беспомощности, склонность к изоляции, печаль;
- неустойчивость настроения с тенденцией к невозможности управлять эмоциями;
- проблемы с развитием собственной личности и идентичности.

Результатом физического и психологического насилия может быть социальная дисфункция. Это особенно заметно у детей, жертв насилия, однако такое явление может отмечаться и у взрослых. Наиболее часто социальная дисфункция выражается в:

- ограничении или отсутствии доверия к другим людям;
- нарушении или отсутствии возможности установления контактов с другими людьми;
- высоком уровне раздражительности в межличностных контактах;
- внезапных приступах гнева;
- беспомощности;
- низкой самооценке в области собственных социальных и не только компетенций (например, профессиональных).

Применение физического насилия в каждой сфере жизни несет с собой негативные последствия как для жертвы, так и для агрессора. Множество людей потеряли здоровье, и даже жизнь в связи с применением насилия [8, с. 39–43].

Другим очень болезненным для жертвы видом насилия является *психологическое насилие* в семье, школе, на работе, в общественных местах. Скрыто, но насильственным образом воздействуют на человека даже средства массовой информации, которые более или менее осознано, но психологически (негативно) влияют с помощью различных рекламных объявлений, радиопередач, информационных текстов, репортажей, фильмов и т.д.

Основная цель психологического насилия – это оказание такого давления на человека, чтобы под влиянием принуждения он сделал выбор идеальной для реализации определённой цели для агрессора. Психологическое воздействие имеет две формы: активную и пассивную. Активным психологическим воздействием являются: различные формы словесной агрессии; терроризирование и шантаж; критика, преследование, насмешки; интриги, распространение «вредоносных» слухов; использование очень часто и строгого контроля жертвы; распространение ложной и «вредоносной» информации о жертве; поручение жертве задач, выполнение которых ей не по силам; уничтожение частной собственности жертвы. Пассивные психологические воздействия: психическое безразличие или отталкивание жертвы агрессором; неспособность реализовать основных потребностей жертвы в плане опеки, воспитания, обучения, эмоциональных потребностей и других; уклонение от контактов с жертвой; игнорирование или изоляция жертвы от внешнего окружения и близких людей.

Проявлением психологического насилия является также: психологическое давление, тотальный контроль жертвы, создание таких ситуаций, в которых жертва испытывала бы чувство вины, принуждение к лояльности жертвы, чрезмерная помощь жертве в разных сферах повседневной жизни (например, доставка и покупка товаров, помощь в решении различных проблем, вопросов и трудностей, чтобы сделать жертву более зависимой от агрессора). Очень часто сам агрессор не осознает, что его действия могут негативно влиять на другого человека, потому что отключают его активность в выполнении повседневных задач [9, с. 30–31].

Масштаб эмоционального насилия точно оценить очень сложно, особенно из-за того, что оно скрыто и наиболее часто возникает в очень узких общественно-социальных отношениях – между несколькими людьми. Такой тип насилия очень трудно обнаружить, оно вызывает негативные последствия в жизни потерпевшего. Жертва этой формы жестокого обращения закрыта в себе и ни с кем не хочет разговаривать. Чаще всего агрессоры действуют по определенному плану, которого тщательно придерживаются каждый день. Жертва зависит от нападающего, очень часто она его боится и имеет низкую самооценку. Часто бывает так, что жертва не знает, где искать помощь и не верит в то, что кто-то сможет ей помочь.

Насилием является и *сексуальное использование*, которое более досадно для жертвы еще и тем, что она испытывает его от

ближайшего родственника в семье. Сексуальное использование приносит много зла в браки, однако совсем немного таких случаев раскрыты. Большинство стран осуждают сексуальное насилие в отношении детей и применяют очень суровые наказания за такие преступления [8, с. 35–37].

Что же такое сексуальное насилие? Сексуальное насилие – это не что иное, как неуважение к человеческому достоинству и личным правам человека, его принуждение к половым актам или удовлетворению интимных потребностей агрессора [8, с. 35–37].

В Польше, как и во многих странах Европы, существует абсолютный запрет на использование детей для удовлетворения сексуальных потребностей. Однако, несмотря на это, постоянно отмечаются случаи причинения вреда детям. До излишеств сексуального характера относительно детей чаще всего доходит в кругу семьи. Там, где ребенок должен чувствовать себя в безопасности, при патологиях у родителей, он является наиболее уязвимыми в отношении возникновения такого девиантного поведения. Это приводит к психическим и эмоциональным расстройствам у ребенка. Дети не знают, где искать помощи, к кому обращаться с этой проблемой, и это порождает у них чувство унижения, боль, страдания, формирует желание отомстить, что также очень неблагоприятно влияет на эмоциональное развитие и здоровье ребенка [5, с. 110].

Сексуальное насилие – это: сексуальное сожителство без согласия другого человека, принуждение другого человека с помощью силы к совместной жизни, ласки различного характера, касания интимных зон, принуждение к просмотру фильмов, веб-сайтов и журналов порнографического содержания [1, с. 29]. Сексуальное насилие ведёт к различным нарушениям в психической и физической сферах человека. Семейное окружение всегда является источником основных моделей поведения. В семье происходит социализация молодого индивида, здесь ребёнок готовится к выполнению будущих ролей в обществе [7, с. 37].

Очень нетипичной и сложной формой плохого обращения является *пренебрежение* – это неудовлетворение основных потребностей ребенка, так и взрослых, находящихся под чьей-то опекой. Применение такого типа насилия может быть осознанным либо неосознанным. Отсутствие удовлетворения основных потребностей ребенка и пожилых людей очень легко заметить, ибо это касается только основных потребностей. «Пренебрежение» применяется по отношению к детям в два раза чаще, чем физическое насилие. Существует много видов такого типа жестокого

обращения, однако, в основном, встречаются такие: физическое, психологическое, эмоциональное, образовательное, материальное и воспитательное пренебрежение. Другие виды небрежности более сосредоточены на форме: пассивное пренебрежение, связанное с отсутствием определенных действий для удовлетворения основных жизненных потребностей или активное пренебрежение, т. е. умышленное и осознанное прекращение надлежащей деятельности опекунов [7, с. 114–117].

Упомянутый вид насилия несет огромные негативные последствия для эмоциональной и социальной сферы жизни жертвы, особенно если это ребенок или молодой человек. Дети, пострадавшие таким образом, сильно стыдятся этого, часто они сами «уходят в изоляцию» от сверстников (потому, что чувствуют себя намного хуже), у них появляются проблемы в школе, им тяжело налаживать межличностные контакты. Подростку родители должны уделять много времени, особенно в период его физического и психического развития. Ребенок развивается и формирует соответствующую систему ценностей с ранних лет. Как правило, именно родители являются для ребенка авторитетом и образцом для подражания, а значит то, чему дети научатся в родном доме – они в будущем перенесут в свой дом.

Часто этот тип насилия затрагивает детей из бедных семей, но это вовсе не правило. Например, в «реконструированных» семьях, супруг(-а) может удовлетворять любые потребности своих или общих детей, но в отношении не своих детей все совсем иначе – пренебрегаются потребности, возникает невосприимчивость, игнорирование, отталкивание их и притворство в том, что их не замечают. Такие действия очень сильно ранят психику ребенка, который чувствует себя разочарованным, отвергнутым, нелюбимым, ненужным, склонным к агрессии или депрессии.

Несколько слов о профилактике. Профилактика домашнего насилия важна не только как деятельность, проводимая в рамках противодействия общественно-социальным патологиям, но и является чрезвычайно важным вопросом с педагогической точки зрения.

В настоящее время существует множество возможностей для предотвращения явления домашнего насилия. Наиболее распространенной и доступной формой противодействия насилию в семье являются «*телефоны доверия*». Идея «телефонных линий доверия» возникла в Соединенных Штатах Америки и Великобритании. Их задача – это, в первую очередь, предоставление жертве насилия необходимой информации об учреждениях

и организациях, оказывающих помощь. Благодаря «телефонам доверия» соответствующие органы и организации узнают о насилье в семье и получают возможность эффективно действовать для предотвращения эскалации и обострения проблем и конфликтов в семье [7, с. 207–208].

Другой формой профилактики насилия в семье являются *центры кризисной интервенции*, основной задачей которых является обеспечение безопасности жертв насилия и их детей. Также центры организуют ночлег, питание и оказание помощи различными специалистами: психологом, юристом, терапевтом, врачом, социальным работником и педагогом. Сотрудники упомянутых организаций также помогают в профессиональной активизации.

В центры кризисной интервенции люди чаще всего попадают через центры социальной помощи, полицию, реабилитационные центры или непосредственно с помощью «телефонов доверия». Подобные учреждения защищают своих клиентов от агрессоров и не передают никакой информации о людях, проживающих там, ибо сотрудники обязаны хранить профессиональную тайну [8, с. 78–81].

В свою очередь, *Специализированные центры поддержки жертв домашнего насилия*, относятся к локальной системе оказания поддержки семьям, пострадавшим от домашнего насилия. Их работа регламентируется следующими правовыми актами: 1) Законом «О социальной помощи» от 12.03.2004 года; 2) Законом «О противодействии насилию в семье» от 29.07.2005 года с изменениями; 3) Законом «О внесении изменений в Закон «О противодействии насилию в семье», а также некоторыми другими законами» от 10.06.2010 года.

Эти центры обеспечивают надежный круглосуточный приют лицам и семьям, бегущим от проблемы домашнего насилия. Жертвы насилия могут находиться в этих центрах 3 месяца, а в особых случаях этот срок может быть продлен. Кроме всего прочего, здесь жертвы насилия получают медицинскую, психологическую, социальную и образовательную помощь (для детей и подростков проводятся школьные занятия). Главной задачей таких центров является оказание поддержки жертвам домашнего насилия, осуществление коррекционно-образовательной работы с агрессорами для ограничения или устранения этой проблемы.

Несомненно, *Полиция* чаще всего присутствует при решении проблем домашнего насилия, поскольку именно в полицию звонят те, кто хочет прервать эту волну семейной трагедии. Осно-

вное задание Полиции – защита жизни и здоровья граждан, что отображено в Законе «О полиции» от 6 апреля 1990 года. Целью полиции является обеспечение безопасности жертв домашнего насилия. Полицейские, привлеченные к решению проблемы насилия в семье, в процессе работы должны выполнить следующие действия:

- прекратить акты агрессии на месте происшествия;
- получить данные участников происшествия;
- провести беседу с агрессором и жертвой о сложившейся ситуации;
- зафиксировать следы актов агрессии и насилия на месте происшествия;
- разъяснить преступнику его действия;
- в случае необходимости изолировать жертву от агрессора,
- предоставить всю необходимую информацию о правах жертвы и учреждениях, оказывающих помощь,
- запустить процедуру Синей Карты.

Очень часто полиция является первой инстанцией, которой становится известно о применении насилия в семье. Чтобы повысить качество и эффективность работы полицейские обязаны запустить процедуру «Синей Карты», целью которой является составление заметок с места событий и регистрация следов насилия. Также она выполняет информационно-образовательную функцию, позволяет преступнику и жертве получить представление о том, куда они могут обратиться за помощью и какого рода поддержку получить [8, с. 84–86].

Огромное значение в борьбе с проблемой домашнего насилия имеют *Центры социальной помощи* (Городские центры социальной помощи, Гминные центры социальной помощи, Гминно-городские центры социальной помощи), которые являются основными элементами, частью организационной структуры социальной помощи в Польше [6, с. 1008]. Эти центры выполняют задачи в области социальной поддержки в гминах, а их деятельность в этой сфере регулируется Законом «О социальной помощи» от 12.03.2014 года с поправками, также они сотрудничают с общественными организациями, католической Церковью, другими церквями, религиозными объединениями, фондами, ассоциациями, работодателями, а также физическими и юридическими лицами [15].

Немалое значение в противодействии домашнему насилию играют учреждения здравоохранения. Врачи с многолетним опытом работы утверждают, что существует ряд признаков,

указывающих то, что к человеку плохо относятся дома. Врач, узнавший, что его пациент является жертвой домашнего насилия, обязан:

- предоставить ему информацию относительно насилия;
- предоставить информацию о том, куда обратиться за помощью;
- выдать соответствующую медицинскую справку;
- проинформировать надлежащие органы в случае тяжелых телесных повреждений у жертвы и если потерпевшими являются дети;
- проинформировать другие организации о возникновении случаев насилия в семье;
- составление детальной экспертизы травм пациента.

Каждый врач, помимо вышеуказанных действий, должен провести беседу с пациентом о сложившейся ситуации. Очень важно сопереживание и точное понимание того, что чувствует и переживает в данный момент жертва. Врач никогда не должен прерывать такой разговор, ссылаясь на отсутствие времени [8, с. 86–88].

Еще одной важной организацией, стремящейся к ликвидации всех видов насилия, является *прокуратура* – государственное учреждение, действующее на основании заявления, которое может подать жертва насилия или свидетель. Заявление рассматривается в течение 30 дней от даты поступления, после чего прокуратура выносит постановление о начале уголовного процесса. Прокуратура взаимодействует со многими организациями, включая полицию, центры социальной помощи, поликлиники и больницы. Когда прокурор имеет доказательства содеянного преступления, он направляет соответствующее заявление в суд. Для прокуратуры очень большое значение имеют такие доказательства: экспертизы и заключения врача, фото травм и повреждений, показания свидетелей или людей, которые могут что-то знать о случаях домашнего насилия, служебная записка должностного лица, присутствовавшего во время акта насилия, Синяя Карта, видео-аудиозаписи или другие доказательства, которые можно приобщить к материалам следствия.

Очень часто жертвы насилия подают заявления в прокуратуру о возбуждении уголовного дела, но потом, через запугивания и угрозы агрессора, отсутствие надежного и безопасного убежища, а также средств существования, они забирают свое заявление [8, с. 89–90].

Выводы. Проблема домашнего насилия не нова, но на протяжении веков меняются виды и формы насильственных деяний. В сфере профилактики существуют меры, которые направлены на устранение явления насилия и не только домашнего. Насилие является не только социальной, но и педагогической проблемой, так как наше безразличие относительно этого явления, может способствовать глубокому усвоению насильственного поведения по отношению к жертве, а в случае молодого поколения, являющегося свидетелем таких событий – переносу образцов поведения в их взрослую жизнь.

Список использованных источников

1. Browne K., Herbert M., Zapobieganie przemocy w rodzinie, Wydawnictwo Państwowej Agencji Rozwiązywania Problemów Alkoholowych, Warszawa 1999.
2. Janke A. W., Pedagogika rodziny i wychowanie rodzinne, (w:) S. Kawula, J. Brągiel, A. W. Janke (red.), Pedagogika rodziny. Obszary i panorama problematyki, Wydawnictwo «Adam Marszałek», Toruń 2005.
3. Kawula S., Janke A.W., Polimorficzność i komplementarność badań nad współczesną rodziną, (w:) S. Kawula, J. Brągiel, A. W. Janke (red.), Pedagogika rodziny. Obszary i panorama problematyki, Wydawnictwo «Adam Marszałek», Toruń 2005.
4. Kmieciak-Baran K., Młodzież i przemoc mechanizmy socjologiczno-psychologiczne, Wydawnictwo PWN, Warszawa 1999.
5. Krzętowska L., Przemoc seksualna wobec dziecka w rodzinie, (w:) Z. Brańka i M. Szymański, Agresja i przemoc we współczesnym świecie, Oficyna Wydawnicza «Text», Kraków 1998.
6. Matyjas B., Ośrodek pomocy społecznej, (w:) Encyklopedia Pedagogiczna XXI Wieku, tom 3, Wydawnictwo Akademickie «Żak», Warszawa 2004.
7. Pospiszyl I., Przemoc w rodzinie, Wydawnictwo Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1994.
8. Pospiszyl I., Razem przeciwko przemocy, Wydawnictwo Akademickie «Żak», Warszawa 1999.
9. Walc W., Przemoc w relacjach międzyludzkich: opinie młodzieży, Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego, Rzeszów 2006.
10. Ziemska M., Rodzina a osobowość, Wydawnictwo «Wiedza Powszechna», Warszawa 1975.

11. Ustawa o pomocy społecznej z dnia 12.03.2004 roku (Dz. U.2008.115.728 tekst jednolity).
12. Ustawa o przeciwdziałaniu przemocy w rodzinie z dnia 29.07.2005 roku ze zmianami.
13. Ustawa z dnia 10.06.2010 roku o zmianie ustawy o przeciwdziałaniu przemocy w rodzinie oraz niektórych innych ustaw (Dz. U. 2010.125.842).
14. Ustawa o policji z dnia 6 kwietnia 1990r. (Dz.U. 1990 nr 30 poz. 179)
15. <http://www.mpips.gov.pl/pomoc-spoeczna/institucje-pomocy-spoecznej/jednostki-organizacyjne/> (wyświetlenie z dnia 13.12.2015).

B. Ziemia, A. Pitynski. Domestic Violence as a Problem of Upbringing and Society. The article envisages the problem of violence in a family, in particular different kinds and forms of domestic violence, its influence on functioning of the family and negative consequences for the emotional and social sphere of life of all family members. Modeling of negative types of behavior may have a great number of unpleasant consequences for the health of the members of the family. The possible forms of prevention and counteraction to violence are presented, as well as activities of different bodies, establishments and centers, aimed at the exposure and removal of socially-public pathologies. It is shown that the acts of violence of parents or other family members conduce to violation of family microclimate and atmosphere in domestic surroundings. Likewise it is probable pathologies adaptation and adoption of them by young generation in the capacity of standard and correct behavior that may result in inheritance by children of such a kind of behavior in their grown-up life and spreading of violence. The authors underline the need of all the possible methods of operational interference application and prevention of aggravation of such a problem for the sake of its limitation, elimination and giving the family normal and calm existence in society. Violence problem in the family appears the starting point in the sphere of social politics of the state, the purpose of which, inter alia, is protection of family welfare and application of preventive measures for maintenance of its availability, proper functioning in society and implementation of the functions, including proper upbringing of the future young generation.

Key words: family, upbringing, violence, prevention, social pathology.

Received December 02, 2015

Revised December 13, 2015

Accepted January 05, 2016

Психологічні підвалини процесуально-діяльнісного та регуляційного підходів до визначення структури соціального інтелекту педагога

Ivashkevych E.Z. Psychological foundations of procedural and regulatory approaches to determine the structure of social intellect of a teacher / E.Z. Ivashkevych // Problems of Modern Psychology : Collection of research papers of Kamianets-Podilskyi Ivan Ohienko National University, G.S. Kostiuk Institute of Psychology at the National Academy of Pedagogical Science of Ukraine / scientific editing by S.D. Maksymenko, L.A. Onufrieva. – Issue 31. – Kamianets-Podilskyi : Aksioma, 2016. – P. 80–93.

Е.З. Івашкевич. Психологічні підвалини процесуально-діяльнісного та регуляційного підходів до визначення структури соціального інтелекту педагога. В статті проаналізовано сутність поняття «інтелект», окреслено його як своєрідну систему психічних механізмів, які зумовлюють можливість побудови індивідом суб'єктивної картини світу. Визначено сутність і зміст базових категоріальних підходів до визначення поняття «інтелект», зокрема процесуально-діяльнісного та регуляційного.

Запропоновано та описано авторську концепцію соціального інтелекту. Зазначено, що соціальний інтелект педагога вміщує три підструктури: когнітивну, мнемічну та емпатійну тощо. Встановлено, що когнітивна підструктура соціального інтелекту включає в себе сукупність досить стійких знань, оцінок, правил інтерпретації подій, поведінки людей, їх взаємовідносин і т.д. на основі сформованої системи інтерпретацій на мікроструктурному і макроструктурному рівнях.

Показано, що мнемічна складова соціального інтелекту педагога характеризує наявність в індивіда здатності до інтерпретації явищ, подій життя, поведінки інших людей і свого власного як суб'єкта цих подій. З'ясовано, що мнемічна підструктура базується на особистісному досвіді суб'єкта, де суб'єктивні статистики утворюють особистісний інтерпретаційний комплекс.

Зроблено висновок, що емпатійна складова соціального інтелекту більшою мірою залежить від того, яку форму поведінки педагог обирає в якості пріоритетної, що очікує від оточуючих його суб'єктів, який ціннісний інтерпретаційний комплекс у ставленні до навколишнього світу сформувався у людини, які можливості є в даного індивіда в плані використання механізмів антиципації у розв'язанні різних проблем професійного та соціального життя тощо.

Ключові слова: інтелект, соціальний інтелект, процесуально-діяльнісний підхід, регуляційний підхід, когнітивна, мнемічна та емпатійна підструктури соціального інтелекту.

Э.З. Ивашкевич. Психологические основы процессуально-деятельностного и регуляционного подходов к определению структуры социального интеллекта педагога. В статье проанализировано понятие «интеллект». Интеллект определён как своеобразная система психических механизмов, которые фасилитируют возможность построения индивидом субъективной картины мира. Определены сущность и содержание категориальных подходов к определению понятия «интеллект», а именно процессуально-деятельностного и регуляционного.

Предложена и описана авторская концепция социального интеллекта педагога, которая предусматривает, что социальный интеллект содержит когнитивную, мнемическую и эмпатийную подструктуры. Подчёркнуто, что, в частности, когнитивная подструктура социального интеллекта включает в себя совокупность достаточно устойчивых знаний, оценок, правил интерпретации событий, поведения людей, их взаимоотношений и т.д. на основе сложившейся системы интерпретаций на микроструктурном и макроструктурном уровнях.

Отмечено, что мнемическая составляющая социального интеллекта педагога характеризует наличие у индивида способности к интерпретации явлений, событий жизни, поведения других людей и своего собственного как непосредственного субъекта этих событий. Установлено, что мнемическая подструктура базируется на личностном опыте субъекта, где субъективные статистики образуют личностный интерпретационный комплекс.

Сделан вывод, что эмпатийная составляющая социального интеллекта в большей степени зависит от того, какую форму поведения педагог выбирает в качестве приоритетной, что ожидает от окружающих его субъектов, какой ценностный интерпретационный комплекс в отношении к окружающему миру сформировался у данного человека, какие возможности есть у данного индивида в плане использования механизмов антиципации в решении различных проблем профессиональной и социальной жизни.

Ключевые слова: интеллект, социальный интеллект, процессуально-деятельностный подход, регуляционный подход, когнитивная, мнемическая и эмпатийная подструктуры социального интеллекта.

Постановка проблеми. В останні десятиліття формування та виховання особистості постає важливим суспільним завданням. У зв'язку з цим неабиякої актуальності набувають питання професійної підготовки майбутніх педагогів до реалізації професійних функцій відповідно до нових ідей, цілей і цінностей освіти, а також саморозвиток інтелекту педагога в майбутньому житті та професійній діяльності. У змінених умовах виявляється, на-

репті, затребуваним інтелект і особливо соціальний. Здатність педагога впливати на інших людей, фасилітувати розвиток духовних сил і здібностей (соціального потенціалу учня) не може реалізовуватися без добре розвинених соціальних умінь і навичок, високого рівня продуктивного спілкування, комунікативного потенціалу, професійної компетентності самого педагога тощо.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. На наш погляд, вивчення проблеми соціального інтелекту особистості слід починати, насамперед, з визначення поняття «інтелект». Дослідженню інтелекту, умов і механізмів його розвитку присвячено фундаментальні праці Б.Г. Ананьєва, Х. Айзенка, Дж. Брунера, А.В. Брушлинського, Л.С. Виготського, К. Дункера, О.Р. Лурії, Ж. П'яже, С.Л. Рубінштейна, Ч. Спірмена, Р. Стернберга, Л. Терстоуна, О.К. Тихомирова, В. Штерна та інших дослідників.

Отже, завданнями нашої статті є:

1. Проаналізувати сутність поняття «інтелект», окреслити його як своєрідну систему психічних механізмів, які зумовлюють можливість побудови індивідом суб'єктивної картини світу.

2. Окреслити сутність і зміст базових категоріальних підходів до визначення поняття «інтелект», зокрема процесуально-діяльнісного та регуляційного.

3. Запропонувати та описати авторську концепцію соціального інтелекту.

Виклад основного матеріалу і результатів дослідження. У психологічних дослідженнях інтелект розглядається як система психічних механізмів, які зумовлюють можливість побудови індивідом суб'єктивної картини світу. У психологічному словнику [7, с. 83] інтелект визначається як відносно стійка структура розумових здібностей. У низці психологічних концепцій автори ототожнюють інтелект із системою розумових операцій, зі стилем діяльності і стратегією розв'язання проблем, із ефективністю індивідуального підходу щодо кожної конкретної ситуації, що вимагає пізнавальної активності, з когнітивним стилем тощо.

У результаті аналізу експериментальних досліджень зарубіжних та вітчизняних психологів можна виділити такі категоріальні підходи до поняття «інтелект»:

1) феноменологічний підхід (М. Вертгеймер, Р. Глезер, К. Дункер, В. Келер, Дж. Кемптон, Р. Мейлі та ін.);

2) вимірювальний підхід (Фр. Гальтон, А. Біне і Т. Сімон та ін.);

3) генетичний підхід (А. Біне, У.Р. Чарлсворз та ін.);

4) тестологічний підхід (Р. Амтхауер, А. Анастасі, Н. Бейлі, Е. Боринг, Р. Вайнер, Р. Кеттелл, Р. Мейлі, Г. Мелхорн, Ч. Спірмен, Р. Стернберг, Е. Торндайк та ін.);

5) факторний підхід (Д. Векслер, Дж. Гілфорд, Ч. Спірмен, Л. Терстоун та ін.);

6) когнітивно-вербальний підхід (Дж. Вашингтон, Р.Е. Рігіо);

7) поведінковий підхід (Х. Айзенк, П. Верной, В. Майкл, Ж. П'яже, С.Л. Рубінштейн, М. Салліван, М. Тисак, М. Форд, С. Чен, В. Штерн та ін.);

8) невербальний підхід (Д. Арчер, Р. Акерт, М. Варне, Р. Розенталь, П. Сміт, Р. Стернберг);

9) функціонально-рівневий підхід (Б.Г. Ананьєв, Б.М. Величковський, М.Д. Дворяшина, Н. Кентор, В.Н. Куніцина, Є.І. Степанова та ін.);

10) імпліцитний підхід (У. Нейссер, Р. Стернберг, М.А. Холодна);

11) процесуально-діяльнісний підхід (К.О. Абульханова-Славська, А.В. Брушлинський, Л.А. Венгер, С.Л. Рубінштейн, Н.Ф. Талізін, О.К. Тихомиров та ін.);

12) регуляційний підхід (Ж. П'яже, Р. Стернберг, Л.Л. Терстоун та ін.);

13) соціо-культурний підхід (Дж. Брунер, Л.С. Виготський, М. Коул, Л. Леві-Брюль, К. Леві-Стросс, О.Р. Лурія та ін.);

14) учінневий підхід (Г.А. Берулава, З.І. Калмикова, Н.А. Менчинська, А. Стаатс, Р. Фейерштейн, К. Фішер та ін.);

15) інформаційний підхід (Р. Стернберг, Е. Хант та ін.).

У даній статті проаналізуємо базові підходи до визначення соціального інтелекту, серед яких ми виокремлюємо процесуально-діяльнісний та регуляційний підходи, адже саме вони дозволяють нам розробити структуру соціального інтелекту педагога.

У межах процесуально-діялісного підходу М.М.Кашапов розглядає соціальний інтелект майбутнього психолога з позицій вибору фахівцем певного виду професійної діяльності [3]. Емпіричні дослідження, проведені авторами, показало, що випробовувані з високим рівнем розвитку соціального інтелекту демонструють неабияке бажання щодо виконання дослідницької діяльності, толерантність і фасилітативність.

Авторську концепцію соціального інтелекту запропоновано В.М.Куніциною. На думку вченої, соціальний інтелект є самотійним психологічним феноменом, а не проявом загального

інтелекту в соціальних ситуаціях міжособистісної взаємодії. На думку В.М.Куніциної, соціальний інтелект є базовою особистісною характеристикою, що виникає на основі комплексу інтелектуальних, особистісних і поведінкових рис, включаючи рівень енергетичної активності індивіда та процеси саморегуляції людини; ці риси, в свою чергу, зумовлюють прогнозування розвитку міжособистісних ситуацій, особливості інтерпретації суб'єктом отриманої інформації та планування власної поведінки, готовність до соціальної взаємодії та ухвалення рішень тощо [5, с. 470].

На основі отриманих емпіричних результатів В.М.Куніцина довела, що соціальний інтелект полегшує виконання людиною соціальних дій і здійснення контактів, допомагає людині прогнозувати розвиток міжособистісних подій, загострює інтуїцію, передбачливість та забезпечує психологічну витривалість [5, с. 238–287].

У результаті досліджень, проведених В.М.Куніциною, було виділено чотири рівні розвитку соціального інтелекту. Доведено, що чим нижчим є рівень розвитку соціального інтелекту, тим більшою мірою людина експлікує сором'язливість, рефлексивність, агресивність, а також тим імовірнішим є те, що людина страждає від самотності, депресивних станів, має низьку самоповагу, є конфліктною особистістю, яка дуже швидко психічно і фізично виснажується.

Кожен наступний, більш високий рівень соціального інтелекту характеризується зростанням комунікативно-особистісного потенціалу, наявністю добре сформованих особистісних якостей і властивостей, що забезпечують успішність міжсуб'єктного спілкування, і зниженням рівня виснаженості, сором'язливості, агресивності, конфліктності, рефлексивності тощо. Отже, В.М.Куніцина робить висновок, що високий рівень розвитку рефлексивності гальмує розвиток соціального інтелекту індивіда. Хоча цей висновок вченої ми ставимо під сумнів, адже рефлексивна особистість, на наше стійке переконання, має високий рівень розвитку здатності до прогнозування як своїх дій та власної поведінки, так і дій інших суб'єктів комунікації, що значно фасилітує становлення соціального інтелекту індивіда. Хоча кореляцію рефлексивності та соціального інтелекту особистості в цілому та педагога, зокрема, слід вивчати спеціально, проводячи емпіричні дослідження, адже це питання, крім того, що воно не є вивченим у науковій літературі, викликає неабиякі суперечливі точки зору, наголошує на

досі не визначених шаблях наукової думки, які і цікавлять нас в зв'язку із вивченням питання розвитку соціального інтелекту у педагогів.

Четвертий, найвищий рівень соціального інтелекту, характеризується тим, що особистість цілком задоволена спілкуванням і міжособистісними стосунками, добре розвиненим почуттям власної гідності, самоповагою. Цей рівень також відрізняється високим рівнем гнучкості особистості та креативності, неабиякою саморегуляцією та адаптивністю. Отже, зазначає В.М.Куніцина, оптимальний рівень розвитку соціального інтелекту характеризує соціальну зрілість особистості, високий рівень сформованості її морально-ціннісної сфери тощо.

У процесі проведення експериментальних досліджень В.М. Куніциною було виділено окрему групу випробовуваних, у якої показники соціального інтелекту були значно завищеними. Дослідниця констатувала, що високий рівень соціального інтелекту супроводжується наявністю маніпулятивних тенденцій, низьким рівнем національно-культурної ідентичності; при цьому в людини діагностується високий рівень емпатії, догматичність мислення, неадекватність у здійсненні поведінки, завищений рівень самооцінки та надвисокий рівень особистісної та інтелектуальної рефлексії. Дану групу респондентів характеризує низький рівень моральної свідомості, що, разом з тим, супроводжується почуттям задоволеності спілкуванням і міжособистісними стосунками в колективі, – а все це свідчить про компенсаторну природу соціального інтелекту [5, с. 271–274].

У дослідженнях М.Л. Кубишкіної діагностовано позитивну кореляцію соціального інтелекту з діяльністю, спрямованою на досягнення досить високих результатів у соціально значущій міжособистісній взаємодії. Було доведено, що в людей з високим рівнем розвитку соціального інтелекту високі показники отримано із критеріїв «соціальний успіх», «пізнавальна активність», «впевненість у собі», «висока самооцінка» тощо [4, с. 39–45].

Отже, досить istotні зміни в розвитку уявленнь щодо природи інтелекту зробили вітчизняні експериментально-психологічні дослідження, виконані в парадигмі процесуально-діяльнісного підходу, коли будь-яке психічне явище розуміється як процес, а психічна діяльність характеризується динамічністю, безперервністю. Відповідно, представники даного підходу наголошували, що механізми будь-якої психічної діяльності (у тому числі – інтелектуальної) утворюються лише в процесі здійснення самої діяльності.

Зокрема, у своїх дослідженнях С.Л. Рубінштейн виходив з того, що зовнішні впливи завжди переосмислюються людиною через внутрішні, суб'єктивні умови, тобто, можливість опанування будь-якими знаннями, способами поведінки та діяльності припускає наявність деяких внутрішніх психологічних передумов, у тому числі – деякий вихідний рівень розумового розвитку. Отже, інтелектуальні здібності – це, з одного боку, результат навчання, а, з іншого боку, – передумова (чи детермінанта) навчання. Вчений вважає, що «... не можна характеризувати інтелектуальні здібності, інтелект людини з огляду на один лише результат діяльності людини, не розкриваючи при цьому мисленнєві етапи, які призводять до даного результату. Тому, зазначає С.Л. Рубінштейн, визначаючи IQ особистості, ми стикаємось з неповноцінністю тестових методик в оцінці розумових здібностей людини [8, с. 231]. На думку С.Л. Рубінштейна, головним компонентом будь розумової здатності є наявність у даної людини процесів аналізу, синтезу, узагальнення, конкретизації та ін. При цьому неабияку роль відіграє математичне, лінгвістичне, візуальне мислення особистості. Отже, індивідуальний інтелект можна охарактеризувати з огляду на мисленнєві операції – аналіз, синтез, узагальнення та ін.

Згодом більшість цих ідей знайшло експлікацію в експериментальних дослідженнях А.В. Брушлинського. Зокрема, вчений описав різноманітні ефекти процесуальної динаміки мислення в умовах розв'язання суб'єктом задач (дія механізму аналізу через синтез, етапи прогнозування, виникнення інсайту і т.д.) [2].

Також емпіричні дослідження механізмів інтелектуальної діяльності були реалізовані О.М. Леонтьєвим і його науковою школою. В якості таких механізмів розглядалися особистісні чинники: операціональні смисли, емоції, мотиви, цілепокладання суб'єкта тощо [6].

Реалізації процесуально-діяльнісного підходу в дослідженнях проблеми «соціального мислення» присвячені роботи К.О. Абульханової-Славської. Вчена звернула увагу на роль особистісних факторів, в першу чергу, соціально-психологічної позиції особистості, що дозволило їй описати типи мислення, кожен з яких поєднує особистісні та когнітивні характеристики суб'єкта діяльності [1, с. 44]. Відповідно, зазначає К.О. Абульханова-Славська, формувати інтелект можна через розвиток певних когнітивних навичок у спеціально організованих навчальних умовах при цілеспрямованому керівництві інтелектуальної діяльності особистості [1, с. 48].

Отже, в парадигмі процесуально-діяльнісного підходу інтелект розглядається як сукупність когнітивних навичок, опанування якими є необхідною умовою інтелектуального розвитку людини.

Наступним підходом до визначення особливостей та структури соціального інтелекту є *регуляційний* (Ж. П'яже, Р. Стернберг, Л.Л. Терстоун та ін.). У парадигмі даного підходу соціальний інтелект розуміється як здатність пристосовуватися до нових соціальних умов існування та міжособистісної взаємодії. Одним з теоретиків *регуляційного підходу* є Ж. П'яже, який розробив операціональну теорію інтелекту [9].

Згідно Ж. П'яже, інтелект – це найбільш досконала форма адаптації організму до складних умов навколишнього середовища, що виявляється у поєднанні процесів асиміляції (відтворення різних елементів навколишнього середовища в психіці суб'єкта у вигляді когнітивних регуляційних схем) і акомодатії (зміна цих когнітивних схем залежно від вимог об'єктивного світу). Отже, сутність соціального інтелекту полягає в можливості здійснювати гнучке і, разом з тим, – стійке пристосування індивіда до соціальної дійсності, що, в свою чергу, сприятиме структуруванню (чіткій організації) взаємодії людини з кроскультурним оточуючим людиною світом [10, с. 92–93].

Розвиток інтелекту (в тому числі – соціального), на думку Ж.П'яже, – це стихійний, що відбувається за своїми певними законами процес утворення операціональних структур (схем), які поступово відтворюються в особистісному досвіді дитини. Відповідно до теорії Ж. П'яже, в цьому процесі може бути виокремлено п'ять стадій [10, с. 93]: 1) стадія сенсомоторного інтелекту (від 8–10 місяців до 1,5 років); 2) стадія утворення символічного (або допонятійного) інтелекту (від 1,5–2 років до 4 років); 3) стадія інтуїтивного (наочного) інтелекту (від 4 до 7–8 років); 4) стадія здійснення індивідом конкретних предметних операцій (від 7–8 років до 11–12 років); 5) стадія реалізації формальних операцій або формування рефлексивного інтелекту (від 11–12 до 14–15 років).

Інтелектуальний розвиток, на думку Ж. П'яже, – це розвиток операціональних структур інтелекту, в процесі якого мисленнєві операції поступово набувають якісно нових властивостей: скоординованість (взаємопов'язаність та взаємоузгодженість великої кількості операцій), гнучкість (можливість в будь-який момент повернутися до своїх міркувань, перейти до розгляду об'єкта з протилежної точки зору і т.д.), автоматизо-

ваність (мимовільність застосування), компресованість (згорненість окремих етапів пізнавального процесу, «миттєвість» актуалізації мислення).

Згідно теорії Ж. П'яже у розвитку інтелекту можна виокремити два основні етапи. Перший пов'язаний з інтеграцією операціональних когнітивних підструктур психіки, а другий – із зростанням об'єктивності індивідуальних уявлень людини про оточуючу її дійсність.

Отже, Ж. П'яже постійно наголошував, що перехід дитини від ранніх стадій особистісного розвитку до більш пізніх здійснюється шляхом поступової інтеграції індивідом певних когнітивних структур, які, в свою чергу, виявляються органічною частиною наступних. Таким чином, інтелект є особливою когнітивною структурою, яка послідовно «вбирає в себе» (інтегрує) більш ранні форми когнітивних адаптацій особистості. Якщо такого роду послідовної інтеграції не відбувається, то інтелектуальний розвиток дитини виявляється неможливим. Зокрема, Ж.П'яже зазначає, що самі по собі формальні мисленнєві операції не мають великого значення для розвитку інтелекту, якщо вони на момент свого виникнення не експлікують здійснення конкретних пізнавальних операцій.

Так, Ж. П'яже стверджує, що соціальний розвиток значно впливає на інтелектуальний розвиток індивіда. Останнє передбачає здійснення координації точок зору різних партнерів по спілкуванню, що стимулює плин мисленнєвих операцій у структурі інтелекту індивіда. Саме постійний обмін думками з іншими людьми, наголошує Ж. П'яже, дозволяє нам не бути егоцентричними, забезпечує можливість врахування різних, навіть протилежних думок та точок зору. В свою чергу, саме операціональні структури, створюючи у суб'єкта необмежений простір для експлікації досить різних думок, є передумовою ефективної соціальної поведінки індивіда в ситуаціях взаємодії з іншими людьми [9; 10]. На нашу думку, саме ця інтелектуальна діяльність має безпосередній зв'язок із соціальним інтелектом.

Спираючись на проаналізовані категоріальні підходи до визначення соціального інтелекту особистості, ми запропонували власне структуру соціального інтелекту педагога. Вважаємо, що соціальний інтелект педагога вміщує *три підструктури*: когнітивну, мнемічну та емпатійну тощо. Отже, *когнітивна підструктура соціального інтелекту* включає в себе сукупність досить стійких знань, оцінок, правил інтерпретації подій, поведінки людей, їх взаємовідносин і т.д. на основі сформованої системи

інтерпретацій на мікроструктурному і макроструктурному рівнях. Мікроструктура когнітивної складової соціального інтелекту детермінується функціями останнього, а саме пізнавально-оцінною, від якої залежить грамотна переробка та оцінювання інформації, яку сприймає суб'єкт; прогностичної, на основі якої здійснюється планування та прогнозування розвитку міжособистісних взаємодій; комунікативної, що забезпечує ефективність власне процесу спілкування (дана функція пов'язана з адекватним сприйняттям і розумінням партнера по спілкуванню); рефлексивної, яка знаходить своє відображення безпосередньо в самопізнанні. У свою чергу, макроструктура когнітивної складової соціального інтелекту виявляється у ставленні індивіда до себе як до цінності, у ціннісно-смысловій позиції до міжособистісних відносин, а також в актуалізації мотиваційно-ціннісних орієнтацій особистості, аксіологічного ставлення до професійної та інших видів діяльності.

Джерелом соціального інтелекту на мікроструктурному рівні є безперервна актуалізація перерахованих нами функцій. При цьому результатом їх інтеграції можна вважати сукупність суб'єктивних шкал, що дають можливість суб'єктові орієнтуватися в особливостях міжособистісної взаємодії, розпізнавати й адекватно оцінювати поведінку інших індивідів. Одним із основних результатів соціального інтелекту високого рівня буде наявність в особистості суб'єктивних статистик різних модальностей. Це – простір суб'єктивних психосемантичних шкал, символіка невербальної поведінки, нормативи мовної продукції і т.д.

Завданням соціального інтелекту на макроструктурному рівні є забезпечення можливостей оцінювати себе й інших людей як особистостей. При цьому ціннісні орієнтації окремого індивіда можуть не збігатися із загальноприйнятими соціальними нормами і навіть вступати з ними в конфлікт, але завжди є такий соціум і його конкретні представники, у яких індивідуальне бачення світу, особистісні цінності людини будуть знаходити підтримку.

Мнемічна складова соціального інтелекту педагога характеризує наявність в індивіда здатності до інтерпретації явищ, подій життя, поведінки інших людей і свого власного як суб'єкта цих подій. Мнемічна підструктура базується на особистісному досвіді суб'єкта, де суб'єктивні статистики утворюють особистісний інтерпретаційний комплекс. Полімодальність в даному випадку означає наявність у людини різних інтерпретаційних комплексів відповідно до різних сфер буття індивіда. Формально

вони можуть суперечити один одному, проте психологічно в нормі є внутріузгодженими, забезпечуючи єдність мнемічної складової соціального інтелекту.

Емпатійна складова соціального інтелекту більшою мірою залежить від того, яку форму поведінки педагог обирає в якості пріоритетної, що очікує від оточуючих його суб'єктів, який ціннісний інтерпретаційний комплекс у ставленні до навколишнього світу сформувався в людини, які можливості є у даного індивіда в плані використання механізмів антиципації у розв'язанні різних проблем професійного та соціального життя тощо.

Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок. Так, ми передбачаємо, що одним із основних результатів інтеграції функцій соціального інтелекту є наявність в індивіда *суб'єктивних статистик* різних модальностей: це – й простір суб'єктивних психосемантичних шкал, й символіка невербальної поведінки, й нормативи мовленнєвої продукції. Перелік подібних модальностей можна доповнити, маючи на увазі, що статистики фактично відображують усілякі сторони життєдіяльності людей, тому вони різняться з урахуванням глибини, тривалості життя, репрезентативності та ін. При цьому статистики, як одиниці соціального інтелекту, за своєю будовою, функціями та генезою досить суттєво відрізняються від соціальних стереотипів. Якщо стереотип є стійкою структурою, фіксованою на рівні мнемічного компонента соціального інтелекту, що є інваріантою стосовно різних життєвих ситуацій, то статистики є змінною, рухомою структурою. Статистики по відношенню до стереотипів є вихідною феноменальною базою їхньої подальшої організації.

Отже, будемо виходити з того, що повсякденне буття, життєдіяльність тощо утворюють собою сукупність ситуацій, подій, вчинків та ін. Тоді окрема статистика є певною репрезентативною вибіркою, що є валідною деякою суб'єктивному аспекту розуміння, тим самим створюючи вихідну, базову одиницю соціального інтелекту. Прикладом деякої статистики може бути окрема суб'єктивна шкала («справедливий – несправедливий», «емпатійний – не емпатійний», «вірний – невірний» та ін.), коли характер розподілення суджень індивіда за шкалою є результатом соціального інтелекту людини. При цьому розподіл статистики за шкалою може бути або одномодальним, або бімодальним. В останньому випадку протилежні дескриптори приймають цілком самостійне значення, фіксуючись на рівні соціального

інтелекту, виявляючись, наприклад, у подвійному, амбівалентному ставленні індивіда до самого себе, до інших, до світу тощо. Одноmodalність або біmodalність статистики не є наперед заданими. Переходи одного розподілу в інший є законними процесами, природними для кожного індивіда, про що цього свідчать стадії вікового розвитку людини, поведінка суб'єкта в перехідний період його життя, нестійкий характер суспільної думки, цінностей та ін.

На жаль, не всі питання з даної проблеми є повністю розв'язаними в психології. Однією з найбільш актуальних проблем на сучасному етапі розвитку психологічної науки є вирішення питання як про співвідношення загального і соціального інтелекту, так і в цілому про правомірність виділення останнього в структурі IQ особистості, а також щодо особливостей прояву та становлення соціального інтелекту педагога в умовах виконання ним професійної діяльності. Також більш докладно структуру соціального інтелекту педагогів різних сфер професійної діяльності буде проаналізовано в наступних наших публікаціях.

Список використаних джерел

1. Абульханова-Славская К.А. Деятельность и психология личности [Текст] / Ксения Александровна Абульханова-Славская. – М. : Наука, 1980. – 335 с.
2. Брушлинский А.В. Мышление: процесс, деятельность, общение [Текст] / Андрей Владимирович Брушлинский. – М. : Наука, 1982. – 286 с.
3. Кашапов М.М. Психология педагогического мышления : [монография] / Мергалис Мергалимович Кашапов. – СПб. : Алетейя, 2000. – 202 с.
4. Кубышкина М.Л. Мотив социального успеха [Текст] / Марина Леонидовна Кубышкина // Теоретические и прикладные вопросы психологии (параметры личности). – СПб. : СПбГУ, 1996. – Вып. 2, ч.2. – 226 с.
5. Куницына В.Н. Трудности межличностного общения [Текст] / Валентина Николаевна Куницына : Дисс... докт. психол. наук. – СПб. : СПбГУ, 1991. – 387 с.
6. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность [Текст]. – [2-е изд.]. – [2-е изд.] / Алексей Николаевич Леонтьев. – М. : Политиздат, 1977. – 304 с.
7. Психологический словарь [Текст] / А.Т. Айрапетянц, Я.А. Альтман, П.Ю. Анохин и др.; [под ред. В.В. Давыдова и др.]. – М. : Педагогика, 1983. – 447 с.

8. Рубинштейн С.Л. Проблемы общей психологии [Текст]. – [2-е изд.] / Сергей Леонидович Рубинштейн. – М. : Педагогика, 1976. – 414 с.
9. Piaget J. The child's conception of number [Text] / Jan Piaget. – L. : Routledge and Kegan Paul, 1952. – 482 p.
10. Piaget J. What babies and toddlers know [Text] / Jan Piaget // Advanced Gold Exam maximiser / [ed. by Sally Burgess and Richard Acklam]. – L. : Longman, 2006. – P. 92–93.

Spysok vykorystanyh dzherel

1. Abul'xanova-Slavskaya K.A. Deyatel'nost' i psixologiya lichnosti [Tekst] / Kseniya Aleksandrovna Abul'xanova-Slavskaya. – М. : Nauka, 1980. – 335 s.
2. Brushlinskij A.V. Myshlenie: process, deyatel'nost', obshhenie [Tekst] / Andrej Vladimirovich Brushlinskij. – М. : Nauka, 1982. – 286 s.
3. Kashapov M.M. Psixologiya pedagogicheskogo myshleniya : [monografiya] / Mergalyas Mergalimovich Kashapov. – SPb. : Aletejya, 2000. – 202 s.
4. Kubyshkina M.L. Motiv social'nogo uspeha [Tekst] / Marina Leonidovna Kubyshkina // Teoreticheskie i prikladnye voprosy psixologii (parametry lichnosti). – SPb. : SPbGU, 1996. – Vyp. 2, ch.2. – 226 s.
5. Kunicyna V.N. Trudnosti mezhlichnostnogo obshheniya [Tekst] / Valentina Nikolaevna Kunicyna : Diss... dokt. psixol. nauk. – SPb. : SPbGU, 1991. – 387 s.
6. Leont'ev A.N. Deyatel'nost'. Soznanie. Lichnost' [Tekst]. – [2-e izd.] / Aleksej Nikolaevich Leont'ev. – М. : Politizdat, 1977. – 304 s.
7. Psixologicheskij slovar' [Tekst] / A.T. Ajrapetyanc, Ya.A. Al'tman, P.Yu. Anoxin i dr.; [pod red. V.V. Davydova i dr.]. – М. : Pedagogika, 1983. – 447 s.
8. Rubinshtejn S.L. Problemy obshhej psixologii [Tekst]. – [2-e izd.] / Sergej Leonidovich Rubinshtejn. – М. : Pedagogika, 1976. – 414 s.
9. Piaget J. The child's conception of number [Text] / Jan Piaget. – L. : Routledge and Kegan Paul, 1952. – 482 p.
10. Piaget J. What babies and toddlers know [Text] / Jan Piaget // Advanced Gold Exam maximiser / [ed. by Sally Burgess and Richard Acklam]. – L. : Longman, 2006. – P. 92–93.

E.Z. Ivashkevych. Psychological foundations of procedural and regulatory approaches to determine the structure of social intellect of a teacher. The article deals with the problem of concept of «intellect». It is outlined as a peculiar system of mental mechanisms which determine the possibility of constructing a subjective model of the world by the individual. We describe the content of basic categorical approaches to the intellect, such as procedural and regulatory approaches.

The author's conception of social intellect shows us that this intellect includes cognitive, mnemonic and emphatic structures. It was established that cognitive substructure of social intellect involved a set of fairly stable knowledge, assessment, rules of interpretation of events, human behavior, their relationships, etc. Social intellect is based on the existing system of interpretation on micro-structural and macro-structural levels.

It was shown that mnemonic component of social intellect of the person described the presence of the ability to interpret events, life events, behavior of others and their own as the subject of these events. It was proved that mnemonic substructure was based on the personal experience of the subject, where subjective statistics constituted personal interpretive complex. Polymodality in this case means that a person has different interpretative systems according to various aspects of life of a man/woman. So, they may conflict with each other, but psychologically they consist of internal structures, providing based unity of mnemonic component and a social intellect. It was concluded that emphatic component of social intellect was largely dependent on what shape of the behavior the person had chosen as a priority that he / she expected his / her business had been associated with the complex of interpretative value in relation to the world of the person.

It was shown that in a space of the relations of the person there was a need to evaluate constantly other people, their behavior and actions, gradually produced different strategies estimated the criterion of compatibility of people's perception of the world and their perceptions by others. In turn, these strategies form the appropriate assessments and personal interpretive complex in the interpersonal sphere, which presents the dominant level of mnemonic component of social intellect.

Key words: intellect, social intellect, procedural approach, regulatory approach, cognitive, mnemonic and emphatic substructures of social intellect.

Received December 04, 2015

Revised December 15, 2015

Accepted January 03, 2016

Професійна компетентність юриста як психологічна проблема

Ivashkevych I.V. Professional competence of the lawyer as a psychological problem / I.V. Ivashkevych // Problems of Modern Psychology : Collection of research papers of Kamianets-Podilskyi Ivan Ohienko National University, G.S. Kostyuk Institute of Psychology at the National Academy of Pedagogical Science of Ukraine / scientific editing by S.D. Maksymenko, L.A. Onufriieva. – Issue 31. – Kamianets-Podilskyi : Aksioma, 2016. – P. 94–107.

І.В. Івашкевич. Професійна компетентність юриста як психологічна проблема. Е статті проаналізовано основні підходи, в межах яких вивчалася професійна компетентність юриста: системний та особистісно-інтегративний тощо. Описано феномен «компетентність» як поєднання шести її складових: концептуальної (наукової), інструментальної, інтегративної, контекстуальної, адаптивної та комунікативної. Окреслено особливості формування професійної компетентності фахівця. Визначено елементи педагогічної компетентності. Проаналізовано теорію Б.І.Додонова, в якій виокремлено основні характеристики особистості (соціальний статус, соціально значущі фізичні особливості, психологічний статус), що суттєво впливають на становлення професійної компетентності юриста. Описано концепцію Б.В.Овчиннікова (в якій виокремлено чотири основні підструктури особистості: 1) інстинктивну (сенсомоторну); 2) афективно-імпульсивну; 3) розумово-вольову; 4) розумово-інтуїтивну), що має велике значення для побудови структури професійної компетентності юриста. Виокремлено напрямки щодо визначення професійної компетентності юриста в межах особистісно-інтегративного підходу: інтегральний та рефлексивно-творчий, окреслити їхній зміст.

Зазначено, що професійна компетентність юриста характеризується сформованістю цілісного комплексу знань, умінь та навиків, психологічних якостей, професійних можливостей і акмеологічних інваріантів. Всі інші компоненти особистості вважаються суб'єктивними характеристиками людини, вказують на ставлення юриста до професійної діяльності і на його індивідуальність.

Отже, професійна компетентність юриста передбачає поєднання здатності до творчого розв'язання людиною проблем і наявність професійних умінь. Прояв творчості та індивідуальності характеризує високий рівень розвитку професійної компетентності, що супроводжується інтелектуально-творчою ініціативою, рефлексивністю, почуттям новизни, прагненням до поглиблення своїх знань, самовираженням особистості в професії та актуалізацією творчих можливостей індивіда.

Ключові слова: професійна компетентність, системний підхід, особистісно-інтегративний підхід, інтегральний напрямок, рефлексивно-творчий напрямок, психологічні якості, професійні можливості, акмеологічні інваріанти.

И.В. Ивашкевич. Профессиональная компетентность юриста как психологическая проблема. В статье проанализированы основные подходы, в рамках которых изучалась профессиональная компетентность юриста: системный и личностно-интегративный. Описан феномен «компетентность» как сочетание шести её составляющих: концептуальной (научной), инструментальной, интегративной, контекстуальной, адаптивной и коммуникативной. Определены особенности формирования профессиональной компетентности специалиста. Описаны элементы педагогической компетентности. Проанализирована теория Б.И.Додонова, в которой выделены основные характеристики личности (социальный статус, социально значимые физические особенности, психологический статус), которые в большей мере влияют на становление профессиональной компетентности юриста. Описана концепция Б.В.Овчинникова (в которой выделены четыре основные подструктуры личности: 1) инстинктивная (сенсомоторная); 2) аффективно-импульсивная; 3) интеллектуально-волевая; 4) интеллектуально-интуитивная), которые имеют большое значение для построения структуры профессиональной компетентности юриста. Выделены направления по определению профессиональной компетентности юриста в пределах личностно-интегративного подхода: интегральный и рефлексивно-творческий, определено их содержание.

Указано, что профессиональная компетентность юриста характеризуется сформированностью целостного комплекса знаний, умений и навыков, психологических качеств, профессиональных возможностей и акмеологических инвариантов. Все остальные компоненты личности считаются субъектными характеристиками человека, указывают на отношение юриста к профессиональной деятельности и на его индивидуальность.

Профессиональная компетентность юриста предполагает сочетание способностей к творческому решению человеком проблем и наличие у специалиста профессиональных умений. Проявление творчества и индивидуальности характеризует высокий уровень развития профессиональной компетентности, сопровождается интеллектуально-творческой инициативой, рефлексивностью, чувством новизны, стремлением к углублению своих знаний, самовыражением личности в профессии и актуализацией творческих возможностей индивида.

Ключевые слова: профессиональная компетентность, системный подход, личностно-интегративный подход, интегральное направление, рефлексивно-творческое направление, психологические качества, профессиональные возможности, акмеологические инварианты.

Постановка проблеми. Значні перетворення в основних сферах нашого життя, зміни в суспільній свідомості істотно пору-

шили питання про нову реформу судової системи. Основи правосуддя не відповідають вже сучасним потребам суспільства. Незадоволеність діяльністю судів зумовлюється, насамперед, тим, що за своєю суттю вони є керованими елементами загальної адміністративно-командної системи. У суспільстві поширюється недовіра до судової системи. Тому на сучасному історичному етапі гостро постає питання створення незалежної судової влади, здатної надійно захищати права людини і громадянського суспільства.

У даний час в Україні проводяться реформи в усіх сферах суспільства, в тому числі і в судовій системі. Ефективна судова система ґрунтується на принципах незалежності, доступності, верховенства права, справедливості і професіоналізму суддів.

Недовіра до судів і суддів у суспільстві нерідко досягає критичних позначок. В останній час ми побачили випадки притягнення до кримінальної відповідальності не тільки деяких суддів, але і прокурорів. На цьому історичному і політичному фоні набуває актуальності питання формування професійної компетентності майбутніх працівників правової і судової системи Української держави. Від майбутніх юристів багато в чому буде залежати, якою стане Україна в ході реформування – корумпованою, відсталого, чи правовою і сучасною.

Набуття професійної компетентності завжди було одним із найважливіших завдань, які постають перед вищими навчальними закладами, адже саме компетентність є найважливішою складовою професіоналізму, якого, як ми бачимо, так не вистає у вищевказаній сфері діяльності.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У науковій царині досить багато праць присвячено проблемам професійної компетентності та питанням підготовки юристів у ВНЗ. Серед них – праці відомих психологів, педагогів та юристів (Л.М.Мітіна, Г.К.Селевко, В.О.Сластьонін, М.А.Чошанов). Також було вивчено та досліджено проблеми формування професійної культури майбутніх юристів (А.В.Хуторський), визначено соціально-психологічні чинники становлення комунікативної культури майбутнього юриста в процесі професійної підготовки (М.Є.Бершадський), а також досліджено проблематику формування психологічної готовності майбутніх юристів до професійної діяльності (В.О.Сластьонін).

Професійна компетентність майбутніх юристів, насамперед, представляє собою сукупність набутих умінь, навичок, здобутих у процесі навчання загальних і спеціальних знань. Але нагаль-

ними також є питання особистісного ставлення до обраної професії, об'єктивного та суб'єктивного усвідомлення відповідності її базовим критеріям. Недостатньою мірою дослідженими залишаються питання психологічних умов та чинників становлення професійної компетентності у студентів юридичних факультетів вищих навчальних закладів.

На жаль, питання психологічних особливостей становлення професійної компетентності майбутніх юристів не було предметом спеціальних, в тому числі емпіричних досліджень. Отже, зважаючи на існуючі теоретичні та практичні передумови вивчення даної проблеми, виникає суттєва необхідність її спеціального аналізу як в теоретичному, так і в експериментальному плані.

Отже, зважаючи на актуальність даної проблеми **завданням нашої статті є:**

1. Проаналізувати основні підходи, в межах яких вивчалася професійна компетентність юриста: системний та особистісно-інтегративний тощо.

2. Описати феномен «компетентність» як поєднання шести її складових: концептуальної (наукової), інструментальної, інтегративної, контекстуальної, адаптивної та комунікативної.

3. Окреслити особливості формування професійної компетентності фахівця.

4. Визначити елементи педагогічної компетентності.

5. Проаналізувати теорію Б.І.Додонова, в якій виокремлено основні характеристики особистості (соціальний статус, соціально значущі фізичні особливості, психологічний статус), що суттєво впливають на становлення професійної компетентності юриста.

6. Описати концепцію Б.В.Овчиннікова (в якій виокремлено чотири основні підструктури особистості: 1) інстинктивну (сенсомоторну); 2) афективно-імпульсивну; 3) розумово-вольову; 4) розумово-інтуїтивну), що має велике значення для побудови структури професійної компетентності юриста.

7. Виокремити напрямки щодо визначення професійної компетентності юриста в межах особистісно-інтегративного підходу: інтегральний та рефлексивно-творчий, окреслити їхній зміст.

Проаналізуємо основні підходи, в межах яких вивчалася професійна компетентність юриста, а саме системний та особистісно-інтегративний підходи.

Виклад основного матеріалу дослідження. У межах системного підходу «компетентність» визначається як поєднання шести

її складових [1; 3; 8; 12; 13]: 1) концептуальної (наукової) – розуміння теоретичних основ здійснення професійної діяльності; 2) інструментальної – володіння базовими професійними вміннями; 3) інтегративної – здатність поєднувати теорію та практику під час розв’язання професійних проблем; 4) контекстуальної – розуміння значущості соціальної та культурної сфер, в яких здійснюється професійна діяльність; 5) адаптивної – вміння передбачати зміни в професійній діяльності та заздалегідь бути до них готовим; 6) комунікативної – вміння ефективно використовувати писемні та усні засоби спілкування в міжособистісній комунікації.

У той же час, П.Джарвіс і його колеги вважають, що професійна компетентність формується тільки у процесі актуалізації соціальних настановлень фахівця. До таких настановлень відносяться:

- професійна ідентичність – прийняття професійних норм як таких, що є особистісно значущими для людини, розуміння власної відповідальності за процес професійної соціалізації;
- професійна етика – опанування етичними нормами своєї професії;
- конкурентоспроможність – здатність до здійснення ефективної професійної діяльності в структурі ринкових відносин;
- прагнення до наукового вдосконалення – необхідність опанування новими знаннями у процесі проведення експериментальних досліджень;
- мотивація до продовження освіти – потреба у вдосконаленні професійних умінь і знань для того, щоб відповідати сучасним вимогам [18, с. 80–81].

У межах системного напрямку Н.В.Кузьміна виділяє п’ять елементів педагогічної компетентності:

- 1) спеціальна компетентність у певній предметній галузі;
- 2) методична компетентність у сфері актуалізації способів формування знань, умінь і навичок;
- 3) психолого-педагогічна компетентність у сфері навчальної діяльності;
- 4) диференційно-психологічна компетентність у сфері актуалізації мотивів, здібностей, спрямованості студентів;
- 5) рефлексія педагогічної діяльності або набуття студентами аутопсихологічної компетентності [9, с. 32].

Наступним базовим підходом, в межах якого тлумачиться професійна компетентність, є *особистісно-інтегративний під-*

хід. Він базується на відомих теоріях особистості Б.І. Додонова, К.К. Платонова, Л.Я. Дорфмана, Б.В.Овчиннікова та А.Ф. Лазурського. Охарактеризуємо ці теорії, зокрема такі їх особливості, потрібні нам для власного дисертаційного дослідження. Так, О.О. Бодальов, Б.І. Додонов звернули увагу на те, що психологічні властивості особистості, як правило, приймають суто системний характер. Це означає, що їх слід досліджувати, розглядаючи особистість як елемент цілісної системи, в структуру якої входить і професійна компетентність. Як системоутворювальний фактор системи «особистість» О.О. Бодальов виокремлює спрямованість особистості [3, с. 65], яка, на думку вченого, великою мірою визначає формування професійної компетентності суб'єкта.

Для нашого дисертаційного дослідження особливий інтерес представляє системний аналіз особистості, запропонований Б.І. Додоновим [7]. Учений виділяє три основні характеристики особистості: 1) соціальний статус, який А.С. Андреев відносить до соціально зумовленого аспекту [2, с. 16]; 2) соціально значущі фізичні особливості (тобто, біологічно зумовлений аспект, вважає А.С. Андреев [2, с. 16]) та 3) психологічний статус (тобто, власне психологічний аспект [2, с. 16]). Психологічний статус особистості, наголошує Б.І. Додонов, є провідною особистісною підсистемою, що суб'єктивно відображує і соціальний статус фахівця, і його фізичні можливості. За компонент психологічного статусу вчений приймає функціональні характеристики особистості. Ці характеристики, зазначає вчений, є мотивувальними та орієнтувальними. Перші, в свою чергу, поділяються на ті, що вміщують готові цілі, та ті, які визначають поведінку, тобто які пов'язані з опредмечуваними потребами, та включають емоційні оцінки, пов'язані зі стійкими психологічними стосунками. Другі характеристики вміщують понятійно-образну інформацію про світ (знання) та схеми розумових дій (вміння). І перші, і другі характеристики великою мірою визначають становлення професійної компетентності фахівця [7, с. 38–44]. Також для формування професійної компетентності індивіда великого значення набуває інтровертивна підсистема «Я», що забезпечує самоорганізацію особистості. В її структурі діють ті ж самі регулятори, що й в екстравертивній системі. Це, відповідно: 1) самосприйняття та самооцінка; 2) програми самовдосконалення; 3) усвідомлення реакцій на прояв своїх характерологічних якостей та властивостей; 4) здатності самоспостереження, самоаналізу та саморегуляції. Саме в «Я» відбувається синтез всіх компонентів

особистості в єдине ціле в результаті впливу всіх перелічених механізмів. Отже, в системно-інтегративному аспекті індивідуальність особистості визначається трьома параметрами. Перший з них – людяність; другий – талант як найвища ступінь розвитку здібностей суб'єкта; третій – гармонійність особистості [цит. за 2, с. 16–19].

Для нашого дисертаційного дослідження неабиякого значення набуває концепція «динамічної функціональної структури особистості» К.К. Платонова [12]. За критерії визначення підструктур особистості К.К. Платонов приймає: 1) відношення біологічного та соціального; 2) подібність рис особистості, які утворюють цілісну структуру; 3) специфічність формування особистості; 4) ієрархію підструктур особистості; 5) розвиток особистості в історичному ракурсі. На основі цих критеріїв К.К. Платонов виокремлює такі підструктури особистості: 1) спрямованість особистості, міжособистісні взаємовідносини та моральні якості; 2) досвід; 3) індивідуальні особливості розвитку психічних процесів як форм відображення дійсності; 4) біопсихічні характеристики особистості. Дані підструктури перераховані в порядку зменшення ролі соціального (або біологічного). При цьому важливо зазначити, що кожна підструктура включає в себе інші підструктури, які розташовуються в даній ієрархічній системі дещо нижче за значенням. Зазначимо, що найвищою у цьому зв'язку є підструктура спрямованості особистості, а нижчою – підструктура біопсихічних властивостей суб'єкта [12, с. 134].

Для розуміння структури професійної компетентності особистості важливою є полімодальна концепція «Я» Л.Я. Дорфмана [цит. за 2, с. 20–22]. За цією концепцією, компонентами «Я» слід вважати чотири субмодальності: «Я»-Авторське, «Я»-Втілене, «Я»-Перетворене та «Я»-Вторинне. «Я»-Авторське відповідає за виконання людиною вчинків. «Я»-Втілене є структурним елементом «Я», що відповідає за підкорення та асиміляцію «Воно». «Я»-Перетворене забезпечує віртуальну присутність іншої людини в структурі особистості (відбувається процес трансцендентності «Я» щодо «Ти»). «Я»-Вторинне є структурним компонентом «Я», підпорядкованим «Воно». Відповідно, субмотиви особистості виявляються в мотивації суб'єкта. На нашу думку, модель структури особистості Л.Я.Дорфмана нагадує своєю полімодальністю мультисуб'єктну теорію особистості В.А.Петровського [11]. В останній структурі особистості поєднуються чотири компоненти: 1) компонент індивідуального «Я» («Я» для самого себе і «Я» для інших); 2) компонент надси-

туативної активності (надіндивідуального «Я», виходу за межі усвідомленого і пізнаного); 3) компонент персоналізації («Я», відображене в інших людях) та 4) компонент універсалізації (трансперсонального «Я», що відповідає за цілісну інтеграцію різноманітних «Я»). При цьому суб'єкт розглядається як творець самого себе, отже «Я» є саморефлексуєчим суб'єктом [11, с. 45].

З метою побудови структури професійної компетентності юриста неабиякий інтерес становить концепція, запропонована Б.В.Овчинниковим [цит. за 2, с. 24]. Автор концепції виділяє чотири основні підструктури особистості: 1) інстинктивна (сенсомоторна) підструктура, що забезпечує рефлекторне відтворення життєво важливих програм суб'єкта; 2) афективно-імпульсивна підструктура, яка забезпечує регуляцію поведінки людини на основі суб'єктивних переживань; 3) розумово-вольова підструктура, яка відповідає за регуляцію різноманітних форм мовленнєвої поведінки суб'єкта; 4) розумово-інтуїтивний рівень, що регулює складні форми мислення та мовлення. При цьому введені А.Ф.Лазурським поняття «ендопсихіка» та «екзопсихіка» набувають більш чіткого сенсу та збагачуються новим змістом, не втрачаючи при цьому свого вихідного значення.

Отже, в межах даного особистісно-інтегративного підходу можна виокремити декілька напрямків щодо визначення професійної компетентності юриста. Перший напрямок ми назвали *інтегральним*. Зокрема, Т.К.Брітелл зазначає, що професійна компетентність – це інтегральна професійно-особистісна характеристика, зумовлена готовністю і здатністю людини виконувати управлінські функції відповідно до прийнятих в соціумі на даний момент норм і стандартів [15, с. 23–29].

В основу визначення професійної компетентності К.О.Абульханової-Славської покладено систему комунікативних, конструктивних та організаційних умінь, а також здатність і готовність практично використовувати ці вміння у своїй діяльності [1]. За результатами професійної компетентності керівника як управлінця Ж.Делор приймає суб'єктивну і об'єктивну готовність обирати рішення, що забезпечують створення ефективних передумов для оптимального досягнення керівником педагогічних і управлінських цілей [4].

У дослідженнях В.Хатмачера професійна компетентність розглядається як складна, динамічна характеристика особистості, яка виявляється у проблемних ситуаціях педагогічної діяльності та дозволяє педагогу приймати ефективні рішення [17, с. 24]. Як і В. Хатмачер, В.Н. Карандашев вважає, що профе-

сійна компетентність вміщує професійні знання, вміння, навички та здібності. Її становлення, зокрема, у психолога, також фасилітується професійними можливостями фахівця, володінням ним психологічним інструментарієм, прийомами і техніками здійснення професійної діяльності, особистою ініціативою і професійною комунікабельністю тощо [8, с. 72].

У деяких сенсах розглядають професійну компетентність М.А. Дмитрієва та С.А. Дружилов. Науковці вказують, що у вузькому сенсі (тобто, стосовно конкретної професійної діяльності) професійна компетентність включає знання, вміння, навички, а також способи їх реалізації в діяльності, спілкуванні і саморозвитку особистості. У широкому сенсі професійна компетентність включає рівень успішності людини у взаємодії з соціальним середовищем. Особливістю професійної компетентності є її здатність формуватися в процесі професійного навчання [6, с. 20–25].

У роботах О.О. Бодальова, Н.В. Кузьміної, А.В. Хуторського та інших вчених під «професійною компетентністю» розуміються спеціальні знання та вміння, необхідні для реалізації конкретної професійної діяльності [3; 9; 13], а також ціла низка особистісних характеристик, таких, як мотивація діяльності, готовність до виконання діяльності, які забезпечують професіоналізм фахівця. Так, К.А. Абульханова-Славська, Б. Берштейн, Н.О. Михальчук, К.К. Платонов наголошують, що професійна компетентність фасилітується готовністю суб'єкта до виконання власне професійних завдань та обов'язків [1; 10; 12; 14].

У психологічній літературі зазначається, що з метою управління професійною підготовкою фахівців, діагностики та оцінки сформованості професіоналізму на всіх етапах здійснення професійної кар'єри слід мати уявлення щодо адекватності спеціаліста вимогам даної професії. Тобто, йдеться про рівень професіоналізації фахівця. Зазвичай, всіх фахівців розділяють за декількома категоріями, наприклад, «слабкі», «середні» і «сильні». Але, як правило, цей розподіл є суб'єктивним, часто – упередженим, і без належного обґрунтування не може бути використаним як інструмент реальної психологічної оцінки. Внаслідок цієї причини психологами стали розроблятися різні варіанти рівнів і, відповідно, – критеріїв оцінки індивідуального професіоналізму, які так чи інакше визначають структуру професійної компетентності фахівця. Зокрема, М.О.Дмитрієвою, А.А.Криловим і А.І.Нафтульєвим пропонуються три рівні професійної успішності: найнижчий рівень позначений як «номінальний», далі – «потенційний» або «перспективний», і, нарешті, найвищий

– «оптимальний» [5, с. 129–137]. Чотири рівні професіоналізму виділяють А.Зандер, Д.Картвайт: перший – «номінальний», далі – «потенційний», потім – «перспективний» і четвертий – «оптимальний» рівень [16, с. 36]. У П.Джарвіса також виокремлено чотири рівні: «первинний», «основний», «професійний», «творчий» [18, с. 80]. Тому наступним напрямком особистісно-інтегративного підходу до визначення професійної компетентності фахівця є *рефлексивно-творчий напрямок*. Виокремлення цього напрямку продиктовано ще й тим, що аналіз робіт в галузі професійної компетентності дає підставу вважати, що формування компетентності фасилітується, насамперед, рефлексивністю позицій фахівця і мотиваційними основами саморозвитку суб'єкта.

Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок. Ми вважаємо, що професійна компетентність юриста характеризується сформованістю цілісного комплексу знань, вмінь та навиків, психологічних якостей, професійних можливостей і акмеологічних інваріантів. Всі інші компоненти особистості вважаються суб'єктними характеристиками людини, вказують на ставлення юриста до професійної діяльності і на його індивідуальність.

Отже, професійна компетентність юриста передбачає поєднання здатності до творчого розв'язання людиною проблем і наявність професійних умінь. Прояв творчості та індивідуальності характеризує високий рівень розвитку професійної компетентності, що супроводжується інтелектуально-творчою ініціативою, рефлексивністю, почуттям новизни, прагненням до поглиблення своїх знань, самовираженням особистості в професії та актуалізацією творчих можливостей індивіда.

На жаль, структура професійної компетентності майбутніх юристів та питання психологічних особливостей становлення професійної компетентності фахівців юридичної галузі діяльності не було предметом спеціальних, у тому числі емпіричних досліджень. Отже, зважаючи на існуючі теоретичні та практичні передумови вивчення даної проблеми, виникає суттєва необхідність її спеціального аналізу як у теоретичному, так і в експериментальному плані, що буде зроблено в наступних наших публікаціях.

Список використаних джерел

1. Абульханова-Славская К.А. Деятельность и психология личности / Ксения Александровна Абульханова-Славская. – М. : Наука, 1980. – 335 с.

2. Андреев А.С. Фасилитация личностного роста : [монография] / Александр Сергеевич Андреев. – Симферополь : Н. Ореанда, 2012. – 212 с.
3. Бодалёв А.А. Формирование понятия о другом человеке как личности / Алексей Александрович Бодалёв. – Л. : Изд-во ЛГУ, 1970. – 135 с.
4. Делор Ж. Образование: сокровытое сокровище [Текст] / Жак Люсьен Жан Делор. – UNESCO, 1996. – С. 37.
5. Дмитриева М.А. Психология труда и инженерная психология [Текст] / М.А. Дмитриева, А.А. Крюлов, А.И. Нафтульев. – Л. : Изд-во ЛГУ, 1979. – С. 129–137.
6. Дмитриева М.А. Уровни и критерии профессионализма: проблемы формирования современного профессионала [Текст] / Мария Александровна Дмитриева, Сергей Александрович Дружилов // «Сибирь. Философия. Образование». – Альманах Сибирского отделения Российской Академии Образования. – 2000. – Вып. 4. – С. 18–30.
7. Додонов Б.И. О системе «Личность» [Текст] / Борис Игнатьевич Додонов // Вопросы психологии. – 1985. – № 5. – С. 36–45.
8. Карандашев В.Н. Психология: Введение в профессию [Текст] / Виктор Николаевич Карандашев. – М. : Смысл, 2000. – 288 с.
9. Кузьмина Н.В. Акмеологическая теория повышения качества подготовки специалистов образования [Текст] / Нина Васильевна Кузьмина. – М. : Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2001. – 144 с.
10. Михальчук Н.О. Особливості підготовки перекладачів в контексті євроінтеграції [Текст] / Наталія Олександрівна Михальчук // Соціокультурні та етнолінгвістичні проблеми галузевого перекладу в парадигмі євроінтеграції : Матеріали 2 Всеукраїнської науково-практичної конференції 3 квітня 2009 р. / [за заг. ред. А.Г. Гудманяна, С.І. Сидоренка]. – К. : Вид-во Нац. авіац. ун-ту «НАУ-друк», 2009. – С. 135–137.
11. Петровский В.А. Мультисубъектная персонология [Текст] / Вадим Артурович Петровский // Сб. трудов конференции Института экзистенциальной психологии и жизнетворчества. – М. : Смысл, 2004. – 338 с.
12. Платонов К.К. Структура и развитие личности [Текст] / Константин Константинович Платонов. – М. : Наука, 1986. – 315 с. – С. 122–141.

13. Хуторской А.В. А.В. Ключевые компетенции и образовательные стандарты: [Электронный ресурс] / Андрей Викторович Хуторской // Доклад на отделении философии образования и теоретической педагогики РАО 23 апреля 2002 г. – Центр «Эйдос». – www.eidos.m/news/compet.htm
14. Berstein B. A Public Language : Some Sociological Implications of a Linguistic Form / B. Berstein. – N.-Y. : CCC, 1990. – 87 p.
15. Britell T.K. Competency and Excellence [Text] / T.K. Britell // Minimum Competency Achivment Testing / [ed. by Taeger R.M., Titlt C.K. (eds).]. – Berkeley, 1980. – P. 23–29.
16. Cartwright D., Zander A. Group dynamics. Research and theory / D. Cartwright, A. Zander. – N.-Y. : New American library, cop., 1968. – 345 p.
17. Hutmacher W. Key competencies for Europe [Text] / Walo Hutmacher // Report of the Symposium (Berne, Switzerland 27-30 March, 1996). Council for Cultural Co-operation (CDCC). Secondary Education for Europe. – Strasburg, 1997. – P. 24.
18. Jarvis P. Adult and Continuing Education. Theory and Practice [Text] / P. Jarvis. – London and New York, 1995. – P. 80–81.

Spysok vykorystanyh dzherel

1. Abul'xanova-Slavskaya K.A. Deyatel'nost' i psixologiya lichnosti / Kseniya Aleksandrovna Abul'xanova-Slavskaya. – M. : Nauka, 1980. – 335 s.
2. Andreev A.S. Fasilitaciya lichnostnogo rosta : [monografiya] / Aleksandr Sergeevich Andreev. – Simferopol' : N. Oreanda, 2012. – 212 s.
3. Bodalyov A.A. Formirovanie ponyatiya o drugom cheloveke kak lichnosti / Aleksej Aleksandrovich Bodalyov. – L. : Izd-vo LGU, 1970. – 135 s.
4. Delor Zh. Obrazovanie: sokrytoe sokrovishhe [Tekst] / Zhak Lyus'en Zhan Delor. – UNESCO, 1996. – S. 37.
5. Dmitrieva M.A. Psixologiya truda i inzhener'naya psixologiya [Tekst] / M.A. Dmitrieva, A.A. Krylov, A.I. Naftul'ev. – L. : Izd-vo LGU, 1979. – S. 129–137.
6. Dmitrieva M.A. Urovni i kriterii professionalizma: problemy formirovaniya sovremennogo professionala [Tekst] / Mariya Aleksandrovna Dmitrieva, Sergej Aleksandrovich Druzhilov // «Sibir'. Filosofiya. Obrazovanie». – Al'manax Sibir'skogo otdeleniya Rossijskoj Akademii Obrazovaniya. – 2000. – Vyp. 4. – S. 18–30.

7. Dodonov B.I. O sisteme «Lichnost'» [Tekst] / Boris Ignat'evich Dodonov // Voprosy psixologii. – 1985. – № 5. – S. 36–45.
8. Karandashev V.N. Psixologiya: Vvedenie v professiyu [Tekst] / Viktor Nikolaevich Karandashev. – M. : Smysl, 2000. – 288 s.
9. Kuz'mina N.V. Akmeologicheskaya teoriya povysheniya kachestva podgotovki specialistov obrazovaniya [Tekst] / Nina Vasil'evna Kuz'mina. – M. : Issledovatel'skij centr problem kachestva podgotovki specialistov, 2001. – 144 s.
10. Mychalčuk N.O. Osoblyvosti pidhotovky perekladačiv v konteksti jevrintehraciji [Tekst] / Natalija Oleksandrivna Mychalčuk // Sociokulturni ta etnolinhvistyčni problemy haluzevoho perekladu v paradyhmi jevrintehraciji : Materialy 2 Vseukrajinskoji naukovo-praktyčnoji konferenciji 3 kvitnia 2009 r. / [za zah. red. A.H. Hudmaniana, S.I. Sydorenka]. – K. : Vyd-vo Nac. aviac. un-tu «NAU-druk», 2009. – S. 135–137.
11. Petrovskij V.A. Mul'tisub'ektnaya personologiya [Tekst] / Vadim Arturovich Petrovskij // Sb. trudov konferencii Instituta e'kzistencial'noj psixologii i zhiznetvorchestva. – M. : Smysl, 2004. – 338 s.
12. Platonov K.K. Struktura i razvitie lichnosti [Tekst] / Konstantin Konstantinovich Platonov. – M. : Nauka, 1986. – 315 s. – S. 122-141.
13. Xutorskoj A.V. A.V. Klyuchevye kompetencii i obrazovatel'nye standarty: [E'lektronnyj resurs] / Andrej Viktorovich Xutorskoj // Doklad na otdelenii filosofii obrazovaniya i teoreticheskoi pedagogiki RAO 23 aprelya 2002 g. – Centr «E'jdos». – www.eidos.m/news/compet.htm
14. Berstein B. A Public Language : Some Sociological Implications of a Linguistic Form / B. Berstein. – N.-Y. : CCC, 1990. – 87 p.
15. Britell T.K. Competency and Excellence [Text] / T.K. Britell // Minimum Competency Achivement Testing / [ed. by Taeger R.M., Titlt C.K. (eds).]. – Berkeley, 1980. – P. 23–29.
16. Cartwright D., Zander A. Group dynamics. Research and theory / D. Cartwright, A. Zander. – N.-Y. : New American library, cop., 1968. – 345 p.
17. Hutmacher W. Key competencies for Europe [Text] / Walo Hutmacher // Report of the Symposium (Berne, Switzerland 27-30 March, 1996). Council for Cultural Co-operation (CDCC). Secondary Education for Europe. – Strasburg, 1997. – P. 24.
18. Jarvis P. Adult and Continuing Education. Theory and Practice [Text] / P. Jarvis. – London and New York, 1995. – P. 80–81.

I.V. Ivashkevych. Professional competence of the lawyer as a psychological problem. The article deals with the main approaches which studied the professional competence of a lawyer: a systematic approach and personally-integrative approach. These approaches were analyzed. We described the phenomenon of «competence» as a combination of its six components: a conceptual (scientific) component, instrumental one, integrative component, a contextual one, an adaptive and communicative components. The features of formation of professional competence of a specialist were determined. The elements of pedagogical competence were shown. It was analyzed the theory of B.I. Dodonov, in which the main characteristics of the personality (social status, important social physical characteristics, psychological status) had been characterized. These characteristics increasingly influence the formation of professional competence of lawyers. We also described the conception of B.V. Ovchynnykov (in which four main sub-structures of the person had been identified: 1) instinctive (motor-sensory); 2) affective-impulsive; 3) intellectual and volitional; 4) intellectual and intuitive), which are important for building the structure of professional competence of lawyers. The areas to determine the professional competence of the lawyer within the personal-integrative approach were proposed. These areas are: integral and reflexive-creative.

It was shown that the professional competence of lawyers had been characterized by the formation of a comprehensive set of knowledge and skills, psychological qualities, professional opportunities and acmeological invariants. All other components of the person are considered to be the individual subject characteristics, they indicate the real attitude of the lawyer to the professional activity and to his personality.

The professional competence of the lawyer involves a combination of skills to make creative solutions of different problems and the presence of professional skills of the lawyer. Manifestation of creativity and individuality characterizes the high level of professional competence, it is accompanied with intellectual and creative initiative, reflexivity, sense of novelty, the desire to deepen their knowledge, self-expression of the personality in the profession and the actualization of creative possibilities of the person.

Key words: professional competence, systematic approach, personal and integrative approach, integral direction, reflexive and creative direction, psychological qualities, professional opportunities, acmeological invariants.

Received December 01, 2015

Revised December 12, 2015

Accepted December 29, 2015

Психологічна структура професійної зрілості фахівця освітнянської галузі

Komar T.V. Psychological structure of professional maturity of a specialist in educational sphere / T.V. Komar // Problems of Modern Psychology : Collection of research papers of Kamianets-Podilskyi Ivan Ohienko National University, G.S. Kostyuk Institute of Psychology at the National Academy of Pedagogical Science of Ukraine / scientific editing by S.D. Maksymenko, L.A. Onufrieva. – Issue 31. – Kamianets-Podilskyi : Aksioma, 2016. – P. 108–117.

Т.В. Комар. Психологічна структура професійної зрілості фахівця освітнянської галузі. У статті здійснено спробу теоретичного аналізу проблеми професійної зрілості фахівця освітнянської галузі. Завдяки визначенням різних наукових підходів виявлено психологічні особливості, структуру, специфіку зазначеного явища.

Визначено найважливіші існуючі протиріччя у розвитку професіоналізму, професійної зрілості між:

- вагомістю, що зазначається в дослідженнях, розвитку професійної зрілості освітян і реалізованими моделями, що дозволяють ефективно управляти даним процесом;
- накопиченими науковими знаннями про професійну компетентність, особистісні й професійно важливі якості фахівця освітнянської галузі, педагога й ступенем вивченості акмеологічної сутності досягнення ним професійних вершин;
- дослідженням професіоналізму спеціаліста як психолого-акмеологічної проблеми й специфікою її вирішення в системі освіти;
- відомими фактами впливу професійної зрілості на результативність педагогічної праці й ступенем вивченості психолого-акмеологічних умов, а також чинників її зростання;
- потребою, прагненням педагога до досягнень у професії й недостатнім рівнем володіння ним професійною діяльністю.

Виділено основні складові поняття «професійна зрілість» та презентовано їх у вигляді тезаурусу: майстерність, складність, володіння, готовність, оптимальність, досягнення, кваліфікація, компетенція, здатність.

Запропонована проста психологічна формула професійної зрілості: потенціал + реалізація = результат.

Встановлено основні професійні компетенції педагога: методична, психологічна, комунікативна, організаційна, рефлексивно-дослідницька й акмеологічна.

Ключові слова: професійна зрілість фахівця, професійна компетентність, критерії прояву професійної зрілості, детермінанти розвитку професійної зрілості.

Т.В. Комар. Психологическая структура профессиональной зрелости специалиста образовательной отрасли. В статье осуществлена попытка теоретического анализа проблемы профессиональной зрелости специалиста сферы образования. Благодаря представленным различным научным подходам определены особенности, структура, специфика представленного явления.

Определены важнейшие существующие противоречия в развитии профессионализма, профессиональной зрелости между:

- значимостью, что отмечается в исследованиях, развития профессиональной зрелости педагогов и реализованными моделями, позволяющими эффективно управлять данным процессом;
- накопленными научными знаниями о профессиональной компетентности, личностными и профессионально важными качествами специалиста сферы образования и степенью изученности акмеологической сущности достижения им профессиональных вершин;
- исследованием профессионализма специалиста как психолого-акмеологической проблемы и спецификой ее решения в системе образования;
- известными фактами влияния профессиональной зрелости на результативность педагогического труда и степень изученности психолого-акмеологических условий, а также факторов ее роста;
- потребностью, стремлением педагога к достижениям в профессии и недостаточным уровнем владения им профессиональной деятельностью.

Выделены основные составляющие понятия «профессиональная зрелость» и представлены в виде тезауруса: мастерство, сложность, владение, готовность, оптимальность, достижение, квалификация, компетенция, способность.

Предложена простая психологическая формула профессиональной зрелости: потенциал + реализация = результат.

Установлены основные профессиональные компетенции педагога: методическая, психологическая, коммуникативная, организационная, рефлексивно-исследовательская и акмеологическая.

Ключевые слова: профессиональная зрелость специалиста, профессиональная компетентность, критерии профессиональной зрелости, детерминанты развития профессиональной зрелости.

Постановка проблеми дослідження. Об'єктивно рівень професійної зрілості спеціаліста освітньої галузі обумовлюється, по-перше, якістю професійно-освітнього процесу у вищому на-

вчальному закладі, загальнокультурним розвитком майбутнього фахівця, продуктивністю його соціалізації, індивідуалізації й інтеграції в суспільство, по-друге, повноцінністю професійної самореалізації спеціаліста (С. Батишев, Г. Бодровський, Б. Гершунський, З. Жуковська, Е. Зеєр, Н. Кузьміна, М. Поташник). Дослідження проблеми розвитку професійної зрілості фахівця освітньої галузі підтверджує, що даний напрям наукового знання набуває актуальності, й комплексні теоретико-прикладні дослідження є результатом запиту сучасної практики.

Отже, метою нашої статті є висвітлення психологічної природи, структури «професійної зрілості» фахівця освітнянської галузі, визначити особливості й специфічні ознаки цього явища, розкрити загальні наукові підходи щодо висвітлення цієї проблеми.

Результати теоретичного аналізу проблеми дослідження. Існуюча система підвищення кваліфікації працівників освіти, не дивлячись на усі прогресивні зміни у ній залишається недостатньо ефективною: теорія й практика підвищення кваліфікації фахівця не орієнтована на досягнення й розвиток його професіоналізму, наявний рівень професіоналізму, потенціал особистості спеціаліста не враховується в освітньому процесі, технологічне забезпечення прихильне традиційним технологіям, формам, методам навчання, психолого-акмеологічний супровід проявляються скоріше на інтуїтивному рівні, безсистемно; компетентнісний, суб'єктний підходи не мають практики необхідного застосування, не враховуються чинники й умови, що сприяють досягненню професійної зрілості, у цілому, відсутня науково обґрунтована й практико орієнтована модель формування, сприяння та психологічного супроводу професійної зрілості фахівця освітнянської галузі (О. Жук, І. Кузьмін, В. Кузнецов, Ю. Лобейко, Л. Мозгарев, Л. Мітіна, Т. Прохорова).

Однак необхідно зазначити, що повного адекватного вирішення проблеми вивчення й розвитку професійної зрілості на рівні загальноновизнаної теорії ще немає, яка співвідноситься з недостатньою вивченістю самого феномена «професійна зрілість освітян». Дослідження, у яких становлення, розвиток професійної зрілості фахівця освітнянської галузі розглядається інтегративне, у комплексі відсутні; наукове й технологічне забезпечення становлення, розвитку професійної зрілості, недостатньо впроваджене в практику; не розроблений кваліметричний інструментарій оцінки особистісного й професійно-педагогічного потенціалу; не визначені концептуальні й методологічні підходи

до управління особистісним і професійним розвитком спеціаліста.

Не зважаючи на увагу дослідників до проблеми розвитку професіоналізму, професійної зрілості фахівця, в її вирішенні доки ще не переборені існуючі **протиріччя між:**

- вагомістю, що зазначається в дослідженнях, розвитку професійної зрілості освітян і реалізованими моделями, що дозволяють ефективно управляти даним процесом;
- накопиченими науковими знаннями про професійну компетентність, особистісні й професійно важливі якості фахівця освітянської галузі, педагога й ступенем вивченості акмеологічної сутності досягнення ним професійних вершин;
- дослідженням професіоналізму спеціаліста як психолого-акмеологічної проблеми й специфікою її вирішення в системі освіти;
- відомими фактами впливу професійної зрілості на результативність педагогічної праці й ступенем вивченості психолого-акмеологічних умов, а також чинників її зростання;
- потребою, прагненням педагога до досягнень у професії й недостатнім рівнем володіння ним професійною діяльністю.

У зв'язку з відзначеними протиріччями існує **проблема** становлення, розвитку професійної зрілості фахівця, яка проявляється в тому, що професійна зрілість як діяльнісне й особистісне явище постулюється, декларується, але не завжди досягається, не відомі психологічна структура й функції професійної зрілості, а її акмеологічні прояви нерідко виявляють стихійність і непередбачуваність процесу. Цим обумовлена **актуальність** проблеми дослідження.

Професіоналізм спеціаліста являє собою системне утворення, що проявляється в рівні володіння й ставлення до професійної діяльності, що характеризується сформованістю професійної компетентності як інтегративного особистісного ресурсу фахівця й складових її компетенцій; суб'єктності як заходу активності в професійній діяльності; ціннісних орієнтацій у вигляді ієрархії професійних переваг; інноваційності у вигляді володіння стратегіями відновлення діяльності, критерії прояву відповідають нормативним вимогам і наочно демонструють самореалізацію особистості професіонала під впливом психолого-акмеологічних умов і чинників.

Методологічне розуміння акмеологічної сутності розвитку професійної зрілості визначається підходами до дослідження даного явища, зокрема генетичним, аксіологічним, системно-структурним, синергетичним, особистісним, діяльнісним, гуманістичним, суб'єктивним, акмеологічним.

До принципів становлення, розвитку професійної зрілості спеціаліста освітня галузь відносяться: досягнення професійного ідеалу, творча адаптація компетентності, повнота й адекватність сформованих компетенцій, наочна демонстрація їх успішної реалізації, врахування психологічних чинників і умов підвищення професіоналізму, суб'єктивна активність фахівця та самореалізація особистості в професійній діяльності.

Психологічна сутність професійної компетентності являє собою інтегративний особистісний ресурс спеціаліста, який може бути об'єктивно спостережуваним у діяльності, вимірюваним у процедурах оцінки якості й цілеспрямовано сформованим в умовах безперервної освіти, поєднуючи адаптивні технології, особистісне залучення й інноваційну творчість.

Критеріями прояву професійної зрілості можна вважати гуманну позицію фахівця освітньої галузі, успішно застосовувані технології в професійній діяльності, досвід подолання перешкод у досягненні мети навчання/виховання, впровадження інновацій для вдосконалювання педагогічної діяльності, прагнення до самовдосконалення, позитивну професійну «Я-Концепцію», результативність діяльності спеціаліста.

Рівні володіння фахівцем професійною діяльністю: докомпетентнісний, еkleктичний, алгоритмізуючий, раціональний, дослідницький, наставницький.

Акмеологічний аспект розвитку професійної зрілості фахівця освітньої галузі включає вдосконалювання професійної діяльності, поліпшення її результату й особистісне зростання спеціаліста.

Психолого-акмеологічними детермінантами розвитку професійної зрілості фахівця освітньої галузі є:

- **умови** – соціальне держзамовлення на професіоналів високої кваліфікації; ситуації професійно-особистісного розвитку; акмеологічне середовище в професійному співтоваристві; професійне співробітництво з колегами, що перебувають на різних рівнях професійної зрілості; новаторське перетворення педагогічної традиції; активне включення в професійну взаємодію з учнями й установкою на процес і результат діяльності; професій-

- на рефлексія в діалозі з усіма учасниками педагогічного процесу;
- **чинники** – навчання, взаємини, творчість, критичність і управління, що впливає на оволодіння професійними знаннями й компетенціями, вибір стратегій діяльності, формування співробітництва з колегами й учнями, творче відновлення професійних традицій, критичність оцінки себе й інших, а також керованість процесу цілепокладання;
 - **акмеологічне середовище** як професійне оточення фахівця із принципами, що ствердилися, нормами, традиціями, цінностями, досвідом і відносинами впливає на професійний розвиток особистості спеціаліста через активну міжособистісну співпрацю, інтенсивний інформаційний обмін і безперервне професійне навчання.

Суб'єктність фахівця освітньої галузі виявляється в: особистій активності у професійній сфері, спрямованій на конструктивне перетворення ситуації, із проявом ініціативи, виправданою ризику й прогнозування.

Психолого-акмеологічна модель становлення, розвитку професійної зрілості фахівця, що розкриває концептуальні, науково-практичні основи розвитку професійної зрілості й сприятлива досягненню вищих рівнів володіння спеціалістом професійною діяльністю.

Професійна зрілість фахівця освітньої галузі може бути досліджена як психолого-акмеологічна проблема, що дозволяє розкрити сутність цього феномена у формі комплексного психологічного утворення, за допомогою контент-аналізу. На підставі матеріалів з довідкової і наукової літератури, поняття «професійна зрілість» може бути презентовано у вигляді такого тезаурусу: **майстерність, складність, володіння, готовність, оптимальність, досягнення, кваліфікація, компетенція, здатність**. Подібний контент-аналіз надає інтерпретуючу складну структуру професійної зрілості фахівця освітньої галузі. Виходячи з неї, це явище можна розуміти як: рівень майстерності, обумовлений здібностями й компетенціями, що забезпечує високий ступінь володіння складними видами професійної діяльності і її оптимальну організацію з досягненням результатів, демонструючи відповідний рівень професійної кваліфікації. При всій складності подібного визначення в ньому присутня проста психологічна формула професійної зрілості: **потенціал + реалізація = результат**. Дана фор-

мула означає, що необхідний результат у професійній діяльності можливий при реалізації потенціалу особистості фахівця.

Для виділення основних компонентів професійної зрілості освітянина було проведено аналіз професіограми педагога (В. Слатьонін, Л. Спірін), проспектограми інженерно-педагогічного працівника (Е. Зеер), моделі діяльності майстра виробничого навчання (В. Маркелова), який дозволив не тільки виділити рівні професійної діяльності фахівця освітянської галузі – види, типові завдання, професійно-педагогічні знання, уміння, але й професійні компетенції – знання, уміння (знання в дії) технології, що необхідні для успішної професійної діяльності фахівця в конкретних психолого-педагогічних ситуаціях і які є передумовами реалізації інноваційних технологій. У результаті узагальнення встановлено основні професійні компетенції педагога: **методична, психологічна, комунікативна, організаційна, рефлексивно-дослідницька й акмеологічна**, що відображають рівень володіння відповідними технологіями: навчання й виховання, регулювання міжособистісних відносин, обмін інформацією, цілепокладання в колективі, збору інформації й прийняття рішень, саморозвитку й забезпечення професійного зростання.

Отже, завдяки теоретичному аналізу зазначеної проблеми ми дійшли **висновків**.

1. Професійна зрілість як системне утворення може бути більш повно розкрито через звернення до сутності професійної діяльності, яка згідно з Ю. Кулюткіним, Н. Кузьміною, В. Слатьоніним, Л. Спіріним, М. Фрумкіним з'являється як «вирішення послідовної взаємозалежної низки різноманітних завдань» у професійній сфері, застосовних не тільки до процесу навчання, але й виховання, розвитку учнів, забезпечує результативність як професійної, так і навчальної діяльності.

2. Основні параметри діяльності фахівця освітянської галузі – зміст (мотивація, мета, предмет, засоби, способи, продукт, результат) і структурна організація (сукупність професійних умінь, дій, уявлень, що забезпечують реалізацію всіх психолого-педагогічних, акмеологічних функцій) виявляють зумовленість кожного з них особистісно-діяльними й суб'єктивними проявами.

3. Успішне вирішення спеціалістом стратегічних, тактичних, оперативних завдань припускає не тільки сформованість різноманітних компетенцій, а й наявність власного внутрішнього орієнтира, регулятора поведінки – **ціннісних орієнтацій** фахівця. Останні в структурі професійної зрілості фахівця освітян-

ської галузі з'являються у вигляді сукупності уявлень, підстав для оцінки професійної діяльності, орієнтації в ній, диференціації об'єктів за їх значущістю; виступають смислоутворюючим чинником професійної діяльності; розкривають ідеальні цілі, змісти, відносини, за допомогою яких спеціаліст визначає для себе призначення професійної діяльності, зміст життєдіяльності й на основі яких формуються мотиви та пріоритети його професійної діяльності.

4. Досягнення вищих рівнів володіння діяльністю обов'язково припускає сформованість у фахівця впорядкованої сукупності професійних цінностей, ієрархізованих за критерієм їх значимості для спеціаліста, які не тільки орієнтують його в професії, але й реально регулюють його відносини з учнями, колегами, є критерієм оцінки та самооцінки результатів професійної діяльності й взаємодій. Найбільш значимі ціннісні орієнтації в структурі професіоналізму фахівця проявляються в гуманізмі, професійних знаннях, етиці та дисципліні праці спеціаліста, конструктивному співробітництві, у прагненні й досягненні успіху спеціалістом і учнями, у взаємоповазі, підтримці і т. ін. Відображає їх мотиваційний аспект у вигляді усвідомлення освітянами значущості професійної зрілості, емоційний аспект знаходить своє вираження в особливому ставленні до процесу й мети досягнення й розвитку професійної зрілості, а також поведінковий (діяльнісний), у процесі якого ставлення до досягнення професійної зрілості може приносити, або не приносити задоволення спеціалісту; інтелектуальний, обумовлений знанням про значимість досягнення більш високого рівня професійної зрілості, й вольовий, представлений в уміннях долати перешкоди в процесі професійно-особистісного саморозвитку.

Список використаних джерел

1. Акмеология: методология, методы и технологии / Материалы научной сессии, посвященной 75-летию члена-корреспондента РАО, Президента МААН Н.В. Кузьминой / Под общей редакцией вице-президента МААН, заслуженного деятеля науки РФ, доктора психологических наук, профессора. А.А. Деркача. – М. : РАГС, 1998. – 230 с.
2. Зеер Э. Ф. Психология профессий [Текст] / Э. Ф. Зеер. – М. : Екатеринбург, 2003. – 329 с.
3. Кузьмина (Головко-Гаршина) Н. В. Акмеологическая теория повышения качества подготовки специалистов образования: монография [Текст] / Н. В. Кузьмина (Головко-Гаршина). –

- М. : Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2001. – 144 с.
4. Митина Л. М. Личностное и профессиональное развитие человека в новых социально-экономических условиях [Текст] / Л. М. Митина // Вопросы психологии. – 1997. – № 4. – С. 28–38.
 5. Слостенин В. А. Педагогика: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений [Текст] / В. А. Слостенин, И. Ф. Исаев, Е. Н. Шиянов; под ред. В. А. Слостенина. – М. : Изд-ский центр «Академия», 2002. – 576 с.

Spysok vykorystanyh dzherel

1. Akmeologija: metodologija, metody i tehnologii / Materialy nauchnoj sessii, posvjashhennoj 75-letiju chlenakorrespondenta RAO, Prezidenta MAAN N.V. Kuz'minoy. / Pod obshhej redakciej vice-prezidenta MAAN, zasluzhennogo dejatelja nauki RF, doktora psihologicheskikh nauk, professora. A.A. Derkacha. – М. : RAGS, 1998. – 230 s.
2. Zeer Je. F. Psihologija professij [Tekst] / Je. F. Zeer. – М. : Ekaterinburg, 2003. – 329 s.
3. Kuz'mina (Golovko-Garshina) N. V. Akmeologicheskaja teorija povyshenija kachestva podgotovki specialistov obrazovanija: monografija [Tekst] / N. V. Kuz'mina (Golovko-Garshina). – М. : Issledovatel'skij centr problem kachestva podgotovki specialistov, 2001. – 144 s.
4. Mitina L. M. Lichnostnoe i professional'noe razvitie cheloveka v novyh social'no-jekonomicheskikh uslovijah [Tekst] / L. M. Mitina // Voprosy psihologii. – 1997. – № 4. – С. 28–38.
5. Slastenin V. A. Pedagogika: ucheb. posobie dlja stud. vyssh. ped. ucheb. zavedenij [Tekst] / V. A. Slastenin, I. F. Isaev, E. N. Shijanov; pod red. V. A. Slastenina. – М. : Izd-skij centr «Akademija», 2002. – 576 s.

T.V. Komar. Psychological structure of professional maturity of a specialist in educational sphere. We revealed psychological characteristics, structure and specific phenomenon on the basis of theoretical analysis of the problem of the formation of professional maturity of a future specialist. We defined professional maturity of a person as an integrative system that reflects content-marked unity of personal, academic and social qualities which provide specialists, graduates with successful self-realization in professional activity, socialization and harmonization with environment. We examined the basic essential functional characteristics of professional activity as: person's integrative quality, system-forming core of which is

personal, academic and social maturity, integrative value that allows stable motivational-value professional orientation and social readiness to multi-aspect activity, integral index of personal, academic and social readiness to professional activity on higher levels.

We proposed psychological and acmeological determinants of professional maturity: *conditions*: situation of professional and personal development, professional cooperation with colleagues, professional reflection; *factors*: education, relationships, creativity, criticality and management, choice of strategies, formation of co-operation with colleagues and students, creative restoration professional traditions, critical evaluation of themselves and others, goal-setting process control; *acmeological environment*: professional environment specialist with the principles, norms, traditions, values, experience and relationships, specialist professional development of the individual through active interpersonal cooperation, intensive information exchange and continuous training.

By the criteria of level of professional maturity of a specialist in educational sphere there have been distinguished: humane stance professional educational sector, successfully used technologies in professional work experience overcoming obstacles in achieving the goal of education, innovation to improve teaching activities, self-improvement, positive professional «self-concept», the impact of a specialist.

The methodological, psychological, communicational, organizational and acmeological competences are the basic professional competences of the teacher.

Key words: professional maturity, professional competence, criteria of professional maturity, the determinants of professional maturity.

Received December 02, 2015

Revised December 12, 2015

Accepted January 05, 2016

Консультирование как корректирующая и профилактическая деятельность для поддержки развития современного человека

Krauz A. Counseling as a Corrective and Preventive Activity to Promote the Development of Modern Man / A. Krauz // Problems of Modern Psychology : Collection of research papers of Kamianets-Podilskyi Ivan Ohienko National University, G.S. Kostiuk Institute of Psychology at the National Academy of Pedagogical Science of Ukraine / scientific editing by S.D. Maksymenko, L.A. Onufrieva. – Issue 31. – Kamianets-Podilskyi : Aksioma, 2016. – P. 118–131.

А. Крауз. Консультування як корегуюча і профілактична діяльність для підтримки розвитку сучасної людини. У статті розкрито сутність понять, пов'язаних із проблемою консультування і профорієнтації на усіх етапах розвитку учня, починаючи з початкової школи і закінчуючи вишом. Представлено різноманітні психолого-психометрично-мотиваційні тести, які використовуються на європейському ринку праці у процесі підбору персоналу і забезпечують отримання даних про схильності та вміння людей, їх потенціал, тобто ту інформацію, яку рідко можна отримати під час звичайної співбесіди, індивідуальних або групових профконсультацій. Обговорювані у статті проблеми проаналізовані із урахуванням знань студентів про діяльність організацій профорієнтації і профконсультування за допомогою досліджень, проведених у 2013-2014 роках серед студентів Підкарпаття. З'ясовано, що профорієнтація сприяє успішному переходу учня на ринок праці, а також допомагає при можливій зміні роботи. Встановлено, що наявність в кожній школі і на кожному рівні освіти професійного консультанта стає сьогодні безперечною необхідністю. Доведено необхідність і значущість контактування усіх шкіл, включаючи вищі професійні школи, з психолого-педагогічними установами, службою охорони здоров'я, органами праці і їх консультаційними відділеннями, у тому числі центрами інформації і планування професійної кар'єри. Зроблено висновки, що нестабільність ринку праці, постійні зміни й обмеження Європейського Економічного Простору вимагають впровадження обов'язкової системи консалтингу і профорієнтації, а правильність вибору професії учня на усіх етапах навчання та його професійної діяльності сприятиме зниженню рівня безробіття і зменшенню проявів різноманітних патологій серед молоді.

Ключові слова: консультування, профорієнтація, професійний консалтинг, освіта.

А. Крауз. Консультирование как корректирующая и профилактическая деятельность для поддержки развития современного человека. В представленной статье раскрыта суть понятий, касающихся проблемы консультирования и профориентации на всех этапах развития ученика, начиная с начальной школы и заканчивая вузом. Представлены разнообразные психолого-психометрически-мотивационные тесты, которые используются на европейском рынке труда в процессе подбора персонала и обеспечивают получение данных о предрасположенностях людей, их потенциале, а это та информация, которую редко можно получить в процессе обычного собеседования, индивидуальных или групповых профконсультаций. Обсуждаемые в статье вопросы проанализированы с учётом знаний студентов о деятельности организаций профориентации и профконсультирования с помощью исследований, проведенных в 2013-2014 годах среди студентов Подкарпаття. Показано, что профориентация способствует успешному переходу ученика на рынок труда, а также помогает при возможной смене работы. Подтверждено, что наличие профессионального консультанта в каждой школе и на каждом уровне образования становится неоспоримой необходимостью на сегодняшний день. Доказаны необходимость и значимость контактирования всех школ, включая высшие профшколы, с психолого-педагогическими учреждениями, службой здравоохранения, органами труда и их консультационными отделениями, в том числе центрами информации и планирования профессиональной карьеры. Сделаны выводы, что неустойчивость рынка труда, постоянные изменения и ограничения Европейского Экономического Пространства навязывают внедрение обязательной системы консалтинга и профориентации, а правильность выбора профессии ученика на всех этапах образования и его профессиональной деятельности будет способствовать снижению уровня безработицы и проявления различных патологий среди молодежи.

Ключевые слова: консультирование, профориентация, профессиональный консалтинг, образование.

Все граждане Европы должны иметь доступ к услугам, связанным с консалтингом, получением профессиональной информации и планированием карьеры, на каждом этапе жизни, с особым учетом потребностей индивидов и групп так называемого повышенного риска (касается профконсалтинга в странах Европейского Союза, в том числе и Польше).

Резолюция Совета Европейского Союза (28.05.2004 г.)

Вступлення. В настоящее время человечество переживает поэтапную ликвидацию «традиционной», сырьевое-энергоёмкой «фордской» промышленности, требующей от работников, занятых непосредственно производством, значительной квали-

фикации, на смену которой приходит отрасль высоких технологий, требующая знаний, навыков и непрерывного повышения квалификации, в том числе переквалификации и даже смены профессии и специальности на протяжении всей жизни. Э. Тоффлер пишет о том, что если земля, природные богатства и дешёвая рабочая сила ограничены, то знания не имеют границ [29]. Отмечается и то, что основой «новой экономики» являются не традиционные факторы работы, а знания, точнее их трансформация и возможность практического применения. Поэтому всё более важной становится способность к самообучению на протяжении всей жизни. Вынужденная образованность информационного общества – обучение в течении всей жизни, формируется через распространение научных знаний и осознание важности непрерывного повышения квалификации или ее изменения. Для того чтобы общество могло «идти в ногу» с быстро меняющимися условиями рынка труда, во всех профессиональных отраслях существует настоятельная необходимость внедрения, в частности в Польше, Резолюции Совета ЕС от 28.05.2004 года, касающейся пожизненной профориентации в странах Европейского Союза.

Цель статьи – раскрыть суть понятий, касающихся проблемы консультирования и профориентации на всех этапах развития ученика, начиная с начальной школы и заканчивая вузом.

1. Понятия, касающиеся проблем консультирования

Профконсалтинг – помощь в предоставлении индивидуальной профессиональной консультации на этапах выбора типа школы, направления в образовании, занятости, переквалификации, повторного трудоустройства в случае потери работы [20, с. 246].

Профессиональное консультирование – система долгосрочных и многоэтапных образовательных мер, сопровождающих индивидуум в процессе его профессионального развития. Она включает в себя совокупность задач, связанных с предоставлением ученикам и взрослым людям помощи в планировании, формировании и развитии профессиональной карьеры, приносящей индивиду удовлетворённость и профессиональный успех [31, с. 169-170].

Профессиональный совет, по словам Каргулевой, касается консультанта ученика [10, с. 83–84]. Совет должен быть оптимальным относительно выбора профессии и профессионального старта, принят учеником, его родителями и учителями в ходе реализации, и доставить школьнику удовлетворение в процессе осуществления профессиональной деятельности или дальнейшего обучения. Совет касается разработки диагностики профес-

сиональної пригодності путём предоставления рекомендаций относительно получения профессиональных навыков и умений, поиска работы по специальности. Диагностика разрабатывается на основе беседы, психологических, педагогических, социологических и медицинских исследований.

Профориентация – помощь молодёжи в выборе школы по профнаправлению, а, следовательно, профессии и будущей работы. Наиболее часто процесс профориентации осуществляется в школе, поэтому отождествляется также со школьной ориентацией [30, с. 164]. Профориентация включает в себя комплекс всех воспитательных мероприятий школы, родителей и других людей, групп и организаций, направленных на подготовку молодёжи к принятию своих дальнейших решений и планированию профессиональной карьеры [26, с. 56–57; 23]. Она является также этапом профессионального консультирования, т. е. деятельностью, предшествующей оказанию индивиду помощи в принятии последующих решений учебно-профессионального уровня в виде профессиональной консультации [15, с. 192–193].

Профессиональная реориентация (*лат. прае – прежде, сначала*) направлена в основном на маленьких детей, особенно сильно подверженных воздействию, в основном, в ходе отражения профобязанностей в виде игр, например, в продавца, врача и т.д. Рассматривается, как система незапланированных и целенаправленных действий, позволяющих индивидууму и группам получить знания о профессиях, в основном, через их имитирование и подражание им [30, с. 164–165].

Профессиональная реориентация (*reo – фр. orientation, изменение профориентации, направлений, взглядов*) – меры, применяемые в отношении работающих людей, а также тех, кто желает изменить ранее определённую и исполняемую работу по профессии [30, с. 164].

Переквалификация – поддержка уволенных с работы людей, а также людей, которым грозит сокращение и увольнение. Это необходимо для поддержки в процессе переподготовки, и тем самым получения новых квалификаций потенциальными Бенефициарами, благодаря которым можно получить новую, постоянную работу [34].

Профконсультант – человек, который оказывает помощь в решении проблем, касающихся выбора направления профобразования, профессии или квалификации [10, с. 197].

2. Потребность в профориентации и профконсультировании в образовании – ключ к современности

Выбор дальнейшего пути обучения становится очень важным вопросом для молодёжи. Выбор профессии – не единичный акт, а долгосрочный и очень важный процесс принятия решений, который включает в себя четыре этапа: подготовительный, принятие решения, реализация, постоянное развитие профессиональной карьеры.

Нынешняя школьная профориентация – это закон «сжатия времени», вызванный глобальным развитием технологий [1, с. 97], в результате социально-экономических преобразований в Польше после 1989 года, изменений на рынке труда, возникающей безработицей, а также вступления нашей страны в Европейский Союз (с 1 мая 2004 г.). Школа, двигаясь навстречу этим изменениям, в 1999 году представила реформу в сфере образования. Проблема выбора собственного карьерного пути в образовательной и профессиональной деятельности является важной проблемой не только для молодого человека или его семьи.

Явление, связанное с принятием рациональных решений относительно выбора школы и профессии, известно под названием профориентации, профконсультирования. Бесспорным «пионером» в этой области была В. Рахальская. По ее мнению, профориентация касается всего *спектра воспитательных процедур, которые должны помочь молодёжи в самостоятельном, правильном и обоснованном выборе профессии*. Эта деятельность отождествляется с воспитательным процессом, иначе говоря, *это воспитание к профессии через развитие интересов, способностей, мотивации и т.д.* [24, с. 24]. По мнению другого автора, Супера, создателя теории профразвития, это *систематический воспитательный процесс, сопровождающий человека в течение многих лет его жизни: от раннего детства до окончания его профессиональной деятельности*. Автор отмечает, что *профориентация – это процесс оказания помощи человеку в развитии и принятии комплексного и адекватного образа самого себя и своей роли в мире профессиональной деятельности, в сопоставлении этого образа с окружающей реальностью и в такой взаимной приспособляемости образа «Я»* [9, с. 25]. До 1990 года в польских школах действовала командно-административная система школьной и профориентации, «реализаторами» которой были учителя-координаторы по вопросам профориентации. Она воплощалась в жизнь через сеть воспитательно-профессиональных учреждений. Основной целью этой системы было управление подготовкой квалифицированной рабочей силы для централизованно планируемой государственной экономики.

Польша стала страной Европейского Союза, а нынешняя ситуация, после нескольких лет проведения реформ, порождает большие потребности в области профориентации.

В современных условиях нынешней цивилизации, развития информационно-социально-цифровой революции, знаний общества должна возникнуть интегрированная плановая система образовательной ориентации и профессионального консультирования, связанная с различными учебно-административными, промышленными и социально-экономическими субъектами, которые бы контролировали потребность в трансформациях, возможности сферы образования для рынка труда и отличалась бы следующими особенностями [8, с. 95-96]:

- смещение акцента с консультирования, которое имеет характер интервенции в сторону профконсалтинга. Переход от традиционной концепции, заключающейся в несистематической помощи, к образовательной плановой концепции определения образовательного пути и профкарьеры для каждого студента и выпускника в соответствии с его предрасположенностью, состоянием здоровья, критериями профессии и потребностями рынка труда;
- комплексность и организованность в трактовке проблемы профориентации и консультирования во всех сферах общественной жизни, начиная от детей, выпускников и заканчивая взрослыми и даже пожилыми людьми. Большое внимание уделяется модели, ориентированной на многократное изменение квалификации на протяжении всей жизни [28].

3. Обязательное введение профориентации в нынешнюю систему образования. Современное образование должно обеспечивать детям и подросткам не только получение определённого багажа знаний, но и возможность самостоятельно их получить в процессе познавательной активности. В очередной школьной форме, предлагается, чтобы профконсультирование охватывало детей и подростков на всех уровнях образования и базировалось на шести этапах:

Этап I – предварительная профориентация – предназначена для детей начальной школы (I-III классы). В начальном обучении, в рамках *интегрированного обучения*, в состав программы входит *изучение* особенностей работы по выбранным профессиям [16, с. 19].

Этап II – наблюдение – ориентирован на детей начальной школы (IV-VI классы). «Блочное» образование, *дисциплина «Ис-*

тория и общество», в программе содержит следующие курсы обучения: «Работа и её значение в индивидуальной и коллективной жизни», «Организация работы и её результаты в разные эпохи, а также в наше время». В предмете «Техника» задачей школы будет предоставление ученику возможности изучить принципы оценивания своих качеств, возможностей и способностей в технике [17, с. 23, 53].

Этап III – профориентация I степени – для I–II классов гимназий. В течение периода учебы размышления о жизни в профессиональном аспекте, находит свое отражение в планировании дальнейшего образования с точки зрения выбора профессии. В рамках предмета «Обществознание» выделяется модуль «Воспитание способности к активному участию в общественно-социальной жизни», целью которого является начальная подготовка учеников к профессиональной деятельности. Задачей школы в предмете «Информатика» является оказание помощи ученикам в раскрытии своих способностей и интересов для осознанного выбора профессии. Результатом изучения предмета «Техника» должно быть определение и оценка сильных сторон, раскрывающихся в индивидуальных и коллективных технических действиях [18, с. 29, 43–44].

Этап IV – принятия решений I степени – касается III классов гимназий. Данный этап заканчивается экзаменом и является основанием для ходатайства о приёме в общеобразовательный лицей, основную школу с профуклоном или техникум. Кроме того, на основании результатов исследований ученика в психолого-педагогическом центре, психологических и медицинских исследований, а также бесед с учеником и родителями, профконсультант (школьный профконсультант) определяет профсферу для ученика.

Этап V – профориентации II степени направлен на I класс основной школы с профуклоном (срок обучения длится два года), I и II классы (срок обучения длится 3 года), I–II классы общеобразовательного лицея, а также I, II и III классы техникума. На этом этапе профориентация в лицеях будет иметь форму занятий с профуклоном. В свою очередь, в основной школе с профуклоном и в техникуме широкий профиль профобучения позволит ученику правильно определить предрасположенность к выбранной квалификации и потребностям рынка труда [27, с. 41].

Этап VI – принятие решений II степени – касается учеников II или III классов основной школы с профуклоном, III классов общеобразовательных лицеев или IV классов техникумов. На

этом этапе молодежь, завершающая обучение, может принимать решение о выборе ВУЗа, профшколы или постановке на учет на рынке труда. А подростки из основных школ с профуклоном могут продолжить образование в лицеях, техникумах или пойти работать. Программа мероприятий, связанных с профконсалтингом, реализуется частично учителями, воспитателями, школьными педагогами, иногда профконсультантами из органов труда. В школах нет штатного работника – школьного профконсультанта, в основном из-за экономических проблем.

4. Психолого-психометрически-мотивационные тесты закона европейского рынка труда

Все чаще в процессе подбора персонала и оказания консалтинговых услуг, предприятия, школы, консультативные учреждения используют разнообразные виды тестов. Сегодня при отборе кандидатов различные административно-общественные организации и службы, институты, школы, ВУЗы и рынок труда используют различные тесты: 1) психологические, психометрические, мотивационные, диагностические, педагогические, аналитические; 2) личности, например, Беркмана, психотехнические, межличностной компетенции, самооценки; 3) «исповедуемых» ценностей, познавательных навыков, числовые и вербальные тесты; 4) определения темперамента, профессиональных интересов, предпринимательских навыков и предрасположенностей; 5) способностей, сообразительности, интеллекта, знаний, зависимости от работы; 6) вариографические и другие.

Психологические тесты позволяют определить наши сильные стороны, и то, над чем следует еще поработать [14, с. 152-160]. Для определения наших предпочтений относительно профессии и работы часто используются не отдельные тесты, а комплексы тестов. Профессии, квалификации, компетенции, обязанности и функции работников нашего времени на каждом рабочем месте требуют комплексных, всесторонних психологических исследований, изучения состояния здоровья и т.д. [11; 12].

Мотивационные тесты исследуют структуры мотивации и являются прекрасным дополнением других методов, используемых в процессе рекрутации [7]. Целью данного типа тестов является выявление причин, побуждающих человека к конкретным действиям.

Психометрические тесты не менее важны, нежели тесты, определяющие уровень знаний и практических навыков [14, с. 152–160]. Тесты позволяют изучить особенности личности че-

ловека, его моральные ценности и этические принципы, которые способны влиять на поведение человека и его отношение к работе, умение улаживать конфликты, находить компромиссы или проявлять устойчивость к стрессам [6].

Вариографические тесты, иными словами процедуры определения правды и лжи на специальных устройствах (детекторах лжи). Все чаще работодатели выбирают «инструменты», которые позволяют лучше узнать кандидатов на работу со стороны их правдолюбия. Полиграф уже не является инструментом следователей – в настоящее время каждый может его использовать [33]. До сих пор в Польше такое изучение кандидатов осуществляли только конкретные спецслужбы на основании законов, например, пограничная служба, полиция, агентство внутренней безопасности, армия.

5. Настоятельная необходимость в штатных профконсультантах

Следует подчеркнуть, что о гарантии доступности и распространённости консультационных услуг в школе упоминается в меморандуме документа Европейской Комиссии (2000 год) в разделе 5, касающегося непрерывного образования и содержащего рекомендации по профконсультативной помощи для учеников и студентов, которые все страны Евросоюза применяют на практике. По-прежнему основные тяготы реализации задач в области выбора профессии лежат на непрофессиональных профконсультантах, т. е. родителях, знакомых, коллегах, Интернете, бюро трудоустройства и т.д. [37]. Ежегодно количество выпускников ВУЗов увеличивается и часто они лишены знаний о принципах функционирования рынка труда, профориентации и требованиях, предъявляемых работодателями к потенциальным работникам (см. ст. 237/3 §1: *каждый наемный работник должен иметь необходимую квалификацию*), а также способах поиска работы [11]. В настоящее время сильно возрастает потребность в профконсультировании и услугах, связанных с подбором работников среди студентов.

Результаты исследования. Представленная в статье информация, затронутые проблемы и обсуждаемые вопросы профориентации и профконсультирования, в том числе деятельность бюро трудоустройств, анализировались с точки зрения знаний студентов о них, использования ими услуг упомянутых организаций в прошлом и в настоящее время. Результаты проведенных в 2013-2014 годах исследований среди студентов Подкарпаття, первого и второго курсов ВУЗов стационарного и заочного отделений направления «*Социальная работа*» (всего 155 человек), указывают

на найбільшу різноманітність відповідей на запитання анкет. 41% респондентів знають про діяльність у школі «бюро трудоустроєвства», інші 59% – таку інформацію отримали на заняттях з предмету «Консультація та профорієнтація». З них 9% опитаних знають організаційну структуру БТ, і тільки близько 6% опитаних студентів користувалися їх послугами. Серед 41% студентів, які володіли інформацією про БТ, тільки 6% розуміють, як ця організація може їм допомогти. 100% опитаних підтвердили необхідність і важливість штатних профконсультантів на всіх рівнях освіти, обґрунтовуючи це сучасними потребами змінюючогося ринку праці, змінами професій і спеціальностей, потребою навчання протягом усього життя. Респонденти також констатували той факт, що нинішній вибір професії вимагає великої кількості детальних і професійних профконсультанцій, вивчення психофізичних здібностей, володіння інформацією, виконання тестів і заповнення анкет. Ринку праці та сучасні технології дуже вимогливі до наявності кваліфікацій [4] і компетенцій [2, с. 6–9; 32, с. 53]. Наступна інформація просто шокує – 100% опитаних студентів, на час отримання попередньої освіти, при виборі професії та напрямку подальшого навчання, ще не користувалися послугами і не зустрічали на своєму життєвому шляху профконсультантів. Широке поширення профконсультанцій призведе до зниження рівня виділяючихся грошових засобів через вдалий вибір професії, консультація дозволить раціонально подивитися на майбутнє кожної людини – так вважають 51% студентів. Приблизно 91% респондентів відзначають, що нині така форма підтримки молоді стає все більш актуальною і поширеною, однак зараз профконсультації в школі надає класний керівник, який не готовий виконувати цю функцію. Кожний студент на 100% впевнений, що профконсультант повинен бути в штаті працівників будь-якої школи. 87% респондентів вважають, що суспільство, молодь недостатньо добре інформовані щодо ролі профконсультанта, а використовувана реклама, загальнодоступні буклети та проспекти не здатні замінити «живого» профконсультанта. Ось деякі відповіді студентів на питання про сутність і значення профорієнтації та профконсалтингу:

- занадто велика кількість інформації з великої кількості джерел призводить до того, що молодь втрачається в сучасному світі, а профконсультант повинен бути такою людиною,

- который в сегодняшних реалиях жизни смог бы оказывать конкретную, необходимую помощь;
- современные профконсультации – это «лекарство» от высокого уровня безработицы, которое способно снизить очень высокий уровень безработицы среди молодёжи Подкарпаття;
 - считается, что молодой неопытный соискатель работы боится первого контакта с каждым работодателем, чувствует себя потерянным, имеет недостаток знаний, не знает как себя вести, а в проблемах такого рода может помочь только профконсультант;
 - сегодня жизнь молодого человека должна заключаться в выполнении определённого рода работы, а без помощи профконсультанта, в большинстве случаев, она начинается с получения социального пособия;
 - респонденты считают, что профконсультант – это человек, который в настоящее время занимает очень важное положение в обществе, однако эта профессия в Польше была введена сравнительно поздно, цит.: «Когда я выбирал уровень и направление своего образования, никто не мог мне помочь, никто не разговаривал на эту тему с молодёжью».

Опрос показывает, что в настоящее время студенты знают о существовании «Бюро трудоустройства» и профконсультантах. Лишь немногие, владеющие подробной информацией, использовали ее по назначению. Большинство респондентов ещё не пользовались такой помощью. Также стоит подчеркнуть 100% - ть взглядов студентов на то, что профконсультант должен быть принят на работу в каждую школу и функционировать там наравне с другими учителями, воспитателями.

Выводы. Несмотря на то, что вступление Польши в Европейский Союз (2004) придало новый оттенок и значение профконсалтингу – реалии нашего государства в этой сфере сильно отличаются от потребностей и требований. Как следует из представленного многопланового прежнего образа системы профконсультирования в Польше, несмотря на рекомендации целого ряда нормативных документов, регулирующих процедуры проведения консультаций, консалтинг имеет ряд несоответствий. Старое положение Закона «О системе образования» от 1991 года в ст. 1 п. 14 не даёт никаких гарантий относительно подготовки учеников к выбору профессии и направления обучения. В Польше до сих пор не удалось создать единой системы школьной профориентации и обеспечить работу штатных школьных профконсультантов. Школы

и вся система образования, несмотря на некоторые изменения, по-прежнему находятся под воздействием старых закоренелых стереотипов профессии, карьеры или получения знаний и квалификации. Невзирая на Резолюции Совета Европейского Союза относительно консультирования, остается некое безразличие к растущим проблемам в масштабах целой страны. Семья и ученики по-прежнему сами выбирают школы или профессии. Вывод, кажется, очевидным – такая важная область учебно-воспитательной деятельности, как подготовка молодежи к выбору профессии и «входу» на рынок труда всё ещё осуществляется *«эпизодически от случая к случаю и по потребности»* [22].

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Bauman Z. Globalizacja. I co z tego dla ludzi wynika / Z. Bauman. – Warszawa, 2000.
2. Banesz G. Technicke vzdelavanie v digitalnom prostredii / G. Banesz, D. Lukacova, J. Sitas. – Nitra, 2010.
3. Decyzja nr 2241/2004/WE Parlamentu Europejskiego i Rady z dnia 15 grudnia 2004 r. w sprawie jednolitych ram wspólnotowych dla przejrzystości kwalifikacji i kompetencji.
4. Depeszowa J. Informacne a komunikacne technologii v pedagogickej priprave ucitelov // Civilizacne vyzvy profesionalneho vzdelavania. Vybrane problemy v oblasti odborneho vzdelavania Polsko a Slovensko / red. T. Piątek. – Rzeszów, 2010.
5. Dziennik. Firmy sprawdzają osobowość pracowników. – 2008.
6. Grajek M. Testy ruszają od 4 maja, Testy psychometryczne, Magazyn akademicki Eurostudent, nr 168/05/2009.
7. Grajek M. Motywacja – decydujący czynnik rekrutacji, Magazyn akademicki Eurostudent, nr 169/05/2009.
8. Furmanek W. Edukacja a przemiany cywilizacyjne. – Rzeszów, 2010.
9. Herr E. Planowanie kariery zawodowej / E. Herr, S. Cramer. – Warszawa, 2001.
10. Kargulowa A. O teorii i praktyce poradnictwa. – Warszawa, 2004.
11. Kodeks pracy. – Warszawa, 2015.
12. Krauz Ag. Zasady współpracy edukacyjnej – uznawalność kwalifikacji w Unii Europejskiej // Cywilizacyjne wyzwania edukacji zawodowej Wybrane problemy kształcenia zawodowego w Polsce i na Słowacji / red. T. Piątek. – Rzeszów, 2010.
13. Krauz A. Semiprogramowanie nowoczesną metodą współczesnej edukacji zawodowej / A. Krauz. – Rzeszów, 2010.

14. Krauz A. Nowoczesne zarządzanie przedsiębiorstwem a strumień wartości społecznych na rynku pracy // W. Furmanek, W. Walat, Teoretyczne i praktyczne problemy edukacji technicznej, tom XI. – Rzeszów, 2009.
15. Lelińska K. Orientacja i poradnictwo zawodowe w nowym systemie edukacji / red. H. Bednarczyk, J. Figurski, M. Żurka. – Pedagogika Pracy – doradztwo zawodowe. WSP ZNP. – Warszawa, 2004.
16. MEN o reformie programowej – kształcenie zintegrowane, MEN Biblioteczka Reformy, Zeszyt nr 7. – Warszawa, 1999.
17. MEN o reformie programowej – kształcenie blokowe, MEN Biblioteczka Reformy, Zeszyt nr 8. – Warszawa, 1999.
18. MEN o reformie programowej – gimnazjum, MEN Biblioteczka Reformy, Zeszyt nr 9. – Warszawa, 1999.
19. Multimedialna encyklopedia powszechna, 2003.
20. Nowacki T.W. Zawodoznawstwo / T.W. Nowacki. – ITE Radom, 1999.
21. Nowacki T.W. Leksykon pedagogiki pracy/ T.W. Nowacki. – Radom, 2004.
22. Paluch M. Strategia edukacji w perspektywie wielokulturowej // O wychowaniu, wartościach i myśli społecznej, dylematy i refleksje / red. M. Paluch, B. Wyczawski. – Sanok, 2008.
23. Piątek T. Orientacja zawodowa – zagubiona funkcja współczesnej szkoły / red. W. Furmanek, Wyd. ZDTiI – UR. – Rzeszów, 2007.
24. Rachalska W. Problemy orientacji zawodowej / W. Rachalska. – Warszawa, 1987.
25. Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 7 stycznia 2003 r. w sprawie zasad udzielania i organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach (Dz. U. nr 11, poz. 114).
26. Szajek S. System orientacji i poradnictwa zawodowego. – Warszawa, 1987.
27. Szubański R. Nowy system edukacji zawodowej, [w:] Edukacja zawodowa a rynek pracy Raport IPiSS, zeszyt nr 17. – Warszawa, 1999.
28. Szymanek Z. Poradnictwo zawodowe wobec wyzwań współczesności, UMCS. – Lublin, 2001.
29. Toffler A. Budowa nowej cywilizacji. Polityka trzeciej fali. – Poznań, 1996.
30. Wiatrowski Z. Podstawy pedagogiki pracy / Z. Wiatrowski. – Bydgoszcz, 1994.

31. Wojtasik B. Warsztat doradcy zawodu. Aspekty pedagogiczno-psychologiczne. – Warszawa, 1997.
32. Vargova M. Metodika pracovnej výchovy a pracovneho vyučovania. – Nitra, 2007.
33. Zalewski T. Firmy szukają kłamców, «Prawo pracy» z dnia 09.01.2010.
34. <http://www.rzeszow.roefs.pl/News/exeDefault/?id=9352> z dnia 15.05.2015 r.
35. http://www.gazeta.edu.pl/Orientacja_zawodowa_czyli_planowanie_karier-95_372-0.html
36. www.praca.gov.pl
37. http://pl.wikipedia.org/wiki/Poradnictwo_zawodowe 15.05.2015r.

A. Krauz. Counseling as a Corrective and Preventive Activity to Promote the Development of Modern Man. The author of the article expands main concepts concerning the problem of counseling and vocational guidance throughout the stage of development of the pupil from the elementary school, junior high school to the higher educational establishments. The various types of psychological, psychometric and motivational tests are presented, which are used at the European labour market in the process of personnel selection and provide data acquisition about people's predisposition and competence, their potential. The questions discussed in the article are analyzed taking into account knowledge of students about activities of vocational guidance and counseling organizations by means of the researches conducted in 2013-2014 among the students of Transcarpathia. It is shown that a vocational guidance promotes a successful transition from student role on the labour market and helps with any change in work. The presence of a professional Counsellor in each school and each level of education today becomes the unquestionable necessity. The necessity and importance of all schools contacting is proved, including higher vocational schools, psychology and educational institutions, health service, labour authorities and advisory agencies including information centers and career planning. In conclusions the author asserts that instability of labour market, its liquidity and continuous change, the conditions of the European Economic Area require the introduction of a compulsory system of counseling and vocational guidance; the right student's choice of profession and his professional activity will favour the decrease in unemployment and pathologies rate among young people.

Keys word: counseling, professional orientation, vocational guidance, education.

Received December 02, 2015

Revised December 12, 2015

Accepted January 05, 2016

Впровадження елементів деонтологічного тренінгу на заняттях іноземної мови як метод формування альтруїстичного ставлення майбутніх медиків до пацієнтів

Lymar L.V. Introduction of deontological training at Foreign Language classes as a method of future doctors' altruistic upbringing / L.V. Lymar // Problems of Modern Psychology : Collection of research papers of Kamianets-Podilskyi Ivan Ohienko National University, G.S. Kostyuk Institute of Psychology at the National Academy of Pedagogical Science of Ukraine / scientific editing by S.D. Maksymenko, L.A. Onufriieva. – Issue 31. – Kamianets-Podilskyi : Aksioma, 2016. – P. 132–141.

Л.В. Лимар. Впровадження елементів деонтологічного тренінгу на заняттях іноземної мови як метод формування альтруїстичного ставлення майбутніх медиків до пацієнтів. Альтруїстичне ставлення лікаря до пацієнта розглядається як запорука успішного лікування. Автором досліджено формування альтруїстичного ставлення у студентів-медиків упродовж їх навчання в медичному ВНЗ та визначено необхідність поєднання викладання циклу деонтологічних дисциплін, виховної роботи співробітників ВНЗ і міжпредметної інтеграції виховання студентів. Описано авторський курс впровадження елементів деонтологічного тренінгу на заняттях з іноземної мови, який було проведено в 2009-2015 навчальних роках серед студентів 1-2 курсів Національного медичного університету імені О.О.Богомольця. Автором сформульовано основні принципи проведення даного тренінгу, поставлено мету і завдання та описано шляхи їх досягнення. Розкрито основні етапи поєднання розвитку основних компонентів альтруїстичного ставлення у студентів-медиків: когнітивного, мотиваційного, організаційно-діяльницького. Автором описано основні види вправ і розкрито особливості проведення даного курсу. Наприкінці курсу автором було проведено аналіз успішності студентів, а також опитано студентів щодо доцільності інноваційного впровадження. Отримані дані засвідчили високу ефективність проведеного спецкурсу як щодо підвищення успішності студентів, так і до розвитку альтруїстичного ставлення самих студентів. У подальших перспективах дослідження автором запропоновано проведення даного курсу в межах викладання дисциплін «Іноземна мова» для магістрів та аспірантів-медиків як елемента післядипломної підготовки лікарів та інтернів.

Ключові слова: альтруїстичне ставлення, формування, спецкурс, тренінгові вправи, студенти-медики, міжособистісна взаємодія, лікар, пацієнт.

Л.В. Лымарь. Внедрение элементов деонтологического тренинга на занятиях иностранного языка как метод формирования альтруистического отношения будущих медиков к пациентам. Альтруистическое отношение врача к пациенту рассматривается как гарантия успешного лечения. Автором было исследовано формирование альтруистического отношения у студентов-медиков на протяжении их обучения в медицинском высшем учебном заведении и определена необходимость сочетания преподавания цикла деонтологических дисциплин, воспитательной работы сотрудников ВУЗа и межпредметной интеграции воспитательной работы со студентами. Описан авторский курс внедрения элементов деонтологического тренинга на занятиях иностранного языка, который был проведён в 2009-2015 учебных годах в НМУ имени А.А.Богомольца среди студентов 1-2 курсов. В статье сформулированы основные принципы проведения данного тренинга, определены цели и задания, описаны пути их достижения. В статье раскрыты основные этапы развития основных компонентов альтруистического отношения студентов-медиков: когнитивного, мотивационного, организационного. Автором описаны основные виды упражнений, раскрыты особенности проведения данного курса. В конце курса автором был проведён анализ успеваемости студентом, а также опрошены студенты относительно необходимости инновационного внедрения на занятиях иностранного языка. Полученные результаты подтвердили высокую эффективность проведенного спецкурса как относительно повышения успеваемости студентом, так и относительно развития альтруистического отношения самих студентов. В последующей перспективе исследования автором предложено проведение данного курса при преподавании дисциплины «иностранный язык» студентам-магистрантам и аспирантам как элемента последиplomного образования медиков и интернов.

Ключевые слова: альтруистическое отношение, формирование, спецкурс, тренинговые упражнения, студенты-медики, межличностное взаимодействие, врач, пациент.

Постановка проблеми. Альтруїстичне ставлення до пацієнта – система відносин між лікарем і пацієнтом, при якій лікар ставить на перше місце інтереси пацієнта, та вся взаємодія підпорядкована досягненню блага пацієнта, яке вимірюється станом його здоров'я. Досягнення результатів взаємодії лікаря та пацієнта – одужання пацієнта, безумовно, потребує альтруїстичного ставлення лікаря. Завданням вищих навчальних медичних закладів є формування в майбутніх лікарів альтруїстичного ставлення до пацієнтів, якого можливо досягнути при викладанні студентам таких дисциплін, як «Деонтологія», «Психологія взаємодії», «Професійна етика», тощо[8]. Також альтруїстичне ставлення формується шляхом наслідування студентами ви-

кладачів, тобто особистого прикладу викладачів, працівників деканатів, ректорату, тощо. Міжпредметна інтеграція елементів деонтологічного тренінгу на заняттях іноземної мови, зважаючи на комунікативний характер навчання, є можливістю сприяти подальшому розвитку альтруїстичного ставлення при викладанні даного гуманітарного предмета. Впродовж 2009-2015 років автором активно впроваджуються елементи деонтологічного тренінгу на заняттях з іноземної мови, що сприяє як активізації пізнавальної діяльності студентів з англійської мови, так і формуванню нових цінностей у студентів.

Аналіз останніх досліджень. Впровадження елементів деонтологічного тренінгу, яке сприяє формуванню альтруїстичного ставлення студентів до пацієнтів здійснюється у медичних вищих навчальних закладах при викладанні таких дисциплін: «медична деонтологія», «психологія спілкування» та «психологія конфлікту», в яких розглядаються особливості професійного спілкування з пацієнтами. Проблему формування альтруїстичного ставлення студентів-медиків до майбутніх пацієнтів вивчали такі педагоги: як І.С. Вітенко, К.В. Півторак, О.М. Кобзар, О.Ф. Бондаренко та інші.

О.Ф. Бондаренко у своїх дослідженнях приділяє увагу вивченню індивідуальних особливостей професії, зокрема професійного вигоряння лікарів при формуванні альтруїстичного ставлення[1]. О.М. Кобзар у межах дослідження розвитку професійної характеристики майбутніх лікарів зазначає необхідність міжпредметної інтеграції та виховної роботи не тільки викладачів, але й усієї системи медичних вищих навчальних закладів у цілому[4]. К.В. Півторак вказує на недостатню кількість годин для опанування студентами навичок професійної діяльності в програмі клінічних дисциплін, водночас підкреслюючи неможливість формування відповідного соціально спрямованого ставлення студентів до пацієнтів під час імітації майбутньої професійної діяльності[6]. І. С. Вітенком розроблено інтегральну модель формування особистості спеціаліста-медика – трикомпонентне утворення, яке складається з професійної підготовки, етико-деонтологічної підготовки та світогляду, причому він зазначає, що деонтологічна підготовка та формування світогляду повинні тривати впродовж всього навчання у медичному вищому навчальному закладі [2]. І.П. Пасічник в результаті проведеного аналізу зазначає, що питання етики та деонтології лікаря викладають «зарано», на першому курсі, коли студенти ще слабо мотивовані, бо не мають досвіду спілкування з пацієнтами та не

мають уявленнь про роль складових іміджу у своїй професійній діяльності[3].

Варто зазначити, що у планах лекційних занять ані проблема міжособистісної взаємодії, ані сутності чинників і умов взаємодії між пацієнтом та лікарем не висвітлені [5]. Проблема формування альтруїстичного ставлення майбутніх лікарів до пацієнтів, як і формування будь-якого компонента взаємодії лікаря з пацієнтом, протягом навчання студентів у медичному ВНЗ при вивченні неклінічних дисциплін, зокрема англійської мови, на території України не досліджувалася.

Мета статті – визначити основні психолого-педагогічні засади проведення занять з англійської мови з впровадженням елементів деонтологічного тренінгу, з метою формування альтруїстичного ставлення майбутніх медиків до пацієнтів.

Виклад основного матеріалу. В межах міжособистісної взаємодії лікаря та пацієнта можна виділити декілька мотивів даної взаємодії, які будуть обумовлювати ставлення лікаря до пацієнта: соціальні мотиви, наукові мотиви та прагматичні мотиви. Прагматичні мотиви взаємодії – мотиви, при яких лікар взаємодіє з метою особистісного надбання певних матеріальних цінностей чи статусу (робота за гроші, для кар’єрного росту, тощо) [7]. Дана мотивація «змушує» лікаря сумлінно виконувати свої обов’язки для отримання бажаного результату – певних цінностей, що, безумовно, буде призводити до позитивного результату лікування, за винятком ситуацій, коли особисте благо пацієнта та матеріальна винагорода лікаря є поняттями, що суперечать одне одному (лікування бідних, безхатченків, тощо). Отже, дана мотивація забезпечує якісну роботу лікаря лише у випадку можливості лікування пацієнтів, та й у такій ситуації вона може сприяти різним махінаціям і підробці документальної бази, всупереч реальним результатам лікування. Наукова мотивація професійної взаємодії – це мотивація лікаря, коли він взаємодіє з пацієнтом, не розглядаючи останнього як особистість, а як носія певного захворювання, цікавого з точки зору можливості вилікувати його [11]. Ця мотивація, коли благо (одужання) пацієнта та професійно-науковий інтерес (випробовування вакцини, новий метод оперування) суперечать один одному, може призводити до небажаних результатів для пацієнтів. Пацієнтом «жертвують» для блага науки.

Соціальна мотивація лікаря (взаємодія, спрямована на одужання пацієнта, на досягнення оптимального результату лікування) є оптимальною з точки зору альтруїстичного ставлення

лікаря до пацієнта. Тобто, соціальна мотивація взаємодії містить ключовим елементом альтруїстичне ставлення лікаря до пацієнта, на яке не впливає ані науковий інтерес, ані матеріальні цінності. Альтруїстична мотивація може бути сформованою у студентів на момент вступу до вищого навчального закладу, проте найчастіше її формують при викладанні студентам циклу дисциплін з деонтології, етики, а також при безпосередній роботі деканатів. Цікавою є можливість міжпредметної інтеграції та впровадження деонтологічної дисципліни при викладанні інших дисциплін, зокрема неклінічних. Упродовж 2009-2015 н.р. автором було проведено експериментальне впровадження елементів деонтологічного тренінгу, зокрема вправ із формування альтруїстичного ставлення медиків на заняттях з іноземної мови в НМУ імені О.О. Богомольця, для студентів 1 та 2 курсів. Нами було поставлено наступні завдання: сформувані уявлення про цінності медика-професіонала та надати обґрунтування необхідності наявності цих цінностей, забезпечити усвідомлення мотивів вибору майбутньої професії та їх ієрархії у структурі власної мотивації, забезпечити усвідомлення та розвиток альтруїстичних мотивів взаємодії лікарів з пацієнтом.

При впровадженні елементів деонтологічного тренінгу ми дотримувалися наступних принципів: принципу постійності та регулярності, принципу присутності «тут і зараз», принципу систематичності та системності, принципу індивідуального підходу, тощо. Тобто, елементи деонтологічного тренінгу були впроваджені на кожному занятті в останні 30 хвилин, систематично та регулярно, як загальна система розвитку знань та уявлень, а також особистих ціннісних ставлень студентів до пацієнтів. Було використано наступні види роботи: індивідуальна (виконання певних завдань кожним студентом), групова (робота по розв'язанню кейсів у малих групах, із подальшим обговоренням результатів) та колективна (колективна презентація кейсу шляхом театральної постановки) [10]. Всі завдання були сформульовані англійською мовою, студенти відповідали на завдання чи вирішували поставлені проблеми виключно англійською мовою. Варто зазначити, що впровадження елементів деонтологічного тренінгу було можливим лише у групах з рівнем знань англійської мови не нижче «Pre-intermediate», що умовно відповідає оцінкам «добре» та «відмінно». Наприкінці кожного заняття студенти отримували додаткові бали за виконання завдань з деонтології, тобто було присутнє оцінювання індивідуальної роботи студентів та їх прогресу.

Значна увага приділялася розвитку когнітивного компонента альтруїстичної взаємодії лікаря та пацієнта – на початку роботи студентам було запропоновано теоретичну інформацію про варіанти взаємодії лікаря та пацієнта і бажану альтруїстичну взаємодію у вигляді наданих текстів до читання англійською мовою з загальнотеоретичною інформацією про взаємодію, альтруїзм, тощо. Також студентам було запропоновано вправи на аудіювання (слухання уривків) текстів з історії медицини та існуючих варіантів взаємодії лікаря і пацієнта протягом сторіч, тексту клятви Гіпократата, тощо. На заняттях було проведено обговорення портрета сучасного медика, поняття мотивації вибору професії та професійної взаємодії, важливість мотивації для виконання професійних обов'язків.

Студентам було запропоновано опорний вокабуляр з теми «взаємодія лікаря з пацієнтом», введено та закріплено нові ЛО з теми, а також запропоновано виконання вправ (індивідуально) із застосуванням ЛО, наприклад: оберіть синоніми чи антоніми з теми, вставте пропущене слово у тексті, поставте питання до речення з теми, виправте помилки у тексті, аотуйте текст з теми.

На груповому рівні на початку роботи студентам пропонувалися вправи у малих групах, наприклад «напишіть діалог при певній професійній ситуації», «висловіть своє ставлення у групі до певного явища в медичному середовищі». Проте дані вправи більше стосувалися саме лінгвістичної дисципліни, хоча їх можна розглядати як ввідні для елементів тренінгу. Групова дискусія на тему. «Чому важливо працювати над розвитком мотивації до взаємодії з пацієнтом і формуванням альтруїстичного ставлення», із запропонованими мотивами взаємодії, їх ранжуванням студентами та подальшим обговоренням була введенням до подальшої деонтологічної роботи студентів.

Надалі студентам пропонувалися різноманітні групові та колективні вправи (обговорення цінностей, презентація своїх цінностей, рольова гра зі зміною цінностей, тощо). Після проведення кожного завдання студентам було запропоновано обговорити свої ставлення та почуття після вправ, й інколи практичні результати такого обговорення були значно кориснішими, ніж власне виконання вправ. Необхідною умовою було право студента відмовитись від виконання вправ, якщо він вважав за потрібне, проте майже ніхто зі студентів протягом 7 років не відмовлявся від такої діяльності.

Безпосередньо формування альтруїстичного ставлення можливе лише при соціальній мотивації взаємодії, яка починається з

соціальної мотивації вибору професії – вибір професії лікаря заради лікування інших, для досягнення ними блага. Обговорення мотивації вибору професії виявило багато суперечливих і прихованих мотивацій, наявних у студентів: мотивація за вибором батьків, порадою знайомих, мотивація самоствердження, тощо. Дискусія виявила, що навіть «позитивний» мотив вибору професії «для лікування хворих» може містити багато внутрішніх причин, зокрема «лікувати, аби прославитись», «лікувати, аби довести батькам...», «лікувати добре, аби мене поважали та любили», які насправді є фальшивими, що і виявило обговорення. Безумовно, не можна стверджувати, що студенти повністю змінили свою мотивацію вибору професії та взаємодії з пацієнтом лише в результаті вправ на англійській мові, проте деяка корекція відбулася, про що засвідчило опитування груп наприкінці курсу англійської мови.

Наприкінці вивчення дисциплін «Іноземна мова» та «Іноземна мова за професійним спрямуванням»(англійська) в 2012-2015 н.рр. було проведено аналіз успішності студентів, а також анкетування студентів з метою з'ясування ставлення останніх до наступної міжпредметної інтеграції. Було встановлено, що в групах, у яких проводився тренінг на заняттях з англійської мови, абсолютна успішність студентів (позитивні оцінки при підсумковому контролі) становила 100%, а середній бал за дисципліну коливався від 3,9 до 4,8. Вважаємо такі показники найкращим підтвердженням того, що міжпредметна інтеграція сприяє не лише опануванню циклу, але і покращенню знань з предмета, який вивчається. У запропонованій анкеті студентів просили висловити власне ставлення до даного експериментального впровадження, і воно виявилось цілком позитивним. Майже 55% респондентів відзначили цікаві заняття, високу мотивацію до підготовки до занять та необхідність подальшої розробки даного курсу для того, аби «зробити вивчення англійської більш живим та цікавим». Отже, впровадження елементів деонтологічного тренінгу на заняттях з англійської мови сприяє підвищенню мотивації до вивчення англійської мови та формуванню низки психологічних характеристик студентів, зокрема альтруїстичної мотивації міжособистісної взаємодії з майбутніми пацієнтами.

Висновки та перспективи подальшого дослідження. Альтруїстична мотивація може бути сформованою у студентів на момент вступу до вищого навчального закладу, проте найчастіше її формують при викладанні студентам циклу дисциплін з деонтології, етики, а також при безпосередній роботі деканатів. Протягом

2009-2015н.р. автором було проведено експериментальне впровадження елементів деонтологічного тренінгу, зокрема вправ з формування альтруїстичного ставлення медиків на заняттях з іноземної мови в НМУ імені О.О. Богомольця, для студентів 1 та 2 курсів. Проведений аналіз успішності студентів з іноземної мови наприкінці впровадження тренінгових вправ та вивчення дисципліни «Іноземна мова»(англійська) засвідчив високу результативність і підвищення мотивації студентів до вивчення іноземної мови. Проведене анкетування студентів показало високий інтерес до проблематики взаємодії лікаря та пацієнта, та необхідність продовження даної роботи. Вважаємо перспективним дослідження можливості впровадження елементів деонтологічного тренінгу, спрямованих на формування альтруїстичної мотивації лікаря при роботі з пацієнтом, у навчальний план підготовки магістрів та аспірантів вищих медичних закладів.

Список використаних джерел

1. Бондаренко А. Ф. Психологическая помощь: теория и практика / А. Ф. Бондаренко. – М. : Изд-во Ин-та психотерапии, 2000. – 368 с.
2. Вітенко І. С. Особливості сучасної психологічної підготовки лікарів в Україні / І. С. Вітенко // Актуальні проблеми післядипломної підготовки лікарів : тези доп. – К. : [Б. в.], 1994. – С. 23–24.
3. Вітенко І. С. Соціально-психологічний тренінг : цикл вправ для підготовки лікарів-медичних психологів : навч.-метод. посіб. / І. С. Вітенко, А. С. Борисюк, Т. І. Вітенко; за ред. проф. І. С. Вітенка. – Чернівці : Книги–ХХІ, 2006. – 104 с.
4. Кобзар О. Б. Система навчального процесу в медичному вузі / О. Б. Кобзар. – К. : СТИЛОС, 1997. – 242 с.
5. Лимар Л. В. Психологічні особливості підготовки майбутніх лікарів до попередження конфліктів з пацієнтами у процесі навчання у ВНЗ / Л. В. Лимар // Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору : зб. наук. пр. – Т. III (15), додаток 4. – 2009. – С. 191–198.
6. Півторак К. В. Формування особистості та мотивації навчання студентів медичного вузу / К. В. Півторак, І. В. Феджага // Медична освіта. – 2011. – № 4. – С. 28–31.
7. Попович І. М. Професійне самовизначення як умова успішного оволодіння майбутньою професією / І. М. Попович // Психологія : зб. наук. пр. НПУ імені М. П. Драгоманова. – К., 1998. – Вип. I. – С. 161–166.

8. Робоча навчальна програма курсу «Психологія спілкування». – К. : НМУ, 2010. – 16 с.
9. Семиченко В. А. Психология социальных отношений / В. А. Семиченко. – К. : Магістр-S, 1999. – 167 с.
10. Тренинг профессиональной идентичности / [авт.-сост. Л. Б. Шнейдер]. – М. : Изд-во МПСИ, 2004. – 208 с.
11. Юдіна О. М. Особливості професійної ідентифікації студентів медичного ВНЗ / О. М. Юдіна // Зб. наук. праць Інституту психології ім. Г. С. Костюка АПН України ; за ред. С. Д. Максименка. – К., 2003. – Т. V, ч. 2. – С. 327–330.

Spysok vykorystanyh dzherel

1. Bondarenko A. F. Psihologicheskaja pomoshh': teoriya i praktika / A. F. Bondarenko. – M. : Izd-vo In-ta psihoterapii, 2000. – 368 s.
2. Vitenko I. S. Osoblyvosti suchasnoi' psihologichnoi' pidgotovky likariv v Ukraini / I. S. Vitenko // Aktual'ni problemy pisljadyplomnoi' pidgotovky likariv : tezy dop. – K. : [B. v.], 1994. – S. 23–24.
3. Vitenko I. S. Social'no-psihologichnyj trening : cykl vprav dlja pidgotovky likariv-medychnyh psihologiv : navch.-metod. posib. / I. S. Vitenko, A. S. Borysjuk, T. I. Vitenko; za red. prof. I. S. Vitenka. – Chernivci : Knygy–XXI, 2006. – 104 s.
4. Kobzar O. B. Sistema navchal'nogo procesu v medичnomu vuzi / O. B. Kobzar. – K. : STILOS, 1997. – 242 s.
5. Lymar L. V. Psihologichni osoblyvosti pidgotovky majbutnih likariv do poperedzhennja konfliktiv z pacijentamy u procesi navchannja u VNZ / L. V. Lymar // Vyshha osvita Ukrainy u konteksti integracii' do jevropejs'kogo osvitn'ogo prostoru : zb. nauk. pr. – T. III (15), dodatok 4. – 2009. – S. 191–198.
6. Pivtorak K. V. Formuvannja osobystosti ta motyvacii' navchannja studentiv medичnogo vuzu / K. V. Pivtorak, I. V. Fedzhaga // Medичna osvita. – 2011. – № 4. – S. 28–31.
7. Popovych I. M. Profesijne samovyznachennja jak umova uspishnogo ovolidinnja majbutn'uju profesijeju / I. M. Popovych // Psihologija : zb. nauk. pr. NPU imeni M. P. Dragomanova. – K., 1998. – Vyp. I. – S. 161–166.
8. Robocha navchal'na programa kursu «Psihologija spilkuvannja». – K. : NMU, 2010. – 16 s.
9. Semichenko V. A. Psihologija social'nyh otnoshenij / V. A. Semichenko. – K. : Magistr-S, 1999. – 167 s.

10. Trening professional'noj identichnosti / [avt.-sost. L. B. Shnejder]. – M. : Izd-vo MPSI, 2004. – 208 s.
11. Judina O. M. Osoblyvosti profesijnoi' identyfikacii' studentiv medychnogo VNZ / O. M. Judina // Zb. nauk. prac' Instytutu psykhologii' im. G. S. Kostjuka APN Ukrai'ny ; za red. S. D. Maksymenka. – K., 2003. – T. V, ch. 2. – S. 327–330.

L.V. Lymar. Introduction of deontological training at Foreign Language classes as a method of future doctors' altruistic upbringing. Altruistic attitude of the doctor towards the patient is considered as a guarantee of successful treatment. The author has studied altruistic upbringing of medical students during their Medical School training, the article defines the necessity of combining teaching deontological courses, educational activities of the Dean's offices and intersubject integration of students' upbringing. The article describes the proprietary author's course of deontological training at Foreign Language classes, which was being conducted from 2009 to 2015 at O. Bogomolets National Medical university with the students of the 1st and 2nd courses. The article contains basic aims and tasks of the course, and means of their achievement as well. The article discloses main stages of the altruistic attitude key components: cognitive, motivation and organizational one. The author describes main exercises and drills of the training, the main principles of organizing the students' activities. The article contains the description of some basic case study exercises. Upon completing the course, the students were interviewed on the necessity of further introductions of such courses, the academic achievement results were analyzed. The obtained results evidenced about high effectiveness of the special training course both in relation to the high academic achievement of the students and students' altruistic attitude development. The subsequent research may concern introduction of deontological training during teaching foreign languages the students under the Mastership program and during their course preparation for the PhD qualifying examinations. The author also proposes to include the course into the postgraduate education academic curriculum.

Key words: Altruistic attitude, formation, special course, training exercises, medical students, interpersonal interaction, doctor, patient.

Received December 08, 2015

Revised December 21, 2015

Accepted January 05, 2016

Типологічні особливості життєвих взаємодій дорослої особистості з досвідом дитячих психотравм сімейного походження

Luppo S.Y. Typological peculiarities of adults' existential relationships with childhood psychotraumas of family genesis / S.Y. Luppo // Problems of Modern Psychology : Collection of research papers of Kamianets-Podilskyi Ivan Ohienko National University, G.S. Kostiuk Institute of Psychology at the National Academy of Pedagogical Science of Ukraine / scientific editing by S.D. Maksymenko, L.A. Onufrieva. – Issue 31. – Kamianets-Podilskyi : Aksioma, 2016. – P. 142–155.

Луппо С.Є. Типологічні особливості життєвих взаємодій дорослої особистості з досвідом дитячих психотравм сімейного походження. У статті представлено результати визначення типології та дослідження типологічних особливостей життєвих взаємодій дорослої особистості з досвідом дитячих психотравм сімейного походження. Розкрито психологічний зміст поняття «життєві взаємодії», які визначено як інтегральну характеристику особистості, що відображає індивідуально-цілісну систему її світоглядних позицій та специфіку їх практичної реалізації у її діях, вчинках і взаєминах. Доведено, що важливу роль у їх розвитку та побудові особистістю відіграють психічні травми, отримані нею на початкових етапах онтогенезу. Визначено структуру та структурні компоненти життєвих взаємодій (світоглядний, динамічний, якісний); теоретико-методологічно обґрунтовано їх типологію. Розроблено інструментальну типологічну модель життєвих взаємодій та змістове навантаження типології. У якості критеріїв типізації обрано найважливіші характеристики структурних компонентів життєвих взаємодій: у якості типоутворювального критерію – ключову характеристику світоглядного компонента (етичний вимір світоглядних позицій особистості); у якості вторинних критеріїв – характеристики динамічного і якісного компонентів (ступінь залученості особистості у власне життя, рухливість і конструктивність життєвих взаємодій). Емпірично досліджено специфіку побудови життєвих взаємодій та за допомогою інструментальної типологічної моделі визначено їх типологію у дорослих людей з різним досвідом дитячих сімейних психотравм (етично-орієнтований тип – в осіб з досвідом психотравм втрати одного з батьків; етично-дефіцитарний – з досвідом психотравм деструктивних батьківських взаємин; анетично-орієнтований – в осіб з досвідом

психотравм, зумовлених аутодеструктивною батьківською поведінкою).

Ключові слова: травматичний досвід, психотравма утрати, життєві взаємодії, типологія, деструктивні батьківські взаємини, аутодеструктивна батьківська поведінка, конструктивний потенціал.

Луппо С.Е. Типология жизненных отношений взрослой личности с опытом детских психотравм семейного происхождения. В статье представлены результаты построения типологической модели и эмпирического исследования типологии жизненных отношений взрослой личности с опытом детских психотравм семейного происхождения. Раскрыто психологическое содержание понятия «жизненные отношения» личности, которые определены как её интегральная характеристика, отображающая индивидуально-целостную систему её мировоззренческих позиций и специфику их реализации в её действиях, поступках, отношениях. Доказано, что важную роль в их развитии и построении личностью играют психические травмы, полученные ею на начальных этапах онтогенеза. Определена структура и структурные компоненты жизненных отношений (мировоззренческий, динамический и качественный); теоретико-методологически обоснована их типология; разработана инструментальная типологическая модель жизненных отношений и определена содержательная нагрузка типологии. В качестве критериев типизации выделены важнейшие характеристики структурных компонентов жизненных отношений: в качестве типобразующего критерия – ключевую характеристику мировоззренческого компонента (этическое измерение мировоззренческих позиций личности); в качестве вторичных критериев – характеристики динамического и качественного компонентов (степень вовлечённости личности в собственную жизнь, подвижность и конструктивность её жизненных отношений). Эмпирически исследована специфика их построения и, с использованием инструментальной модели, определена их типология у взрослых с опытом детских семейных психотравм (этически-ориентированный тип – у людей с опытом психотравм родительской утраты; этически-дефицитарный – у тех, кто имеет опыт психотравм деструктивных родительских отношений; анэтически-ориентированный – у лиц с опытом психотравм, вызванных аутодеструктивным родительским поведением).

Ключевые слова: травматический опыт, психотравма утраты; жизненные отношения, типология, деструктивные родительские отношения, аутодеструктивное родительское поведение, конструктивный потенциал.

Постановка проблеми та її зв'язок із важливими науковими та практичними завданнями. В умовах інтенсивних суспільних перетворень, характерних для сучасного етапу розвитку нашої держави, у психологічній науці актуалізувалася

проблема вивчення інтегральної характеристики дорослої особистості – системи життєвих взаємодій, яка відображає її світоглядні позиції та специфіку суб'єктної активності, спрямованої на їх практичну реалізацію – наповнення смислом конкретних дій і вчинків.

У філософсько-антропологічних і психологічних дослідженнях життєві взаємодії розглядаються як структурні елементи життєвого шляху особистості (М.М. Бахтін, М.К. Мамардашвілі, С.Л. Рубінштейн та ін.), як форма її існування у просторі й часі життя, як процес і, водночас, продукт життєтворення (К.О. Абульханова-Славська, Т.М. Березіна). Вчені підкреслюють їх суб'єктивно-оцінювальний та свідомо-вибірковий характер (Б.Г. Ананьєв, О.О. Бодальов, А.Ф. Лазурський та ін.), провідну роль суб'єкта у їх побудові (Б.С. Братусь, Ф.Є. Василюк, Д.О. Леонт'єв, С.Л. Рубінштейн, О.Б. Старовойтенко). Вчені (Л.С. Виготський, В.М. М'ясищев, Р. Яноф-Бульман та ін.) виявили, що на їх формування впливає досвід взаємин, який людина отримала в дитинстві у батьківській сім'ї. Доведено, що негативний (психотравмуючий) досвід сімейних взаємин призводить до численних порушень життєвих взаємодій особистості: в дорослому віці вона має схильність до віктимізації та відтворення у власній сім'ї загального стилю або окремих елементів взаємин, що травмували її у дитинстві (Л.Ф. Верстелле, С.В. Ільїна, І.М. Тимофеева та ін.). Однак, слід зауважити, що, вивчаючи їх вплив на розвиток особистості, більшість дослідників акцентують увагу на наявності в неї патологічної симптоматики (Е.М. Кінард, О.Д. Кошелева, О.С. Сермягіна, О.Т. Соколова). Обмеженням такого підходу є фокусування уваги лише на окремих проявах психосоціального неблагополуччя особистості, проте цілісна система її життєвих взаємодій залишається не дослідженою. Відсутніми є й наукові дослідження, у яких було б проведено порівняння структурно-динамічних характеристик життєвих взаємодій дорослих людей з різним досвідом дитячих психотравм у сім'ї, що знижує ефективність надання їм психологічної допомоги.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У філософсько-антропологічних концепціях (М.М. Бахтін, М.К. Мамардашвілі, С.Л. Рубінштейн, С.Л. Франк) проблема побудови особистістю своїх життєвих взаємодій розглядається у контексті розгортання її життєвого шляху як процесу безперервного життєтворення через «розшифровування» нею життєвих смислів та втілення останніх у власні дії і вчинки. У відповідності до основних

положень концепції взаємодій особистості (А.Ф. Лазурський, В.М. М'ясищев) життєві взаємодії розглядаються як її психологічне ядро, сформоване у процесі інтеріоризації нею досвіду взаємин із значущими людьми (перш за все, батьками) в умовах соціального оточення. У духовно-ціннісній концепції розвитку особистості Т.О. Флоренської [7] проблема побудови життєвих взаємодій розглядається через призму етичного виміру світоглядних позицій особистості і її здатності до екзистенціального вибору. Дослідниця акцентує увагу на перманентному конфлікті між духовно-екзистенціальним і емпіричним «Я» й наголошує, що головною умовою конструктивного розвитку життєвих взаємодій особистості є вирішення цього конфлікту на користь духовно-екзистенціального «Я». К.О. Абульханова-Славська та Т.М. Березіна [1], автори часо-просторової концепції організації суб'єктом життєвого шляху, стверджують, що життєві взаємодії мають як ціннісно-смыслову (просторову), так і часову архітектоніку, що дозволяє вважати їх формою організації простору та часу життя особистості. Така побудова, на думку цих науковців, визначає їх статично-динамічний характер: статика зумовлюється відносною стабільністю світоглядних позицій суб'єкта, стійким характером їх пріоритетних тем (дім, сім'я, робота, друзі); динаміка – його активністю, спрямованою на покращення життєвих взаємодій. У філософсько-етичній концепції розвитку особистості Б.С. Братуся [2] життєві взаємодії розглядаються як її ключова якісна характеристика. На думку вченого, вони можуть бути якісними («вірно побудованими»), конструктивними, або неякісними («невірно побудованими»), неконструктивними. Отже, теоретичний аналіз філософсько-антропологічних та психологічних концепцій дав змогу визначити життєві взаємодії особистості як її інтегральну характеристику, що відображає індивідуально-цілісну систему її світоглядних позицій і специфіку їх практичної реалізації; вони мають свідомо-вибірковий, суб'єктивно-оцінювальний, статично-динамічний характер, темпоральну й смыслову динаміку та характеризуються якісною своєрідністю. Як зазначалося вище, порушення життєвих взаємодій особистості дослідники пов'язують із її психічною травматизацією у системі значущих, зокрема, сімейних взаємин на початкових етапах онтогенезу. У наукових працях Е.Г. Ейдемільера, Р. Яноф-Бульман, Л.Ф. Верстелле, С.В. Ільїної, О.С. Сермягіної, О.Т. Соколової та ін. вчених показано, що травматизуючі сімейні взаємодії призводять до накопичення і хроніфікації негативних переживань та блокування значущих потреб дитини,

що актуалізує процеси травматичної трансформації її життєвих взаємодій.

Їх аналіз дозволив нам припустити, що специфіка життєвих взаємодій дорослої особистості зумовлюється особливостями пережитих нею у дитинстві сімейних психотравм і визначається деформацією їх світоглядної основи, порушенням динаміки та якості. Це означає, що життєві взаємодії дорослих з різним досвідом дитячих психотравм у сім'ї можуть мати як схожість (типові характеристики), так і відмінності за ключовими компонентами, що створює умови для побудови їх типології і реалізації диференційованого підходу до їх корекції.

Виклад основного матеріалу з обґрунтуванням отриманих наукових результатів. Для практичної перевірки цього припущення нами було побудовано концептуальну модель-схему процесу їх травматичної трансформації під впливом досвіду дитячих психотравм у сім'ї та теоретико-методологічно обґрунтовано типологію життєвих взаємодій дорослої особистості, що має такий досвід. Основу типології склали концептуальні положення типізації, розроблені К. Юнгом та наукові ідеї О.Б. Старовойтенко [6] щодо вибору критеріїв типізації життєвих взаємодій, наукові ідеї Б.С. Брагуса, С.Л. Рубінштейна, Т.О. Флоренської [2; 5; 7] та ін. про етичний вимір світоглядних позицій як фундаментальну основу життєвих взаємодій особистості, наукові уявлення Б.С. Брагуса, Ф.Є. Василюка [2; 3] про визначальну роль суб'єкта у їх побудові та якісному перетворенні. Спираючись на ідеї цих учених, ми побудували *інструментальну типологічну модель життєвих взаємодій*. У якості критеріїв типізації було обрано найважливіші характеристики їх структурних компонентів (світоглядного, динамічного, якісного), а саме: етичний вимір світоглядних позицій особистості, ступінь її залученості у власне життя, рухливість і конструктивність взаємодій. Це дозволило нам визначити змістове навантаження типології життєвих взаємодій: за типотворювальним критерієм («етичний вимір світоглядних позицій») вони розподілилися на три типи (етично-орієнтований, етично-дефіцитарний, анетично-орієнтований), кожен з яких за вторинними критеріальними ознаками (суб'єктною залученістю, рухливістю, конструктивністю) створив по три підтипи, зумовлені ступенем їх вираження (у підтипі 1 – максимальні величини прояву ознаки; у підтипі 2 – середні; у підтипі 3 – мінімальні). Результати моделювання відображені на рис. 1-3.

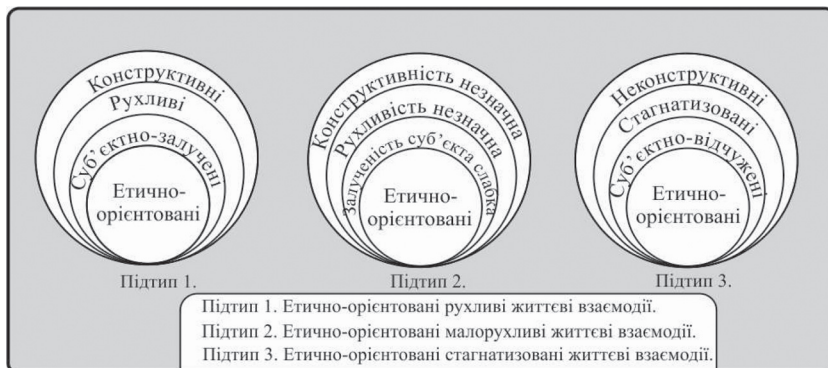


Рис. 1. Модель етично-дефіцитарного типу життєвих взаємодій особистості



Рис. 2. Модель етично-дефіцитарного типу життєвих взаємодій особистості



Рис. 3. Модель анетично-орієнтованого типу життєвих взаємодій особистості

Розробка моделі потребувала операціоналізації типологічних критеріїв та емпіричної перевірки гіпотези. Емпіричне дослідження проводилося в умовах психологічного консультування та психотерапевтичної роботи, емпіричні дані накопичувалися поступово. Загальна вибірка складала 140 осіб (75 чоловіків, 65 жінок), робота з ними мала індивідуальний характер. У процесі роботи загальну вибірку було поділено на три групи за видом пережитої психотравми: *групу 1* склали дорослі люди з досвідом дитячих психотравм втрати одного з батьків в результаті його смерті; *групу 2* – з досвідом дитячих психотравм деструктивних батьківських взаємин; *групу 3* – з досвідом дитячих психотравм аутодеструктивної (суїцидальної) батьківської поведінки. Під час формування вибірки було враховано *вікові критерії*: а) вік людини на момент звернення (від 25 до 35 років – вік ранньої та середньої дорослості); б) вік отримання досвіду психотравми (до 11 років, що відповідає дитячому віку за класифікаціями І. Кона, В. Квіна, Г. Крайга).

У дослідженні використано комплекс **методів**: *теоретичні* – аналіз, синтез, узагальнення, класифікація, систематизація, інтерпретація, теоретичне моделювання; *емпіричні* – відкрите спостереження, анкетування, тестування, діалогічний та нарративний методи, метод експерименту; *статистичні* – для виявлення розподілення ознак – метод Колмогорова-Смірнова (критерій λ); для виявлення відмінностей між групами – методи Крускалла-Уоллеса (непараметричний критерій H), Манна-Уїтні (непараметричний критерій U), Ст'юдента (T-критерій), кутового перетворення Фішера (критерій ϕ).

У дослідженні використано комплекс **діагностичних методик**: для вивчення *психотравмуючого досвіду* особистості – «Анкета душевного болю» (авт. А. Шнейдман, адапт. О.М. Моховікова) та експериментально-діагностична авторська «Ретроспективно-аналітична анкета»; для вивчення життєвих взаємодій особистості – «Шкала базових переконань» (авт. Р. Янофф-Бульман, адапт. О.О. Кравцової), «Методика граничних смислів» (Д.О. Леонт'єв), «Ціннісні орієнтації особистості» (авт. М. Рокіч, адапт. О.О. Гоштаутаса, О.О. Семенова, В.О. Ядова), «Тест життєстійкості» (авт. С. Мадді, модиф. Д.О. Леонт'єва, К.О. Расказової), «Загальна емоційна спрямованість особистості» (авт. Б.І. Додонов), «Шкала суб'єктивної оцінки якості життя» (авт. Р. Еліот, адаптація і валідація Н.Є. Водоп'янової).

Ретроспективне вивчення психотравмуючого досвіду та специфіки життєвих взаємодій дорослої особистості з досві-

дом дитячих психотравм втрати одного з батьків показало, що дитячі переживання досліджуваних досягали максимальних величин душевного болю (8-9 балів за дев'ятибальною шкалою О. Шнейдмана). Вони переживали розгубленість, самотність, тугу, тривогу, провину, фрустрацію потреби в усвідомленні того, що трапилось, були констатовані ознаки синдрому «зруйнованого дому».

Вивчення *світоглядного компонента їх життєвих взаємодій* показало, що майже всі кількісні показники базових переконань досліджуваних відповідають нормі (нормативний інтервал – від 2-х до 4-х балів), а деякі навіть перевищують її (показник переконання у доброті світу (4,01 балів), доброті людей (3,99 балів), справедливості світу (2,36 балів), його осмисленості (2,98 балів), цінності власного «Я» (3,73 балів), довіри до світу (4,00 балів). Отримані дані свідчать про позитивне ставлення досліджуваних до світу, що підтверджується і результатами вивчення їх пріоритетних цінностей (серед них домінують цінності гармонійних соціальних взаємин, пізнання, продуктивного життя). Однак, слід зауважити, що їх позитивне ставлення до світу має й негативний ефект, адже заради інших вони готові поступитися власними інтересами. Їх переконання у власній відповідальності за життя, здоров'я, дії та вчинки близьких призводить до надмірного залучення у значущі взаємини, розчарування та емоційного виснаження.

Вивчення *динамічного компонента життєвих взаємодій* досліджуваних засвідчило, що вони достатньою мірою залучені до власного життя (показник замученості – 34,91 бали при нормі 37,64±8,08), здатні до здійснення оптимального контролю над ним (показник контролю відповідає нормі – 28,50 балів; нормативний інтервал 29,17±8,43), однак, поряд з тим, мають страх невизначеності та нових ситуацій. Дослідження смислової динаміки їх життєвих взаємодій довело, що процес смислотворювання забезпечується в них відносно рівновагою смислотворювальних категорій, які відповідають нормі (рефлексивність – 12,17%, негативність – 9,58%, децентрація – 11,42% при нормі 10,0±2,0%). Це дає змогу стверджувати, що саме таке поєднання показників зумовлює просоціальний (за вектором спрямованості) життєтворчий та життєстійкий характер суб'єктної активності носіїв цієї категорії психотравм. За результатами вивчення *якісного компонента життєвих взаємодій* досліджуваних з'ясовано, що вони задоволені їх якістю у модусах особистісних досягнень, професійних відносин, вза-

емодій із близькими людьми, внутрішніх і зовнішніх ресурсів. Серед типових переживань в них домінують такі, що мають соціально-психологічну природу: серед «приємних» – співчуття іншим людям, радість від спілкування з ними, задоволення, коли вдалося зробити щось добре для них; серед «неприємних» – страх самотності, надмірна тривога за життя й здоров'я близьких. Виявлені переживання вказують на значущі області їх життєвих взаємодій і пояснюють притаманні їм високі показники екзистенціального стресу.

Ретроспективне вивчення психотравмуючого досвіду та специфіки життєвих взаємодій дорослої особистості з досвідом дитячих психотравм деструктивних батьківських взаємин показало, що душевний біль досліджуваних досягав 8 балів за дев'ятибальною шкалою О. Шнейдмана. За змістом це переживання самотності, безсилля, сорому та відчаю, зумовлені неможливістю вплинути на ситуацію, та переживання фрустрації екзистенціальних потреб (у захисті власного психологічного простору, в любові та емоційній підтримці). Вивчення *світоглядного компонента життєвих взаємодій* досліджуваних показало, що майже всі показники їх базових переконань не досягають норми ($N = 2-4$ бали). Їм притаманне полярне розподілення шкальних показників, більшість з яких розташовуються у зоні низьких значень (у доброті світу (1,77 балів), доброті інших людей (1,50 балів), у справедливості світу (1,59 балів), цінності власного «Я» (1,74 бали); лише два показники: захисного контролю (4,83 бали) та самоконтролю (5,02 бали) – у зоні високих. Це свідчить про те, що основою їх взаємодій зі світом є низький рівень довіри до нього, підозрілість, відчуття небезпеки і хаотичності світу, що визначає специфіку їх суб'єктної активності, яка має виключно захисний характер. Вивчення пріоритетних цінностей дало змогу визначити, що для 61,10% з них пріоритетною є цінність впевненості у собі, для 52,80% – щасливого сімейного життя, для 40,20% – свободи. Визначені цінності вказують на дефіцитарний характер побудови ними життєвих взаємодій і відображають намагання подолати батьківську «долю» у власних сімейних та партнерських взаєминах. Вивчення *динамічного компонента життєвих взаємодій* досліджуваних засвідчило їх слабку динаміку (це відображається дуже низькими показниками їх залучення до життя (16,90 балів при нормі $37,64 \pm 8,08$), оптимального контролю (16,80 балів при нормі $29,17 \pm 8,43$), смислової динаміки (надмірно високими показниками смислотворювальних категорій рефлексивності (21,01%) і негатив-

ності (22,81%) та дуже низькими показниками категорій децен-трації (1,64%) при нормі $10,0 \pm 2,0\%$. Їх суб'єктна активність обмежується вимогами життєвої необхідності і мотивується на-маганням уникнути ситуацій невизначеності, які б могли завда-ти ще більшої шкоди їх самооцінці та іміджу. Надмірна зосеред-женість на власних проблемах заважає їм відчутти цінність іншої людини, цінність взаємин із нею, призводячи до гальмування со-ціальної активності і відчуження від життя. Вивчення *якісного компонента життєвих взаємодій* досліджуваних засвідчило, що вони відчувають незадоволеність якістю своїх життєвих вза-ємодій у модусі внутрішніх та зовнішніх ресурсів, взаємодій із близькими, особистісних і професійних досягнень, ставлення до життя. Серед типових переживань в них переважають негативні: роздратування через власне безсилля, розчарування та незадово-леність собою і світом, внутрішня спустошеність, емоційна бай-дужість, «безпричинна» туга. Домінування негативних емоцій призводить до психологічного виснаження, що заважає їм впли-вати на стан та якість своїх життєвих взаємодій.

Ретроспективне вивчення психотравмуючого досвіду та специфіки життєвих взаємодій дорослої особистості з досві-дом дитячих психотравм аутодеструктивної батьківської поведінки показало, що дитячі переживання досліджуваних характеризувалися найвищим ступенем душевного болю. Його зміст склали переживання самотності, сорому, відчаю, злості та ненависті до себе та інших. Серед заблокованих потреб доміну-вала потреба в захисті свого психологічного простору, усвідом-ленні того, що відбувається, уникненні сорому та приниження, отриманні любові та емоційної підтримки з боку близьких. За результатами вивчення *світоглядного компонента життєвих взаємодій* досліджуваних було виявлено відсутність в них до-віри до світу та до людей, вороже ставлення до них, надмірний рівень захисного контролю, який поєднується з низькими по-казниками ставлення до себе. Деяко парадоксальним, на нашу думку, виявилось поєднання зазначених показників із показни-ками справедливості світу (вони відповідають нормі). На нашу думку, воно відображає область внутрішнього (світоглядного) конфлікту досліджуваних та намагання осмислити його через призму власної провини й помилок. Ми вважаємо, що глибина цього конфлікту зумовлюється відсутністю в них етичних цін-ностей (цінності іншої людини, продуктивного життя, пізнання, творчості). За результатами вивчення *динамічного компонента життєвих взаємодій* досліджуваних встановлено, що їх залуче-

ність до власного життя є дуже низькою, вони страждають від вольового та мотиваційного дефіциту, мають порушення смислової динаміки взаємодій (дефіцит смислоутворювальних категорій децентрації (5,78%) поєднується в них з надмірною кількістю категорій негативності (13,53%) і рефлексивності (16,46%) при $N=10,0\pm 2,0\%$). Це також вказує на ціннісно-смислову природу мотиваційних та вольових порушень суб'єктної активності досліджуваних. Вивчення *якісного компонента їх життєвих взаємодій* дало змогу виявити гостре незадоволення ними майже у всіх модусах: досліджувані низько оцінюють якість особистісних, інтимних та професійних взаємодій, страждають від екзистенціального стресу та дефіциту ресурсів його подолання. Це відображається у типових для них переживаннях, серед яких домінують туга, відчай, переживання власної малоцінності, неприязні та ворожості до людей. Вищенаведене вказує на переживання досліджуваними екзистенціальної пустоти та високий ризик аутодеструктивної поведінки.

Проведений статистичний аналіз отриманих кількісних та якісних показників світоглядного, динамічного та якісного компонентів життєвих взаємодій дорослих осіб з різним досвідом дитячих психотравм дозволив виявити значущі відмінності між більшістю з них та здійснити *типологічний аналіз* даних (показники світоглядного, динамічного та якісного компонентів життєвих взаємодій досліджуваних аналізувалися на предмет їх відповідності визначеним на етапі моделювання типологічним критеріям). За його результатами визначено типологію життєвих взаємодій особистості з досвідом дитячих сімейних психотравм.

Життєві взаємодії дорослої особистості з досвідом дитячих психотравм втрати одного з батьків визначені як взаємодії етично-орієнтованого типу. Життєві взаємодії 72,0% досліджуваних характеризуються як суб'єктно-залучені, рухливі, конструктивні; вони віднесені до підтипу «етично-орієнтовані рухливі життєві взаємодії» (підтип 1 на рис.1); життєві взаємодії 28,0% характеризуються слабким залученням суб'єкта до власного життя, слабкою рухливістю з тенденцією до стагнації і, відповідно, слабкою конструктивністю – їх віднесено до підтипу «етично-орієнтовані малорухливі взаємодії» (підтип 2 на рис.1).

Життєві взаємодії переважної більшості (92,0%) дорослих з досвідом дитячих психотравм деструктивних батьківських взаємин визначені як взаємодії етично-дефіцитарного типу

(рис. 2): 7% з них визначені як суб'єктно-залучені, рухливі, неконструктивні і віднесені до підтипу «етично-дефіцитарні рухливі взаємодії» (підтип 1 на рис. 2); 75% – характеризуються слабкою залученістю суб'єкта до власного життя, незначною рухливістю і неконструктивністю, й тому їх віднесено до підтипу «етично-дефіцитарні малорухливі взаємодії» (підтип 2 на рис. 2); 10% – є суб'єктно-відчуженими, стагнативними, неконструктивними (підтип 3 на рис. 2).

Життєві взаємодії переважної більшості (84%) досліджуваних з досвідом дитячих психотравм аутодеструктивної батьківської поведінки визначені як взаємодії анетично-орієнтованого типу (рис. 3). З них 24,8% характеризуються достатньо високою суб'єктною залученістю та рухливістю, але, через анетичну орієнтованість, – неконструктивністю; їх віднесено до підтипу «анетично-орієнтовані рухливі взаємодії» (підтип 1 на рис. 3); 37,2% характеризуються слабкою залученістю до них суб'єкта, слабкою рухливістю та неконструктивним характером – їх віднесено до підтипу «анетично-орієнтовані малорухливі взаємодії» (підтип 2 на рис. 3); 22% характеризуються суб'єктною відчуженістю, стагнативністю, неконструктивністю – їх віднесено до підтипу «анетично-орієнтовані стагнативні взаємодії» (підтип 3 на рис. 3).

Висновки. Результати емпіричного дослідження засвідчили, що життєві взаємодії дорослих людей з певним досвідом дитячих психотравм у сім'ї мають схожість (типові ознаки) та відмінності (типологічні особливості) за ключовими характеристиками світоглядного, динамічного та якісного компонентів взаємодій. Було доведено, що характерні для досліджуваних психологічні проблеми є результатом травматичної трансформації їх життєвих взаємодій через порушення процесів інтеграції досвіду травми у цілісний простір життєвого досвіду.

Перспективи подальших досліджень вбачаються нами у розширенні проблемного поля шляхом подальшої емпіричної апробації побудованої типології життєвих взаємодій дорослої особистості.

Список використаних джерел

1. Абульханова К.А. Время личности и время жизни : [Научное издание] / К.А. Абульханова, Т.Н. Березина. – СПб. : Алтейя, 2001. – 304 с.
2. Братусь Б.Г. Образ человека в гуманитарной, нравственной и христианской психологии / Б. Г. Братусь // Психологические проблемы личности и общества. – М.: Наука, 1987. – С. 115-125.

- логія с человеческим лицом: гуманистическая перспектива в постсоветской психологии / [Под ред. Д.А. Леонтьева, В. Г. Щур]. – М. : Смысл, 1997. – 336 с. – С. 67–91.
3. Василюк Ф.Е. Психология переживания / Ф.Е. Василюк. – М. : МГУ, 1984. – 240 с.
 4. Леонтьев Д.А. Человек и мир: логика жизненных отношений // Логика, психология и семиотика: аспекты взаимодействия / Под ред. Б.А. Парохонского. – Киев : Наукова думка, 1990. – С. 47–58 с.
 5. Рубинштейн С.Л. Человек и мир / С.Л. Рубинштейн // Памятники психологической мысли. – М. : Наука, 1997. – 191 с.
 6. Старовойтенко Е. Б. Жизненные отношения личности: модели психологического развития / Елена Борисовна Старовойтенко. – Киев : Лыбидь, 1992. – 215 с.
 7. Флоренская Т. А. Диалогическое общение как путь духовного преобразования личности/ Т. А. Флоренская // Гуманистические проблемы психологической теории. – М. : Наука, 1995. – С. 136–162.

Spysok vykorystanyh dzherel

1. Abul'hanova K.A. Vremja lichnosti i vremja zhizni : [Nauchnoe izdanie] / K.A. Abul'hanova, T.N. Berezina. – SPb. : Aletejja, 2001. – 304 s.
2. Bratus' B.G. Obraz cheloveka v gumanitarnoj, нравstvennoj i hristianskoj psihologii / B. G. Bratus' // Psihologija s chelovecheskim licom: gumanisticheskaja perspektiva v postsovetsoj psihologii / [Pod red. D.A. Leont'eva, V. G. Shhur]. – М. : Smysl, 1997. – 336 s. – S. 67–91.
3. Vasiljuk F.E. Psihologija perezhivanija / F.E. Vasiljuk. – М. : MGU, 1984. – 240 s.
4. Leont'ev D.A. Chelovek i mir: logika zhiznennyh otnoshenij // Logika, psihologija i semiotika: aspekty vzaimodejstvija / Pod red. B.A. Parohonskogo. – Kiev : Naukova dumka, 1990. – S. 47–58 s.
5. Rubinshtejn S.L. Chelovek i mir / S.L. Rubinshtejn // Pamjatniki psihologicheskoi mysli. – М. : Nauka, 1997. – 191 s.
6. Starovojtenko E. B. Zhiznennye otnoshenija lichnosti: modeli psihologicheskogo razvitija / Elena Borisovna Starovojtenko. – Kiev : Lybid', 1992. – 215 s.
7. Florenskaja T. A. Dialogicheskoe obshhenie kak put' duhovno go preobrazhenija lichnosti/ T. A. Florenskaja // Guman-

isticheskie problemy psihologicheskoy teorii. – M. : Nauka, 1995. – S. 136–162.

S.Y. Luppó. Typological peculiarities of adults' existential relationships with childhood psychotraumas of family genesis. In the given article it has been provided the study of specific existential relationships of an adult personality with childhood psychotraumatic experience of family genesis. Existential relationships typology has been defined along with existential relationships psychological structure presentation, namely «life view», «dynamic» and «qualitative» components.

It has been grounded the typology of existential relationships of an adult personality and also, the criteria for their type establishing have been defined (subjective ethical dimension of life view position, the rate of personality mindfulness, dynamics, constructiveness).

According to the given criteria an instrumental typological model of existential relationships was developed together with typology contents.

The paper highlights empirically obtained results on the specifics of adults' existential relationships with childhood psychotraumas of family genesis as well as their typology: «ethically-oriented» type – psycho traumatic experience of one parent loss; «ethically-deficient» – experience of destructive parental relationships; «unethically-oriented» – traumatic experience of parents' autodestructive behavior.

It has been discussed the rehabilitative correction program aimed at negative affect mitigation and life creation potential revival of adults with childhood traumas of family genesis.

Key words: traumatic experience, childhood traumas, existential relationships, typology, destructive parental relationships, autodestructive parents' behavior, constructive potential.

Received December 08, 2015

Revised December 21, 2015

Accepted January 05, 2016

Копінг як вихід із ситуації конфлікту

Liashyn Y. Y. Coping as a way of conflict solving / Y. Y. Liashyn // Problems of Modern Psychology : Collection of research papers of Kamianets-Podilskyi Ivan Ohienko National University, G.S. Kostyuk Institute of Psychology at the National Academy of Pedagogical Science of Ukraine / scientific editing by S.D. Maksymenko, L.A. Onufriieva. – Issue 31. – Kamianets-Podilskyi : Aksioma, 2016. – P. 156–169.

Я.Є. Ляшин. Копінг як вихід із ситуації конфлікту. Констатується, що конфлікт можна розглядати як один із різновидів складних життєвих ситуацій. Складну життєву ситуацію охарактеризовано за трьома ознаками:

- 1) уміння і навички людини піддаються серйозному випробуванню;
- 2) немає готових рішень або неможливо їх використати;
- 3) неможливо передбачити наслідки дій.

Показано найпоширеніші на даний час концепції людської поведінки, спрямовані на вирішення конфлікту. Зазначено, що копінг як стратегія виходу з конфлікту цілісно і комплексно не вивчався.

Основними теоретичними підходами до вивчення копінгу в зарубіжній психології є теорія Н.Хаан і Т.Кроубера, де копінг розглядається як специфічний его-процес, теорія Моуза, який стверджував, що копінг є відносно стійкою характеристикою особистості, а також когнітивно-феноменологічна теорія опанування стресу Лазаруса і Фолкман, які вивчали питання ментального конструювання концепту загрози при зіткненні зі стресором. Серед вітчизняних дослідників необхідно виділити концепцію «пошукової активності» Л.І.Божович та теорію захисно-адаптивних механізмів А.А.Налчаджяна.

Констатується можливість розгляду копінгу як стратегії виходу з конфлікту з точки зору перерахованих вище теорій опанування.

Розглянуто також ресурси копінгу та кореляцію вибору стратегії опанування в конфліктній ситуації з самоефективністю особистості.

Зроблено висновок, що стратегії поведінки в конфлікті можуть бути співвіднесені з копінг-стратегіями, виділеними у різних теоріях копінгу, а також, що центральним ресурсом опанування є переконання особистості у своїй здатності впливати на зовнішній світ і події, що відбуваються.

Ключові слова: копінг, конфлікт, складна життєва ситуація, особистість, індивідуальні особливості, опанування, адаптація, копінг-стратегії, стрес.

Я.Е. Ляшин. Копинг как выход из ситуации конфликта. Констатируется, что конфликт может быть рассмотрен как один из видов сложных жизненных ситуаций. Сложная жизненная ситуация характеризуется тремя признаками:

- 1) умения и навыки человека поддаются серьезному испытанию;
- 2) отсутствуют готовые решения или их невозможно использовать;
- 3) невозможно предвидеть последствия действий.

Показаны наиболее распространённые в настоящее время концепции поведения людей, направленные на решение конфликта. Указано, что копинг как стратегия выхода из конфликта целостно и комплексно не изучался.

Основными теоретическими подходами к изучению копинга в зарубежной психологии являются теория Н.Хаан и Т.Кроубера, где копинг рассматривается как специфический эго-процесс, теория Моуза, который утверждал, что копинг является относительно устойчивой характеристикой личности, а также когнитивно-феноменологическая теория совладания со стрессом Лазаруса и Фолкман, которые изучали вопрос ментального конструирования концепта угрозы при столкновении со стрессором. Среди отечественных исследователей необходимо выделить концепцию «поисковой активности» Л.И.Божович и теорию защитно-адаптивных механизмов А.А.Налчаджяна.

Констатируется возможность рассмотрения копинга как стратегии выхода из конфликта с точки зрения перечисленных выше теорий совладания.

Рассмотрены также ресурсы копинга и корреляция выбора стратегий совладания в конфликтной ситуации с самоофективностью личности.

Сделан вывод, что стратегии поведения в конфликте могут быть соотнесены с копинг-стратегиями, выделенными в разных теориях копинга, а также, что центральным ресурсом совладания является убежденность личности в своей способности влиять на внешний мир и происходящие события.

Ключевые слова: копинг, конфликт, сложная жизненная ситуация, личность, индивидуальные особенности, совладание, адаптация, копинг-стратегии, стресс.

Постановка проблеми. Нестабільна політична і соціально-економічна ситуація в країні, активне реформування всіх сфер суспільного життя призводить до зростання психоемоційного навантаження на особистість і, як наслідок, до зростання кількості конфліктів.

Розвиток суспільства завжди супроводжувався конфліктами і уникнути їх, виключити з суспільного життя неможливо. Але необхідним є вивчення способів їх урегулювання, знаходження засобів виходу з проблемних ситуацій, оскільки наслідки можуть призводити до великої кількості різноманітних негативних переживань, стресів, зокрема, до насильства, руйнування сімей, різноманітних спільнот і організацій, призводити до нових, ще більш деструктивних конфліктів, до падіння моралі та поширення песимістичних настроїв. На рівні особистості може виникати

розчарування у своїх можливостях і здібностях, а також до руйнування мотивації і ціннісних орієнтацій особистості, девіантної поведінки і, в тому числі, суїцидів.

У психології особистості копінг-ресурси і копінг-стратегії вивчалися як окремі структурно-функціональні одиниці (Р.Моос, Ч.Дж.Гопаган, О.Р. Усаєва), між ними виявляються спільні особливості.

Проте, копінг як стратегія виходу з конфлікту цілісно і комплексно не вивчався.

Стратегії виходу з конфліктних ситуацій розглядалися різними вченими [1; 5; 6].

Аналіз останніх досліджень. Конфлікт та стратегії виходу з нього розглядалися вченими з різних позицій [1; 5; 6]. А саме сьогодні істотно підсилюється інтерес до проблеми вивчення суб'єкта, що зустрічається із ситуаціями стресу, особлива увага при цьому приділяється копінгу (І.Ф. Аршава, В.О. Бодров, О.Р. Ісаєва, Е.Л. Носенко, М.В. Родіна). Широкий інтерес до вивчення стресу та його подолання призвів до створення теорій копінгу (Р.С. Лазарус, С. Фолкман, С.Е. Гопфолл, К.С. Карвер та ін.), переважна більшість яких спрямована на вивчення реактивного копінгу – взаємодія суб'єкта з проблемою. Наразі активно досліджується копінг, який спрямований на майбутні стресори.

Однією з найбільш поширених концепцій поведінки людини, спрямованої на вирішення конфлікту є концепція Томаса – Кілмена [1], в якій виділяється п'ять основних стратегій поведінки в конфліктах: суперництво, уникнення, пристосування, компроміс і співробітництво [1].

Суперництво супроводжується боротьбою за свої інтереси. Люди, що використовують цю стратегію, задовольняють власні інтереси за рахунок інтересів інших, примушуючи їх приймати саме своє рішення. Тобто така стратегія передбачає переможця і переможеного. Стратегія уникнення полягає у прагненні вийти з конфліктної ситуації, не вирішуючи її. Пристосування – стратегія згладжування протиріч шляхом поступок. Людина не намагається відстоювати свої інтереси і погоджується робити те, чого хоче інший учасник конфлікту. Компроміс – стратегія врегулювання протиріч через взаємні поступки. І п'ята стратегія – співробітництво. Вона у концепції Томаса-Кілмена вважається найбільш продуктивною і найчастіше приводить до виходу з конфлікту зі взаємним задоволенням інтересів учасників. Але дана стратегія складна для реалізації, вимагає багато часу і спеціальної підготовки людей, що її використовують.

У роботі [6] виділяються три стратегії поведінки в конфлікті: уникнення, боротьба і діалог. Уникнення – втеча від конфлікту, його ігнорування. Розрізняється усвідомлене і неусвідомлене уникнення. Боротьба – стратегія, направлена на придушення однієї зі сторін конфлікту. Під діалогом розуміється загальне позначення стратегій, що використовуються з метою пошуку оптимальної альтернативи вирішення проблеми або знаходження інтегративного рішення, що об'єднує позиції опонентів або компромісу, що їх примиряє.

Водночас бракує досліджень, які розглядають взаємозв'язок копінгу і конфлікту, використання особистістю різноманітних копінг-стратегій у конфліктних ситуаціях.

Копінг також активно розглядався вітчизняними і зарубіжними вченими [2–4, 7–10].

У зарубіжній психології на даний час можна виділити три підходи до вивчення копінгу. Прихильники першого підходу беруть за основу психоаналітичну теорію і розглядають опанування як специфічний еґо-механізм, який спрямований на конструктивну адаптацію особистості до складної ситуації. До даного підходу належить теорія Н.Хаан та Т.Кроубера. З точки зору цих дослідників еґо-процес має три різновидності або модальності: опанування (копінг), захист і фрагментація [2]. Другий підхід розглядає опанування як відносно стійку характеристику особистості, що визначає реакцію людини на стрес. Представник даного підходу Моуз розрізняє активні і пасивні способи реагування на стрес. Активна реакція вважається проявом конструктивної поведінки, а пасивна – неконструктивної [2]. До третього підходу відноситься когнітивно-феноменологічна теорія опанування стресу Лазаруса і Фолкман [2; 4]. Засновники даного підходу вивчали питання, як люди ментально конструюють концепт-загрози при зіткненні зі стресором. Серед вітчизняних дослідників слід звернути увагу на дослідження Л.І.Божович, яка вивчала активну і реактивну позиції особистості. Суголосне розуміння опанувальної поведінки можна простежити у концепціях «надситуативної активності» і «пошукової активності» [4]. Близькі до питання опанування теми досліджував А.А.Налчаджян, який є автором соціальної теорії адаптації людини в соціумі і який вивчав захисно-адаптивні психічні механізми і комплекси, адаптивні стратегії, причини дезадаптації, соціальні ситуації і їх аналіз з точки зору адаптації [2; 3].

Мета дослідження. Метою даної роботи було узагальнити та систематизувати підходи щодо вивчення поведінки людини у

конфлікті як складній (проблемній) життєвій ситуації, із застосуванням копінг-стратегій для його вирішення.

Виклад основного матеріалу дослідження. У сучасній науці зміст поняття «конфлікт» є дискусійним, єдиного визначення даного терміну немає.

Г.В. Ложкич і Н.І. Повякель дають таке визначення конфлікту: конфлікт – це зіткнення різнонаправлених сил (цінностей, інтересів, поглядів, цілей, позицій) суб'єктів – сторін взаємодії [1].

Інше визначення дається у теорії систем [1]: конфлікт – це адаптаційна реакція системи на неспецифічне збурення зовнішнього середовища, що відбувається шляхом перебудови структури системи.

Узагальнивши це, можна сформулювати так [1]: конфлікт виникає тоді, коли спостерігається розузгодження між можливостями суб'єкта і конкретними умовами, в яких він діє.

Польський соціолог Я.Щепанський соціальний конфлікт визначає як окремих випадок більш широкого класу соціальних процесів – суперництва [3]. Процес суперництва базується на тому, що при наявності схожих прагнень одні індивіди старуються швидше за інших прийти до мети.

Я.Щепанський стверджує, що коли в ході суперництва з'являється прагнення ліквідувати конкурента або яку-небудь його систему предметів і цінностей, то суперництво перетворюється в конфлікт. Тобто конфлікт виникає тоді, коли індивід або група прагне до досягнення власних цілей шляхом усунення, знищення або підпорядкування собі іншого індивіда чи групи [3].

У роботі [5] наводиться таке визначення конфлікту: конфлікт – це процес різкого загострення протиріччя і боротьби двох або більше сторін-учасників у вирішенні проблеми, що має особистісну значимість для кожного з його учасників.

Конфлікт можна розглянути у більш широкому контексті як один із видів складних життєвих ситуацій. Тому актуальним є дослідження поведінки людини у ситуаціях конфлікту з точки зору вивчення поведінки у складних життєвих ситуаціях у цілому. Для позначення такої поведінки у сучасній науці вживаються поняття «копінг», «копінг-поведінка».

Складну життєву ситуацію можна охарактеризувати за такими трьома ознаками [4]:

- 1) уміння і навички людини піддаються серйозному випробуванню;
- 2) немає готових рішень або неможливо їх використати;
- 3) неможливо передбачити наслідки дій.

І ситуація конфлікту, як правило, відповідає цим ознакам.

Наявність такої ситуації передбачає наявність протиріччя. Сприймаючи і усвідомлюючи конфлікт, людина розвиває активність, яку направляє на подолання цього протиріччя, так як універсальною реакцією людини на протиріччя, роздвоєність, дезінтеграцію є прагнення до подолання цієї дисгармонії [6]. І дану активність можна віднести до копінг-поведінки.

Як було сказано вище, у зарубіжній психології на даний час можна виділити три підходи до вивчення копінгу.

Одним із цих підходів є оснований на психоаналітичній теорії погляди Н.Хаан та Т.Кроубера. З точки зору цих дослідників еґо-процес має три різновидності або модальності: опанування (копінг), захист і фрагментація [2].

Копінг (опанування) у даному підході визначається як нормативна модальність щодо захисту та фрагментації і характеризується орієнтацією на реальну ситуацію, що потребує вирішення, не викривленістю логіки подій, об'єктивністю самооцінки людини, реалістичною оцінкою власних інтересів і потреб, комплексністю і свободою в прийнятті адекватного рішення і його здійснення [2].

Опанування, на думку Н.Хаан, не отожднюється з досягненням чи недосагненням соціально бажаного рівня, успіхом чи невдачею, а лише описує, яким чином людина досягла тріумфу чи зазнала поразки [2].

При співвіднесенні стратегій поведінки в конфлікті з поглядами Н.Хаан і Т.Кроубера на опанування можна побачити, що будь-яка зі стратегій поведінки в конфлікті може розглядатися і як опанування, і як захист, і як фрагментація.

Вибрану особистістю стратегію поведінки в конфлікті можна вважати копінгом тоді, коли ця стратегія обрана на основі об'єктивної орієнтації на реальну ситуацію і реалістичної оцінки особистістю своїх інтересів і потреб.

Тому, наприклад, обрання стратегії суперництва у ситуації, коли протилежна сторона орієнтована тільки на суперництво і ні на що інше, можна вважати опанувальною поведінкою.

У деяких випадках навіть обрання стратегії уникнення можна віднести до опанування. Така поведінка може бути спрямованою на реальну ситуацію тоді, коли для ефективного вирішення конфлікту потрібно вичекати, потрібно накопичити ресурси, потрібен час на прийняття рішення і т.п. Тобто стратегія уникнення, будучи обраною як тимчасова, також може розглядатися як стратегія опанування конфліктної ситуації. У той же час, об-

рання стратегії компромісу в ситуації конфлікту з абсолютно нездатною до діалогу стороною слід віднести до захисної поведінки або фрагментації.

Виходячи з теорії Моуза опануванням можна вважати такі стратегії поведінки в конфлікті, як суперництво, компроміс і співробітництво, оскільки їх використання передбачає активність людини, яка знаходиться в ситуації конфлікту, а стратегії пристосування й уникнення як пасивні і тому неконструктивні.

Засновники когнітивно-феноменологічної теорії опанування стресу Лазарус і Фолкман [2; 4] розглядали когнітивну оцінку людиною ситуації. Дослідники виділили первинну і вторинну когнітивну оцінку. Когнітивну оцінку вони відносять до пізнавальної детермінанти емоцій, що відрізняється від рефлексивного й абстрактного мислення.

Первинна когнітивна оцінка – це оцінка ситуації, оцінка наявності загрози або можливості отримати користь. Розрізняють три види первинної когнітивної оцінки: байдужа, злегка позитивна і стресова. Стресова, у свою чергу, поділяється ще на три різновиди: оцінка шкоди-втрати, оцінка загрози, виклик. Вторинна когнітивна оцінка здійснює розпізнавання можливостей і вибір стратегії вирішення ситуації.

Отже, когнітивна оцінка виступає певним медіатором між ситуацією і її опануванням. Від когнітивної оцінки залежить реакція людини на ситуацію і вибір стратегії її вирішення.

Опанування, з точки зору Лазаруса і Фолкман, когнітивні та поведінкові зусилля людини, що постійно змінюються і направлені на те, щоб здолати певні зовнішні і внутрішні вимоги, які оцінюються як складні (особистісні ресурси людини). У даному підході виділяють два види стратегій опанування: проблемно-орієнтовані (спрямовані на вирішення ситуації) і емоційно-орієнтовані (спрямовані на збереження самоконтролю).

Послідовник даної теорії Ч.Карвер додав також ще стратегії дисфункціонального характеру. До проблемно-орієнтованих стратегій за Лазарусом і Фолкман (конфронтуюче опанування, заплановане вирішення проблеми) при опануванні особистістю конфліктної ситуації може бути віднесена стратегія суперництва (за Томасом і Кілменом) чи боротьби (за Грішиною). Стратегія уникнення конфлікту може розглядатися як окремий випадок стратегії уникнення у складних життєвих ситуаціях.

Стратегія пристосування може включати в себе цілий ряд емоційно-орієнтованих копінг-стратегій (дистанціювання, самоконтроль, прийняття на себе відповідальності, позитивна

переоцінка, пошук емоційної соціальної підтримки). Стратегії компромісу і співробітництва можуть бути ще більш складними і включати в себе комбінації проблемно-орієнтованих і емоційно-орієнтованих копінг-стратегій.

Л.І.Божович було введено поняття пошукової активності, яка розглядалася як загальний неспецифічний фактор, що визначає стійкість організму до стресу і шкідливих впливів [4]. Сформованість пошукової активності викликає прагнення до самостійної зміни внутрішнього і зовнішнього плану складної життєвої ситуації і тому дане поняття може розглядатися як суголосне поняттям «копінг» або «опанування».

До пошукової активності у ситуації конфлікту можна віднести суперництво (боротьбу), компроміс і співробітництво. Тоді як використання уникнення або пристосування говорить про пасивну позицію учасника конфлікту і не може розглядатися як опанування з точки зору підходу Л.І. Божович.

А.А.Налчаджян розглядає конфлікт як фруструючу життєву ситуацію, що супроводжується когнітивним дисонансом [3]. Автор не вживає поняття «копінг», але вживає поняття «адаптація», яке є близьким за значенням. Виникнення конфлікту автор вважає первинною фрустрацією, а прийняття індивідом, що знаходиться у конфліктній ситуації, рішення – первинною адаптацією. Після цього в індивіда виникає когнітивний дисонанс, який дослідник називає вторинною фрустрацією, а далі здійснюється вторинна адаптація за допомогою тих механізмів, які ведуть до зменшення або ліквідації когнітивного дисонансу [3].

А.А.Налчаджян виділяє чотири основні стратегії адаптації:

- 1) адаптація зі зміною об'єктивної ситуації;
- 2) адаптація зі збереженням проблемної ситуації (пристосування особистості до проблемної ситуації у психологічному сенсі);
- 3) попередня адаптація основана на передбаченні проблемної ситуації;
- 4) уникнення проблемної ситуації.

Такий підхід також можна співвіднести зі стратегіями поведінки у конфлікті [1; 6]. Стратегії суперництва, компромісу і співробітництва можна віднести до адаптації зі зміною об'єктивної ситуації. Пристосування – до адаптації зі збереженням проблемної ситуації. А.А.Налчаджян також виділяє стратегію уникнення. Окремо автором виділяється передбачення проблемної ситуації, яке дозволяє індивіду зробити так, щоб проблемна ситуація взагалі не виникала. Важливим є знаходження особистістю ресурсів для опанування при виникненні складних життєвих си-

туацій, в тому числі і конфліктів. Дане питання у своїй роботі аналізує К.Муздибаєв [7].

Автор визначає ресурси як засоби до існування, можливості людей і суспільства, як життєві цінності.

Ресурси можна розділити на два класи: внутрішні ресурси особистості, тобто особистісні якості, та ресурси середовища, в тому числі і ресурси, які може надати індивіду його соціальне оточення. Особистісні якості – це навички і здібності. Сюди також варто віднести вольові якості особистості, моральний стан, стан здоров'я і запас життєвих сил.

До внутрішніх ресурсів особистості, які впливають на вибір стратегій опанування відносять також ставлення до світу, переконання самооцінка, когнітивні стилі [8]. Важливим ресурсом також може бути попередня історія успіхів і невдач особистості.

Люди, що обирають конструктивно перетворюючі стратегії, є особистостями з оптимістичним світоглядом, стійкою позитивною самооцінкою, реалістичним підходом до життя і сильно вираженою мотивацією досягнень. Люди, що уникають складних життєвих ситуацій, використовують механізми психологічного захисту, схильні до соціального порівняння з тими, хто знаходиться у ще гірших умовах, сприймають світ як джерело небезпек, мають низьку самооцінку і песимістичний світогляд [8].

На думку Анциферової [8], центральним ресурсом особистості, що визначає відмінність описаних вище двох типів людей, є переконаність у своїй здатності контролювати і змінювати навколишній світ, впливати на події, що відбуваються, і справлятися з життєвими труднощами.

Тих, хто вірить у свої сили, у здатність контролювати й опанувати, називають інтерналами [8]. Люди протилежного типу, екстернали, впевнені у власній неідеальності і вважають, що негативні події відбуваються за злою волею інших або як визначені долею [8]. Екстернали розглядають світ як зовсім неконтрольований.

Важливою рисою інтерналів є їх почуття відповідальності за свої вчинки і дії інших людей [8]. Екстернали ж навпаки, не вважають себе відповідальними за свої дії, які інтерпретують як нав'язані ззовні.

Щодо ставлення до складних життєвих ситуацій, то інтернали сприймають складну проблему в сукупності її позитивних і негативних сторін, у зв'язку з іншими подіями. Невизначеність умов спонукає їх до пошуку нової інформації. Виділяють таку рису інтерналів як сенситивність – підвищену чутливість до не-

помітних особливостей ситуацій, до віддалених асоціацій, що допомагають справитися з труднощами [8].

У дослідженнях S. Kobasa і співробітників як ресурс опанування виділяється особистісна диспозиція людини, твердість, міцність, сила протистояння (hardiness) [9]. Це інтегративна властивість особистості, в якій Kobasa виділяє три компоненти [9]:

1) прийняття на себе безумовних обов'язків, що веде до ідентифікації себе з наміром виконати дії і їх результатом;

2) контроль. Особистість відчуває себе здатною панувати над обставинами і протистояти важким моментам життя;

3) виклик. Небезпека сприймається як складна задача, що знаменує собою черговий поворот мінливого життя і спонукає людину до безперервного зростання. Будь-яка подія переживається як стимул до розвитку власних можливостей.

У роботі [4] автор виділяє такі особистісні ресурси копінгу як рівень інтелекту, емпатію, афіліацію, Я-концепцію, локус контролю. Я-концепція тут розглядається як один із базових копінг-ресурсів. Поєднання активних копінг-стратегій і позитивної Я-концепції виділяється як чинник стресостійкості. І навпаки, поєднання пасивних копінг-стратегій і негативної Я-концепції автор називає серед чинників підвищеної вразливості до стресу і критерій дезадаптивної поведінки.

Емпатія – здатність особистості диференціювати переживання, відчуття, стани в іншій людині і рефлексивно в себе [4]. Емпатія виступає як підсумок позитивного емоційного досвіду індивіда і знаходиться у тісному зв'язку з низкою характеристик інтелектуального і поведінкового плану, зокрема, конструктивністю вчинків при вирішенні когнітивного емоційного конфлікту [4].

Когнітивні ресурси є важливими для ефективності опанувальної поведінки, тому що центральним елементом опанування є оцінка стресора, ситуації, власних здібностей для вирішення проблеми. Рівень розвитку мислення впливає на ефективність розвитку базової копінг-стратегії вирішення проблем [4].

Ресурси середовища поділяють на культурні, політичні і інституційні [7]. До таких ресурсів можна віднести владу, престиж і повагу з боку інших людей, а також наявність матеріальних засобів (в тому числі і грошей). Зокрема, наявність грошей відкриває доступ до різних форм професійної допомоги (юридичної, медичної, психологічної і т.п.). Тому люди з низьким економічним статусом частіше обирають стратегію уникнення, порівняно з тими, хто має достатньо матеріальних ресурсів [7].

Слід, однак, зазначити, що часто навіть при наявності достатніх ресурсів, вони не використовуються. За даними деяких дослідників [7] причинами відмови від використання ресурсів соціального середовища стає можливий удар по самоповазі особистості, прагнення не погіршувати думку про самого себе, бажання не показувати свою слабкість, а також страх втрати незалежності. Також частими причинами відмови від пошуку соціальної підтримки буває нереалістичний оптимізм і ілюзії щодо власної невразливості [7].

Щодо вибору особистістю стратегій копінг-поведінки у конфлікті, то слід звернутися до роботи М.Р.Хачатурової [10]. У даній роботі досліджено взаємозв'язок самоефективності особистості з вибором копінг-стратегій у міжособистісному конфлікті.

Використовуване в даному дослідженні поняття «самоефективність» було введено А.Бандурою і означає переконання людини, що вона може управляти своєю поведінкою так, щоб досягти своїх цілей [10].

У цій роботі автор використовує класифікацію копінг-стратегій, запропоновану Хаймом [10], де стратегії поділяються на адаптивні (когнітивні, емоційні та поведінкові), відносно адаптивні (також когнітивні, емоційні і поведінкові) і не адаптивні, які також поділяються на когнітивні, емоційні і поведінкові [10].

Згідно першого висновку, який робить М.Р. Хачатурова на основі проведених досліджень, можна стверджувати, що людина, яка суб'єктивно високо оцінює ефективність свого опанування конфліктної ситуації, не ігнорує вирішення конфлікту, не змиряється з ним, а, навпаки, протестує проти його виникнення, зберігаючи віру в те, що конфлікт буде успішно подолано, звертається по допомогу до інших людей, співробітничает з ними. При цьому вона не розглядає конфлікт як щось неважливе і незначне, але і не наділяє його якимось «особливим сенсом» [10].

Також автор дослідження на основі отриманих експериментальних даних робить висновок, що середній і високий рівень самоефективності передбачає використання у конфлікті адаптивних емоційних і поведінкових копінг-стратегій, а також відмову від використання відносно адаптивних і не адаптивних когнітивних стратегій. Особи ж низьким рівнем самоефективності найчастіше вдаються до когнітивних копінг-стратегій [10].

Висновки. Конфлікт можна розглядати як один із різновидів складних життєвих ситуацій. Тому для позначення активності людини щодо подолання конфліктних ситуацій можна застосувати поняття «опанування», «копінг», «копінг-поведінка».

У даний час в зарубіжній психології можна виділити три основні підходи до вивчення копінг-поведінки:

1) психоаналітичний підхід, де копінг розглядається як его-механізм, спрямований на конструктивну адаптацію особистості до складних життєвих ситуацій;

2) підхід, в якому копінг розглядається як відносно стійка характеристика особистості, що визначає її реакцію на стрес;

3) у третьому підході вивчається когнітивна оцінка стресору особистістю і вибір залежно від цієї оцінки стратегії опанування.

Серед вітчизняних пострадянських дослідників така проблематика розглядалась Л.І.Божович, яка вивчала активну і реактивну позиції особистості.

Близькі до питання опанування теми досліджував А.А.Налчаджян, який є автором соціальної теорії адаптації людини в соціумі.

Щодо стратегій поведінки в конфлікті, то найбільш поширеною є теорія Томаса-Кілмена, в якій виділено п'ять таких стратегій: суперництво, уникнення, пристосування, компроміс і співробітництво.

Дані стратегії можуть бути співвіднесеними з копінг-стратегіями, виділеними у теоріях Лазаруса і Фолкман, Н.Хаан, Моуза, Л.І.Божович і А.А.Налчаджяна.

Ресурси опанування можна поділити на особистісні та ресурси середовища. Центральним особистісним ресурсом є переконання особистості у своїй здатності контролювати і змінювати навколишній світ, впливати на події, що відбуваються. До ресурсів середовища належать політичні, культурні та інституційні.

Вибір стратегій опанування в конфліктній ситуації корелює з самоефективністю особистості. Середній і високий рівень самоефективності передбачає використання у конфлікті адаптивних емоційних і поведінкових копінг-стратегій, а також відмову від використання відносно адаптивних і не адаптивних когнітивних стратегій.

Список використаних джерел

1. Ложкин Г.В. Практическая психология конфликта / Г.В. Ложкин, Н.И. Повякель. – К. : МАУП, 2002. – 256 с.
2. Либина А.В. Совладающий интеллект / А.В.Либина. – М. : Эксмо, 2008. – 398 с.
3. Налчаджян А.А. Психологическая адаптация: механизмы и стратегии / А.А.Налчаджян. – М. : Эксмо, 2010. – 368 с.

4. Корнієнко І.О. Стратегії копінг-поведінки студента в ситуації неуспіху / І.О.Корнієнко. – Мукачєво : Карпатська вежа, 2011. – 290 с.
5. Общая конфликтология / И.В. Ващенко, С.П. Гиренко, Р.А. Хамальян, А.Г. Антонова. – Харьков : Оригинал, 2001. – 384 с.
6. Гришина Н.В. Психология конфликта / Н.В.Гришина. – СПб. : Питер, 2008. – 544 с.
7. Муздыбаев К. Стратегия совладания с жизненными трудностями / К. Муздыбаев // Журнал социологии и социальной антропологии. – 1998. – т.1, №2. – С. 100–110.
8. Анцыферова Л.И. Личность в трудных жизненных условиях: переосмысливание, преобразование ситуаций и защита / Л.И. Анцыферова // Психологические основы профессиональной деятельности / под ред. В.А.Бодрова. – М., 2007. – С. 143–154.
9. Kobasa S.C. Hardiness and Health: A Prospective Study / S.C.Kobasa, S.R.Maddi, S.Kahn // Journal of Personality and Social Psychology. – 1982. – v. 42, №1. – p. 168–177.
10. Хачатурова М.Р. Самоэффективность личности и ее связь с выбором копинг-стратегий поведения в межличностном конфликте / М.Р.Хачатурова // Альманах современной науки и образования. – 2011. – №9. – С. 92–97.

Spysok vykorystanyh dzherel

1. Lozhkin G.V. Prakticheskaja psihologija konflikta / G.V. Lozhkin, N.I. Povjakel'– K. : MAUP, 2002. – 256 s.
2. Libina A.V. Sovladajushhij intellekt / A.V.Libina. – M. : Jeksmo, 2008. – 398 s.
3. Nalchadzhjan A.A. Psihologicheskaja adaptacija: mehanizmy i strategii / A.A.Nalchadzhjan. – M. : Jeksmo, 2010. – 368 s.
4. Kornijenko I.O. Strategii' koping-povedinky studenta v situacii' neuspihu / I.O.Kornijenko. – Mukachevo : Karpats'ka vezha, 2011. – 290 s.
5. Obshhaja konfliktologija / I.V. Vashhenko, S.P. Girenko, R.A. Hamaljan, A.G. Antonova. – Har'kov : Original, 2001. – 384 s.
6. Grishina N.V. Psihologija konflikta / N.V.Grishina. – SPb. : Piter, 2008. – 544 s.
7. Muzdybaev K. Strategija sovladanija s zhiznennymi trudnostjami / K. Muzdybaev // Zhurnal sociologii i social'noj antropologii. – 1998. – t.1, №2. – S. 100–110.

8. Ancyferova L.I. Lichnost' v trudnih zhiznennyh uslovijah: pereosmyslivanie, preobrazovanie situacij i zashhita / L.I. Ancyferova // Psihologicheskie osnovy professional'noj dejatel'nosti / pod red. V.A.Bodrova. – M., 2007. – S. 143–154.
9. Kobasa S.C. Hardiness and Health: A Prospective Study / S.C.Kobasa, S.R.Maddi, S.Kahn // Journal of Personality and Social Psychology. – 1982. – v. 42, №1. – p. 168–177.
10. Hachaturova M.R. Samojeffektivnost' lichnosti i ee svjaz' s vyborom koping-strategij povedenija v mezhlichnostnom konflikte / M.R.Hachaturova // Al'manah sovremennoj nauki i obrazovanija. – 2011. – №9. – S. 92–97.

Y. Y. Liashyn. Coping as a way of conflict solving. It is stated that conflict can be considered as a variation of difficult life situations. A difficult life situation can be characterized by three features:

- human's abilities and skills are seriously tested;
- there are no ready-made decisions or they cannot be used;
- consequences cannot be forecasted.

The widespread human behavior conceptions aimed at conflict solving are shown. It is noticed that coping hasn't been integrally studied as a strategy of conflict solving.

The main theoretical approaches to the study of coping in foreign psychology are N.Haan and T.Kroeber's theory, in which coping is considered as a specific ego-process, Moose's theory, who claimed that coping is a relatively stable personal characteristics, and cognitive-phenomenological Lazarus and Folkman's theory, who studied issue of concept of threat mental designing in contact with stressor. It is necessary to highlight at L.I.Bozhovich's conception of «search activity» and A.A.Nalchadzhian's theory of defence-adaptive mechanisms among domestic researchers.

Possibility of consideration of coping as a strategy of conflict solving is stated from the point of view of listed theories.

Coping resources and correlation of coping strategies choice in conflict with person's self-efficacy have been considered.

We came to the conclusion that strategies of behavior in conflict can be related with coping strategies pointed out in different coping theories, and personality's belief in his/her ability to influence the outside world and events is the central coping resource.

Key words: coping, conflict, difficult life situation, personality, individual characteristics, adaptation, coping-strategies, stress.

Received December 02, 2015

Revised December 12, 2015

Accepted January 04, 2016

Домінантні види копінг-стратегій поведінки підлітків із розумовою відсталістю

Makarchuk L.O. Dominant types of coping strategies of teenagers with mental retardation / L.O. Makarchuk // Problems of Modern Psychology : Collection of research papers of Kamianets-Podilskyi Ivan Ohienko National University, G.S. Kostyuk Institute of Psychology at the National Academy of Pedagogical Science of Ukraine / scientific editing by S.D. Maksymenko, L.A. Onufriieva. – Issue 31. – Kamianets-Podilskyi : Aksioma, 2016. – P. 170–185.

Л.О. Макаrchук. Домінантні види копінг-стратегій підлітків із розумовою відсталістю. У статті виявлено та охарактеризовано домінантні види копінг-стратегій поведінки підлітків з розумовою відсталістю. Встановлено, що підлітки з розумовою відсталістю мають сформовану опановуючу поведінку. Визначено та конкретизовано специфічні копінг-стратегії, що дають підстави для упередження формування неефективних форм опановуючої поведінки підлітків з розумовою відсталістю. Логічно доведено, що опановуюча поведінка підлітків з розумовою відсталістю – це така форма поведінки, основними психологічними механізмами якої є ізоляція, адикція та проєкція; яка визначається психічною інфантильністю, слабкістю пізнавальної діяльності, несформованістю здатностей до усвідомлення й диференціації життєвих ситуацій та вибору адекватних форм реагування на них. Експериментально визначено спектр типових життєвих обставин, що описуються підлітками як складні життєві ситуації. Досліджено та порівняно види типових життєвих ситуацій. Проаналізувано специфіку складних життєвих ситуацій цих підлітків. Визначено та встановлено найбільш типові копінг-стратегії підлітків, а саме: деструктивні, конструктивні та змішані. Здійснено порівняльний аналіз та охарактеризовано деструктивні й конструктивні копінг-стратегії як складові опановуючої поведінки підлітків із розумовою відсталістю. Виявлено особливості опановуючої поведінки підлітків із розумовою відсталістю. Здійснено аналіз результатів діагностичних методик, які визначають домінантні копінг-стратегії розумово відсталих підлітків. Показано порівняльний аналіз домінуючих копінг-стратегій, зокрема стратегія вирішення проблеми, стратегія пошуку соціальної підтримки, стратегія уникнення. Визначено психологічне підґрунтя опановуючої поведінки підлітків з розумовою відсталістю – характеристики особистості, що представлені властивостями і станами, детермінують появу опановую-

чої поведінки підлітків незалежно від її характеру (деструктивного чи конструктивного).

Ключові слова: опановуюча поведінка, копінг-стратегії, копінг-ресурси, розумова відсталість, підлітки з розумовою відсталістю, домінантні копінг-стратегії, конструктивні, деструктивні, змішані.

Л.А. Макарьчук. Доминантные виды копинг-стратегий подростков с умственной отсталостью. В статье выявлены и охарактеризованы доминантные виды копинг-стратегий подростков с умственной отсталостью. Установлено, что подростки с умственной отсталостью имеют сформированное совладающее поведение. Определены и конкретизированы специфические копинг-стратегии, которые дают основания для предотвращения формирования неэффективных форм совладающего поведения подростков с умственной отсталостью. Установлено, что совладающее поведение подростков с умственной отсталостью – это форма поведения, основными психологическими механизмами которой является изоляция, аддикция и проекция, которая определяется психической инфантильностью, слабостью познавательной деятельности, несформированностью способностей к осознанию и дифференциации жизненных ситуаций и выбора адекватных форм реагирования на них. Экспериментально определено спектр типичных жизненных ситуаций, которые описываются подростками как сложные жизненные ситуации. Исследованы виды типичных жизненных ситуаций. Проанализирована специфика сложных жизненных ситуаций умственно отсталых подростков. Определено и установлено наиболее типичные копинг-стратегии подростков, а именно: деструктивные, конструктивные и смешанные. Сопоставлены и охарактеризованы деструктивные и конструктивные копинги как составляющие совладающего поведения этой категории подростков. Выявлены особенности совладающего поведения подростков с умственной отсталостью. Осуществлен анализ результатов диагностических методик, которые определяют доминантные копинг-стратегии умственно отсталых подростков. Представлен сравнительный анализ доминирующих копинг-стратегий, в частности стратегия решения проблемы, стратегия поиска социальной поддержки, стратегия избегания. Определено психологическую основу совладающего поведения подростков с умственной отсталостью – характеристики, что представлена свойствами и состояниями, детерминирующие появления совладающего поведения подростков независимо от его характера (деструктивного или конструктивного).

Ключевые слова: совладающее поведение, копинг-стратегии, копинг-ресурсы, умственная отсталость, подростки с умственной отсталостью, доминантные копинг-стратегии, конструктивные, деструктивные, смешанные.

Постановка проблеми. Становлення особистості підлітка з розумовою відсталістю відбувається у процесі опанування ним навчальної/позанавчальної діяльності та міжособистісне спіл-

кування з однолітками, педагогами, членами родини та значущими іншими людьми. Йдеться про зміст соціальної ситуації його розвитку; про навчально-трудова діяльність як провідну; психологічні особливості й характерологічні якості. Саме у підлітковому віці особливої актуальності набувають проблеми формування психологічних особливостей особистості та її характерологічних якостей, що є інтегративними утвореннями від показників темпераменту та стилів виховання підлітка і мають вираження у поведінці. Підтвердження цьому знаходимо у положенні про те, що підлітковий вік супроводжують проблеми, які пов'язані з формуванням почуття дорослості, розвитком соціальної свідомості та самосвідомості, становленням інтимно-особистісного спілкування [10, с. 28–30]. З появою потреби до самоствердження також з'являється й категоричність підлітка в оцінці чужих думок, схильність до утворення груп. Підліток готовий до довірливої співпраці з лідером, має неусвідомлене бажання бути схожим на нього, поступаючись при цьому власною індивідуальністю, яка на цьому віковому етапі починає своє формування. Успіхи у навчальній та трудовій діяльності й соціальна взаємодія з іншими – провідні мотиви активності у цьому віці, що тісно пов'язані з його суперечностями як першоосновами розвитку його особистості [11, с. 215–217].

Поряд з цим, особливої гостроти набувають проблеми підліткового негативізму, агресивності, надмірно виражених почуттів образи та вини, своєчасне подолання яких призводить до формування адаптивної поведінки у подальшому житті. Однією із ефективних її форм є опановуюча поведінка, основне призначення якої у забезпеченні особистісного та психологічного благополуччя та подальша соціальна адаптація і соціалізація людини у самостійному житті. У цьому контексті, особистість з розумовою відсталістю має спектр проблем саме у підлітковому віці, гострота яких підсилюється негативними факторами психофізичних порушень їх розвитку. Як результат, здебільшого поведінка підлітка є не завжди адекватною, а то і практично суперечливою до вимог сьогодення. Як наслідок, виявлення особливостей формування опановуючої поведінки підлітків з порушеннями розумового розвитку є однією із нагальних проблем сучасної теорії та практики психологічної науки.

Аналіз останніх досліджень. Теоретичний аналіз досліджень проблем адаптивної поведінки загалом та опановуючої, зокрема, свідчить, що на сучасному етапі розвитку науки ці проблеми є найбільш актуальними та суперечливими. Методологіч-

не підгрунтя опановуючої поведінки знаходимо в наукових підходах R. Lazarus, S. Folkman, R. Moos, A. Billings, J. Amirchan, K. Nakano, C. Carver, P. Thoits, H. Weber та ін.; Л.І. Анциферової, В.А. Бодрова, Н.Ю. Волянчук, Л.А. Китаєва-Смик, Т.Л. Крюкової, С.К. Нартової-Бочавер, Н.В. Родіної, Н.А. Сироти, О.І. Склень, С.А. Хазова, В.М. Ялтонский та ін.

Метою статті є представлення результатів емпіричного дослідження особливостей опановуючої поведінки підлітків із розумовою відсталістю.

Виклад основного матеріалу. Своєчасна діагностика психологічних властивостей особистості підлітків з розумовою відсталістю дає можливість виявити та попередити формування деструктивної опановуючої поведінки, які обумовлюються характером сприймання ними складних життєвих ситуацій та негативно позначаються на психоемоційних станах і навчальній діяльності. Деструктивна опановуюча поведінка впливає на становлення особистості та детермінує порушення у подальшому соціальної адаптації соціалізації цих дітей і дорослих.

Обрані експериментальні методи було спрямовано на виявлення домінуючих форм опановуючої поведінки, що використовує підліток у складних життєвих ситуаціях. Оскільки теоретичний аналіз дав підстави стверджувати, що застосування продуктивних або непродуктивних копінг-стратегій поведінки є наслідком впливу суб'єктивних чинників на об'єктивно створені умови. Підліток з розумовою відсталістю, попадаючи та перебуваючи у специфічній та/або новій для себе життєвій ситуації, що досить часто виражається у виникненні комплексу потреб знайти своє місце у групі ровесників, вийти за межі школи, встановити інтимно-дружнє спілкування та приєднатися до життя і діяльності дорослих – досить часто демонструє деструктивні форми опановуючої поведінки, що з часом детермінують появу стійких адиктивних форм його поведінки загалом. Тому, дослідження й конкретизація специфічних копінг-стратегій, що характерні для цього онтогенетичного періоду дає підстави для упередження формування неефективних форм опановуючої поведінки підлітків з розумовою відсталістю та ймовірних порушень у становленні їхньої особистості й соціальної адаптації у дорослому житті.

У межах констатувального дослідження було розроблено проєктивну методіку «Неприємна ситуація», в основу якої покладено дві форми діагностичних завдань. Перша форма включала в себе використання в діагностиці зображень життєвих

ситуацій. Друга форма завдань включала в себе набір висловлювань щодо життєвих обставин, які є стандартними в описі ситуацій життя у підлітковому віці. Запропоновані висловлювання передбачали самостійну відповідь підлітка, оскільки метою діагностики було виявлення його здатностей у встановленні та описі індивідуальних складних життєвих ситуацій. Нами було розподілено ймовірні ситуації на ситуації фізичної загрози, травми або хвороби, ситуації непорозуміння з батьками та рідними, ситуації суперечок та непорозумінь з однокласниками, ситуації суперечки з подругою (другом), ситуації суперечки з молодою людиною, ситуація непорозумінь з вчителями, ситуації смерті або втрати одного з батьків, ситуації проблем у навчанні. Поряд з цим, було запропоновано власну відповідь підлітка, що визначалася у спектрі тверджень «інші обставини». Також враховано і бажання підлітків, яких було досліджено, не відповідати. У такий спосіб ми експериментально визначили спектр типових життєвих обставин, що описуються підлітками як складні життєві ситуації.

Отримані результати дали підстави встановити, що найбільш представленою в досвіді підлітків є складна життєва ситуація «непорозуміння з батьками та рідними», що пов'язано з несприятливими емоційними стосунками в сім'ї (Гр.А1 (підлітки 10-13 років) – 32%, Гр.А2 (підлітки 14-15 років) – 35%, Гр.А3 (підлітки 16-18 років) – 39%). Саме родинні стосунки виступають основними психотравмуючими факторами в функціонуванні психічної діяльності підлітків з розумовою відсталістю, оскільки ці стосунки є для них найважливішими, з огляду на те, що достатньо значна кількість підлітків перебувають в несприятливих сімейних обставинах. Так, вони виховуються в неповних сім'ях; сім'ях з адиктивними формами міжособистісної взаємодії; сім'ях де один з батьків або двоє батьків мають також порушення розумової діяльності чи/або психічні порушення; виховуються бабусями чи дідусями (за умови коли батьки відмовляються від сумісного проживання чи ж утримання таких дітей); знаходяться на утриманні держави, перебуваючи в школах-інтернатах та сиротинцях. Як наслідок, підлітки мають досить серйозні негативні переживання відповідної моделі сімейної взаємодії та гіперболізовану потребу в прийнятті та підтримці з боку значимих членів родини та/або значимих інших людей, що досить часто відображається на взаємодії з однолітками в школі та педагогами. Також виявлено, що найбільш неприємними для підлітків, яких було досліджено є ситуації «суперечки та непорозуміння

з однокласниками» (Гр.А1 – 9%, Гр.А2 – 14%, Гр.А3 – 29%), «суперечка з подругою (другом)» (Гр.А1 – 6%, Гр.А2 – 9%, Гр.А3 – 24%). Здебільшого у встановленні контактів з однолітками виявлено тенденцію в некритичній оцінці лідерів (особливо неформальних), в намаганні у будь-який спосіб долучитися до неформальних лідерів, навіть якщо форми поведінки, що демонструються ними є адиктивними. Підліткам достатньо складно, а то і не можливо оцінити наслідки такої взаємодії, що призводить до порушень закону і достатньо негативних наслідків.

З огляду на той факт, що у підлітковому віці відбувається зміна соціальної ситуації розвитку з навчальної на навчально-трудова, традиційно у навчанні підлітків з порушеннями розумового розвитку зберігається тенденція щодо підсилення ролі та значущості саме навчання у протизагаду появи інтересу до інтимного спілкування з однолітками. Оскільки цим дітям і так складно опанувати навчальною діяльністю, а особливо в підлітковому віці та з урахуванням проблем у розвитку пізнавальної діяльності, значимість навчання для них є гіперболізованою. Так, складні життєві ситуації, що пов'язані з проблемами у навчанні виявлено в 25% підлітків Гр.А1, у 23% Гр.А2, у 19% Гр.А3.

Також було встановлено, що підліткам особливо Гр.А1 та Гр.А2 досить складно без додаткової допомоги співвідносити зображення життєвої ситуації з відповідним висловлюванням про неї. Їм складно встановити відповідність графічного та вербального представлення ситуації, що дало підстави констатувати відсутність змістової диференціації ситуацій і зосередженість на їх проживанні у будь-який спосіб. Вони не виявляють ініціативи у пошуку варіантів вирішення чи впливу на ситуацію. Для прикладу, звернутися за допомогою до значимих інших. Здебільшого підлітки мовчки переживають навіть найскладніші ситуації (насильства, приниження, агресивних нападів та ін.), що детермінує не лише їх психічну травматизацію, а й формування вторинних порушень психічної діяльності та порушень особистості. Отримані результати та аналіз спостережень в ситуації діагностики за підлітками дав можливість описати найбільш типові деструктивні та конструктивні копінги як складових їх опанованої поведінки.

Деструктивними копінгами виявленими у всієї вибірки підлітків, яких було досліджено встановлено усі ймовірні форми вираження психологічної ізоляції. Здебільшого, попадаючи в складну життєву ситуацію підлітки ізолюються від неї, уника-

ють вербалізації та повідомлень про неї іншим. Також, переживаючи такі ситуації вони використовують адиктивні форми поведінки як-от використання різних форм психоактивних речовин (тютюнопаління, використання алкоголю, сексуальні контакти та ін..). Можна зазначити, що виявлені результати дають підстави визнати – основною формою опановуючої поведінки є деструктивна, більш типовими її проявами є ізоляція та адикція. Встановлено також, що підліткам Гр.А1 найбільш притаманна опановуюча поведінка за типом ізоляції. Підлітки Гр.А3 здебільшого звертаються до опановуючої поведінки з використанням адикції. Підлітки Гр.А2 мають змішані форми опановуючої поведінки, в залежності від активності пубертатних змін.

Поряд з цим, виявлено, що підлітки (усіх експериментальних груп), які здебільшого відмовляються усвідомлювати життєві ситуації, використовують стандартні форми маніпуляції як-от «...що складних ситуацій в житті не буває», «...їм весело живеться» та ін.. У межах дослідження це було проінтерпритовано нами як пасивна форма опановуючої поведінки, що здебільшого виявляється в небажанні формувати власну думку, в інфантилізації та слабкості пізнавальної діяльності, наявності супутніх порушень психічної діяльності та особистості.

Переключим є факт, що підлітки з розумовою відсталістю мають сформовану опановуючу поведінку. Водночас, констатація цієї форми поведінки вимагає уточнення в межах методології спеціальної психології. Ми встановили, що опановуюча поведінка підлітків з розумовою відсталістю – це така форма адаптивної поведінки, основними психологічними механізмами якої є ізоляція, адикція та проєкція і яка визначається психічною інфантильністю, слабкістю пізнавальної діяльності, не сформованістю здатностей до усвідомлення й диференціації життєвих ситуацій та вибору адекватних форм реагування на них. Це дає підстави констатувати, що характерною особливістю опановуючої поведінки є соціально значимий для підлітка результат від її використання у стосунках з членами сім'ї, педагогами, однолітками та значимими іншими. Так, деструктивний результат (сварка, конфлікт, бійка та ін.) детермінує деструктивну опанувальну поведінку. Конструктивний (сумісне виконання діяльності, елементи дружби та залицяння, прагнення сподобатися іншим, виділитися серед однолітків), відповідно конструктивну опанувальну поведінку. Здебільшого конструктивна опанувальна поведінка досягається підлітком завдяки супутньому контролю з боку дорослого. Деструктивна опановуюча поведінка спря-

мована на уникнення складної життєвої ситуації, на відсутність пізнавальної активності та низького усвідомлення ситуації та її вирішення.

Отже, деструктивна опановуюча поведінка підлітків з розумовою відсталістю конкретизується в копінгах ізоляції та адикції, конструктивна опановуюча поведінка є результатом тривалої співпраці підлітка з дорослим і виявляється в здатності підлітка звернутися за допомогою до дорослого. Змішана форма опановуючої поведінки виявляється в реактивності підлітків, в емоційно-реактивному реагуванні на стимули життєвих ситуацій та відсутність до усвідомлення власної реактивності.

Здебільшого визначені форми опановуючої поведінки є стандартними для цього вікового періоду, що й підтверджує факт існування загальних закономірностей у психічному розвитку підлітків. Практично усі ті ситуації, що є актуальними для норми інтелектуального розвитку у підлітковому віці є притаманними й для дітей підліткового віку, які мають відхилення в його показниках, як-от легка розумова відсталість. Поряд з цим, було виявлено низку суттєвих відмінностей, що є притаманними саме підліткам з легкою розумовою відсталістю. Йдеться про: гіперболізацію ситуацій, які є складними для усвідомлення підлітків; відсутність ініціатив що встановлення мотивів розуміння ситуацій; домінантність реактивних поведінкових реакцій як відповідь на ситуацію.

Також, аналіз специфіки складних життєвих ситуацій розумово відсталих підлітків переконливо довів необхідність дослідження основних копінг-стратегій (як структурних складових опановуючої поведінки), які вони використовують. Для вивчення переважаючих стратегій подолання складних життєвих ситуацій ми застосували методику «Індикатор копінг-стратегій» Дж. Амірхана, теоретична сутність якої полягає в діагностиці домінуючих копінг-стратегій особистості. [4, с. 70]. Відомо, що базові копінг-стратегії поведінки особистості у складних життєвих ситуаціях, які формуються у людини на протязі життя, залежить від двох факторів: відповідної реакції і контексту, в якому цей копінг реалізується.

На думку автора методики, саме ці фактори копінг-стратегій дають змогу визначити загальну оцінку опановуючої поведінки людини у процесі взаємодії з навколишнім середовищем, які Р.Г. Моос і Дж. Шеффер виокремили в якості головних компонентів в аналізі стилю копінг-поведінки. Змістовно ці копінги можуть бути співвіднесені з трьома векторами потенційного

диференціала людини, як джерела оцінки, проблеми та емоцій [4, с. 70].

Згідно даних положень Дж. Амірхан розробив опитувальник, який складається з 33 стверджень і запропонував застосувати його для оцінки базових копінг-стратегій та їх проявів в опановуючій поведінці у складних життєвих ситуаціях. Трьох-стадійний факторний аналіз різноманітних ситуаційно-специфічних копінг-відповідей на складну життєву ситуацію, дозволив визначити три базові копінг-стратегії: вирішення проблеми, пошук соціальної підтримки, уникнення [9] і оцінити ступінь адаптивної поведінки респондентів залежно від рівня копінг-стратегій.

Згідно підходу Дж. Амірхана, високий рівень стратегії вирішення проблеми вказує на високу готовність і, як правило, здатність ефективно вирішувати проблеми, що виникають у підлітка, що свідчить про високу адаптивність його поведінки в складних життєвих ситуаціях. З трьох базових копінг-стратегій стратегія «вирішення проблем» є найбільш конструктивною, оскільки є цілеспрямованою на пошук можливих когнітивно-поведінкових рішень, практичних кроків у подоланні труднощів. Стратегія «пошук соціальної підтримки» є менш конструктивною, оскільки припускає використання не стільки внутрішніх, скільки зовнішніх ресурсів, що може свідчити про соціальну залежність і незрілість суб'єкта. Стратегія «уникнення проблем», або свідоме ухилення від складних життєвих ситуацій та труднощів, що виникають в її наслідок, допомагає зберегти відносну емоційну стабільність, але не вважається продуктивною [9].

Ми прагнули дослідити найбільш оптимальні копінг-стилі, що характерні міжособистісній взаємодії в підлітковому віці. Вочевидь, виокремлення домінуючих копінг-стратегій підлітків з розумовою відсталістю дозволяє визначити психологічне підґрунтя, що представлено властивостями і станами, як детермінт появи опановуючої поведінки підлітків незалежно від її характеру (деструктивного чи конструктивного). Беручи до уваги опис Дж. Амірхана основних стратегій та надання ним вагомого значення суб'єктивності особистості у детермінації її поведінки, не помилковим буде припущення, що стратегія вирішення проблем є конструктивною і сприяє формуванню та укріпленню опановуючої поведінки за конструктивним типом, оскільки при вирішенні складних життєвих ситуацій підлітком формується його суб'єктивність та відбувається становлення його особистості. У

такий спосіб доречно буде вказати на роль особистісної зрілості у формуванні опановуючої поведінки.

Водночас, стратегії пошуку соціальної підтримки та уникнення сприяють формуванню та укріпленню опановуючої поведінки за деструктивним типом. Так підлітки демонструють особистісну незрілість й неспроможність вирішити складну життєву ситуацію та подолати труднощі, що її супроводжують.

Доцільно зауважити, що процедура проведення психодіагностики за цією методикою максимально забезпечувала умови для виявлення самостійності підлітків при її виконанні та здатності до самооцінювання власної поведінки у тих чи інших ситуаціях. Також процедурою було передбачено надання допомоги підліткам (за умови, якщо вони зверталися до діагноста). Отримані результати дали можливість виявити наступні особливості опановуючої поведінки підлітків з розумовою відсталістю (табл.1.).

Психологічний аналіз домінуючих копінг-стратегій поведінки у складних життєвих ситуаціях розумово відсталих підлітків (відповідно віковим особливостям) (за методикою Дж. Амірхана)

Таблиця 1

Домінуючі копінг-стратегії	Досліджувані (у відсотках)		
	Гр. А1 (7 клас)	Гр. А2 (8 клас)	Гр. А3 (9 клас)
Стратегія вирішення проблеми	-	-	7
Стратегія пошуку соціальної підтримки	14	23	45
Стратегія уникнення	86	74	48

З метою більш чіткої інтерпретації результатів діагностики нами було проаналізовано протоколи відповідей підлітків, яких було досліджено. Встановлено, що підліткам з розумовою відсталістю досить складно відповідати на висловлювання методики та здійснювати диференціацію відповідей за запропонованим діапазоном відповідей. З огляду на той факт, що методика зорієнтована на виявлення стану сформованості суб'єктивності підлітка та її впливу на характер вирішення життєвих ситуацій було виявлено, що їм досить складно орієнтуватися у змісті висловлювань. Оскільки зміст тверджень зосереджено не лише на буквальному його розумінню, але й супутні міркування респондента. У процесі обмірковування змісту тверджень використання власного досвіду при пошуку відповідей на них, або здійснення їх оцінок. Таким чином, найбільш оптимальні результати було

отримано у підлітків Гр.А3, що дало підстави встановити – основним аргументом при формуванні конструктивної чи деструктивної опановуючої поведінки – є характер та динаміка відповідності розвитку підлітка не лише інтелектуальним показникам пізнавальної діяльності, але й формування новоутворень їхнього розвитку в межах вікових показників.

Найменш ефективними результатами виявилися ті, що отримані при діагностиці підлітків Гр.А1. Цим підліткам досить складно сприймали зміст висловлювань. Вони потребували додаткових пояснень від діагноста та досить часто втрачали інтерес до участі в діагностиці. З огляду на специфіку мотивації їх поведінки – легкий результат діяльності, без особливих зусиль та витрат. Оскільки при проведенні діагностики вони не отримували легкий результат діяльності, що виконувалося, то й відповідна мотивація до виконання завдань діагностики була вкрай слабкою та зовнішньо опосередкованою. Це все переконливо доводить, що підліткам не тільки складно усвідомлено ставитися до власної поведінки, але й відсутність інтересу до більш складних її форм, йдеться про вчинок. Їм було значно легше орієнтуватися у запропонованих твердженнях методики, вони зверталися за допомогою до діагноста у випадку коли не могли буквально зрозуміти твердження.

Також, з урахуванням якісних характеристик стратегій було виявлено, що підліткам Гр.А1 притаманно здебільшого копінг-стратегія уникнення. Здебільшого вони у будь-який спосіб уникають контакту з тими однолітками, учителями, оточуючими, які вважаються їм небезпечними. Вони не намагаються вирішувати, уточнювати непорозуміння. Основна форма їх поведінки – уникнути контакту із загрозованим об'єктом.

У розрізі вікової динаміки, у підлітків Гр.А2 виявлено дещо кращу тенденцію. Вони вже мають певний рівень свідомого сприймання ситуації, що дає їм змогу реалізовувати поведінкові стратегії на пошук вирішення ситуацій, на звернення до іншої людини (навіть у недостатньо конструктивні способи). Вони намагаються реалізовувати копінги соціальної підтримки.

Поряд з цим, доречно відмежовувати прагнення підлітків цієї категорії маніпулювати іншими людьми, у будь-який спосіб досягати свого, нівелювати повагу до інших людей та виконання правил і норм соціального співжиття – від усвідомленого ставлення та звернення до іншої людини. Йдеться про деструктивні форми опановуючої поведінки – основний зміст яких складає не лише мотивація, а несформованість емоційно-вольової сфери та

саморегуляції. У процесі діагностики з урахуванням вищевказаного, діагност сконцентрував увагу на виявленні здатності підлітків усвідомлено використовувати стратегію пошуку соціальної підтримки, як-от звернення за допомогою до вчителя, психолога, батьків, будь-кого значимого із однолітків. Було виявлено, що найбільш значимими є вчителі, які мають достатньо конструктивні стосунки з учнями та батьки, які знаходяться в комунікативному контакті з підлітком. Сім'ї, що є неблагополучними, неповними, або ті сім'ї в яких батьки також мають розумову відсталість – стратегія пошуку соціальної підтримки носить швидше негативно спрямовану опановуючу поведінку, що ґрунтується на маніпулятивній стратегії в будь-який спосіб досягнути бажаного. Тому мусимо констатувати, що всі підлітки мають сформовану маніпулятивність як характеристику особистості, і виражають її у формі обману, фантазуванні та перекладу відповідальності за негативні та соціально несприятливі дії на іншого, уникнення відповідальності. Також, відповідно до інтерпретаційних положень методики можна вказати, що домінантність у підлітків з розумовою відсталістю (усіх вікових підетапів) стратегії уникнення є причиною появи у подальшому дезадаптивної, псевдоопановуючої поведінки. Використання цієї стратегії переконливо доводить існування стратегій подолання чи зменшення ступеня дистресу підлітком, який має недостатньо сформовану пізнавальну діяльність та показники інтелектуального розвитку і його функціональності, – шляхом уникнення. Використання цієї стратегії вказує ще й на недостатньо сформовані характеристики особистості, які є основою до формування особистісно-середовищних копінг-ресурсів та здатностей активного вирішення складних життєвих ситуацій. Як результат особистісні характеристики як основи копінг-ресурсів особистості є неадекватними до життєвої ситуації, що їх детермінує, вікових показників розвитку та загального стану формування особистості з розумовою відсталістю у підлітковому віці.

У такий спосіб нами було встановлено, що домінантною стратегією опановуючої поведінки підлітків з розумовою відсталістю є стратегія уникнення. Певна кількість підлітків продемонстрували стратегію пошуку соціальної підтримки, і лише підлітки Гр.А3 вказали, що вони мають в своєму арсеналі поведінкових стратегій стратегію вирішення проблеми. Беручи за основу суб'єктивність та здатності підлітка до адаптації шляхом наявності особистісних ресурсів та пошук ймовірних способів вирішення проблем можемо зазначити, що ця стратегія притаманна

підліткам з легкою розумовою відсталістю, які не мають вторинних порушень особистості чи поведінки, виховуються у благополучних сім'ях, мають додаткове навантаження у позанавчальній діяльності та спектр обов'язків у системі родинного виховання. Як наслідок зусилля навчання та виховання у спеціальній освітній установі та активна дієва позиція родини забезпечують формування у підлітковому віці дітей з розумовою відсталістю опановуючої поведінки за активним типом.

Висновок. Отримані результати дають підстави переконливо довести, що здебільшого поведінка підлітків визначається не сформованістю внутрішньо опосередкованої та характеристик особистості, що є основами формування копінг-ресурсів опановуючої поведінки особистості підлітка з розумовою відсталістю.

Список використаних джерел

1. Авдеев, В.В. Психотехнология решения проблемных ситуаций [Текст] / В.В. Авдеев. – М. : Просвещение, 1992. – С. 128.
2. Колосова Т.А. Копинг-поведение и механизмы психологической защиты у подростков с умственной отсталостью : дисс. на соискание науч. степ. к. психол. н. : 19.00.10 / Колосова Татьяна Александровна. – СПб, 2007. – 150 с.
3. Крюкова Т. Л. Психология совладающего поведения : [монография] / Т. Л. Крюкова. – Кострома : КГУ им. Н. Некрасова – студия оперативной полиграфии «Авантитул», 2004. – 344 с.
4. Морозова, Т.Ю. Оценка эффективности профилактических программ на основе анализа уровня сформированности копинг-стратегий у подростков [Текст] / Т.Ю. Морозова, М.М. Ступницкая // Материалы Пятой городской научно-практической конференции «Психолого-педагогические аспекты сохранения и укрепления здоровья школьников». – М. : ИПССО; АНО «Школа «Премьер», 2008. – С. 70
5. Терейковская Т.В. Теоретические подходы к понятию «копинг-поведение» [Электронный ресурс]: Международная заочная научно-практическая конференция «Человек в современном обществе: вопросы психологии» (Россия, г. Новосибирск, 01 июня 2010 г.) / Т.В. Терейковская // Человек в современном обществе: вопросы психологии. – 2010. – Режим доступа до журн. : <http://sibac.info/11954>
6. Симатова О.Б. Копинг-стратегии и копинг ресурсы как механизмы превентивного воздействия в профилактике адиктивного поведения подростков [электронный ресурс]: Меж-

- дународная заочная научно-практическая конференция «Отклоняющееся поведение человека в современном мире: проблемы и решения» / Оксана Борисовна Симатова. – Режим доступа до журн.: <http://deviatio2010.vlsu.ru/index.php?id=49>
7. Сирота Н.А. Копинг-поведение в подростковом возрасте [Текст] / Н.А. Сирота. – СПб.: Питер, 1994. – 283 с.
 8. Родіна Н.В. Психологія копінг-поведінки: системне моделювання : дис. ... докт. психол. наук : 19.00.01 / Родіна Наталія Вікторівна ; Київський нац. ун-т імені Т. Г. Шевченка. – К., 2013. – 504 с.
 9. Ткачук Т.А. Методологічні підходи до вивчення та вимірювання копінг-поведінки [Електронний ресурс] / Т.А. Ткачук // Актуальні проблеми сучасної психології та педагогіки вищих навчальних закладів МВС України: матеріали «Круглого столу». – 2012. – С. 23. – Режим доступу до журн. : <http://zavantag.com/docs/1938/index-5765-1.html?page=23>
 10. Тышкова, М. Исследование устойчивости детей и подростков в трудных ситуациях [Текст] / М. Тышкова // Вопросы психологии. 1987. – №1. – С. 27–34.
 11. Шипова Л.В. Нарушения поведения у умственно отсталых школьников в процессе обучения / Л.В. Шипова // Повышение качества профессиональной подготовки будущих учителей: Сб. науч. статей. – Саратов: ИЦ «Наука», 2010. – С. 214–220.

Spysok vykorystanyh dzherel

1. Avdeev, V.V. Psihotehnologija reshenija problemnyh situacij [Tekst]/V.V. Avdeev. – М. : Prosveshhenie, 1992. – S. 128.
2. Kolosova T.A. Koping-povedenie i mehanizmy psihologicheskoy zashhity u podrostkov s umstvennoj otstalost'ju : diss. na soiskanie nauch. step. k. psihol. n.: 19.00.10 / Kolosova Tat'jana Aleksandrovna. – SPb, 2007. – 150 s.
3. Krjukova T. L. Psihologija sovladajushhego povedenija : [monografija] / T. L. Krjukova. – Kostroma : KGU im. N. Nekrasova – studija operativnoj poligrafii «Avantitul», 2004. – 344 s.
4. Morozova, T.Ju. Ocenka jeffektivnosti profilakticheskikh programm na osnove analiza urovnja sformirovannosti koping-strategij u podrostkov [Tekst]/ T.Ju. Morozova, M.M. Stupnickaja // Materialy Pjatoj gorodskoj nauchno-prakticheskoy konferencii «Psihologo-pedagogicheskie aspekty

- sohraneniya i ukrepleniya zdorov'ya shkol'nikov». – M. : IPSSO; ANO «Shkola «Prem'er», 2008. – S. 70
5. Terejkovskaja T.V. Teoreticheskie podhody k ponjatiyu «koping-povedenie» [Jelektronnyj ressur]: Mezhdunarodnaja zaochnaja nauchno-prakticheskaja konferencija «Chelovek v sovremennom obshhestve: voprosy psihologii» (Rossija, g. Novosibirsk, 01 ijunja 2010 g.) / T.V. Terejkovskaja // Chelovek v sovremennom obshhestve: voprosy psihologi. – 2010. – Rezhim dostupa do zhurn. : <http://sibac.info/11954>
 6. Simatova O.B. Koping-strategii i koping resursy kak misheni preventivnogo vozdeystviya v profilaktike adiktivnogo povedeniya podrostkov [Jelektronnyj ressur]: Mezhdunarodnaja zaochnaja nauchno-prakticheskaja konferencija «Otklonjajushheesja povedenie cheloveka v sovremennom mire: problemy i reshenija» / Oksana Borisovna Simatova. – Rezhim dostupu do zhurn.: <http://deviatio2010.vlsu.ru/index.php?id=49>
 7. Sirota, N.A. Koping-povedenie v podrostkovom vozraste [Tekst] / N.A. Sirota. – SPb.: Piter, 1994. -283 s.
 8. Rodina N.V. Psihologija koping-povedinky: systemne modeljuvannja : dys. ... dokt. psihol. nauk : 19.00.01 / Rodina Natalija Viktorivna ; Kyi'vs'kyj nac. un-t imeni T. G. Shevchenka. – K., 2013. – 504 s.
 9. Tkachuk T.A. Metodologichni pidhody do vyvchennja ta vymirjuvannja koping-povedinky [Elektronnyj resurs] / T.A. Tkachuk // Aktual'ni problemy suchasnoi' psihologii' ta pedagogiky vyshhyh navchal'nyh zakladiv MVS Ukraїny: materialy «Kruglogo stolu». – 2012. – S. 23. – Rezhym dostupu do zhurn. : <http://zavantag.com/docs/1938/index-5765-1.html?page=23>
 10. Tyshkova, M. Issledovanie ustojchivosti detej i podrostkov v trudnyh situacijah [Tekst] / M. Tyshkova // Voprosy psihologii. 1987. – №1. – S. 27–34.
 11. Shipova L.V. Narusheniya povedeniya u umstvenno otstalyh shkol'nikov v processe obuchenija / L.V. Shipova // Povyshenie kachestva professional'noj podgotovki budushhih uchitelej: Sb. nauch. statej. – Saratov: IC «Nauka», 2010. – S. 214-220.

L.O. Makarchuk. Dominant types of coping strategies of teenagers with mental retardation. There have been identified and characterized the dominant types of coping strategies of teenagers with mental retardation in the article. It was established that teenagers with mental retardation had formed coping behavior. Specific coping strategies that give reasons

to prevent the formation of inefficient forms of coping behavior of teenagers with mental retardation are defined and specified. It is proved that coping behavior of teenagers with mental retardation, is a form of behavior with the basic psychological mechanisms of isolation, addiction and projection; determined by psychic infantilism, weak cognitive activity, without formation of abilities to realize and differentiate life situations and the choice of adequate forms of response to them. It is experimentally determined the range of typical life circumstances being described by teenagers as difficult life situations. The typical kinds of situations are investigated and compared. The specificity of complicated life situations of mentally retarded teenagers is analyzed. The most common coping strategies of teenagers, namely destructive, constructive and mixed are defined and established. The destructive and constructive coping behaviors are characterized as components of coping behavior of mentally retarded teenagers, and the comparative analysis is made. The features of coping behavior of teenagers with mental retardation are defined. The results of diagnostic techniques that determine the dominant coping strategies of mentally retarded teenagers are analyzed. The comparative analysis of the dominant coping strategies, including a strategy to solve the problem, a search for social support strategy, a strategy of avoidance is showed. A psychological background of coping behavior of mentally retarded teenagers is defined as personality's characteristics presented by properties and conditions that determine the appearance of coping behavior of teenagers, regardless of the nature (constructive or destructive).

Key words: coping behavior, coping strategies, coping resources, mental retardation, teenagers with mental retardation, dominant coping strategies, constructive, destructive, mixed.

Received December 07, 2015

Revised December 14, 2015

Accepted January 07, 2016

Психологическая специфика непсихотических личностных расстройств

Maksymenko K.S. Psychological specificity of non-psychotic personality disorders / K.S. Maksymenko // Problems of Modern Psychology : Collection of research papers of Kamianets-Podilskyi Ivan Ohienko National University, G.S. KostiuK Institute of Psychology at the National Academy of Pedagogical Science of Ukraine / scientific editing by S.D. Maksymenko, L.A. Onufriieva. – Issue 31. – Kamianets-Podilskyi : Aksioma, 2016. – P. 186–201.

К.С. Максименко. Психологическая специфика непсихотических личностных расстройств. Автором исследовано, что психологическая специфика непсихотических расстройств выражается: в чрезмерно интенсивном, неадекватном, несоответствующем силе стимуляции эмоциональном реагировании, провоцирующем возникновение поведенческих нарушений, сопровождаемых невротическими и психопатическими симптомами; в не достигающих уровня патологии когнитивных нарушениях, однако оказывающих существенное влияние на поведение, адаптивные возможности личности и характер взаимодействия с окружающими; в нарушении системы отношений личности: к себе, к другим людям и миру в целом. Отмечено, что целью психотерапевтического воздействия в клинике непсихотических расстройств является достижение саногенного эффекта путём активации основных механизмов личностной трансформации пациента, которая происходит благодаря специфическим психотерапевтическим воздействиям и интервенциям. Сделан вывод, что механизмы лечебных воздействий психотерапии выступают теми внутренними условиями психотерапевтической ситуации, которые обеспечивают факторизацию всех саногенных воздействий в процессе психотерапии, и служат пояснительными моделями эффективности психотерапевтических воздействий. Установлено, что общий психологический механизм всех соматоморфных расстройств заключается в том, что на фоне аффективных симптомов, вызванных психотравмирующей ситуацией, появляются соматические нарушения, на которых концентрируется внимание больного, поскольку именно они причиняют страдание.

Ключевые слова: психологическая специфика непсихотических личностных расстройств, большой, стимуляция, эмоциональное реагирование, поведенческие нарушения, невротические и психопатические симптомы, психотерапевтическая ситуация, соматические нарушения.

К.С. Максименко. Психологічна специфіка непсихотичних особистісних розладів. Автором досліджено, що психологічна специфіка непсихотичних розладів виражається: в надмірно інтенсивному, неадекватному, невідповідному силі стимуляції емоційному реагуванні, провокує виникнення поведінкових порушень, супроводжуваних невротичними і психопатичними симптомами; в не досяганні рівня патології когнітивних порушеннях, проте роблять істотний вплив на поведінку, адаптивні можливості особистості і характер взаємодії з оточуючими; в порушенні системи відносин особистості: до себе, до інших людей і світу в цілому. Відзначено, що метою психотерапевтичного впливу в клініці непсихотичних розладів є досягнення саногенного ефекту шляхом активації основних механізмів особистісної трансформації пацієнта, яка відбувається завдяки специфічним психотерапевтичним впливам й інтервенціям. Зроблено висновок, що механізми лікувальних впливів психотерапії виступають тими внутрішніми умовами психотерапевтичної ситуації, які забезпечують факторизацію всіх саногенних впливів у процесі психотерапії, і служать пояснювальними моделями ефективності психотерапевтичних впливів. Встановлено, що загальний психологічний механізм усіх соматоморфних розладів полягає в тому, що на тлі афективних симптомів, викликаних психотравмуючою ситуацією, з'являються соматичні порушення, на яких концентрується увага хворого, оскільки саме вони заподіюють страждання.

Ключові слова: психологічна специфіка непсихотичних особистісних розладів, хворий, стимуляція, емоційне реагування, поведінкові порушення, невротичні та психопатичні симптоми, психотерапевтична ситуація, соматичні порушення.

Постановка проблеми. По мнению В.Н. Мясищева, именно субъективное отношение личности к психотравмирующей ситуации, а также особенности функционирования механизмов психологической защиты определяют тип и характер психогенного расстройства. Несмотря на то, что психотравмирующее событие имеет разное значение в генезе и динамике невротических расстройств и расстройств личности, реакция на психотравму в обоих случаях сходная, поскольку включает особые *компенсационные механизмы*. Психотравмирующее событие, взаимодействуя с особенностями личности у больных неврозами, формирует интрапсихический невротический конфликт (психологический, мотивационный конфликт), который при определённом уровне устойчивости им силы приводит к продуцированию болезненных симптомов. Динамика невротических расстройств характеризуется появлением вторичных защитных механизмов, закрепляющих невротическое поведение, таких, например, как рационализация с целью оправдания болезнью своей несостоятельности, уход в болезнь, освобождающий от

ответственности за решение трудных ситуаций и т.п. (Карвасарский, 1990). При расстройствах личности психотравма также «включает» особые защитные функции, правда несколько отличающиеся от «невротических». Само расстройство личности уже предполагает наличие сформировавшихся компенсаций – адаптаций к среде. Психологическая травма при психопатии провоцирует возникновение декомпенсаций – нарушений личности, возникающих при неспособности приспособительных защитных механизмов противостоять психогенным факторам, таким образом, еще больше обостряя патологические черты. Таким образом, и при неврозе, и при психопатии, реакция на психотравму характеризуется неадекватностью личностного реагирования.

Цель нашей статьи – исследование психологической специфики непсихотических личностных расстройств.

Изложение основного материала исследования. Большинство исследователей разделяет ту точку зрения, что любой невроз является характерологическим, или, как еще более точно сформулировал данное положение Д.Шапиро: «...невротик не просто страдает от невроза (как можно страдать от туберкулеза или холода), но и активно в нём участвует, ведёт себя согласно правилам невроза, тем самым поддерживая характерное восприятие» (Шапиро, 1998, с. 23). При неврозах, по сути, задействован тот же «компенсаторный» механизм, что и при психопатиях, поскольку психотравмирующая ситуация при неврозах оказывает патогенное влияние лишь при наличии *определённых особенностей личности*, придающих значимость и гиперактуализацию неблагоприятному воздействию. Прослеживается зависимость интенсивности и остроты невротического реагирования на психотравму от личностных особенностей индивида, сложившихся в течение жизни и предопределяющих различные степени свободы реагирования на возникшую ситуацию. По мнению Г.К.Ушакова, в клинической картине неврозов, как правило, не только сохраняются, но и гротескно усиливаются свойства характера, типичные для больных в преморбидном периоде (Ушаков, 1987). Иначе говоря, есть основания говорить об определенных связях психогений с личностью больного.

В.Н. Мясичев, который понимал невроз как болезнь личности, писал: «...предрасполагающим к невротической декомпенсации в характере является то, что обостряет чувствительность, создает противоречия и, прежде всего, конфликты на «личной» почве и что затрудняет продуктивное преодоление их» (Мясичев, 1998, с. 59). Таким образом, характерологическая консти-

туція определяють склонність к возникновению невротических расстройств и их содержательную сторону. При расстройствах личности патологические черты характера определяют весь облик человека и наблюдаются на протяжении всей жизни.

Врожденно-конституциональные особенности в обеих патологиях предопределяют тип и характер невротических или личностных нарушений. Однако многие авторы подчёркивают значение *социальных условий развития и воспитания* в возникновении и неврозов, и психопатий. Так, в качестве причин расстройств личности, наряду с конституционально-наследственными и врожденными факторами, рассматривают неблагоприятные социально-психологические факторы и недостатки воспитания, такие как плохие условия жизни в детстве, сиротство, родительская холодность либо гиперопека, антисоциальные установки микросоциального окружения, наркомания, алкоголизм родителей, утрата одного из родителей, распад родительской семьи и другие стрессовые события. О.В. Кербиков определил такой процесс термином «патохарактерологическое развитие», который понимал как форму становления психопатической личности. В МКБ-10 указывается, что «первые проявления расстройства личности обнаруживаются обычно в старшем детском или подростковом возрасте; в дальнейшем они сохраняются у взрослого человека на протяжении всей жизни» (Карманное руководство к МКБ-10, 2000, с. 230). Таким образом, психопатические паттерны поведения формируются на ранних этапах в процессе индивидуального развития как результат совместного влияния конституциональных факторов и социального опыта. По мнению А.И. Захарова, Э.Г. Эйдемиллера и др. в качестве патогенных могут выступать факторы семейного воспитания, конфликтные отношения в семье, эмоциональная холодность родителей, родительская депривация, завышенные или противоречивые требования, категоричность и властность родителей по отношению к ребенку, недоверие к возможностям и собственному опыту ребёнка, драматичный пережитый опыт межличностных взаимоотношений (в семье, с ровесниками, с «авторитетными» фигурами) и т.п. (Захаров, 1988; Эйдемиллер, 1990). Таким образом, формируется неадекватная самооценка и самоотношение, неадекватные паттерны реагирования в «трудных» ситуациях, неадекватные способы взаимодействия с окружающими людьми. В основе клинических проявлений и невротических расстройств, и расстройств личности лежат схожие психологические феномены, прежде всего это

касається *нарушений эмоциональной сферы*. По мнению большинства авторов в клинической картине невротозов доминируют эмоционально-аффективные нарушения, такие как фобии, патологическая тревога и депрессия. Клиническая картина психопатий характеризуется выраженными признаками расстройств эмоционально-волевой сферы, например, такими как лабильность эмоций, импульсивность, вспышки гнева, неконтролируемость эмоциональных реакций, тревожность и неуверенность. Доминирование эмоциональной неустойчивости и выраженной тревоги являются определяющими для невротических расстройств и для некоторых форм психопатий.

Феномен тревоги, которую понимают как чувство внутреннего напряжения, связанное с ожиданием угрожающих событий, объединил в одну группу паническое расстройство (F41.0), генерализированное тревожное расстройство (F41.1), смешанное тревожно-депрессивное расстройство (F41.2). Интенсивность эмоционального переживания тут может изменяться от свободно плавающей тревоги до паники. Тревога обязательно сопровождается вегетативными компонентами, такими как усиленное или учащённое сердцебиение, потливость, дрожание и тремор, сухость во рту, затруднённое дыхание, чувство удушья, тошнота или неприятные ощущения в животе. В основе тревожно-фобических расстройств (F40) лежит феномен страха, который в отличие от тревоги имеет конкретную предметную направленность чаще всего проектируется на внешнюю реальность. В МКБ-10 к тревожно-фобическим расстройствам относят агорафобию (F40.0), социальные (F40.1) и изолированные (F40.2) фобии. В целом насчитывается более 300 фобий. Наиболее известными являются социальные фобии, которые заключаются в навязчивом страхе испытывать на себе внимание окружающих или совершить что-то что может вызвать их неодобрение, например, страх покраснеть на людях (эрейтофобия), страх показаться смешным (скопофобия), страх рассмеяться на похоронах или страхе выругаться. Особенными разновидностями фобий являются агорафобия (страх пребывания на открытом пространстве: на улице, площади, в толпе) и клаустрофобия (страх закрытых помещений: лифтов, общественного транспорта), характерной особенностью которых является страх остаться без помощи. Изолированные фобии ограничены узкоспецифическими ситуациями, такими как пребывание в непосредственной близости от определённого вида животных, нахождение в темноте, гроза, полёты в самолетах, употребление в пищу некоторых продуктов,

вид крови или ран и т.п. Страх может вызывать не сам объект, а последствия контактирования с ним, например как при мезофобиях (страх загрязнения) и нозофобиях (страх заболеваний). Состояние такого больного характеризуется постоянным ожиданием психотравмирующего фактора, выраженным тревожным напряжением при непосредственном контакте с объектом страха, которое может при определённых условиях достигать уровня панической атаки с ажитацией. Интенсивность страха может достигать уровня паники при непосредственном контакте с объектом боязни. Тревога и страх часто приводят к избегающему поведению или общей дезорганизации поведения.

Подобные особенности эмоционального реагирования наблюдаются и при тревожном (уклоняющемся) расстройстве личности (F60.6). Данное расстройство личности характеризуется ощущением напряжённости и тяжёлыми предчувствиями, постоянной тревогой относительно своей безопасности, социальной полноценности, принятия другими, а также страхом критики, неодобрения или отвержения. Застывание на аффекте происходит вследствие того, что отрицательные переживания не вытесняются и не проявляются вовне. Такое эмоциональное состояние отображается и на поведении, сужающем возможности адекватного реагирования на ситуации, таком как введение определённых ограничений, отражающихся на всём образе жизни, избегание социальной активности, профессиональной деятельности, связанной с такой активностью, установления новых межличностных контактов.

Несколько иного рода нарушения эмоционального реагирования наблюдаются при эмоционально неустойчивом расстройстве личности (F60.3), а именно ярко выраженная склонность действовать импульсивно, неустойчивость настроения, неконтролируемые эмоциональные вспышки, бурные проявления раздражения, гнева, недовольства, склонность вступать в конфликты в эмоционально значимых ситуациях, особенно если окружающие препятствуют импульсивным действиям или выражают порицание. Характерной особенностью данного типа расстройств есть несоответствие уровня реактивной агрессивности силе ситуативного стресса, которое проявляется в потере контроля над своими агрессивными побуждениями, выражающиеся в нападении на окружающих и повреждении имущества. В обстоятельствах эмоционально незначимых для больного его аффективные реакции могут быть достаточно адекватными. Таким образом, при непсихотических расстрой-

ствах наблюдаются чрезмерно интенсивное, неадекватное, несоответствующее силе стимуляции эмоциональное реагирование, вследствие чего возникают поведенческие нарушения, которые выражаются в невротических и психопатических симптомах.

Расстройства *когнитивной сферы* не являются специфическими ни для невротических расстройств, ни для расстройств личности. E.Bleuler указывает на практическую беспомощность невротиков и психопатов при формальном отсутствии у них расстройств мышления и интеллекта, которую он обозначил как «относительное слабоумие». E.Bleuler подчёркивает разительное противоречие между формально высоким интеллектом и беспомощностью невротиков и психопатов в решении практических жизненных задач, связанной с невозможностью всесторонней оценки обыденных явлений (Менделевич, 2005).

Для большинства невротических расстройств характерны нарушения концентрации и устойчивости внимания, быстрая истощаемость и замедленность переключения внимания; нарушения мнестических функций, таких как лучшее запоминание невротизирующей реальности («фиксация на препятствии»). В.Д. Менделевич указывает на то, что качественные расстройства мышления не являются специфическими для невротических расстройств, и что ассоциативный процесс остаётся в целом, логически выверенным. Невротическое депрессивное состояние может сопровождаться некоторым замедлением мышления. Фиксация на определённых образах, мыслях, воспоминаниях может наблюдаться при тревожно-фобических и обсессивно-компульсивных расстройствах. Как известно, познавательные процессы невротиков вообще характеризуется рядом особенностей, к которым можно отнести общую низкую способность к обучению и усвоению нового.

Основанные на искаженном восприятии действительности и отношения к себе и другим, неспецифические нарушения когнитивной сферы являются определяющими для параноидного и шизоидного расстройства личности. Так крайняя подозрительность и недоверчивость, тенденция искаженно воспринимать реальность, извращенное истолкование действий других людей как враждебных, свойственные больным с параноидным расстройством личности (F60.0), касаются «смыслового» уровня мышления, но не доходящие до бреда – это убеждения, которые не влияют на количественные и качественные характеристики мышления. Однако эти когнитивные искажения обуславливают и нарушения взаимоотношений с окружающими: чрезмерную

чувствительность к препятствиям и отказам, неадекватную реальную ситуацию воинствующую, упорную готовность отстаивать свои права, озлобленность мнением других относительно себя и их отношением, склонность соотносить любые факты и явления действительности с собственной персоной, неспособность прощать обиды. Шизоидное расстройство личности (F60.1) характеризуется отсутствием нарушений мышления или восприятия, но погруженностью в свои мысли, склонностью к абстрактному теоретизированию, различного рода фантазированию, поглощенностью интроспекцией, представленной в виде абстрактного анализа и.т.п. При этом способность выражать чувства и ощущать удовольствие у шизоидных психопатов в значительной степени ограничена. В силу крайней сосредоточенности интеллектуальной активности, такие люди проявляют эмоциональную холодность и отчужденность, внешне безразличны и к похвале, и к критике, не заинтересованы в установлении доверительных взаимоотношений с другими. В целом они проявляют тенденцию к отгороженности от эмоциональных, социальных и других контактов, отдавая предпочтение индивидуальной деятельности, требующей уединения. Таким образом, когнитивные нарушения при непсихотических расстройствах не достигают уровня патологии, однако оказывают существенное влияние на поведение, адаптивные возможности личности и характер взаимодействия и взаимоотношений с окружающими.

Многие авторы определяющей характеристикой непсихотических расстройств считают нарушение *отношения к самому себе и к другим*, характер и манеру установления взаимоотношений с окружающими, а также способы регулирования межличностных ситуаций. Для большинства невротических расстройств характерно амбивалентное эмоционально-ценностное отношение к себе и заниженная самооценка, вследствие чего происходит нарушение межличностного общения и взаимодействия с окружающими. Подобные нарушения характерны и для некоторых форм психопатий. Например, индивиды с зависимым расстройством личности (F60.7) крайне ориентированы на поддержание отношений с другими, часто во вред собственным потребностям и интересам. При взаимодействии с окружающими они стараются избирать подчинённые роли, выполнять вспомогательные функции, вследствие чего перспектива профессионального роста у них весьма ограничена. Утрата значимых отношений с доминирующим лицом может повлечь за собой депрессивное состояние «зависимого». Противоположные тенден-

ции взаимодействия с окружающими демонстрируют индивиды с диссоциальным расстройством личности (F60.2). Они абсолютно не заинтересованы в других, неспособны поддерживать прочные длительные взаимоотношения, хотя не испытывают затруднений в установлении связей, демонстрируют черство равнодушное отношение к чувствам других, всячески пренебрегают социальными обязательствами. Неспособность соответствовать принятым социальным нормам, склонность к агрессивным, антисоциальным действиям, а также отсутствие страха наказания значительно осложняют их социальное взаимодействие. Они обладают достаточно высоким интеллектом, развитой логикой, умеют правильно оценить обстановку, могут иметь «благоприятную» социальную маску, однако низкая толерантность к фрустрации, низкий порог высвобождения агрессивных импульсов, тенденция обвинять окружающих, неспособность испытывать чувство вины и извлекать урок из негативного опыта приводят к конфликту с обществом. Таким образом, отличительной чертой большинства непсихотических расстройств является нарушение системы отношений личности: к себе, к другим людям и миру в целом.

Теория отношений В.Н.Мясищева объясняет, кстати, довольно вразумительно психологические механизмы возникновения, формирования и развития *внутриличностного конфликта*, переживание которого становится источником невроза: истерического, обсессивно-психастенического или неврастенического. Базовые параметры личности, моральные и социально-психологические характеристики, сложившиеся в процессе развития личности как составляющие ее системы отношений, являются определяющими в проявлениях эмоционального и поведенческого реагирования, прежде всего, на психотравмирующие события.

Истерический конфликт (между «хочу» и «имею») выражается в чрезмерно завышенных ожиданиях и претензиях личности на фоне недооценки или полного игнорирования объективных условий реальности и требований окружающих. При этом требовательность к себе или критика своего поведения напрочь отсутствует. Невротическим выражением истерического конфликта являются диссоциативные (конверсионные) расстройства (F44), которые характеризуются разнообразными функциональными психическими нарушениями, имитирующими органическую патологию: моторными, сенсорными и вегетовисцеральными. Поскольку возникающие симптомы не имеют органической основы, достаточно четко прослеживается их психотравмирующая обусловленность по типу «бегства в бо-

лезнь» с привлечением, таким образом, внимания окружающих. Происходит конверсия душевного конфликта в соматическую симптоматику. Вытесненный конфликт проявляется в символическом характере симптомов, например, паралич как требование заботы от окружающих и снятие с себя ответственности. Такая симптоматика «условно приятна», выгодна больному, поскольку помогает разрешить проблемы, избавиться от нежелательных взаимоотношений либо заполучить желаемое. В.Н.Менделевич отмечает, что преморбидными особенностями больных этой нозологической группы являются: завышенная самооценка, эгоистичность и эгоцентричность, желание быть в центре внимания, высокая активность в сочетании с низкой степенью решительности и целеустремленности, подверженность суггестии, выраженные сенситивность и тревожность в сочетании с импульсивностью и лабильностью, претензии на лидерство в сочетании со средним уровнем уступчивости и ответственности (Менделевич, 2005). Эти же особенности характерны и для демонстративного расстройства личности (F60.4), определяющими из них являются эгоцентризм и стремление казаться более значительной личностью в собственных глазах и глазах окружающих, постоянное желание быть оцененным. «Демонстративная» симптоматика позволяет разрешить конфликт между «хочу» и «имею», что выражается в стремлении привлечь к себе внимание любыми средствами, претенциозности, желании вызывать восхищение, склонности к самодраматизации, театральности, преувеличенно интенсивному выражению чувств, эксцентричности, капризности, обидчивости, склонности манипулировать другими, в потакании своим желаниям и слабостям, и при этом невнимании к другим людям.

Обсессивно-психастенический конфликт (между «хочу» и «необходимо») обусловлен противоречивостью амбивалентных внутренних тенденций или потребностей, борьбе между желанием и долгом. Неспособность произвести выбор в пользу одной из тенденций сохраняет психическое напряжение, проявляющееся в состоянии нерешительности, раздвоенности, сомнениях, страхах и колебаниях. При обсессивно-компульсивных расстройствах (F42) внутренний конфликт фиктивно-символически разрешается в форме навязчивых мыслей, представлений, воспоминаний, сомнений, движений и ритуальных действий. Эти симптомы характеризуются осознанием их бесполезности и критическим отношением к ним, но невозможностью избавиться от них волевым усилием. Ограничения, созданные больным,

«защитное» ритуальное поведение, требующее большого расхода времени, в общем, снижают уровень социального приспособления. Таким образом, создаются «условия» не позволяющие делать выбор. В.Н. Менделевич в качестве преморбидных особенностей больных навязчивостями выделяет низкую степень активности, уверенности в себе, решительности, целеустремленности, сочетающиеся с выраженной тревожностью и мнительностью (там же). Психастенические черты ярко выражены у больных ананкастным расстройством личности (F60.5). Характерными особенностями таких личностей являются: постоянно переживаемое чувство неуверенности, чрезмерная склонность к сомнениям и осторожности, стремление к совершенству в любой деятельности (перфекционизм), чрезмерная добросовестность и скрупулёзность, потребность в проведении многократных проверок, озабоченность деталями, осторожность, упрямство и ригидность. Типичны склонность к анализу и самоконтролю, мнительность, превалирование рассудочной деятельности, требовательность к другим, чрезмерная приверженность социальным условностям. Все это направлено на предупреждение возможных неприятностей, однако значительно снижает гибкость приспособления к окружающему миру.

Неврастенический конфликт (между «хочу» и «могу») выражается в противоречии между возможностями человека и его стремлениями, завышенными требованиями к себе, в стремлении достичь цели, успеха без учёта реальных сил и возможностей, что, в конце концов, приводит к истощению нервной системы и хроническому переутомлению – неврастении (F48.0). Типичными характеристиками гиперстенического варианта неврастении являются эмоциональные нарушения, такие как повышенная раздражительность, несдержанность эмоций, нетерпеливость, повышенная чувствительность к незначительным раздражителям; снижение когнитивной продуктивности, проявляющееся нарушением внимания и снижением умственной продуктивности после незначительных умственных усилий; беспорядочная активность. При гипостенической форме доминирует астенический синдром: повышенная утомляемость, снижение трудоспособности, ухудшение памяти и внимания, вялость, сонливость днем и бессонница ночью; возникают отвлекающие ассоциации и воспоминания, снижается интерес к окружающему. Таким образом, происходит разрешение данного конфликта – описанные симптомы служат объективным оправданием собственной неспособности достичь намеченных целей. Кроме того, обязательным атрибутом и дополнительным «оправ-

данием» являются вегетосоматические нарушения: головные или мышечные боли, неопределенные или неприятные кожные, проприоцептивные и висцеральные ощущения, лабильность пульса, расстройство сексуальных функций, аппетита, нарушения сна. Компенсаторный характер невротической симптоматики подтверждается тем, что данные проявления не исчезают после периода «отдыха»: успокоения, расслабления или отвлечения. В.Н. Менделевич, описывая преморбидные характеристики неврастеников, указывает на соединение противоположных тенденций, служащих основой невротической симптоматики. Так, повышенная ответственность и добросовестность объединены с высокой чувствительностью к критике, высокие трудоспособность и активность соединены с достаточно выраженной тревожностью, низкая уступчивость сочетается со средним уровнем решительности, адаптивности и фрустрационной толерантности (Менделевич, 2005). В отечественной психиатрии выделяли соответствующую неврастении, похожую по симптоматике и личностным характеристикам форму – астеническую психопатию, однако в МКБ-10 такая нозологическая форма расстройства личности отсутствует.

Следует отметить, что углубление невротической психопатологической симптоматики может переходить на качественно иной, более выраженный уровень – тогда говорят о формировании невротического развития личности. Однако, если при неврозах, ведущее место занимают вегетативные, сенсомоторные и аффективные расстройства, то при невротическом развитии личности они утрачивают свою выраженность и появляются психопатические черты. Возникающая чрезмерная аффективность нарушает адаптацию, приводит к межличностным конфликтам, лишает личность ранее выработанных форм поведения.

Таким образом, прослеживается чёткая связь между содержанием внутриличностного конфликта, особенностями характера и способом реагирования при действии психотравмы. Причём эти патологические способы реагирования всегда имеют компенсаторный характер.

Реакция на психотравмирующее событие может выражаться в *доминировании вегетативных и соматических симптомов*, при отходе на второй план собственно психопатологических. Причём, такие соматические жалобы возникают на фоне отсутствия морфологического изменения соответствующих тканей (в отличие от психосоматических расстройств), а если и обнаруживаются какие-либо соматические нарушения, то они не объясняют характера и степени выраженности симптоматики или тяжести

состояния больного и проявляемой им озабоченности. В МКБ-10 данная разновидность нарушений представлена в рубрике «соматоформные расстройства» (F45). Основной отличительной чертой этих расстройств является «маскировка» психической и психологической проблематики соматическими нарушениями. Индивид реагирует на дистресс предъяснением соматических жалоб и поиском медицинской помощи или её альтернативных вариантов, например обращение к знахарям и целителям.

Нозологические формы соматоформных расстройств различаются по характеру и содержанию соматических жалоб. Так для соматизированного (F45.0) и недифференцированного соматоформного (F45.1) расстройства типичны множественные жалобы с постоянно меняющимся мнением больного относительно локализации источника симптомов и причины страданий, которые наблюдаются в течение нескольких лет, но не могут быть объяснены никакими поддающимися выявлению соматическими расстройствами. Флюктуирующие соматические симптомы (не менее шести) при этих формах расстройств относятся как минимум к двум разным системам: желудочно-кишечные, сердечно-сосудистые, урогенитальные, кожные и болевые симптомы. Соматоморфная вегетативная дисфункция (F45.3) характеризуется предъяснением жалоб к функционированию систем или органов, регулируемых вегетативной нервной системой, таких как сердечно-сосудистая система, желудочно-кишечный тракт, дыхательная система, мочеполовая система. Жалобы основываются на объективных признаках вегетативного возбуждения, таких как потливость, тремор, сердцебиение и т.п., или искаженной чувствительности (кратковременные боли, ощущения жжения, тяжести, напряжения, раздувания или растяжения), приписываемой конкретному органу или системе, и сопровождаются выраженными тревогой и страхом. Любые другие жалобы относительно расстройства ощущений, тесно связанные по времени с вызывающими стресс событиями, не опосредованные вегетативной нервной системой и ограничивающиеся отдельными системами организма или частями тела, например, кожей классифицируется как «другие соматоформные расстройства» (F45.8). Жалобы на постоянно находящуюся в центре внимания жестокою мучительную боль, которую нельзя объяснить каким-либо физиологическим процессом или соматическим расстройством – отличительный признак хронического соматоформного болевого расстройства (F45.4). Возникновение боли, как правило, связано с эмоциональными конфликтами или

психосоціальними проблемами, а також с отриманням підтримки і уваги з боку оточуючих. Основним відмінним ознакою іпохондричного розладу (F45.2) є надмірна стійка обеспокоєність наявності серйозного соматичного захворювання (одного або більше), супроводжується вираженими тривогою або депресією, причому увага зазвичай фокусується на одному-двох органах або системах організму. Упевненість «іпохондрика» набуває характер надлюдських ідей (небредова іпохондрія), зміст і сила яких з часом можуть змінюватися.

Соматоморфні розлади, за думкою Z. Lipovski (1983), включають розлади трьох рівнів: сенсорного (ощущень), когнітивного (осмислення того, що сприймається) і поведінкового (умовленого особистістю). Соматоморфні симптоми перешкоджають нормальному функціонуванню в повсякденному житті. У багатьох хворих часто відзначаються порушення поведінки в сфері соціальної, міжособистісної і сімейної функціонування.

Висновки. Загальний психологічний механізм всіх соматоморфних розладів полягає в тому, на фоні афективних симптомів, викликаних психотравмуючою ситуацією, з'являються соматичні порушення, на яких концентрується увага хворого, оскільки саме вони викликають страждання. Ці соматичні порушення посилюють тривогу і страх стосовно стану свого здоров'я, що ще більше концентрує увагу на фізичних відчуттях. Підозри або впевненість в серйозності соматичного захворювання може викликати депресивне або субдепресивне стан. Для більшості соматоморфних розладів типовими є постійні повторювані звернення до медичної допомоги, вимоги провести діагностичні дослідження, незважаючи на багаторазове отримання негативних результатів і впевненості лікарів в відсутності фізичної основи для симптоматики. Багаторазова діагностика все більше переконує хворого в наявності у нього важкого захворювання, яке складно виявити і лікувати, що є додатковим ятрогенним підкріпленням. Таке «демонстративне» поведінка спрямоване на привертання уваги і пошук підтримки з боку оточуючих або медичних служб. Метою психотерапевтичного впливу в клініці непсихотичних розладів є досягнення саногенного ефекту шляхом активації основних механізмів особистісної трансформації пацієнта, яка про-

исходит благодаря специфическим психотерапевтическим воздействиям и интервенциям. Механизмы лечебных воздействий психотерапии выступают теми внутренними условиями психотерапевтической ситуации, которые обеспечивают факторизацию всех саногенных воздействий в процессе психотерапии, и служат пояснительными моделями эффективности психотерапевтических воздействий.

Список использованных источников

1. Захаров А.И. Неврозы у детей и подростков / А.И. Захаров. – Л. : Медицина, 1988. – 248 с.
2. Карвасарский Б.Д. Психотерапия / Б.Д. Карвасарский. – М. : Медицина, 1990. – 303 с.
3. Карманное руководство к МКБ-10: Классификация психических и поведенческих расстройств (с глоссарием и исследовательскими диагностическими критериями) / Сост. Дж.Э.Купер; Под ред. Дж.Э.Купера / [Пер. с англ. Д. Полтавца]. – К. : Сфера, 2000. – 464 с.
4. Менделевич В.Д. Клиническая и медицинская психология: Учебное пособие / В. Д. Менделевич. – [5-е изд.] – М. : МЕД-пресс-информ, 2005. – 432 с.
5. Мясищев В.Н. Психология отношений. Избранные психологические труды / В.Н. Мясищев. – М. : Воронеж, 1998. – 362 с.
6. Ушаков Г.К. Пограничные нервно-психические расстройства / Г.К. Ушаков. – [2-е изд., перераб. и доп.] – М. : Медицина, 1987. – 304 с.
7. Шапиро Д. Невротические стили / Д.Шапиро. – М. : Институт общегуманитарных исследований, 1998. – 198 с.
8. Эйдемиллер Э.Г. Семейная психотерапия / Э.Г. Эйдемиллер, В.В. Юстицкий. – Л. : Медицина, 1990. – 192 с.
9. Lipowski Z.J. Psychological reaction to physical illness / Z.J. Lipowski // Canadian Medical Association Journal. – 1983. – V.128. – P.1069–1072.

Spisok ispol'zovannyh istochnikov

1. Zaharov A.I. Nevrozy u detej i podrostkov / A.I. Zaharov. – L. : Medicina, 1988. – 248 s.
2. Karvasarskij B.D. Psihoterapija / B.D. Karvasarskij. – M. : Medicina, 1990. – 303 s.
3. Karmannoe rukovodstvo k MKB-10: Klassifikacija psihicheskikh i povedencheskikh rasstrojstv (s glossariem i issledovatel'skimi diagnosticheskimi kriterijami) / Sost. Dzh.Je.Kuper; Pod red. Dzh. Je.Kupera / [Per. s angl. D. Poltavca]. – K. : Sfera, 2000. – 464 s.

4. Mendelevich V.D. Klinicheskaja i medicinskaja psihologija: Uchebnoe posobie / V. D. Mendelevich. – [5-e izd.] – M. : MEDpress-inform, 2005. – 432 s.
5. Mjasishhev V.N. Psihologija odnoszenij. Izbrannye psihologicheskie trudy / V.N. Mjasishhev. – M. : Voronezh, 1998. – 362 s.
6. Ushakov G.K. Pogranichnye nervno-psihicheskie rasstrojstva / G.K. Ushakov. – [2-e izd., pererab. i dop.] – M. : Medicina, 1987. – 304 s.
7. Shapiro D. Nevroticheskie stili /D.Shapiro. – M. : Institut obshhegumanitarnyh issledovanij, 1998. – 198 s.
8. Jejdemiller Je.G. Semejnaja psihoterapija / Je.G. Jejdemiller, V.V. Justickij. – L. : Medicina, 1990. – 192 s.
9. Lipowski Z.J. Psychological reaction to physical illness / Z.J. Lipowski // Canadian Medical Association Journal. – 1983. – V.128. – P.1069–1072.

K.S. Maksymenko. Psychological specificity of non-psychotic personality disorders. The author studied that the psychological specificity of non-psychotic disorders is expressed in: over-intensive, inadequate, inappropriate emotional reaction to the strength of stimulation, provoking behavioral disorders, accompanied with neurotic and psychopathic symptoms; cognitive disorders which do not reach the level of pathology, but have a significant impact on the behavior, adaptive capabilities of the personality and the nature of the interaction with others; violation in the system of personality relations: to oneself, to other people and to the world in a whole. It is established that the purpose of psychotherapy influence in the clinic of non-psychotic disorders is to achieve sanogenic effect through the activation of the basic mechanisms of personal transformation of the patient, which is due to a specific psychotherapeutic interventions and influences. It is concluded that the mechanisms of therapeutic effects of psychotherapy are the internal conditions of psychotherapeutic situation, which provide the factorization of all sanogenic influences in the process of psychotherapy, and serve as explanatory models of the effectiveness of psychotherapeutic effects. It is found that the overall psychological mechanism of somatogenic disorders consists in the fact that in the context of affective symptoms caused by the psychotraumatic situation, there are somatic disorders, which are focused by the patient, because they cause suffering.

Key words: psychological specificity of non-psychotic personality disorders, patient, stimulation, emotional response, behavioral disorders, neurotic and psychopathic symptoms, psychotherapeutic situation, somatic disorders.

Received December 09, 2015

Revised December 19, 2015

Accepted January 04, 2016

Структура та алгоритм індивідуального консультування батьків у практиці психолого-педагогічного консультування

Martseniuk M.O. Structure and algorithm of individual parents counseling in psychological and pedagogical counseling practice / M.O. Martseniuk // Problems of Modern Psychology : Collection of research papers of Kamianets-Podilskyi Ivan Ohienko National University, G.S. Kostyuk Institute of Psychology at the National Academy of Pedagogical Science of Ukraine / scientific editing by S.D. Maksymenko, L.A. Onufriieva. – Issue 31. – Kamianets-Podilskyi : Aksioma, 2016. – P. 202–213.

М.О. Марценюк. Структура та алгоритм індивідуального консультування батьків у практиці психолого-педагогічного консультування. У статті представлено науково-теоретичний аналіз психолого-педагогічного консультування як провідної форми надання психологічної допомоги при варіантах проблем, що відносяться до взаємин у площині між батьками і дітьми. Проаналізовано специфіку психолого-педагогічного консультування, окреслено основні етапи його здійснення та висвітлено завдання кожного з них. Визначено загальні завдання психолого-педагогічного консультування, що полягають у контролі за ходом психічного розвитку дитини на основі уявлень про нормативний зміст і вікову періодизацію цього процесу. Слідуючи традиціям культурно-історичної концепції Л.С. Виготського, в основу психолого-педагогічного консультування було покладено компонент соціальної ситуації розвитку, принцип системного аналізу всього комплексу особливостей дитячої історії, ієрархії діяльностей і психологічні новоутворення. Встановлено, що психологічна консультація спрямована на майбутнє і розглядається як зміна відношення батьків до себе, до дитини, до проблеми і засобів її розв'язання. Описано узагальнений алгоритм індивідуального консультування батьків, який ґрунтується на поняттях особистісно-терапевтичного підходу Карла Роджерса. Зроблено висновок, що психологічне консультування батьків в сучасному суспільстві стає звичайною культурною практикою і розглядає найважливіший аспект людських стосунків – це стосунки між батьками та дітьми, між дитиною та її оточенням.

Ключові слова: консультативна практика, психічний розвиток, психологічне здоров'я, вік, психологія розвитку, життєва ситуація, поведінкові розлади, мотивація, профілактика розвитку.

М.А. Марценюк. Структура и алгоритм индивидуального консультирования родителей в практике психолого-педагогического кон-

сультирования. В статье представлен научно-теоретический анализ психолого-педагогического консультирования как ведущей формы предоставления психологической помощи при вариантах проблем, которые относятся к взаимоотношениям в плоскости между родителями и детьми. Проанализирована специфика психолого-педагогического консультирования, очерчены основные этапы его осуществления и отражено задание каждого из них. Определены общие задания психолого-педагогического консультирования, которые заключаются в контроле за ходом психического развития ребенка на основе представлений о нормативном содержании и возрастной периодизации этого процесса. Следуя традициям культурно-исторической концепции Л. С. Выготского, в основу психолого-педагогического консультирования был положен компонент социальной ситуации развития, принцип системного анализа всего комплекса особенностей детской истории, иерархии деятельностей и психологические новообразования. Установлено, что психологическая консультация направлена на будущее и рассматривается как изменение отношения родителей к себе, к ребёнку, к проблеме и средствам её решения. Описан обобщённый алгоритм индивидуального консультирования родителей, который основывается на понятиях личностно-терапевтического подхода Карла Роджерса. Сделан вывод, что психологическое консультирование родителей в современном обществе становится обычной культурной практикой и рассматривает важнейший аспект человеческих отношений – это отношения между родителями и детьми, между ребёнком и его окружением.

Ключевые слова: консультативная практика, психическое развитие, психологическое здоровье, возраст, психология развития, жизненная ситуация, поведенческие расстройства, мотивация, профилактика развития.

Постановка проблеми. Сучасний стан соціально-економічного розвитку сучасного українського суспільства обумовив низку проблем у міжособистісних відносинах, поведінці, розвитку свідомості, особистості, зміну стереотипів життєдіяльності, невизначеність перспектив, зниження загальнокультурного рівня підростаючого покоління, дефіцит сприятливого соціального середовища для виховання дітей та молоді. Вирішення зазначених проблем потребують системного втручання в ці процеси практичних психологів, психологів-консультантів, професійна діяльність яких реалізується у сфері оптимізації міжособистісної взаємодії в системі «педагог-дитина», «батьки-дитина», «педагог-батьки».

Одним із провідних видів діяльності практичного психолога є консультування, зокрема психолого-педагогічне консультування. Дослідження консультування як виду професійної діяльності практичного психолога вимагає звернення до науко-

во-теоретичних джерел тих галузей знань, де це поняття отримало достатнє наукове обґрунтування.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Консультування як процес є предметом дослідження різних галузей наук і сфер людської діяльності: медичної (А. Айви, Б. Ворник, М. Бурно, Б. Карвасарський, Е.Ейдемільер, О. Карагодіна, В. Макаров, В. Менделевич та ін.), психологічної (Г. Абрамова, С. Васківська, С. Гледдінг, П. Горностаї, А. Єлізаров, Р. Кочюнас, О. Красило, О. Лютова-Робертс, В. Меновшіков, Р. Мей, Р. Немов, В. Уоллес, А. Чернявська, Д.Ельконін, Г.Бурменська, А. Бодальов, В. Столін, Г.Хоміч, Р.Овчарова, В.Хозієв, О. Хухлаєва та ін.), соціально-педагогічної (Л. Завацька, А. Капська, Г. Раковська, В. Сорочинська, Т. Шишковець та ін.).

Мета статті полягає в аналізі сутності та специфіки психолого-педагогічного консультування в контексті індивідуального консультування батьків. Задля досягнення мети були поставлені завдання: розглянути сутність теоретичних основ психолого-педагогічного консультування; висвітлити специфіку та алгоритм процесу консультування такої категорії клієнтів як батьки.

Виклад основного матеріалу. Історія становлення консультативної практики починається значно раніше того часу, коли вона виокремилася в самостійну галузь діяльності. Цей період не входить у галузь наукового знання, але діапазон засобів впливу і здійснення допомоги в практиці повсякденного життя був досить широким і різноманітним. Консультантами-проповідниками називались лікарі, вихователі, знахарі, що займались пошуком життєвої мудрості, інтерпретацією настроїв і почуттів, релігійними сповідями, тощо.

Спочатку в сферу діяльності психологічних консультацій входили переважно діти з відхиленнями в розвитку, а головне завдання складали психотерапія і допомога в соціальній адаптації дітей з тими або іншими формами патології. Поступово сфера консультативної практики стала значно розширюватися за рахунок включення власне психологічних проблем, не пов'язаних з патологією, як-от: висока тривожність дитини, порушення міжособистісних стосунків, труднощі в навчанні, сімейному вихованні і т. д. В той же час, в консультативній допомозі частково зберігається переважна орієнтація на проблеми, що мають яскраво виражений характер, а не на ті, що лише намічаються.

Нині в якості двох основних підстав для психологічної допомоги дітям називають: виникнення кризової життєвої ситуації (розпад сім'ї, госпіталізація, неуспішність в школі та ін.) і гру-

бий або стійкий розлад поведінки (страхи, забіякуватість, крадігство, брехливість та ін.).

У радянській і вітчизняній психології необхідність систематичного контролю за ходом психічного розвитку дітей була обґрунтована в роботах Л. С. Виготського. Це завдання науковцями із самого початку розумілося дуже широко. З уявлень про дитинство як період справжнього формування особистості дитини закономірно слідували висновки про особливе значення умов життя і розвитку дитини та необхідності психологічного контролю за розвитком нормальної дитини з метою своєчасного виявлення навіть легких, далеких від патології труднощів і відставань, профілактики можливих несприятливих варіантів розвитку [2].

Г. Бурменська зазначає, що концепція віку, висунута Л. Виготським, представляється досить потужною початковою парадигмою, у рамках якої можна освоїти цінний теоретичний вклад і практичний досвід різних напрямів і підходів в психології розвитку. Ключове значення мають дослідження, що безпосередньо спрямовані на вивчення специфіки соціальної ситуації розвитку, видів діяльності і форм спілкування, характерних психологічних утворень в кожному періоді дитинства.

В рамках концепції віку Л. Виготського, повноцінна психолого-педагогічна характеристика розвитку дитини (свого роду «психологічний портрет») складається з аналізу трьох основних складових:

1) соціальної ситуації розвитку (кола спілкування і характеру взаємовідносин з дорослими й однолітками в сім'ї, школі і т. д., з суспільством в цілому);

2) рівнів розвитку провідної, а також інших типових для цього віку видів діяльності (гри, навчання, малювання, конструювання, елементів праці і т. д.), оцінки його відповідності віковим нормативам;

3) діагностика характерних для цього вікового етапу перетворень в емоційно-особовій і пізнавальній сферах психічного розвитку дитини, в області самосвідомості [2].

Беручи до уваги вищевикладене, можна таким чином, представити специфіку психолого-педагогічного консультування. До психолого-педагогічного консультування можна віднести обговорення консультантом з клієнтом питань навчання і виховання дітей, навчання чому-небудь і підвищення педагогічної кваліфікації (компетентності) дорослих людей, педагогічного керівництва, управління дитячими і дорослими групами та ко-

лективами. А також, до психолого-педагогічного консультування належать питання вдосконалення програм, методів і засобів навчання, психологічне обґрунтування педагогічних інновацій та ряд інших. Отже, основою психолого-педагогічного консультування виступає вікова психологія.

Психолого-педагогічне консультування спрямоване на практичне рішення найважливішої задачі вікової психології – завдання систематичного контролю за ходом психічного розвитку дітей в цілях його оптимізації і корекції. На відміну від інших видів психологічного консультування, предметом психолого-педагогічного консультування є динаміка і зміст психічного розвитку дитини (підлітка) на кожній віковій стадії розвитку, тобто індивідуальні особливості вікового розвитку [2].

Змістовна специфіка психолого-педагогічного консультування концентрується навколо проблем психічного розвитку дитини. Відповідно до загальної схеми психолого-педагогічного консультування, отримані відомості групуються в чотирьох основних розділах:

- 1) стан здоров'я;
- 2) зведення про особливості соціальної обстановки, в якій дитина виховується і зростає;
- 3) дані про особливості поведінки та діяльності дитини;
- 4) диференційована характеристика розвитку пізнавальної і емоційно-особистісної сфер дитини.

Психолого-педагогічне консультування проходить у декілька етапів, на кожному з яких здійснюється рішення відповідних завдань :

1. Етап збору початкової інформації (первинний прийом, виявлення скарги, уточнення і формулювання запиту, збір анамнестичних даних);
2. Етап комплексного психологічного обстеження;
3. Аналітичний етап (аналіз отриманих даних, їх інтеграція, формулювання психологічного діагнозу й умовно-варіантного прогнозу; складання та розробка напрямків психологічної роботи, розробка системи психолого-педагогічних рекомендацій);
4. Етап консультування і надання психологічної допомоги клієнтові;
5. Етап реалізації корекційних і профілактичних заходів.

Отже, загальним завданням психолого-педагогічного консультування є контроль за ходом психічного розвитку дитини на основі уявлень про нормативний зміст і вікову періодизацію цього процесу [2; 6].

Це загальне завдання визначає вужчі і конкретніші завдання. До таких, на думку фахівців, відносяться:

1. Орієнтація осіб, що беруть участь у вихованні, якими є батьки, вчителі та інші, у вікових і індивідуальних особливостях психічного розвитку дитини.

2. Своєчасне первинне виявлення дітей із різноманітними відхиленнями і порушеннями психічного розвитку і напрям їх у психолого-медико-педагогічні консультації.

3. Попередження вторинних психологічних ускладнень у дітей з ослабленим соматичним або нервово – психічним здоров'ям, рекомендації із психогігієни і психопрофілактики (спільно з дитячими патопсихологами і лікарями).

4. Складання (спільно з педагогічними психологами або педагогами) рекомендацій щодо психолого-педагогічної корекції труднощів у шкільному навчанні для вчителів, батьків і інших осіб.

5. Складання (спільно з фахівцями з сімейної психотерапії) рекомендацій по вихованню дітей в сім'ї.

6. Корекційна індивідуально робота або (та) в спеціальних групах з дітьми і батьками.

7. Психологічна просвіта населення за допомогою лекційної і інших форм роботи [1].

Індивідуальне консультування як різновид терапевтичного впливу є достатньо поширеною формою роботи шкільного психолога, що спирається на різні теоретичні підходи і є еkleктичним за своєю сутністю, що передбачає узагальнення досягнень різних шкіл. Проте, технологічно консультування, на думку науковців, повинно спиратися на поняття особистісно-терапевтичного підходу Карла Роджерса. Основними засадами такого підходу виступають позитивне прийняття клієнта, емпатичне розуміння його внутрішнього світу, віра в сили і можливості людини.

Оскільки, теоретичною основою психолого-педагогічного консультування є психологія розвитку, то головним завданням психолога-консультанта стає визначення на основі поведінкових проявів конкретного варіанта порушень та допомога батькам у розумінні і прийнятті своєї дитини.

Для проведення психолого-педагогічного консультування психолог, спираючись на загальні закономірності вікового розвитку, знання психічних новоутворень і психологічних проблем кожного віку і, узгодивши їх з індивідуальними особливостями розвитку дітей і підлітків, психолог може робити висновки і прогнозувати ситуацію їх подальшого розвитку.

У практиці психологічного консультування варіанти проблем, що відносяться до взаємин між батьками і дітьми, зустрічаються частіше. Індивідуальна психологічна консультація розглядається як зміна відношення батьків до себе, до дитини, до проблеми і засобів її розв'язання і, без сумніву, спрямована на майбутнє. У більшості випадків консультування, саме від батьків вимагається розуміння причин тих труднощів, що виникають у їхніх дітей. Тому, психологу необхідно мати певний «ідеальний» образ дитини і типові варіанти відхилення від нього. Низка авторів вважають, що в якості еталона можна прийняти образ дитини, яка наділена всіма основними компонентами психологічного здоров'я [7].

Відхилення від психологічного здоров'я можна розглядати в двох аспектах. Перший – порушення психологічного здоров'я в цілому, що передбачає наявність у дитини певного рівня агресивності (захисної, деструктивної, демонстративної, компенсаторної, негативної) або страхів (зовнішньої агресії, соціальних, самовираження, самовизначення). Другий – порушення в розвитку окремих компонентів психологічного здоров'я: невміння приймати себе або інших людей, усвідомлювати причини і наслідки своєї поведінки, небажання вчитися, розвиватися, не сформованість необхідних у відповідності до віку новоутворень, відсутність адаптації до умов школи або сім'ї. [6].

Існує певний алгоритм консультування батьків, що є науково обґрунтованим і спирається на поняття та ідеї особистісно-терапевтичного підходу гуманістичної психології. Умовно весь процес консультування можна поділити на декілька етапів, які логічно пов'язані і взаємообумовлені.

Важливою особливістю консультативного процесу – бесіди, виступає той факт, чи прийшли батьки до психолога за власною ініціативою, на його запрошення або за направленням педагога. У першому випадку психолог буде мати справу з мотивованим клієнтом, що, власне, передбачає бажання людини отримати психологічну допомогу, спрямованість на роботу з психологом. Якщо у клієнта відсутня мотивація, то це можна трактувати так, що люди, які направили клієнта до психолога, розв'язують таким чином свої проблеми і трактують консультанта в якості каруючої сили. І саме в школах та дитячих садочках спостерігається високий відсоток клієнтів, яких примусово консультують. Якщо «немотивований» клієнт все ж вимушений з будь-яких причин відвідувати консультанта, зазвичай, своє небажання підтримувати консультативний контакт він виражає по-різному – пропус-

кає зустрічі, відмовляється прийняти відповідальність за процес консультування, часто свій супротив виражає мовчанням [3].

Саме тому, найпершим завданням психолога є формування мотивації свого клієнта (у випадку, коли її немає). З цією метою психолог може скористатися даними психологічної діагностики, досвіду спілкування з дитиною і, таким чином, підштовхнути батька до розмови, до обговорення поведінкових проявів проблем і труднощів дитини. Зазвичай, така тактика має позитивні наслідки і батько, зацікавившись, швидко включається в консультативну бесіду.

На цьому етапі психолог формує для себе внутрішню гіпотезу про причини труднощів, що виникли, і за допомогою уточнюючих запитань її перевіряє.

На наступному етапі роботи психолог або доповнює розповідь батька, що прийшов на консультацію, про поведінкові прояви, які свідчать про наявність певних порушень у дитини, або інформує батька про наявність таких проявів і просить його доповнити картину. Саме на цьому етапі від психолога вимагається уміння вести розмову зрозумілою і доступною для батька мовою, уникаючи незрозумілих термінів і не формулюючи діагноз. Така коректна стратегія унеможливує виникнення різного роду бар'єрів і комплексів, сприяючи подальшій роботі.

Тільки після такого сумісного обговорення та порозуміння поведінкових проявів з'являється сенс у необхідності надання загальної назви цим проявам порушення психологічного здоров'я дитини. Розуміння змісту порушень допомагає батькам прийняти і назву цього порушення, тобто, усвідомлювати і контролювати все те, що відбувається.

Якщо батьки погоджуються з тим, що у дитини дійсно має місце те чи інше порушення, то, ймовірно, у них виникне питання: «Чому це відбувається?», «В чому причина того, що сталося?». На даному етапі важливим завданням психолога є попередження появи у батьків почуття провини, оскільки за ним може виникнути опір до подальшої роботи. А також, може виникнути і протилежна реакція, що небезпечна провокаціями виникнення інших ускладнень. Тому є сенс відшукати об'єктивні причини теперішніх проблем у минулому. Це можуть бути: будь-які сімейні проблеми, негаразди, конфлікти, фінансові труднощі, зміна місця проживання, хронічна зайнятість батьків на роботі, тощо.

Проте, психолог забор'язаний планомірно й обережно підвести батьків до аналізу та усвідомлення істинних причин теперішніх

проблем їх дитини. Є сенс використовувати для досягнення цієї мети методу «звичайної картинки», що надасть самому клієнту можливість прийняти або відкинути причину дитячої проблеми.

Подальша робота спонукає до виникнення у батьків питання «Що робити?». Вони погодилися з тим, що певні порушення мають місце, їхні причини зрозумілі і для них є важливим дізнатися, як можна дану ситуацію змінити. Не варто забувати про один з головних принципів психологічної допомоги – це відмова від надання порад. В цьому випадку психолог може і повинен коректно і обережно запропонувати батькам деякі варіанти видозміни ситуації. Але, загальновідомим є факт про силу і непорушність людських стереотипів. Тому, на даному етапі роботи, є необхідність підвищення мотивації батьків до здійснення певних змін через звернення до значимої для батька сфери: здоров'я дитини, майбутньої соціальної успішності, можливості успішного влаштування особистого життя, тощо.

Наступним актуальним питанням, що завжди варто ставити перед консультантом: чи вистачить у клієнта ресурсів для необхідних змін? Робота з ресурсною сферою, а саме роботою щодо її розширення – є необхідною умовою здійснення подальших змін. Відшукувати ресурси можна і в минулому, і в майбутньому: можна згадати, чого батьки вже досягли і набули в питаннях виховання і розвитку дитини, пофантазувати на тему майбутнього здоров'я, досягнень, благополуччя [4].

Висновки. Психологічне консультування батьків в сучасному українському суспільстві стає звичайною культурною практикою. Особливістю психолого-педагогічного консультування є те, що ця форма роботи – зовні справжній айсберг, де вершина – це поведінка дитини і занепокоєння цим дорослого, а нижня його частина – це компоненти дитячого буття, що в психології називається соціальною ситуацією розвитку. У вузькому значенні консультування виступає певним орієнтиром, що забезпечує пізнання батьками своєї дитини і самого себе, а для дитини – це можливість орієнтуватися в самих батьках та у ситуації, що склалася навколо неї.

Психолого-педагогічне консультування розглядає найважливіший аспект людських стосунків – це стосунки між батьками і дітьми, між дитиною і її оточенням. Батьківська позиція, зазвичай, завжди динамічна, навіть, коли вона рухається до консервативності. У контексті консультування, мова, як правило, йде про батьківську децентрацію, тобто, про зміну позиції, що відіграє важливу роль серед причин проблематичності дитячого

розвитку. Алгоритм консультування батьків є науково обґрунтованим і спирається на поняття та ідеї особистісно-терапевтичного підходу К. Роджерса. У відповідності до традицій культурно-історичної концепції Л.С.Виготського, в основу консультування покладена соціальна ситуація розвитку, принципи системного аналізу всього комплексу особливості дитячої історії, ієрархію діяльності і психологічних новоутворень.

Список використаних джерел

1. Богданович Н.Г. Психологическое обследование ребенка в практике возрастного-психологического консультирования: учебное пособие / Н.Г. Богданович. – Иркутск : Иркут. ун-т, 2005. – 100 с.
2. Бурменская Г.В. Возрастно-психологическое консультирование. Проблемы психического развития детей / Г.В. Бурменская, О.А.Карабанова, А.Г.Лидерс. – М. : Изд-во МГУ, 1990. – 136 с.
3. Кочюнас Р. Основы психологического консультирования / пер. с литовского В. Матулявичене. – М. : Академ. проект, 1999. – 240 с.
4. Психологическое консультирование родителей: учебное пособие / В.Б.Хозиев, М.В.Хозиева, С.В. Дзетовецкая. – М. : Изд-во Моск. психолого-социального ин-та; Воронеж : Изд-во НПО «МОДЕК», 2008. – 504 с.
5. Хомич Г.О. Основы психологічного консультування: навчальний посібник / Г.О. Хоміч, Р.М.Ткач. – К. : МАУП, 2004. – 152 с.
6. Хухлаева О.В. Основы психологического консультирования и психологической коррекции. – М. : Академия, 2001. – 208 с.
7. Хухлаева О.В. Школьная психологическая служба. Работа с родителями / О.В. Хухлаева. – М. : Генезис, 2008. – 154 с.
8. Шипицына Л.М. Психолого-педагогическое консультирование и сопровождение развития ребенка: Пособие для учителя-дефектолога / Л.М. Шипицына, Е.И. Казакова, М.А. Жданова. – М. : Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2003. – 528 с.

Spysok vykorystanyh dzherel

1. Bogdanovich N.G. Psihologicheskoe obsledovanie rebenka v praktike vozrastno-psihologicheskogo konsul'tirovaniya: uchebnoe posobie / N.G. Bogdanovich. – Irkutsk : Irkut. un-t, 2005. – 100 s.

2. Burmenskaja G.V. Vozrastno-psihologicheskoe konsul'tirovanie. Problemy psihicheskogo razvitija detej / G.V. Burmenskaja, O.A.Karabanova, A.G.Liders. – M. : Izd-vo MGU, 1990. – 136 s.
3. Kochjunas R. Osnovi psihologicheskogo konsul'tirovanija / per. s litovs'kogo V. Matuljavichene. – M. : Akadem. proekt. 1999. – 240 s.
4. Psihologicheskoe konsul'tirovanie roditel'ej: uchebnoe posobie / V.B.Hoziev, M.V.Hozieva, S.V. Dzetoveckaja. – M. : Izd-vo Mosk. psihologo-social'nogo ins-ta; Voronezh : Izd-vo NPO «MODEK», 2008. – 504 s.
5. Homych G.O. Osnovy psihologicheskogo konsul'tuvannja: navchal'nyj posibnyk / G.O. Homich, R.M.Tkach. – K. : MAUP, 2004. – 152 s.
6. Huhlaeva O.V. Osnovi psihologicheskogo konsul'tirovanija i psihologicheskij korrekcii. – M. : Akademiya, 2001. – 208 s.
7. Huhlaeva O.V. Shkol'naja psihologicheskaja sluzhba. Rabota s roditel'jami / O.V. Huhlaeva. – M. : Genezis, 2008. – 154 s.
8. Shipicyna L.M. Psihologo-pedagogicheskoe konsul'tirovanie i soprovozhdenie razvitija rebenka: Posobie dlja uchitelja-defektologa / L.M. Shipicyna, E.I. Kazakova, M.A. Zhdanova. – M. : Gumanit. izd. centr VLADOS, 2003. – 528 s.

M.O. Martseniuk. Structure and algorithm of individual parents counseling in psychological and pedagogical counseling practice. The article is devoted to scientific-theoretical analysis of counseling as a leading form of psychological help with problems, which belong to the parents – children sphere. The specificity of psychological and pedagogical counseling has been analysed, main stages of its realization have been defined, as well as the objectives for each stage have been defined. General objectives of psychological and pedagogical counseling have been defined; they include the psychological development control of a child on the basis of notions about the normative content and age periodisation of the process. Following the traditions of L.S. Vyhotsky's cultural and historical conception, the component of social situation development, principle of systemic analysis of the whole complex of peculiarities of child's history, hierarchy of activities as well as the psychological neoplasm were the basis for psychological and pedagogical counseling. It has been established that counseling directed into the future is considered as an attitudinal change of parents to themselves, to the child, as well as to the problem and ways of its solution. Generalised algorithm of individual counseling of parents, based on the notions of Carl Rogers' person-centred psychotherapy, has been described. The unconditional positive regard to client, empathic understanding of client's frame of reference, belief in personal powers and abilities of the client

are the basic principles of this approach. The conclusion has been made that parents' counseling in modern society becomes common cultural practice because it regards the most important aspect of human relationships – the between parents and children, between child and its surrounding. Parental position, as usual, is dynamic, even when it tends to conservatism. In the context of counseling, the parents decentrization is meant, which plays an important role among the reasons of child's development difficulty.

Key word: counselling practice, mental development, mental health, age, developmental psychology, life situation, behavioural disorders, motivation, prevention of the development (of).

Received December 03, 2015

Revised December 11, 2015

Accepted January 08, 2016

УДК 159.925:159.942.5

О.Б. Мельничук

oxanamelnichuk@ukr.net

Емпатія в структурі професійного інтелекту майбутніх фахівців соціальної сфери

Melnychuk O.B. Empathy in the structure of professional intelligence of future social sphere specialists / O.B. Melnychuk // Problems of Modern Psychology : Collection of research papers of Kamianets-Podilskyi Ivan Ohienko National University, G.S. Kostyuk Institute of Psychology at the National Academy of Pedagogical Science of Ukraine / scientific editing by S.D. Maksymenko, L.A. Onufrieva. – Issue 31. – Kamianets-Podilskyi : Aksioma, 2016. – P. 213–226.

О.Б. Мельничук. Емпатія в структурі професійного інтелекту майбутніх фахівців соціальної сфери. В статті проаналізовано емпатію та емпатичні здібності як підґрунтя професійної емпатії та складову професійного інтелекту майбутніх фахівців соціальної сфери. Розкрито сутність емпатії як феномена. Узагальнено, що емпатія є усвідомленим співпереживанням психічних станів і почуттів іншої людини та забезпечує здатність до ефективної взаємодії з партнером. Розкрито особливості тлумачення змісту феномена емпатії та підходів щодо визначення видів і складових емпатії в різних психологічних дослідженнях. Показано, що емпатія відіграє важливу роль у професійній діяльності фахівців соціальної сфери, позаяк визначає здатність до прояву професійної емпатії, що є важливою основою професійної взаємодії та надання соці-

альної та психосоціальної допомоги різним категоріям клієнтів соціальної сфери. Обґрунтовано, що стандарти та професійна етика в соціальній сфері визначають специфічні для цієї професійної групи професійні інтелектуальні та особистісні властивості, в систему яких входить емпатія як складова та передумова становлення професійного інтелекту майбутніх фахівців соціальної сфери.

У результаті проведеного емпіричного дослідження виявлено домінування низьких і середніх рівнів вираженості окремих емпатичних здібностей та інтегрального рівня емпатії у студентів-майбутніх фахівців соціальної сфери. Обґрунтовано, що зафіксоване домінування низьких і середніх рівнів вираженості різних видів емпатії та інтегрального показника емпатії, як підґрунтя професійної емпатії, детермінує певні ризики становлення професійного інтелекту, оскільки низька здатність майбутніх фахівців соціальної сфери до прояву професійної емпатії значно утруднюватиме в подальшому розуміння та налагодження ними конструктивної взаємодії з різними групами клієнтів та ефективне виконання професійної діяльності. Зроблено висновок про доцільність забезпечення системи спеціальних соціально-психологічних умов розвитку емпатії як складової професійного інтелекту майбутніх фахівців соціальної сфери: формування професійної пізнавальної культури, залучення студентів до соціальної та соціально-психологічної допомоги різним категоріям клієнтів, сприяння розвитку особистісних та інтелектуально-особистісних ресурсів студентів, активне соціально-психологічне навчання.

Ключові слова: професійна підготовка, професійний інтелект майбутніх фахівців соціальної сфери, емпатія, емпатичні здібності, професійна емпатія, раціональний канал емпатії, емоційний канал емпатії, інтуїтивний канал емпатії, соціально-психологічні умови розвитку емпатії.

О.Б. Мельничук. Емпатия в структуре профессионального интеллекта будущих работников социальной сферы. В статье проанализирована эмпатия и эмпатические способности как основа профессиональной эмпатии и составляющая профессионального интеллекта будущих специалистов социальной сферы. Раскрыта сущность эмпатии как феномена. Определено, что эмпатия есть осознанным сопереживанием психических состояний и чувств другого человека, а также обеспечивает способность к эффективному взаимодействию с партнёром. Раскрыты особенности интерпретации содержания феномена эмпатии и подходов к определению видов и составляющих эмпатии в разных психологических исследованиях. Показано, что эмпатия играет важную роль в профессиональной деятельности специалистов социальной сферы, поскольку определяет способность к проявлению профессиональной эмпатии, что есть важной основой профессионального взаимодействия и оказания социальной и психосоциальной помощи разным категориям клиентов социальной сферы. Обосновано, что стандарты и профес-

сиональна етика в соціальній сфері определяють специфічні для цієї професійної групи професійні інтелектуальні та особистісні властивості, в систему яких входить емпатія як складова та умова становлення професійного інтелекту майбутніх фахівців соціальної сфери.

В результаті проведеного емпіричного дослідження виявлено домінування низьких та середніх рівнів вираженості окремих емпатических здібностей та інтегрального рівня емпатії у студентів майбутніх фахівців соціальної сфери. Обґрунтовано, що зафіксоване домінування низьких та середніх рівнів вираженості різних видів емпатії та інтегрального показателя емпатії, як основи професійної емпатії, детермінує певні ризики становлення професійного інтелекту, оскільки низька здатність майбутніх фахівців соціальної сфери до прояву професійної емпатії буде суттєво ускладнювати в майбутньому розуміння та налагодження ними конструктивного взаємодія з різними групами клієнтів та ефективне виконання професійної діяльності.

Зроблено висновок про доцільність забезпечення системи спеціальних соціально-психологічних умов розвитку емпатії як складової професійного інтелекту майбутніх фахівців соціальної сфери: формування професійної пізнавальної культури, залучення студентів до соціальної та соціально-психологічної допомоги різним категоріям клієнтів, сприяння розвитку особистісних та інтелектуально-особистісних ресурсів студентів, активне соціально-психологічне навчання.

Ключові слова: професійна підготовка, професійний інтелект майбутніх фахівців соціальної сфери, емпатія, емпатическі здібності, професійна емпатія, раціональний канал емпатії, емоціональний канал емпатії, інтуїтивний канал емпатії, соціально-психологічні умови розвитку емпатії.

Постановка проблеми. Нові соціально-економічні та соціокультурні орієнтири сучасного суспільства диктують підвищені вимоги до системи вищої освіти. Існує нагальна потреба у підготовці кадрів нового покоління, висококваліфікованих і компетентних працівників, що мають високі рівні професійної та практичної підготовки, сформовані професійно значущі якості, які в майбутньому забезпечать ефективне виконання професійних завдань.

Реформування системи професійної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери вимагає подальшого вдосконалення організації навчально-виховного процесу в профільних вищих навчальних закладах. Специфіка професійної діяльності фахівця соціальної сфери визначається метою та станом об'єктів взає-

модії – це вияв та ефективне вирішення соціальних проблем, які виникають у конкретної людини, групи людей чи в суспільстві в цілому, а також соціальна підтримка, захист та обслуговування, надання соціальної та психосоціальної допомоги людям, які не здатні самостійно, без сторонньої допомоги, вирішити свої проблеми, а іноді і жити. Підтримка, допомога, опіка, захист особистості неможливі без гуманного, емпатійного ставлення до людини, її особистісних потреб і проблем, світосприймання. У зв'язку з цим, серед багаточисленних проблем професійної підготовки майбутніх фахівців такого профілю актуальною є проблема становлення професійного інтелекту. Професійний інтелект формується в процесі професійного навчання в результаті вирішення учбово-професійних завдань і визначає в цілому професійні компетенції майбутніх фахівців. Саме від особливостей професійного інтелекту фахівців соціальної сфери, розвитку як загальних, так і спеціальних здібностей, сформованості професійно значущих інтелектуальних якостей та індивідуального інтелектуального стилю, інтелектуальної культури та продуктивності залежить здатність до адекватного розуміння та оцінки проблем, уміння вибудовувати особливу манеру професійної взаємодії з клієнтами, забезпечення гуманістичної позиції у професійній діяльності тощо.

Актуальним є дослідження складових професійного інтелекту майбутніх фахівців соціальної сфери, що детерміновано взаємозв'язком інтелектуальних та особистісних властивостей. Одним із компонентів професійного інтелекту фахівців цього профілю ми визначаємо емпатію.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Аналіз наукової літератури виявив, що окремі аспекти зазначеної проблеми висвітлювалися в наукових дослідженнях у галузі соціальної психології, організаційної психології, психології управління, педагогічної психології та психології вищої школи тощо. Так, в наукових роботах О. Бондарчук, Л. Карамушки, Г. Ложкіна, С. Максименка, Л. Орбан-Лембрик, В. Семиченко, В. Третьяченко, Ю. Швалба та ін. знаходимо положення про особистість як суб'єкт професійної діяльності; в наукових працях Ж. Барон, Д. Перкінс, Е. Джей, С. Тішман, Г. Саломон та ін. відображені ідеї розвитку інтелекту в умовах освіти як інкультурації; розуміння психологічної сутності та природи емпатії знаходимо в працях С.Рубінштейна, Г.Костюка, В.Мясищева, К.Абульханової-Славської та ін.; роль емпатії в професійному становленні майбутніх фахівців різних професій типу «лю-

дина-людина» проаналізована в науковому доробку Є.Рогова, В.Століна, Б.Братуся, С.Максименка, Т.Титаренко, Г.Ложкіна, О.Киричука, Л.Бурлачука, О.Бондаренка, А. Штейнмеца та ін.; в працях сучасних психологів та педагогів, П. Криворучко, Н. Кривоконь, С. Максименка, О.Безпалько та ін., знайшли своє втілення ідеї психологічного забезпечення роботи в соціальній сфері. Проблеми професійної підготовки сучасних фахівців соціальної сфери стають предметом досліджень ц працях сучасних філософів, соціологів тощо, а також працівників соціальних, психологічних і соціально-психологічних служб різного спрямування.

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми. Утім, аналіз наукової літератури показав, що безпосередньо дослідження емпатії особистості як складової професійного інтелекту майбутніх фахівців соціальної сфери не здійснювалося. Тому, соціальна значущість проблеми, необхідність подальшого розширення теоретичних та прикладних досліджень особливостей професійної підготовки фахівців соціальної сфери й обумовили вибір теми нашого дослідження: «Емпатія в структурі професійного інтелекту майбутніх фахівців соціальної сфери». *Об'єкт дослідження* – професійний інтелект майбутніх фахівців соціальної сфери. *Предмет дослідження* – емпатія особистості як складова професійного інтелекту майбутніх фахівців соціальної сфери. *Мета дослідження* – дослідити емпатію майбутніх фахівців соціальної сфери як складову професійного інтелекту та ефективного здійснення ними в подальшому професійної діяльності. *Завдання дослідження*: 1. Розкрити роль емпатії як складової професійного інтелекту та професійної діяльності фахівців соціальної сфери. 2. Визначити динаміку рівнів вираженості емпатії та емпатичних здібностей у фахівців соціальної сфери як компоненту їх професійного інтелекту та ефективності професійної діяльності. 3. Визначити психологічні засади формування емпатії майбутніх фахівців соціальної сфери як складової їх професійного інтелекту та умови професійної готовності до здійснення ними ефективною професійної діяльності.

Мета статті. Головною метою цієї роботи є розкриття особливостей прояву емпатії (емпатичних здібностей) як складової структури професійного інтелекту майбутніх фахівців соціальної сфери.

Виклад основного матеріалу. Категорія «емпатія» як абстрактна духовна єдність, регулятор взаємин між людьми є предметом дослідження у філософії, етиці, естетиці тощо. До

наукового вжитку у психології термін «емпатія» був введений американським психологом Е. Тітченером. Сьогодні в психології відсутні загальноприйняті тлумачення даного поняття. Аналіз літератури дає підстави стверджувати, що в сучасних психологічних дослідженнях емпатія аналізується в контексті конкретної психологічної властивості особистості і процесу або ж стану та, в публікаціях останнього періоду, цей феномен розглядають також з позицій професійної взаємодії (у педагогіці та педагогічній психології) та професійного впливу (у психологічному консультуванні, психологічній корекції, психотерапії тощо). Професійний аспект в дослідженнях емпатії акцентує її роль як важливого засобу психологічного впливу, раціональне застосування якого визначає значні позитивні результати в професійній взаємодії в системі «людина-людина» [10].

Емпатія як феномен інтегрує в собі пізнавальні та емоційні процеси, визначає прояв ставлення до іншої людини [12].

За особливостями вияву П. Симонов називає такі види емпатії: емоційна емпатія (ґрунтується на механізмах проєкції та наслідування моторних та афективних реакцій іншої людини), когнітивна емпатія (базується на інтелектуальних процесах), предикативна емпатія (виявляється як здатність людини виявляти прогнозувати афективні реакції іншого у конкретних ситуаціях) [11].

В.Бойко виділяє такі види емпатії: 1) раціональна емпатія (здійснюється шляхом інтенсивної аналітичної переробки інформації про іншу людину), 2) емоційна емпатія (реалізується через емоційний досвід переживань і почуттів) 3) інтуїтивна емпатія (переробка інформації про іншого здійснюється на інтуїтивному рівні) [2].

Емпатія, за С.Максименком, характеризує здатність людини до співпереживання (переживання суб'єктом тих же почуттів, що переживає інший, через отожднення з ним) та співчуття (переживання суб'єктом, з приводу почуттів іншого, інших відмінних почуттів) та забезпечує соціальну обумовленість поведінки. [5] На думку В. Лабунської, як соціально-психологічна властивість особистості, емпатія включає ряд здатностей: здатність емоційно реагувати і відкликатися на переживання іншого, здатність розпізнавати емоційний стан іншого і ніби переносити себе в його думки, почуття і дії; здатність давати адекватну відповідь як вербального, так і невербального типу на переживання іншого [7]. Є.Ільїн підкреслює роль емпатії в людських стосунках, у процесах соціальної перцепції,

у встановленні взаєморозуміння між людьми. [6] В концепції Т.Гаврилової емпатія як співчуття актуалізує стосунки довіри, турботи, теплоти, підтримки [3].

У своїй основі емпатія є інтелектуальним процесом, а за суттю – емоційним. Вона поєднує в собі такі елементи: розуміння емоційного стану іншої людини (когнітивний рівень), співпереживання або ж співчуття до іншого (афективний рівень) та активна допомагаюча поведінка суб'єкта (поведінковий рівень) [4]. Отже, емпатію можна визначити як систему здібностей, що визначають усвідомлене співпереживання стану та почуттям іншої людини, або ж як розуміння стану та почуттів іншої людини в формі співпереживання.

В сучасних психологічних дослідженнях емоційного інтелекту особистості емпатія визначається як одна із значущих складових, що обумовлює прояв здатностей до міжособистісного спілкування та взаємодії [1].

В контексті нашого дослідження особливий інтерес представляє думка, щодо когнітивних аспектів емпатії. Емпатія як здатність до розуміння іншого є основою гуманістичної позиції особистості, здатності до альтруїстичних вчинків, сприяє прояву стосунків турботи та довіри, підтримки та допомоги [8].

Робота соціального працівника постійно пов'язана із ситуаціями великого емоційного напруження та когнітивної складності міжособистісної взаємодії. Емпатія як особливий вид розуміння іншої людини є важливим засобом та фактором ефективної взаємодії фахівця з різними категоріями клієнтів. Вона забезпечує адекватне сприйняття та розуміння проблем інших людей, сприяє емоційному відгуку та конструктивному налагодженню взаємодії, визначає збалансованість професійних стосунків. Саме когнітивні аспекти емпатії, на нашу думку, визначають становлення професійної емпатії, що є складовою професійного інтелекту майбутніх фахівців соціальної сфери. Професійна емпатія забезпечує здатність до встановлення конструктивних стосунків у професійній взаємодії та вміння управляти емоційною напруженістю ситуацій ділової взаємодії.

Соціальна робота базується на принципах гуманізму, поваги прав клієнтів, активності клієнта та співробітництва з ним, самовизначення клієнта тощо. Це вимагає від працівників соціальної сфери глибоких професійних знань, сформованих умінь та навичок для надання допомоги іншим людям, групам, спільнотам в їх розвитку, у вирішенні проблем і труднощів їх життя. Стандарти та професійна етика в соціальній сфері визначають

специфічні для цієї професійної групи професійні інтелектуальні та особистісні властивості.

Особливо актуальною є проблема розвитку емпатії у майбутніх фахівців соціальної сфери, позаяк саме студентський вік є сенситивним для розвитку та становлення професійно значущих інтелектуально-особистісних та власне особистісних якостей, розвитку базових компетентностей, соціально-професійних компетенцій тощо.

З огляду на вищесказане, актуальним є вивчення особливостей прояву емпатичних здібностей особистості майбутніх фахівців соціальної сфери та визначення можливостей її розвитку як складової професійного інтелекту в процесі вузівської підготовки.

Пілотажне дослідження в рамках визначеної теми здійснювалося нами в листопаді 2015 року на базі Інституту соціальної роботи та управління Національного педагогічного університету імені М.П.Драгоманова, вибірку дослідження в кількості 85 осіб склали студенти випускних курсів спеціальності «Соціальна робота». До завдань дослідження входило визначення особливостей прояву показників емпатичних здібностей у майбутніх фахівців соціальної сфери як складової їх професійного інтелекту та ефективності професійної діяльності.

Вивчення особливостей прояву показників емпатичних здібностей та інтегрального показника емпатії майбутніх фахівців соціальної сфери здійснювалося нами за допомогою методики «Діагностика емпатичних здібностей» (В.Бойко). [9] Дана методика дала можливість виявити показники емпатичних здібностей особистості – раціональний канал емпатії (спрямованість уваги, сприймання та мислення людини на сутність іншого, його стан, проблеми, поведінку; тут немає логіки чи мотивації інтересу, це спонтанна зацікавленість в іншому); емоційний канал емпатії (здатність людини входити в емоційний резонанс з оточенням – співпереживати та співчувати); інтуїтивний канал емпатії (здатність людини бачити поведінку іншого на основі свого власного досвіду, що зберігається в підсвідомості, діяти в умовах дефіциту інформації тощо); установки, що сприяють чи перешкоджають емпатії (емпатія знижується, коли людина намагається уникати особистісних контактів, вважає за недоцільне проявляти зацікавленість до життя іншого тощо); проникаюча здатність в емпатії (здатність створювати атмосферу відкритості, довіри, що сприяє інформаційно-енергетичному обміну між партнерами); ідентифікація (вміння зрозуміти іншого на основі

здатності до децентрованості); інтегральний показник визначає загальний рівень емпатії.

Результати дослідження показників емпатії майбутніх фахівців соціальної сфери представлені в табл. 1.

Таблиця 1

Описова статистика за шкалами тесту діагностики рівня емпатичних здібностей (В.В.Бойко)

Показники шкал тесту та інтегральний показник	Показники описової статистики			
	Min	Max	M	σ
Раціональний канал емпатії	1	4	2,25	0,87
Емоційний канал емпатії	2	5	3,2	0,94
Інтуїтивний канал емпатії	0	5	2	0,41
Установки (сприяння чи перешкоджання емпатії)	1	5	3,25	1,42
Проникаюча здатність в емпатії	2	5	3,5	1,09
Ідентифікація в емпатії	0	4	2	1,21
<i>Рівень емпатії (сумарний показник)</i>	13	19	16	1,91

Результати проведеного дослідження дозволили зафіксувати такі тенденції прояву емпатії у досліджуваної вибірки: середньоарифметичний загальновибірковий показник за шкалою тесту «Раціональний канал емпатії» становить $M=2,25$, що свідчить про низький рівень здатності респондентів до прояву уваги, спрямованого сприймання та осмислення сутності іншої людини – аналізу стану та проблем, особливостей прояву поведінки тощо; середнє значення показника за шкалою «Емоційний канал емпатії» ($M=3,2$) відображає середній рівень розвиненості здатності досліджуваних входить в емоційний резонанс з оточуючими – співпереживати та співчувати, розуміти внутрішній світ партнера, прогнозувати його поведінку та впливати на нього; середньоарифметичний показник за шкалою «Інтуїтивний канал емпатії» ($M=2$) відповідає низькому рівню, що свідчить про малу здатність досліджуваних відчувати особливості партнера, діяти в умовах дефіциту інформації та спиратися на безсвідомий досвід; вираженість середньоарифметичного значення показника «Установки, що сприяють (перешкоджають) емпатії» ($M=3,25$) на середньому рівні свідчить про наявність значної кількості деструктивних установок, що ускладнюють прояв усіх каналів емпатії – уникнення зайвої уваги до стану партнера, байдуже ставлення до переживань та проблем іншого тощо; середнє значення

показника за шкалою «Проникаюча здатність в емпатії» ($M=3,5$) відповідає середньому рівню, що свідчить про недостатній рівень розвитку здатності у досліджуваних респондентів створювати навколо себе атмосферу відкритості та довіри, що сприяє інформаційно-енергетичному обміну у взаємодії; середнє значення показника за шкалою «Ідентифікація в емпатії» ($M=2$) зафіксовано нами також на низькому рівні, що говорить про низьку здатність респондентів до розуміння іншої людини на основі співпереживання, зміни пізнавальної позиції тощо; середньоарифметичний загальновибірковий сумарний показник емпатії ($M=16$) знаходиться в зоні низьких значень та відображає занижений рівень емпатії у досліджуваних студентів, що не є сприятливим для їх професійно-особистісного розвитку та становлення професійного інтелекту, зокрема. Статистично значущих відмінностей за статтю не встановлено.

Зафіксоване нами домінування низьких та середніх рівнів вираженості різних видів емпатії та інтегрального показника емпатії, як підґрунтя професійної емпатії, виражає певні ризики становлення професійного інтелекту, позаяк низька здатність майбутніх фахівців соціальної сфери до прояву професійної емпатії значно утруднюватиме в подальшому розуміння та налагодження ними конструктивної взаємодії з різними групами клієнтів, ефективне виконання професійної діяльності тощо.

У контексті результатів нашого експериментального дослідження чітко постає необхідність роботи, спрямованої на формування емпатичних здібностей майбутніх фахівців соціальної сфери, що забезпечить їм здатність у майбутньому осмислювати та адекватно реагувати на різноманітні ситуації професійної взаємодії з різними категоріями клієнтів, бути емоційно врівноваженими та активними у професійній діяльності тощо. Саме тому ми визначаємо систему психологічних умов розвитку емпатичних здібностей, що є підґрунтям професійної емпатії як складової професійного інтелекту в майбутніх фахівців соціальної сфери: 1) специфічне професійно орієнтоване навчально-виховне середовище та пізнавальна культура вузу; 2) залучення студентів (майбутніх фахівців соціальної сфери) до соціальної та соціально-психологічної допомоги різним категоріям клієнтів в рамках професійно-орієнтованих практик і волонтерської діяльності; 3) сприяння розвитку особистісних та інтелектуально-особистісних ресурсів студентів з метою оптимізації емоційного, інтелектуального, мотиваційного тощо потенціалу особистості

як підґрунтя становлення професійного потенціалу; 4) активне соціально-психологічне навчання в формі тренінгів, коучингів, майстер-класів, групових дискусій, ділових ігор тощо. В цілому, професійна підготовка майбутніх фахівців соціальної сфери має здійснюватися в умовах, що дають можливість максимально «зануритися» в реальні проблеми соціальної сфери, усвідомити власні можливості та рефлексувати ризики професії, набутти досвіду професійної взаємодії з різними категоріями клієнтів, навичок оцінки та вирішення складних професійних завдань, а також усвідомлення власних професійно значущих особистісних та інтелектуально-особистісних якостей. Така модель оптимізації розвитку емпатичних здібностей та професійної емпатії як складової професійного інтелекту студентів сприятиме розвитку їх когнітивно-емоційних особистісних властивостей і визначатиме ефективну професійну діяльність фахівців соціальної сфери в майбутньому.

Висновки і пропозиції. Проведене дослідження вираженості емпатичних здібностей як складової професійного інтелекту майбутніх фахівців соціальної сфери дозволяє зробити такі висновки: 1. Емпатія та прояв конкретних емпатичних здібностей майбутніх фахівців соціальної сфери є базовим підґрунтям професійної емпатії та важливою складовою їх професійного інтелекту, оскільки забезпечує ефективну міжособистісну професійну взаємодію. 2. Емпатія – це система спеціальних здібностей, яка визначає здатність людини розуміти емоційний світ іншої людини у формі співпереживання та ефективно взаємодіяти з іншими людьми. В сучасній психології існує декілька теоретичних підходів до розуміння феномена «емпатії». 3. Результати емпіричного дослідження виявили, що вираженість емпатичних здібностей та рівня емпатії в цілому у досліджуваній вибірці студентів знаходяться в зоні низьких і середніх значень. Такі результати вираженості емпатії як підґрунтя професійної емпатії та складової професійного інтелекту в майбутніх фахівців соціальної сфери свідчать про необхідність спеціального соціально-психологічного проектування освітнього середовища та забезпечення спеціальних соціально-психологічних умов його становлення в процесі вузівської підготовки. 4. Модель системи спеціальних соціально-психологічних умов розвитку емпатії як складової професійного інтелекту майбутніх фахівців соціальної сфери включає: формування професійної пізнавальної культури, залучення студентів до соціальної та соціально-психологічної допомоги різним категоріям клієнтів, сприяння розвитку осо-

бистісних та інтелектуально-особистісних ресурсів студентів, активне соціально-психологічне навчання.

Отже, проведене дослідження доводить необхідність урахування в процесі професійної підготовки особливостей прояву емпатії та доцільність забезпечення системи спеціальних соціально-психологічних умов її розвитку як складової професійного інтелекту майбутніх фахівців соціальної сфери, що визначатиме здатність до більш глибокого розуміння ними професійних завдань та оволодіння навичками взаємодії з різними соціальними категоріями клієнтів.

Список використаних джерел

1. Bar-On, R. The Bar-On Emotional Quotient Inventory (EQ-i): Technical Manual [Text] / R. Bar-On. – Toronto : Multi-Health Systems, 1997.
2. Бойко В.В. Энергия эмоций в общении: взгляд на себя и на других / В.В. Бойко. – М. : Информационно-издательский дом «Филинъ», 1996. – 472 с.
3. Гаврилова Т.П. Социальная децентрация и её роль в развитии эмпатии / Т.П. Гаврилова // Теоретические и прикладные проблемы познания людьми друг друга. – Краснодар : Изд-во Кубанского ун-та, 1979. – С. 10–11.
4. Дьяченко М. И. Психологический словарь-справочник / М. И. Дьяченко, Л. А. Кандыбович. – Минск : Харвест, 2007. – 576 с.
5. Емпатійний розвиток дитини / Упоряд.: С. Максименко, К. Максименко, О. Главник. – К. : Мікрос-СВС, 2003. – 182 с.
6. Ильин Е.П. Эмоции и чувства / Е.П. Ильин. – СПб. : Питер, 2001. – 752 с.
7. Лабунская В.А. Психология экспрессивного поведения. – М. : Знание, 1989. – 64 с.
8. Мельник Е.В. Эмпатия как фактор успешной профессиональной деятельности / Е.В. Мельник // Психологическая безопасность, устойчивость, психотравма: сб. науч. ст. по материалам Первого междунар. форума. – СПб. : Книжный Дом, 2006. – С. 231–232.
9. Методика диагностики уровня эмпатических способностей (В.В.Бойко) // Практическая психодиагностика. Методики и тесты [Текст] / под ред. Д. Я. Райгородского. – Самара, «БАХРАХ-М», 2002. – С. 486–490.
10. Пономарева М.А. Эмпатия: теория, диагностика, развитие / М.А. Пономарева. – Минск : Бестпринт, 2006. – 76 с.

11. Симонов П.В. и др. Происхождение духовности / П.В. Симонов, П.М.Ершов, Ю.П.Вяземский. – М. : Наука, 1989. – 352 с.
12. Юсупов И. М. Вчувствование, проникновение, понимание / И. М. Юсупов. – Казань : Изд-во Казан. ун-та, 1993. – 214 с.

Spisok ispol'zovannyh istochnikov

1. Bar-On, R. The Bar-On Emotional Quotient Inventory (EQ-i): Technical Manual [Text] / R. Bar-On. – Toronto: Multi-Health Systems, 1997.
2. Bojko V.V. Jenergija jemocij v obshhenii: vzgljad na sebja i na drugih / V.V. Bojko. – М. : Informacionno-izdatel'skij dom «Filin#», 1996. – 472 s.
3. Gavrilova T.P. Social'naja decentracija i ee rol' v razvitii jempatii / T.P. Gavrilova // Teoreticheskie i prikladnye problemy poznanija ljud'mi drug druga. – Krasnodar : Izd-vo Kubanskogo un-ta, 1979. – S. 10–11.
4. D'jachenko M. I. Psihologicheskij slovar'-spravochnik / M. I. D'jachenko, L. A. Kandybovich. – Minsk : Harvest, 2007. – 576 s.
5. Empatijnyj rozvytok dytyny / Uporjad.: S. Maksymenko, K. Maksymenko, O. Glavnyk. – K. : Mikros-SVS, 2003. – 182 s.
6. Il'in E.P. Jemocii i chuvstva / E.P. Il'in. – SPb. : Piter, 2001. – 752 s.
7. Labunskaja V.A. Psihologija jekspressivnogo povedenija. – М. : Znanie, 1989. – 64 s.
8. Mel'nik E.V. Jempatija kak faktor uspešnoj professional'noj dejatel'nosti / E.V. Mel'nik // Psihologicheskaja bezopasnost', ustojchivost', psihotravma: sb. nauch. st. po materialam Pervogo mezhdunar. foruma. – SPb.: Knizhnyj Dom, 2006. – S. 231–232.
9. Metodika diagnostiki urovnja jempaticheskikh sposobnostej (V.V.Bojko) // Prakticheskaja psihodiagnostika. Metodiki i testy [Tekst] / pod red. D. Ja. Rajgorodskogo. – Samara, «BAHRAH-M», 2002. – S. 486–490.
10. Ponomareva M.A. Jempatija: teorija, diagnostika, razvitie / M.A. Ponomareva. – Minsk : Bestprint, 2006. – 76 s.
11. Simonov P.V. i dr. Proishozhdenie duhovnosti / P.V.Simonov, P.M.Ershov, Ju.P.Vjazemskij. – М.: Nauka, 1989. – 352 s.
12. Jusupov I. M. Vchuvstvovanie, pronikновение, ponimanie / I. M. Jusupov. – Kazan' : Izd-vo Kazan. Un-ta, 1993. – 214 s.

O.B. Melnychuk. Empathy in the structure of professional intelligence of future social sphere specialists. In this article empathy and empathic abilities as a foundation of professional empathy and a component of professional intelligence of future social sphere specialists are analysed. The essence of empathy as a phenomenon is revealed. It is generalised that empathy is a conscious mutual compassion of mental states and feelings of another person and ensures the ability of efficient interaction with the partner. The features of interpretation of the meaning of the phenomenon of empathy and approaches to determine the types and components of empathy in various psychological studies are revealed. It is shown that empathy plays an important role in the professional activity of social sphere specialists, because it determines the ability to show professional empathy which is an important foundation of professional interaction and providing social and psychological care for different categories of social sphere clients. It is justified that the standards and professional ethics in the social sphere determine specific for this professional group professional intellectual and personal properties in the system in which empathy is included as a component and a prerequisite of professional intelligence formation of future social sphere specialists.

As the result of conducted empirical research the dominance of low and middle levels of expressiveness of specific empathic abilities and integral level of empathy among future social sphere professionals-students was revealed. It was justified that the registered low and middle expressiveness levels dominance of different types of empathy and the integral empathy index as the foundation of professional intelligence determine certain risks of professional intelligence formation, because low future social sphere specialists ability to express professional empathy considerably hinders with their future understanding and establishing constructive interaction between them and different groups of clients, and efficient professional activity performance. The conclusion about the appropriateness of ensuring a system of special social and psychological formation conditions of the empathy as a component of professional intelligence of future social sphere specialists was made: the formation of professional cognitive culture, the involvement of students to social and psychosocial care for different categories of clients, the facilitating of personal and intellectual and personal resources development of the students, the active socio-psychological training.

Key words: professional training, professional intelligence of future social sphere specialists, empathy, empathic abilities, professional empathy, the rational empathy channel, the emotional empathy channel, the intuitive empathy channel, socio-psychological empathy development.

Received December 01, 2015

Revised December 10, 2015

Accepted January 07, 2016

Спілкування батьків і дітей як фактор розвитку особистості дитини

Mykhalska S.A. Intercourse between parents and children as a factor of child's personality development / S.A. Mykhalska // Problems of Modern Psychology : Collection of research papers of Kamianets-Podilskiy Ivan Ohienko National University, G.S. Kostiuk Institute of Psychology at the National Academy of Pedagogical Science of Ukraine / scientific editing by S.D. Maksymenko, L.A. Onufrieva. – Issue 31. – Kamianets-Podilskiy : Aksioma, 2016. – P. 227–237.

С.А. Михальська. Спілкування батьків і дітей як фактор розвитку особистості дитини. У статті представлено науково-теоретичний аналіз стану розробки проблеми впливу спілкування батьків і дітей на формування особистісних якостей дитини. Визначено, що кожна форма спілкування по-своєму впливає на психічний розвиток дітей: ситуативно-ділова сприяє розвитку особистості, самосвідомості, допитливості, сміливості, оптимізму, творчості; позаситуативно-ділова і позаситуативно-особистісна формують уміння бачити в партнері самоцінну особистість. Доводиться, що дорослі відіграють провідну роль у розвитку особистості дитини, навчають дитину правил поведінки, які організовують її у повсякденних справах, налаштовують на позитивні вчинки. Зазначено, що спілкування з дорослими виступає як джерело та рушійна сила психічного розвитку дитини, визначає внутрішній план дій дитини, сферу її емоційних переживань, пізнавальну активність, довільність та волю, самооцінку та самосвідомість, спілкування з ровесниками. Констатовано, що у процесі спілкування з батьками дитина отримує інформацію про предмети, явища навколишнього світу, знайомиться з їх властивостями та функціями, набувається інтерес дитини до пізнання. Зазначено, що стиль спілкування батьків з дітьми впливає на формування психологічних особливостей дошкільника. Доведено, що спілкування дитини з близькими дорослими та ровесниками є не тільки умовою, але й основою формування ставлення до самого себе, інших людей, предметного світу, тобто тих стосунків, які і складають системотворчий компонент особистості. Зроблено висновок, що поза спілкуванням неможливий розвиток у дитини специфічно людських психічних функцій, її особистісне становлення. Отже, пошук причин порушень особистісного розвитку дитини повинен обов'язково стосуватися дослідження різних сторін спілкування, порушення якого і є причинами тих чи інших проблем в особистісному розвитку дитини.

Ключові слова: дитина, батьки, особистість, спілкування, дошкільний вік, сім'я, емоційна сфера, психічний розвиток.

С.А. Михальская. Общение родителей и детей как фактор развития личности ребенка. В статье представлен научно-теоретический анализ состояния разработки проблемы влияния общения родителей и детей на формирование личностных качеств ребёнка. Определено, что каждая форма общения по-своему влияет на психическое развитие детей: ситуативно-деловая способствует развитию личности, самосознания, любознательности, смелости, оптимизма, творчества; внеситуативно-деловая и внеситуативно-личностная формируют умение видеть в партнёре самоценную личность. Доказывается, что взрослые играют ведущую роль в развитии личности ребёнка, обучают ребенка правилам поведения, которые организуют ее в повседневных делах, настраивают на положительные поступки. Отмечено, что общение со взрослыми выступает как источник и движущая сила психического развития ребёнка, определяет внутренний план действий ребёнка, сферу эмоциональных переживаний, познавательную активность, произвольность и волю, самооценку и самосознание, общение с ровесниками. Констатируется, что в процессе общения с родителями ребёнок получает информацию о предметах, явлениях окружающего мира, знакомится с их свойствами и функциями, приобретает интерес ребёнка к познанию. Отмечено, что стиль общения родителей с детьми влияет на формирование психологических особенностей дошкольника. Доказано, что общение ребёнка с близкими взрослыми и сверстниками является не только условием, но и основой формирования отношения к самому себе, другим людям, предметного мира, то есть тех отношений, которые и составляют системообразующий компонент личности. Сделан вывод, что вне общения невозможно развитие у ребёнка специфически человеческих психических функций, её личностное становление. Итак, поиск причин нарушений личностного развития ребенка должен обязательно касаться исследования различных сторон общения, нарушение которого и являются причинами тех или иных проблем в личностном развитии ребёнка.

Ключевые слова: ребёнок, родители, личность, общение, дошкольный возраст, семья, эмоциональная сфера, психическое развитие.

Постановка проблеми дослідження полягає у тому, що дошкільне дитинство – це вік початкового фактичного утворення особистості, в якому інтенсивно формуються психічні функції, складні види діяльності (гра, спілкування з дорослими й ровесниками), виникають ієрархія мотивів і потреб, самооцінка, волева регуляція та моральні форми поведінки. Найважливішим фактором психічного розвитку дошкільника є його спілкування із дорослими. Поза спілкуванням неможливий розвиток специфічно людських психічних функцій, особистісне становлення.

У процесі спілкування з батьками дитина отримує інформацію про предмети, явища навколишнього світу, знайомиться з їх властивостями та функціями, набувається інтерес дитини до пізнання. Спілкуючись з дорослими й однолітками, дитина вчиться регулювати свою поведінку, вносити зміни в діяльність, коригувати поведінку інших людей. Спілкування розвиває та формує емоційну сферу дошкільника. Весь спектр специфічно людських емоцій виникає в умовах спілкування дитини з іншими людьми. Дана проблема є досить актуальною, адже саме сім'ї належить пріоритетне місце у формуванні особистісних якостей дитини. Правильно поставлене спілкування в сім'ї розкриває перед дітьми широкий простір для накопичення знань як бази для формування наукового світогляду; оволодіння основними розумовими операціями; вироблення інтелектуальних умінь готує їх до розумової діяльності.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Спілкування як засіб розвитку особистості розглядали в своїх працях різні психологи, зокрема Б.Г.Ананьєв, Л.С.Виготський, В.М.Мясищев, О.О.Бодальов, А.Б.Добрович, А.В.Мудрик, Л.А.Петровська, Т.С.Яценко та інші.

Класичні дослідження онтогенезу спілкування в галузі дитячої психології, зокрема М.І. Лісіної, розкривають закономірності зв'язку форм і засобів спілкування дитини дошкільного віку з дорослими.

Визначальна роль сім'ї у формуванні особливостей психіки та поведінки дошкільника підкреслювалася в працях Е.Г. Ейдеміллера, С.Є. Кулачківської, О.І.Пенькової, Т.О. Піроженко О.О. Смирнової, А.С. Співаковської, Т.М.Титаренко та інших.

Вплив стилю спілкування дорослого на особистісний розвиток дитини, зокрема її емоційну сферу, був предметом вивчення Г.М. Бреслава, О.М. Дяченко, В.А. Кожевникова, А.Д. Кошелевої, Г.П. Лаврентьевої, В.О. Лабунської, Я.З.Неверович, Є.В. Суботського та інших. Досліджувалася ця проблема і вітчизняними вченими-психологами О.Л. Кононко, В.К. Котирло, С.О. Ладивір, Ю.О. Приходько та іншими.

Мета статті полягає у вивченні ролі спілкування батьків і дітей у формуванні особистісних якостей дитини.

Вклад основного матеріалу дослідження. Сім'я є природним середовищем первинної соціалізації дитини, джерелом її матеріальної та емоційної підтримки, засобом збереження і передання культурних цінностей від покоління до покоління. З перших днів появи дитини на світ сім'я покликана готувати її до

життя та практичної діяльності, в домашніх умовах забезпечити розумну організацію її життя, допомогти засвоїти позитивний досвід старших поколінь, набути власного досвіду поведінки та діяльності. Оскільки мета виховання підростаючого покоління – формування всебічно розвинутої особистості, сім'я, як і школа, здійснює моральне, розумове, трудове, естетичне і фізичне виховання.

Особистість дитини формується і функціонує в процесі постійних взаємин з іншими людьми. У вітчизняній науці накопичений великий фактичний матеріал про існування діалектичного зв'язку між взаєминами особистості та продуктивністю її діяльності (Л.І.Божович, О.М.Леонтьєв, В.С.Мерлін, В.М.Мясищев, С.Л.Рубінштейн).

О.М.Леонтьєв пояснював своєрідність психічного розвитку дітей тим місцем, яке вони займають в системі людських стосунків. Так, він вважав, що це та реальна позиція дитини, з якою перед нею розкривається світ людських взаємин, позиція, яка обумовлена об'єктивним місцем, зайнятим нею в цих взаєминах, це те, що безпосередньо визначає розвиток психіки дитини, – це саме її життя, розвиток діяльності дитини, як зовнішньої, так і внутрішньої. А її розвиток, в свою чергу, залежить від наявних життєвих умов. На думку О.М.Леонтьєва, наявні життєві умови дитини дошкільного віку – це її сім'я. Це, так звана, «дотрудова стадія соціалізації особистості», її ранній етап. На цій стадії конкретними групами, в яких дитина залучається до систем, норм та цінностей (тобто інститутам соціалізації), є перш за все сім'я. Саме сім'я виступає «транслятором соціального досвіду», а механізмом передачі, «трансляції», цього досвіду виступають дитячо-батьківські взаємини [6].

Аналізуючи результати багаторічних досліджень, Л.І.Божович стверджує, що формування особистості дитини визначається співвідношенням між тим місцем, яке вона займає в системі доступних їй людських взаємин, з однієї сторони, і тими психологічними особливостями, які у неї вже сформувались в результаті її попереднього досвіду – з другої. Саме із цього співвідношення виникає та система її потреб та прагнень (суб'єктивно представлених у відповідних переживаннях), яка стає безпосередньою рушійною силою розвитку у неї нових психічних якостей [1, с.130-160].

Аналіз сучасного стану теоретичної розробки проблеми самосвідомості та спілкування проведений О.М.Гавалешко [2], дозволив встановити, що спілкування є внутрішнім джерелом

активності особистості, а основу якісних перетворень у самосвідомості особистості складають стійкість, цілеспрямованість і розширення спілкування. Самосвідомість та такі її основні форми прояву як, самопізнання, самовідчуження та самоактуалізація є самостворюючим та інтегруючим фактором синтезу творчих і комунікативних компонентів.

Кожна форма спілкування по-своєму впливає на психічний розвиток дітей: емоційно-практична спонукає їх до виявлення ініціативи, розширює спектр емоційних переживань; ситуативно-ділова сприяє розвитку особистості, самосвідомості, допитливості, сміливості, оптимізму, творчості; позаситуативно-ділова і позаситуативно-особистісна формують уміння бачити в партнері самоцінну особистість, зважати на його думки і переживання. Кожна з них допомагає дитині конкретизувати, уточнити, поглибити уявлення про самого себе [11, с.136-142]

Дорослі відіграють провідну роль у розвитку особистості дитини, навчають дитину правил поведінки, які організовують її у повсякденних справах, налаштовують на позитивні вчинки. Пред'являючи вимоги, оцінюючи вчинки, вони вимагають від дітей виконання правил. Поступово малюки починають самостійно оцінювати свої вчинки на основі власних уявлень про те, якої поведінки чекають від них дорослі і ровесники.

Експериментальні дослідження, проведені під керівництвом М.І.Лісіної, показали, що саме спілкування з дорослими визначає внутрішній план дій дитини, сферу її емоційних переживань, пізнавальну активність, довільність і волю, самооцінку та самосвідомість, спілкування з ровесниками.

Отже, праці школи М.І.Лісіної довели, що спілкування дитини з близькими дорослими та ровесниками є не тільки умовою, але і основою формування ставлення до самого себе, інших людей, предметного світу, тобто тих стосунків, які і складають системотворчий компонент особистості. Тому, пошук причин порушень особистісного розвитку дитини повинен обов'язково стосуватися дослідження різних сторін спілкування, порушення якого і є причинами тих чи інших проблем в особистісному розвитку дитини [8].

Як зазначає В.М. Дружинін [4, с.210-300], до факторів впливу сім'ї на становлення особистості дитини відноситься внутрішня і зовнішня діяльність сім'ї і охоплює здебільшого господарсько-економічну сферу сімейних взаємостосунків, яка безпосередньо формує сукупність шлюбно-сімейних уявлень дітей про права й обов'язки членів сім'ї, розподіл домашніх справ,

бюджету та інших питань. Ще одним фактором є сімейне виховання як комплекс цілеспрямованих педагогічних впливів на дитину найбільшого оточення. Методи виховання, які використовуються у сім'ї, зумовлені взаємозв'язками суб'єктів виховного процесу (які характеризуються неформальним характером), відрізняються як за кількістю, так і за змістом (тобто за психологічною сутністю та ефективністю впливу на дитину) від методів виховання, що використовуються в інших соціальних інститутах.

Спілкування з дорослими рушійною силою психічного розвитку дитини. Істотним результатом дослідження ролі та значення спілкування в особистісному становленні дитини, проведеного під керівництвом М.І.Лісіної [7, с. 43-47.], є висновок про те, що вже з раннього віку між дорослими та дитиною здійснюється спілкування, в якому двоє партнерів активні і виступають як суб'єкти. Однак, багатий за своїми евристичними можливостями висновок про суб'єкт-суб'єктний характер спілкування в діаді «дорослий – дитина» залишається не розробленим як з точки зору тих змін, які дорослий і дитина, виробляють один в одному при спілкуванні як суб'єкти, так і з точки зору механізмів, що здійснюють ці зміни.

Ситуація «загублених можливостей» пов'язана зі значними труднощами методологічного та методичного характеру: розробка методології відображеної суб'єктності (В.А.Петровський) почалася лише у 80-ті роки минулого століття. Відсутність до цього моменту методів, що дозволяють емпірично фіксувати параметри суб'єкт-суб'єктної взаємодії в діаді «дорослий – дитина», призвело до того, що основна увага дослідників була зосереджена на вивченні процесу спілкування, а також зовнішніх умов його протікання. При цьому за межами наукового аналізу залишилися особистісні ефекти суб'єкт-суб'єктної взаємодії в діаді «дитина – дорослий». Що стосується умов існування спілкування між дорослим та дитиною, то вони вивчалися поза їх зв'язком з цілісною ситуацією безпосередньої взаємодії.

Найважливішим фактором психічного розвитку дошкільника є його спілкування – спочатку із дорослими, а згодом і з ровесниками та іншими дітьми. Поза спілкуванням неможливий розвиток у дитини специфічно людських психічних функцій, її особистісне становлення [5, с. 79-80].

Водночас дослідники спілкування між ровесниками у дошкільному віці А. Г. Рузька, Л. М. Царегородцева, Л. Н. Галігузова, Н. І. Ганошенко, О. О. Смірнова, Д. Б. Годовікова,

Н. Н. Авдеева та ін. підкреслюють специфічну роль у загальному психічному розвитку дитини її спілкування з однолітками, порівняно із спілкуванням з дорослими. Контакти з однолітками відзначаються невимушеним і розкритим характером, яскравим емоційним забарвленням. Водночас ці контакти значно поступаються сфері спілкування з дорослими своєю змістовністю та глибиною особистісних відносин.

В умовах суспільного дошкільного виховання, коли дитина постійно перебуває з іншими дітьми, вступає з ними в різноманітні контакти, складається дитяче суспільство, де дитина набуває перші навички поведінки в колективі, встановлення взаємовідносин з оточуючими, які є не наставниками, а рівними йому учасниками спільного життя і діяльності.

Вплив групи однолітків на розвиток особистості дитини полягає насамперед у тому, що саме в умовах спілкування з однолітками дитина постійно стикається з необхідністю застосовувати на практиці засвоєні норми поведінки по відношенню до інших людей, пристосовувати ці норми і правила до різноманітних конкретних ситуацій. У спільній діяльності дітей безперервно виникають ситуації, що вимагають узгодження дій, прояви доброзичливого ставлення до однолітків, уміння відмовитися від особистих бажань заради досягнення спільної мети. У цих ситуаціях діти далеко не завжди знаходять потрібні способи поведінки. Нерідко між ними виникають конфлікти, коли кожен відстоює свої права, не рахуючись з правами однолітків [9, с. 165-170]

На думку колективу психологів під керівництвом А.Г. Рузької, у спілкуванні з ровесником створюються умови, що забезпечують дитині самопізнання й самооцінку в тих видах діяльності, що відбуваються спільно з ровесником. Спілкування з рівним за статусом партнером створює сприятливі умови вільного виявлення творчих потенцій дитини в умовах відсутності обмежуючих настанов і контролю дорослих. Спілкування з ровесником стимулює розвиток ініціативності дошкільників [12, с. 200].

Огляд праць з проблематики спілкування батьків і дітей, здійснений українським науковцем О.В.Горецькою [3], дозволив їй зробити висновок про те, що стиль спілкування батьків із дітьми впливає на формування психологічних особливостей дошкільника. Батьки з авторитарно-монологічним стилем спілкування застосовують жорсткі форми наказів і розпоряджень, часто використовують зауваження і покарання, уникають мож-

ливостей вислухати дитину, дати пораду, емоційно підтримати, прийняти її позицію, часто бувають непослідовні у вимогах до дитини. З іншого боку, батьки з особистісно-діалогічним стилем спілкування приймають дитину такою, якою вона є, оцінюючи її як рівноправного партнера, співучасника, надають перевагу позитивній оцінці вчинків дошкільника, заохочують, підтримують його у прагненні досягти успіху, а в сім'ях переважають дружні та теплі стосунки.

У зарубіжній літературі наводяться данні, які свідчать про те, що в сім'ях з порушеннями у спілкуванні відмічається великий відсоток захворювань дітей. Автори роблять висновок про те, що порушення сімейної взаємодії призводить до виникнення порушень в особистісному розвитку дітей, психосоматичним захворюванням або навіть шизофренії. Однак факт фіксації взаємозв'язку між порушеннями в особистісному розвитку дітей та специфічними порушеннями спілкування в сім'ї сам по собі не з'ясовує, що спровокувало виникнення порушення в розвитку дитини: неправильне спілкування батьків або ті чи інші порушення у дитини, що впливають на характер спілкування з ним, або саме порушення у дитини має генетичну природу, таку, як і у батьків, що мають специфічні риси спілкування. Важливо, як говорив В.М.Мясищев, що спілкування є «патогенним центром неврозу». Це властивість неврозів взагалі, висока особистісна значимість спілкування та установка на згортання його в ситуаціях дискомфорту і лежать в основі парааутистичних порушень, що провокуються зовнішніми порушеннями процесу спілкування [10].

Висновки і перспективи подальших розвідок з цього напрямку. У результаті теоретичного аналізу ролі спілкування батьків та дітей у формуванні особистісних якостей дитини було з'ясовано, що дорослі відіграють провідну роль у розвитку особистості дитини, спілкування з дорослими виступає як джерело та рушійна сила психічного розвитку дитини, оптимізація дорослим спілкування дошкільника забезпечує усунення причин інших труднощів психічного розвитку. Поза спілкуванням неможливий розвиток у дитини специфічно людських психічних функцій, її особистісне становлення. Проведене дослідження не вичерпує всіх аспектів проблеми розвитку особистості дитини. Перспективи нашої роботи ми вбачаємо у вивченні питань впливу неповної сім'ї на формування особистості дитини, що стане предметом наших наступних наукових пошуків.

Список використаних джерел

1. Божович Л. И. Личность и ее формирование в детском возрасте : монография, цикл статей / Л.И. Божович. – Санкт-Петербург : Питер, 2009. – 400 с.
2. Гавалешко О.М. Інтеграція комунікативних та творчих компонентів у структурі самосвідомості особистості : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук: спец. 19.00.01 «Загальна психологія, історія психології» / О.М. Гавалешко. – Київ, 2001. – 20 с.
3. Горещька О.В. Психологічні умови оптимізації спілкування батьків з дітьми дошкільного віку : автореф. дис ... канд. психол. наук: 19.00.07 / Олена Віталіївна Горещька . – Київ : Б.в., 2009 . – 20 с.
4. Дружинин В.Н. Психология семьи / В. Н. Дружинин. – Москва: КСП, 1996. – 368 с.
5. Дуткевич Т. В. Дитяча психологія : навч. посіб. / Т.В. Дуткевич. – Київ : Центр учбової літератури, 2012. – 424 с.
6. Леонтьев А.Н. Проблемы развития психики / А.Н. Леонтьев. – Москва : Наука, 1984. – 493 с.
7. Лисина М. Влияние общения со взрослыми на психическое здоровье ребенка / М. Лисина // Дошкольное воспитание, 1982. – №8. – С. 43–47.
8. Лисина М.И. Общение, личность и психика ребёнка / Под ред. А.Г.Рузской; Вступительная статья А.Г.Рузской. – 2-е изд. – Москва : Московский психолого-социальный институт; Воронеж : НПО «МОДЭК», 2001. – 384 с.
9. Мухина В.С. Возрастная психология учебник для студ. высш. учеб. заведений / В.С.Мухина. – 10-е изд., перераб. и доп. – Москва : Издательский центр «Академия», 2006. – 608 с.
10. Мясичев В. Н. Психология отношений / В.Н. Мясичев; под редакцией А.А. Бодалева. – Москва : Издательство «Институт практической психологии», Воронеж : НПО «МОД ЭК», 1995. – 356 с.
11. Павелків Р. В. Дитяча психологія : навч. посіб. / Р. В. Павелків, О. П. Цигипало. – К. : Академвидав, 2008. – 431 с.
12. Развитие общения дошкольников со сверстниками / Под ред. А. Г. Рузской. – Москва : Педагогика, 1989. – 216 с.

Spysok vykorystanyh dzherel

1. Bozhovich L. I. Lichnost' i ee formirovanie v detskom vozraste : monografija, cikl statej / L.I. Bozhovich. – Sankt-Peterburg : Piter, 2009. – 400 s.

2. Gavaleshko O.M. Integracija komunikatyvnyh ta tvorchyh komponentiv u strukturi samosvidomosti osobystosti : avtoref. dys. na zdobuttja nauk. stupenja kand. psychol. nauk: spec. 19.00.01 «Zagal'na psihologija, istorija psihologii» / O.M. Gavaleshko. – Kyi'v, 2001. – 20 s.
3. Gorec'ka O.V. Psihologichni umovy optymizacii' spilkuvannja bat'kiv z dit'my doshkil'nogo viku : avtoref. dys ... kand. psychol. nauk: 19.00.07 / Olena Vitalii'vna Gorec'ka . – Kyi'v : B.v., 2009 . – 20 s.
4. Druzhinin V.N. Psihologija sem'i / V. N. Druzhinin. – Moskva: KSP, 1996. – 368 s.
5. Dutkevych T. V. Dytjacha psihologija : navch. posib. / T.V. Dutkevych. – Kyi'v : Centr uchbovoi' literatury, 2012. – 424 s.
6. Leont'ev A.N. Problemy razvitija psihiki / A.N. Leont'ev. – Moskva : Nauka, 1984. – 493 s.
7. Lisina M. Vlijanie obshhenija so vzroslymi na psihicheskoe zdorov'e rebenka / M. Lisina // Doshkol'noe vospitanie, 1982. – №8. – S. 43–47.
8. Lisina M.I. Obshhenie, lichnost' i psihika rebenka / Pod red. A.G.Ruzskoj; Vstupitel'naja stat'ja A.G.Ruzskoj. – 2-e izd. – Moskva : Moskovskij psihologo-social'nyj institut; Voronezh : NPO «MODJeK», 2001. – 384 s.
9. Muhina B.C. Vozrastnaja psihologija uchebnik dlja stud. vyssh. ucheb. zavedenij / V.S.Muhina. – 10-e izd., pererab. i dop. – Moskva : Izdatel'skij centr «Akademija», 2006. – 608 s.
10. Mjasishhev V. N. Psihologija otnoshenij / V.N. Mjasishhev; pod redakciej A.A. Bodaleva. – Moskva : Izdatel'stvo «Institut prakticheskoi psihologii», Voronezh : NPO «MOD JeK», 1995. – 356 s.
11. Pavelkiv R. V. Dytjacha psihologija : navch. posib. / R. V. Pavelkiv, O. P. Cygypalo. – K. : Akademvydav, 2008. – 431 c.
12. Razvitie obshhenija doshkol'nikov so sverstnikami / Pod red. A. G. Ruzskoj. – Moskva : Pedagogika, 1989. – 216 s.

S.A. Mykhalska. Intercourse between parents and children as a factor of child's personality development. The scientific and theoretical analysis of the development of the problem on the impact of intercourse between parents and children on the formation of personality-based qualities of a child is presented in the article. Every form of communication is established to influence the children's mental development in its own way: emotional and practical form encourages them to identify initiatives and it enriches the range of emotional experiences; situational and business form contributes

to personality's development, self-consciousness, curiosity, courage, optimism, creativity; out-of-situational and business, and out-of-situational and personal ones form the ability to notice a self-sufficient personality in the partner, take into account his thoughts and feelings. It is proved that adults play a leading role in the development of a child's personality, teach a child the rules of behavior that help to organize a child in everyday affairs, customize into positive actions. It is noted that intercourse with adults serves as a source and driving force of a child's mental development, it defines an internal plan of child's actions, sphere of his / her emotional experience, cognitive activity, arbitrariness and freedom, self-esteem and self-consciousness, intercourse with children of the same age. It is noted that in the process of intercourse with parents a child receives information about objects, phenomena of the world, get acquainted with their properties and functions, and acquires knowledge to the cognition. It is stated that the style of intercourse between parents and children influences the formation of preschooler's psychological characteristics. It is proved that the child's intercourse with native adults and children of the same age is not only a condition but also the basis for the formation of attitude towards oneself, others, the objective world, that is those relationships that constitute the backbone component of the personality. It is concluded that the development of the child's specifically human mental functions, his personal formation is impossible beyond the intercourse. Thus, the search for the causes of violations of the child's personal development must necessarily relate to the research of various aspects of communication, the violation of which is the cause of various problems in the child's personal development.

Key words: child, parents, personality, intercourse, preschool age, family, emotional sphere, mental development.

Received December 07, 2015

Revised December 14, 2015

Accepted January 02, 2016

Особливості мотиваційно-ціннісної сфери студента-психолога, який здобуває другу вищу освіту

Myshko N.M. The features of the motivational-value sphere of a student-psychologist who gets the second higher education / N.M. Myshko // Problems of Modern Psychology : Collection of research papers of Kamianets-Podilskyi Ivan Ohienko National University, G.S. Kostiuk Institute of Psychology at the National Academy of Pedagogical Science of Ukraine / scientific editing by S.D. Maksymenko, L.A. Onufriieva. – Issue 31. – Kamianets-Podilskyi : Akxioma, 2016. – P. 238–247.

Н.М. Мишко. Особливості мотиваційно-ціннісної сфери студента-психолога, який здобуває другу вищу освіту. У статті проаналізовано теоретичні засади в зарубіжній та вітчизняній психологічній науці особливостей формування мотиваційно-ціннісної сфери особистості. Охарактеризовано сутність розуміння мотиву, мотивації, цінностей та мотиваційно-ціннісної сфери особистості. Розкрито основні підходи до розуміння цього феномена з точки зору психоаналітичних, біхевіористичних, когнітивних, гуманістичних теорій і вітчизняного підходу.

Описується структура мотиваційно-ціннісної сфери майбутнього психолога, який здобуває другу вищу освіту, до якої входять такі елементи як провідні потреби, мотиви, цінності та смисложиттєві орієнтації особистості. Відповідно до даної структури втілене та проаналізоване емпіричне дослідження особливостей мотиваційно-ціннісної сфери студента-психолога, який здобуває другу вищу освіту.

Досліджено співвідношення первинних (потреби в безпеці і впевненості в майбутньому) та вторинних (потреби в приналежності та затребуваності, повазі, у визнанні оточуючих та потреби самовираження, реалізації своїх потенційних можливостей) потреб студента-психолога, який здобуває другу вищу освіту; співвідношення їх внутрішніх мотиваційних (відповідальність і зміст роботи, кар'єра, досягнення особистого успіху) та зовнішніх гігієнічних (фінансові мотиви, суспільне визнання, співпраця в колективі та з керівництвом) факторів. Досліджено рівень розвитку цих мотивів, а також значення типів цінностей (гедонізм, досягнення, влада, самовизначення, стимуляція, тощо). Виявлено показники смисложиттєвих орієнтацій (цілі у житті, процес життя, результативність життя, локус контролю – Я, локус контролю – життя та загальний показник усвідомленості життя). Встановлено кореляційні зв'язки за цими факторами.

Ключові слова: мотив, мотивація, цінності, мотиваційно-ціннісна сфера, психолог, друга вища освіта.

Н.М. Мышко. Особенности мотивационно-ценностной сферы студента-психолога, который получает второе высшее образование. В статье проанализированы теоретические основы в зарубежной и отечественной психологической науке особенностей формирования мотивационно-ценностной сферы личности. Охарактеризованы сущность понимания мотива, мотивации, ценностей и мотивационно-ценностной сферы личности. Раскрыты основные подходы к пониманию этого феномена с точки зрения психоаналитических, бихевиористических, когнитивных, гуманистических теорий и отечественного подхода.

Описывается структура мотивационно-ценностной сферы будущего психолога, который получает второе высшее образование, к которой входят такие элементы как ведущие потребности, мотивы, ценности и смысложизненные ориентации личности. Согласно данной структуры, воплощено и проанализировано эмпирическое исследование. Исследовано соотношение первичных (потребности в безопасности и уверенности в будущем) и вторичных (потребности в принадлежности и востребованности, уважении и признании окружающих, потребности самовыражения и реализации своих потенциальных возможностей) потребностей студента-психолога, который получает второе высшее образование; соотношение их внутренних мотивационных (ответственность и содержание работы, карьера, достижения личного успеха) и внешних гигиенических (финансовые мотивы, общественное признание, сотрудничество в коллективе и с руководством) факторов. Исследован уровень развития этих мотивов. Исследовано значение типов ценностей (гедонизм, достижение, власть, стимуляция и т.д.). Выявлены показатели смысложизненных ориентаций (общий показатель осознанности жизни, цели в жизни, процесс жизни, результативность и т.д.). Установлены корреляционные связи этих факторов.

Ключевые слова: мотив, мотивация, ценности, мотивационно-ценностная сфера, психолог, второе высшее образование.

Постановка проблеми. У сучасному суспільстві все більший попит здобуває психологічне знання, що допомагає як кращому розумінню самого себе, так і налагодженню стосунків з оточуючими людьми. Трансформації в різних сферах сучасного суспільства впливають на збільшення попиту професії психолога. Наразі відкриваються факультети очної, заочної форми та перепідготовки за спеціальністю «Психологія», які відрізняються за кількістю годин аудиторної роботи студентів. У теоретико-емпіричному плані проблема особливостей мотиваційно-ціннісної сфери професіонала залишається недостатньо вивченою, бракує робіт вітчизняних і зарубіжних учених, присвячених розгляді мотиваційно-ціннісної сфери майбутніх психологів, які здобувають другу вищу освіту.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема мотивації, а також навчальної і професійної мотивації досить широко

розглядалась і в нашій країні, і за її межами. Так, вітчизняними дослідниками з цієї теми є В.Асеев, І. Бех, М. Боришевський, Є. Ільїн, К. Левін, О. Леонтєв, В. Мерлін, С. Рубінштейн, Д. Узнадзе та інші, а також зарубіжні вчені Д. Халл, Х. Хекхаузен, Д. Аткінсон, Ф. Герцберг, Д. Мак-Клеланд, А. Маслоу тощо. Вони в своїх працях розкривали сутність і закономірності психологічного феномена мотивації особистості, структурні складові мотивації та їх взаємозалежність. Хоча спеціально розроблених методик дослідження даної проблематики не існує, досить цікавим є специфіка професійного вибору після здобуття першої вищої освіти.

Мета статті – теоретико-емпіричне дослідження особливостей мотиваційно-ціннісної сфери майбутніх психологів, які здобувають другу вищу освіту.

Виклад основного матеріалу. У системі відносин особистості ставлення до праці взагалі і ставлення до вибору конкретної професійної діяльності, зокрема, є найістотнішим чинником, що визначає успішність даної діяльності. Ці відносини знаходять своє вираження в мотивах діяльності, під якими ми повинні розуміти психологічні причини, що визначають цілеспрямовані дії людини. Професія психолога передбачає володіння відповідними знаннями, уміннями й навичками роботи, а також наявність певних особистісних якостей, інтегруючим началом яких є мотиваційно-ціннісна сфера, оскільки саме з неї вибудовується вся система професійно важливих якостей і здібностей майбутнього професіонала.

Відповідь на питання, що спонукає людину до діяльності, який мотив, «заради чого» вона її здійснює, є основа її адекватної інтерпретації. *Мотив* (фр. *motif*, від лат. *moveo* – рухаю) – внутрішня спонукальна сила, що забезпечує інтерес особистості до пізнавальної діяльності, активізує розумові зусилля. У ролі мотивів можуть бути передусім різноманітні потреби – фізичні, психічні, соціальні, а також інтереси, захоплення, схильності, емоції, установки, ідеали. Під *мотивацією* (лат. *motus* – рух) у психології розуміють ієрархічну систему існуючих у психіці індивіда інцентивних (спонукальних до дій) цільових моделей деяких предметів, які в певний спосіб виокремлені цим індивідом у світі та мають для нього відносно стійку суб'єктивну цінність. Найбільш широким є поняття «*мотиваційної сфери*», що включає афективну, вольову сферу особистості, переживання задоволення потреби. У загальнопсихологічному контексті, мотивація являє собою складне поєднання рушійних сил поведінки, що відкриваються суб'єкту у вигляді потреб, інтересів, цілей та ідеалів, які безпосередньо детермінують людську діяльність

[1]. *Мотиваційно-ціннісна сфера* в широкому сенсі слова розуміється як стрижень особистості, яким опосередковуються такі її властивості: спрямованість, ціннісні орієнтації, установки, соціальні очікування, домагання, емоційно-вольові якості та інші соціально-психологічні характеристики.

У зарубіжній і вітчизняній психологічній науці існують різні підходи до розуміння сутності мотиваційно-ціннісної сфери особистості. У психоаналітичних теоріях детермінантою і базисом мотиваційно-ціннісної сфери особистості вважають вроджені неусвідомлювані інстинкти (З. Фрейд), архетипи колективного неусвідомлюваного (К.-Г. Юнг), потреби в позитивній свободі, знаходженні ідентичності, встановленні соціальних зв'язків (Е. Фромм), система відносин «я — інші», що виражаються у русі до людей, проти людей і від людей (К. Хорні), прагнення до подолання почуття неповноцінності та соціальний інтерес (А. Адлер). У біхевіористичних теоріях акцент у детермінації поведінки роблять на зовнішньому підкріпленні (нагороді чи покаранні), які настають після виконання певного поведінкового акту (Б.-Ф. Скіннер). У когнітивних теоріях в розумінні мотиваційних чинників особистості особлива увага звертається на прагнення здолати когнітивний дисонанс і встановити внутрішню когнітивну гармонію (Л. Фестінгер), на потребу в збалансованих, гармонійних, несуперечливих соціальних відносинах (Ф. Хайдер). У гуманістичних теоріях сутність мотиваційно-ціннісної сфери особистості розглядають через задоволення різного рівня потреб та русі до самоактуалізації (А. Маслоу), прагнення бути відкритим світу, потребу у творчості, здатності робити вільний вибір та брати відповідальність (К. Роджерс) [2;4].

Вітчизняна психологія має також низку наукових напрацювань з питань мотиваційно-ціннісної сфери особистості. Проблема цінностей і ціннісних орієнтацій у контексті спрямованості особистості ґрунтовно висвітлена у працях І. Беха, Т. Бутківської, Л. Іванько, З. Карпенко, Д. Леонтєва, Г. Радчук, М. Слюсаревського, Т. Титаренко, Т. Тітова, Т. Яценко та інших сучасних вчених. В останні десятиріччя сформувався стійкий інтерес науковців до дослідження проблеми становлення духовних цінностей особистості (М. Боришевський, С. Гончаренко, В. Знаков, Г. Максимов, Е. Помиткін, М. Савчин та ін.).

Отже, можна зазначити, що мотиваційно-ціннісна сфера майбутнього психолога визначається як спосіб самореалізації, що базується на особливостях мотиваційних, смисложиттєвих і ціннісних орієнтацій особистості. Мотиваційно-ціннісне ставлення до

професійної діяльності може виступати чинником продуктивності регуляційного потенціалу особистості у процесі вирішення професійних завдань та визначати продуктивність його діяльності.

Виходячи з розуміння мотиваційно-ціннісної сфери як складної багаторівневої структури регуляції життєдіяльності людини, досліджуючи майбутніх психологів, які здобувають другу вищу освіту, ми виокремлювали такі чинники: основні потреби нижчого і вищого порядку (а саме, потреба у безпеці та надійності, потреба у приналежності до суспільства і затребуваності, потреба у почутті власної гідності та потреба у самореалізації); гігієнічні зовнішні фактори (фінансові мотиви, співпраця в колективі, суспільне визнання, відношення з керівництвом) та внутрішні мотиваційні фактори (відповідальність роботи, кар'єра, досягнення особистого успіху та зміст роботи); субшкали, що виявляють осмисленість життя в різних аспектах (цілі у житті, процес життя або інтерес та емоційна насиченість життя, результативність життя або задоволеність самореалізацією, локус контролю та локус контролю – життя); визначення вираженості 12 типів цінностей, які поділяються на 3 групи – індивідуальні, колективні та подвійні цінності. Такий багатofакторний аналіз, на наш погляд, міг би найкраще розкрити особливості мотиваційно-ціннісної сфери майбутніх психологів, які здобувають другу вищу освіту.

Нами було проведено дослідження на визначення особливостей мотиваційно-ціннісної сфери майбутніх психологів, які здобувають другу вищу освіту за спеціальністю «Психологія» за дворічною програмою навчання. Загальна вибірка дослідження нараховувала 60 респондентів (54 жінки, 6 чоловіків). Віковий діапазон респондентів вибірки від 22 до 49 років. Для досягнення поставленої задачі нами застосовані методики: Тест А. Маслоу на дослідження провідної мотивації; Двофакторний мотиваційний профіль Ф. Герцберга; Тест смисложиттєвих орієнтацій Д. Леонт'єва; Ціннісний опитувальник С. Шварца. Обрані методики відповідають вимогам стандартизації, валідності, надійності та співвідносяться з метою роботи та завданнями дослідження.

Аналіз даних почнемо з розгляду отриманих даних методики на виявлення рівнів мотивації А. Маслоу. За результатами дослідження рівнів мотивації можна сказати наступне: базові потреби в безпеці та надійності домінують у 20% респондентів 1 курсу і 30% респондентів 2 курсу. Це може свідчити про потребу у безпеці цих досліджуваних, що виражається у прагненні зберегти роботу, здобувши вищу психологічну освіту державного зразка, або намагання здобути професію з більш комфортними умовами праці,

у чому вони впевнюються до кінця терміну навчання. Наступний рівень мотивації, а саме відчуття приналежності та необхідності бути потрібним, майже не виявлено (7% і 3%), що може вказувати на достатній рівень задоволеності у респондентів цієї потреби. Почуття власної гідності як переважаючий мотиваційний аспект, виявляється у 33% респондентів 1-го та 40% 2-го курсу навчання. Це може бути пов'язане з потребою у повазі, у визнанні оточуючих і прагненні до особистих досягнень. Мотивація найвищого рівня в ієрархічній системі Абрахама Маслоу – потреба у самоактуалізації мала свій прояв у 40% 1-го та 33% 2-го курсу навчання. Тобто, можна зазначити, даний відсоток респондентів розглядає здобуття другої вищої освіти за спеціальністю «Психологія» як можливість для самовираження, власного особистісного зростання та реалізації своїх потенційних можливостей.

Наступним нас цікавили структурні особливості поєднання зовнішніх і внутрішніх мотивів майбутніх психологів, які здобувають другу вищу освіту. З цією метою ми використали методикку Фредеріка Герцберга. Він дійшов до висновку, що існують дві основні категорії факторів оцінки ступеня задоволеності від виконаної роботи: фактори, що утримують на роботі – гігієнічні фактори (умови праці, величина заробітної плати, міжособистісні відносини з начальниками, колегами, підлеглими), і фактори, які мотивують до роботи – мотиваційні фактори (досягнення, визнання заслуг, відповідальність, можливості для кар'єрного зростання).

Було з'ясовано, що мотиваційні фактори чітко переважають на 1 курсі, а вже на 2 курсі вони зрівнюються з гігієнічними факторами. Гігієнічні (зовнішні) фактори представлені ставленням до оплати праці (17% на 1 курсі і 40% на 2 курсі), внутрішні мотиваційні фактори представлені потребами у кар'єрному зростанні і просуванні по службі (27% на 1 курсі і 17% на 2 курсі), досягнення особистого успіху (23% на 1 курсі і 10% на 2 курсі), відповідальність роботи (17% на 1 курсі і 13% на 2 курсі) та власне зміст роботи (13% на 1 курсі і 10% на 2 курсі). Такі гігієнічні фактори як суспільне визнання та стосунки з керівництвом майже не представлені (менше 10%), а стосунки з колективом як провідний мотиваційний фактор не виявлено у жодного респондента 1 та 2 курсу.

Розглядаючи провідні потреби мотиваційної сфери майбутніх психологів, які здобувають другу вищу освіту, суттєвим на наш погляд є виявлення факту, що навіть переважаючі мотиви респондентів (за обома методиками) мають, в більшості, середній рівень прояву. Зменшення мотиваційних показників може бути пов'язане зі скороченим терміном програми навчання при здобутті другої вищої

освіти і неможливістю, в зв'язку з цим реалізувати себе як суб'єкта навчально-професійної діяльності в повному обсязі.

Сенс як вроджену мотиваційну тенденцію розглядає В. Франкл. Здійснюючи сенс свого життя, людина здійснює себе, і в даному контексті самоактуалізація виступає побічним продуктом самоздійснення [3]. Тому нам було цікаво розглянути структуру смислових утворень дорослих людей, які обирають засобом самореалізації професійне перепрофілювання. Ми виявили, що всі смислові категорії як на 1, так і на 2 курсі є у межах середніх значень. Високих показників смисложиттєвих орієнтацій у майбутніх психологів, які здобувають другу вищу освіту, не виявлено. Однак, на другому курсі ми бачимо зниження по всіх показниках, що виходять, навіть, за межі середніх. Так, знизившись, виходять за межі середніх значень показники по субшкалам «Цілі у житті», «Результативність життя» та «Локус контролю – Я». Дані свідчать, що у цілому досліджувані виявляють певну незадоволеність процесом самореалізації, зневіру в себе, відсутність чітких цілей на майбутнє, що надають життю осмисленість, спрямованість і тимчасову перспективу. Це може зумовлюватися адаптаційним періодом та розгубленістю як у власних силах, так і правильності обраного шляху. Спад середніх значень також свідчить про фактичну наявність кризи завершення навчання, яка супроводжується посиленням екзистенційної тривоги і взаємопов'язаними явищами ціннісно-цільової дезорієнтації.

Далі ми проаналізуємо методика Шалом Шварца, що дозволяє вивчити особливості ціннісно-сміслової сфери, що необхідно для усвідомленого і зваженого прийняття рішень про своє професійне майбутнє. Отже, високі значення мають типи цінностей і на 1, і 2 курсі (рейтинг від 1 до 4) – гедонізм (задоволення, насолода життям), стимуляція (прагнення до новизни і глибоких переживань), традиції (повага традицій, смиренність, благочестя, прийняття своєї долі, помірність), духовність (внутрішня гармонія, життя більше духовними інтересами, ніж матеріальними, розуміння свого призначення в житті, єднання з природою). Ми бачимо, що найбільш виражені, значимі типи цінностей майбутніх психологів, які здобувають другу вищу освіту, не змінюються впродовж навчання, змінюються лише числові значення цих цінностей.

За результатами проведеного дослідження, було визначено, що з потребою у самоактуалізації особистості, розкриття основних потенцій особистості майбутніх психологів, які здобувають другу вищу освіту, позитивно корелюють показники локусу контролю – Я ($r=0,555$, $p<0,01$), гедонізму ($r=0,376$, $p<0,05$), самовизначення

($r=0,439$, $p<0,05$), зрілості ($r=0,524$, $p<0,01$) та групою індивідуальних цінностей ($r=0,391$, $p<0,05$). Потяг до розкриття власних можливостей пов'язаний із потягом до чуттєвого задоволення, уявленням про себе як про сильну особистість, яка має достатню свободу вибору, щоб побудувати своє життя у відповідності зі своїми цілями і завданнями, самостійності мислення і вибору способів дії, у творчості та дослідницькій активності. Така особистість має потребу в самоконтролі і самоврядуванні, а також в інтеракційній потребі в автономності та незалежності.

З потребою в почутті власної гідності майбутніх психологів, які здобувають другу вищу освіту, негативно корелюють показники конформності ($r=-0,435$, $p<0,05$) та група індивідуальних цінностей ($r=-0,365$, $p<0,05$). Чим вища потреба у почутті власної гідності, тим менша схильність стримувати дії, які можуть завдати шкоди іншим або не відповідають соціальним очікуванням, що можуть мати негативні наслідки. З потребами у безпеці та надійності позитивно корелює показник соціальності ($r=0,448$, $p<0,01$). Чим вища така потреба, тим традиційніший спосіб поведінки обирає для себе особистість, тим важливішими є цінності – повага традицій, смиренність, благочестя, прийняття своєї долі, помірність.

Фінансовий мотив (зовнішній гігієнічний фактор) майбутніх психологів, які здобувають другу вищу освіту, негативно корелює з показниками цілі у житті ($r=-0,445$, $p<0,05$), локусу контролю – Я ($r=-0,435$, $p<0,05$), локусу контролю – життя ($r=-0,374$, $p<0,05$) та загальним показником усвідомленості життя ($r=-0,397$, $p<0,05$). Чим важливіший фактор величини заробітної плати для респондента, тим менше значення мають цілі у майбутньому, які надають життю осмисленість і спрямованість, наявність свободи вибору, можливість контролювати своє життя, вільно приймати рішення і втілювати їх у життя. Мотив досягнення особистого успіху (внутрішній мотиваційний фактор) майбутніх психологів, які здобувають другу вищу освіту, позитивно корелює з показниками цілі у житті ($r=0,436$, $p<0,05$), результативність життя або задоволеність самореалізацією ($r=0,378$, $p<0,05$) та локусу контролю – життя ($r=0,503$, $p<0,01$). Чим вища потреба у досягненні особистого успіху, тим вищий показник цілеспрямованості особистості, плани якої підкріплюються особистою відповідальністю за їх реалізацію, оцінкою продуктивності й осмисленості життя. Зміст роботи як внутрішній мотив позитивно корелює з показником локусу контролю – життя ($r=0,380$, $p<0,05$). Чим важливішим є зміст роботи майбутнього психолога, тим більш відповідальним він себе оцінює.

Висновки і перспективи досліджень. Отже, теоретико-емпіричне вивчення сутності мотиваційно-ціннісної сфери особистості дозволяє розглядати її системне ієрархічне утворення, що може виступати чинником продуктивності регуляційного потенціалу особистості в процесі вирішення професійних завдань та визначати продуктивність її діяльності. Мотиваційно-ціннісна сфера майбутнього психолога, який здобуває другу вищу освіту, має чітку структуру, до якої входять такі елементи, як провідні потреби, мотиви, ціннісні та смисложиттєві орієнтації особистості.

Дослідженням виявлено переважання вторинних потреб (потреби в повазі і визнанні та потреба самовираження), хоча наявний досить високий відсоток прояву первинних потреб, а саме потреби в безпеці і впевненості в майбутньому. Внутрішні мотиваційні фактори абсолютно переважають над зовнішніми гігієнічними факторами, хоча фінансовий аспект, знову ж таки, має досить високе значення. Навіть переважаючі мотиви мають, здебільшого, лише середній рівень прояву. Виявлено також високі значення таких типів цінностей, як гедонізм, стимуляція, традиції та духовність. Показники смисложиттєвих орієнтацій є у межах середніх значень, знижуючись наприкінці навчання по всіх показниках, що може свідчити про наявність кризи завершення навчання та несформованістю у цілому мотиваційно-ціннісної сфери як складової професійної готовності, що може стати мішенню для майбутніх формувальних впливів.

Список використаних джерел

1. Асеев В.Г. Мотивация поведения и формирование личности / В.Г. Асеев. – М. : Мысль, 1976. – 159 с.
2. Занюк С.С. Психологія мотивації та емоцій : навч. посібник для студентів гуманіт. факультетів ВНЗ / С.С. Занюк. – Луцьк : Ред.-вид. відд. Волин. держ. ун-ту ім. Лесі Українки, 1997. – 180 с.
3. Франкл В. Человек в поисках смысла: сборник: / Общ. ред. Л.Я. Гозмана и Д.А. Леонтьева; пер. с англ. и нем.. – М. : Прогресс, 1990. – 368 с.
4. Маслоу Абрахам. Мотивация и личность / Абрахам Маслоу; Перевод А.М.Татлыбаевой. – Терминологическая правка В.Данченко. – СПб. : Евразия, 1999. – К.: PSYLIB, 2004.
5. Maslow A.H., Motivation and Personality (2nd ed.) N.Y. : Harper & Row, 1970.

Spysok vykorystanyh dzherel

1. Aseev V.G. Motivacija povedenija i formirovanie lichnosti / V.G. Aseev. – M. : Mysl', 1976. – 159 s.

2. Zanjuk S.S. Psychologija motyvacii' ta emocij : navch. posibnyk dlja studentiv gumanit. fakul'tetiv VNZ / S.S. Zanjuk. – Luc'k : Red.-vyd. Volyn. derzh. un-tu im. Lesi Ukrai'nyky, 1997. – 180 s.
3. Frankl V. Chelovek v poiskah smysla: sbornik / Obshh. red. L.Ja. Gozmana i D.A. Leont'eva; per. s angl. i nem.. – M. : Progress, 1990. – 368 s.
4. Maslou Abraham. Motivacija i lichnost' / Abraham Maslou; Perevod A.M. Tatlybaevoj. – Terminologicheskaja pravka V.Danchenko. – SPb. : Evrazija, 1999. – K.: PSYLIB, 2004.

N.M. Myshko. The features of the motivational-value sphere of a student-psychologist who gets the second higher education. The article analyzes foreign and native theoretical foundations of psychology understanding of the formation of motivational-value sphere of a personality. The essence of the concepts of motive, motivation, values and motivational-value sphere of the personality is characterized. It describes the main approaches to the understanding of this phenomenon in terms of psychoanalytic, behavioral, cognitive, humanistic theories and national approach. It is described the structure of motivational-value sphere of a future psychologist getting the second higher education, which includes key elements such as needs, motives, values and life purport orientations. According to this structure it was implemented and analyzed empirical study the features of the motivational-value sphere of a student-psychologist who gets the second higher education.

It is studied the correlation between primary (needs for safety and confidence in the future) and secondary (needs for affiliation and demand, respect, recognition of others and the needs of self-expression, the realization of one's potential) needs of a student-psychologist who gets the second higher education. It is analyzed the ratio of their internal motivational factors (responsibilities and job content, career, opportunity to achieve personal success) and external hygiene factors (financial motives, public recognition, collaboration in teams and relationships with management). The level of these motives development is studied. The significance of value types (hedonism, achievement, power, self-determination, and stimulation, etc.) is investigated. The indicators of life purport orientations (goals of life, the process of life, the impact of life, locus of control – I, locus of control – life and general indicator of awareness of life) are revealed. It is established the correlations according to these factors.

Key words: motive, motivation, values, the motivational-value sphere, a psychologist, the second higher education.

Received December 02, 2015

Revised December 12, 2015

Accepted January 04, 2016

Просоціальна взаємодія як діалог

Nakonechna M.M. Prosocial Interaction as a Dialogue / M.M. Nakonechna // Problems of Modern Psychology : Collection of research papers of Kamianets-Podilskiy Ivan Ohienko National University, G.S. Kostyuk Institute of Psychology at the National Academy of Pedagogical Science of Ukraine / scientific editing by S.D. Maksymenko, L.A. Onufriieva. – Issue 31. – Kamianets-Podilskiy : Aksioma, 2016. – P. 248–257.

М.М. Наконечна. *Просоціальна взаємодія як діалог.* Стаття присвячена розгляду актуальної проблеми просоціальної активності особистості як сутнісно діалогічної. Сформульовано визначення просоціальної взаємодії: процесу взаємного впливу, спрямованого на благо одного, кількох або всіх учасників інтерації. Вказано такі форми просоціальної взаємодії як допомога, альтруїстичні вчинки, вияви гурботи та піклування, емпатичне вислуховування, донорство, волонтерська діяльність. Окреслено філософські та науково-психологічні орієнтири діалогу. Описано три умови справжньої, розвиваючої, продуктивної просоціальної взаємодії: 1) діалогічність; 2) розуміння потреби вчинити просоціально в конкретній життєвій ситуації; 3) особистісна активність діяча. Представлено результати емпіричного дослідження, в якому було виявлено ефект «солодкої цукерки», згідно з яким цукерка стає солодною, якщо нею поділитися з іншим і вчинити тим самим просоціально дію. На основі аналізу творів досліджуваних виявлено такі типи розуміння смислу допомоги іншому як форми просоціальної активності: теоретико-синтетичний (найвищий), евдемонічний (спрямований на задоволення, насолоду), егоцентричний (усвідомлення власної вигоди від добра для інших), усвідомлено-альтруїстичний, орієнтований на інших, критично-аналітичний, емоційний. Проведення методики «Діагностика міжособистісних відносин (ДМВ)» Т. Лірі у модифікації Л.М. Собчик (профіль Я-реальне) до та після власне експериментальної взаємодії засвідчило наявність змін у відповідях досліджуваних, хоча сам експеримент тривав близько 2 академічних годин. Зроблено висновок про те, що просоціальна активність особистості – це комплексне багатокomпонентне явище, глибоко діалогічне у своїй сутності.

Ключові слова: просоціальна активність, взаємодія, діалог, допомога, особистісна активність, ефект «солодкої цукерки», альтруїзм, розуміння.

М.М. Наконечная. *Просоциальное взаимодействие как диалог.* Стаття посвящена рассмотрению актуальной проблемы просоциальной активности личности как сущностно диалогической. Сформулировано определение просоциального взаимодействия как процесса взаимного влияния, направленного на благо одного, нескольких или всех участни-

ков інтеракції. Перечислені такі форми просоціального взаємодія: допомога, альтруїстичні поступки, проявлення тривожності та турботи, емпатичне вислуховування, волонтерська діяльність. Описані три умови наявності, розвиваючого просоціального взаємодія: 1) діалогічність; 2) розуміння необхідності поступити просоціально в конкретній ситуації; 3) особиста активність людини. Представлені результати емпіричного дослідження, в якому було виявлено ефект «сладкої конфети», згідно якого конфета стає солодшою, якщо її поділити з іншим. На основі аналізу досліджень проведеного на тему «Що означає робити добро іншій людині?» виявлено такі типи розуміння просоціальної активності: теоретико-синтетичний (найвищий), едемонічний (направлений на задоволення, насолоду), егоцентричний (розуміння власної вигоди від добра для інших), усвідомлено-альтруїстичний, орієнтований на інших, критично-аналітичний, емоційний. Проведення методики «Діагностика міжособистісних стосунків (ДМВ)» Т. Ліри в модифікації Л.Н. Собчик (профіль Я-реальне) до і після власного експериментального взаємодія засвідчувало наявність змін у відповідях досліджуваних. Зроблено висновок про те, що просоціально активність людини – це складне багатоконпонентне явище, глибоко діалогічне в своїй сутності.

Ключові слова: просоціально активність, взаємодія, діалог, допомога, особиста активність, ефект «сладкої конфети», альтруїзм, розуміння.

Постановка проблеми. Українська психологія ще тільки долається до вивчення просоціальних аспектів буття людини в світі. Дуже важливою та актуальною є проблема психологічного аналізу просоціальної інтеракції як сутнісно діалогічної. Тут цінним буде розмежування, розроблене раніше [10], щодо справжності допомоги іншому. Однією із суттєвих ознак справжньої допомоги є саме діалогічність контакту між суб'єктами надання та отримання допомоги. Перегукуються з такою думкою слова О.О. Бодальова про те, що «справжнє міжособистісне спілкування – це завжди діалогічне спілкування» [2, с. 14].

Під просоціальною взаємодією розуміємо процес взаємного впливу, спрямованого на благо одного, кількох або всіх учасників інтеракції. Просоціальною взаємодією існує у таких формах як допомога, альтруїстичні вчинки, вияви турботи та піклування, емпатичне вислуховування, волонтерська діяльність тощо. Ефективна просоціальною взаємодія глибоко діалогічна. Людина, яка прагне допомогти іншому, спілкується з цим іншим, враховуючи його індивідуальність. Така просоціальною дія є глибоко особистісною з боку суб'єкта надання допомоги: останній виявляє та розвиває соціальні та духовні якості свого «Я».

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Проблема просоціальної активності особистості здебільшого вивчалася в працях зарубіжних вчених; у вітчизняному науковому дискурсі можна співвіднести цю проблему з поняттям діалогічності.

А.В. Мудрик виділяє за ступенем інтенсивності та довірливості чотири типи діалогів: сповідальний, дискусійний, інформаційний, фактичний [9, 226-227]. Саме сповідальний тип діалогу відкриває найширші можливості для просоціальної взаємодії. Причому це специфічна просоціальна взаємодія, близька до психологічної допомоги, але зазвичай здійснювана не професіоналами. Як зазначала Т.О. Флоренська: «Кожний стає психологом у міру зрілості та усвідомленості свого життєвого досвіду» [11, 4].

Вивчення просоціальної взаємодії як діалогу відкриває можливість поглянути на проблему просоціальності з точки зору напрацювань філософії та психології діалогу, зокрема концепцій М. Бубера, М.М. Бахтіна, В.С. Біблера, Т.О. Флоренської, О.О. Бодальова, Г.О. Ковальова, А.Ф. Копйова, Г.В. Дяконова та інших.

В.О. Медінцев зробив огляд філософських, епістемологічних та методологічних орієнтирів моделі діалогу [8]. Безперечно, слід погодитися з автором в тому, що для психології мають виняткове значення ідея М.М. Бахтіна про принципову діалогічність життя людини та думка В.С. Біблера про внутрішньомовленнєві схематизми діалогу.

З іншого боку, аналізуючи іншу психологічну реальність – просоціальну взаємодію, слід звернути увагу на ідею М.М. Бахтіна щодо відповідальності вчинку та думку В.С. Біблера щодо того, що необхідно «вслухатися в інше мислення» [1]. Можна зробити висновок, що все справді просоціальне є діалогічним. Хоча істинним є також зворотнє – все справді діалогічне є просоціальним (М.М. Бахтін, В.С. Біблер, Л.С. Виготський).

А.Г. Волинець, визначаючи діалогічність за працями Л.С. Виготського, М.М. Бахтіна, В.С. Біблера, пише: «Свідомість є відображення світу, предметом і я у їх подовженій самототожності» [3, с. 137], уточнюючи далі: «І так буквально далі... все моє життя, що було, і все моє майбутнє життя – це буду все той же я, що не втомлюється додумувати й передумувати мій світ, переосмислювати його у кожному акті творчості, тобто, все більше узнавати про себе-цього» [3, с. 138]. Творчість, як можна припустити, найтіснішим чином пов'язана із проактивністю – ініційованою суб'єктом активністю (антитезою реактивності). Проактивність може реалізуватися, зокрема, в таких формах, як просоціальна

активність особистості та творча активність суб'єкта. Проактивність – більш загальне поняття, ніж просоціальна активність. Втім, вона додає до розуміння просоціальної активності важливий штрих – її суб'єктний характер, її обумовленість особистісними прагненнями, цілями, мотивами, ідеалами та цінностями.

Цілі нашого дослідження – виявити сутнісні ознаки просоціальної активності, з'ясувати характер зв'язку між діалогічністю та просоціальними діями, описати експериментальне дослідження однієї з форм просоціальності.

Основний матеріал і результати дослідження. На сучасному етапі розвитку психологічної науки необхідно розширити контекст дослідження і вивчати просоціальну активність як цілісний, багатоаспектний феномен, ширший за просоціальну поведінку (біхевіоризм), інший, ніж просоціальна діяльність (в розумінні радянської психології діяльності). Просоціальну активність можна визначити попередньо як форму спілкування та особистісного волевиявлення, в якій опредметнюється прагнення людини бути корисною іншим, реалізувати можливість робити благо для іншого та розвивати добро в собі і навколо себе. При цьому аспект розвитку добра в собі стосується здебільшого морального саморозвитку людини. Таким чином, моральність людини та її просоціальна активність – це дві множини, які перетинаються та мають велику спільну область.

Просоціальна взаємодія, якщо її учасники дійсно прагнуть до співпраці, (взаємо-)допомоги, за необхідності є діалогом. Діалогічність є необхідною, але не достатньою умовою справжньої, розвиваючої, продуктивної просоціальної взаємодії. Іншою необхідною умовою є розуміння потреби вчинити просоціально в конкретній життєвій ситуації. Тобто другий аспект, після діалогічного, є когнітивним, фреймовим. Найбільш повно цей аспект описаний, зокрема, в працях М.М.Бахтіна, які стосуються проблеми розуміння. Третя (необхідна і достатня) умова справжньої просоціальної взаємодії – особистісна активність діяча. Особистісна активність виходить за межі просоціальної активності, охоплюючи всі форми суб'єктного самовиявлення, де людина ініціативно реалізує себе як автора, творця, діяча. В особистісній активності людина є вільною, творчою, відповідальною. Особистісна активність як умова справжньої та розвивальної просоціальної взаємодії означає, що ініціатор просоціальної інтеракції повинен самостійно вирішити вчинити на благо іншого.

Так, слід відмітити особливо таку форму особистісної активності, як наративна особистісна активність, що може втілитися

у таку особистісну якість, як наративна компетентність. Емпіричним дослідженням наративної компетентності майбутніх практичних психологів займається сучасна українська дослідниця Т.Г. Здоровець [5]. Також можна припустити, що одним із способів оволодіння подією, переходу її в особистісний досвід, є саме допомога іншому. Психосемантичні аспекти переживання життєвих подій досліджувала О.Д. Кресан [7].

Є.О. Клімов писав: «Людина з великої літери починається тоді, коли вона виявляється здатною зробити щось не для себе, а для іншого, для суспільства, народу» [6, с. 103]. Отже, у контексті просоціальності особистісна активність означає для людини бути моральним, добрим, відповідальним, ініціативним, мудрим діячем, який робить вибір: допомогти, поспівчувати, співпрацювати, залучитися до волонтерства, донорства тощо і тим самим зреалізуватися як особистість, індивідуальність, суб'єкт власної життєвої ситуації.

Діалогічність як відкритість до прихованих сенсів співрозмовника спрямовує допомагача на те, щоб виявити предмет дійсних потреб реципієнта допомоги та щоб сприяти розвитку людини у потрібних напрямках. Діалог пронизує сутність людського існування; справжня допомога підіймає людину над буденним та спрямовує на розвиток конструктивних аспектів життя. Спрямованість допомагача на діалогічну взаємодію з реципієнтом розкриває, розвиває, втілює здатність до спілкування на рівні «Я – Ти», за М. Бубером і цим самим виявляє, відкриває, уособлює вершинно-особистісні ознаки людини.

Емпіричне дослідження просоціальної взаємодії було проведене в академічних групах студентів – майбутніх психологів. Експеримент включав кілька серій. Було проведено два зрізи за методикою «Діагностика міжособистісних відносин (ДМВ)» Л.М. Собчик (профіль Я-реальне) – до та після власне експериментальної взаємодії. У першій експериментальній серії студентам роздавалося по три цукерки. Пропонувалася така інструкція: «Ви можете ділитися цими цукерками з одноклассниками, а можете не ділитися. Зафіксуйте на листочку, кому ви дали цукерку, а хто дав вам». У другій серії студентам роздавалося по три печива і пропонувалася аналогічна інструкція. У третій серії предметом експериментальних маніпуляцій стали роздані студентам шоколадні цукерки; знову ж студенти у вільній формі записували, кому або від кого були отримані солодощі. Після цих трьох серій студенти письмово відповідали на питання «Як я розумію вислів «робити добро іншим людям»?».

Дослідження виявило ефект «солодкої цукерки». На противагу ефекту «гіркої цукерки», який означає, за О.М. Леонтьєвим, перше народження особистості в дошкільному віці та виявляє усвідомлення дитиною суперечності між власними потребами і бажаннями та суспільними нормами, ефект «солодкої цукерки» був виявлений серед осіб юнацького віку та проявився в тому, що коли студенти ділилися з іншими солодощами, останні ставали в ідеальному плані ще «солодшими». Іншими словами, цукерка буде ще солодшою, якщо ти при цьому поділишся з іншим, вчиниш нехай і елементарний, але просоціальний акт. У ефекті «солодкої цукерки» проявляються та виражаються просоціальні диспозиції особистості.

Усі досліджувані (100%) ділилися з іншими своїми солодощами. В процесі аналізу відповідей на питання щодо розуміння виразу «робити добро іншим людям» було виявлені такі типи розуміння: теоретико-синтетичний (найвищий), евдемонічний (спрямований на задоволення, насолоду), егоцентричний (усвідомлення власної вигоди від добра для інших), усвідомлено-альтруїстичний, орієнтований на інших, критично-аналітичний, емоційний. Студентка, що мала теоретико-синтетичний тип розуміння, дала таку відповідь: «Робити добро людям можна завжди, і в скрутну хвилину, і просто так. Однак в скрутну хвилину допомога буде ціннішою. Основною ознакою добра є безкорисливість. Саме за цією ознакою і виявляються істинна мета допомоги і стосунки між людьми. Робити щось для загального блага, для інших – це і є добро».

Незважаючи на те, що методика ДМВ Л.М. Собчик не є ситуативно орієнтованою, були зафіксовані зміни в циркограмах образів «Я-реальне» до та після проведеного експерименту, тривалість якого обмежувалася двома академічними годинами.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Здійснений теоретичний аналіз і проведене емпіричне дослідження дали змогу сформулювати такі висновки:

Просоціальна взаємодія є сутнісно діалогічною у своїх вершинних проявах. Цей вид інтеракції залучає всіх учасників до вияву особистісного начала в спілкуванні. З іншого боку, все справді діалогічне є просоціальним. Просоціальна активність характеризується орієнтованістю на благо, добро для іншої людини чи суспільства.

Просоціальна активність особистості – це комплексне багатоконпонентне явище. Необхідними умовами продуктивної про-

соціальної активності є діалогічність, розуміння та особистісна активність суб'єкта здійснення просоціальної.

Експериментальне дослідження проблеми просоціальної взаємодії дозволило виявити ефект «солодкої цукерки», який полягає в тому, що за умови вияву прагнення поділитися з іншим цукерка стає солодкою (суб'єкт отримує додаткове задоволення від здійсненої просоціальної дії).

Перспектива подальших досліджень просоціальної взаємодії як діалогу пов'язана з емпіричним збагаченням цієї проблематики (проведенням відповідних діагностичних та експериментальних робіт) та методологічною розробкою теми просоціальності як вияву особистісної активності людини.

Список використаних джерел

1. Библер В.С. От наукоучения – к логике культуры (Два философских введения в двадцать первый век) / В.С. Библер. – М. : Издательство политической литературы, 1991. – 414 с.
2. Бодалев А.А. Психология общения / А.А. Бодалев. – М. : Издательство «Институт практической психологии», Воронеж: НПО «МОДЭК», 1996. – 256 с.
3. Волинець А.Г. Діалогічність людської психіки у її головних визначеннях (За працями Л.С. Виготського, М.М. Бахтіна, В.С. Біблера) / А.Г. Волинець // Діалогічність як форма існування і розвитку особистості: Монографія / За заг. ред. Г.О. Балла, М.В. Папучі. – Ніжин : «Міланік», 2007. – С. 134–142.
4. Дьяконов Г.В. Основы диалогического подхода в психологической науке и практике / Г.В. Дьяконов. – Кировоград : РИО КГПУ им. В. Винниченко, 2007. – 847 с.
5. Здоровець Т. Г. Особливості наративної компетентності майбутніх практичних психологів / Т. Г. Здоровець // Проблеми сучасної психології : Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України / за ред. С.Д. Максименка, Л.А. Онуфрієвої. – Вип. 27. – Кам'янець-Подільський : Аксіома, 2015. – С. 160–169.
6. Климов Е.А. Психология профессионала / Е.А. Климов. – М. : Издательство «Институт практической психологии», Воронеж : НПО «МОДЭК», 1996. – 400 с.
7. Кресан О. Д. Психологічні аспекти дослідження усвідомлення студентами життєвих подій за допомогою психосемантичних методів / О. Д. Кресан // Проблеми сучасної психології:

- Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України / За наук. ред. С. Д. Максименка, Л. А. Онуфрієвої. – Випуск 30. – Кам'янець-Подільський : Аксіома, 2015. – 812 с. – С. 316–325.
8. Медінцев В.О. Сучасні інтерпретації й теоретичні моделі діалогу / В.О. Медінцев // Діалогічність як форма існування і розвитку особистості: Монографія / За заг. ред. Г.О. Балла, М.В. Папучі. – Ніжин : «Міланік», 2007. – С. 117–133.
 9. Мудрик А.В. Социализация человека / А.В. Мудрик. – 2-е изд., испр. и доп. – М. : Издательский центр «Академия», 2006. – 304 с.
 10. Наконечна М.М. Допомога іншому, її форми та екзистенційні виміри / М.М. Наконечна // Наука і освіта. Науково-практичний журнал Південного наукового центру НАПН України. Психологія. Тематичний спецвипуск: «Психологія особистості: теорія, досвід, практика». – №6/CVVII, жовтень, 2012. – С. 141–145.
 11. Флоренская Т.А. Диалог в практической психологии : Наука о душе / Т.А. Флоренская. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2001. – 208 с.

Spysok vykorystanyh dzherel

1. Bibler V.S. Ot naukouchenija – k logike kul'tury (Dva filozofskih vvedenija v dvadcat' pervyj vek) / V.S. Bibler. – М. : Izdatel'stvo politicheskoy literatury, 1991. – 414 s.
2. Bodalev A.A. Psihologija obshhenija / A.A. Bodalev. – М. : Izdatel'stvo «Institut prakticheskoy psihologii», Voronezh: NPO «MODJeK», 1996. – 256 s.
3. Volyneć A.G. Dialogichnist' ljuds'koi' psihiky u i'i' golovnyh vyznachennjah (Za pracjamy L.S. Vygots'kogo, M.M. Bahtina, V.S. Biblera) / A.G. Volyneć // Dialogichnist' jak forma isnuvannja i rozvytku osobystosti: Monografija / Za zag. red. G.O. Balla, M.V. Papuchi. – Nizhyn : «Milanik», 2007. – S. 134–142.
4. D'jakonov G.V. Osnovy dialogicheskogo podhoda v psihologicheskoy nauke i praktike / G.V. D'jakonov. – Kirovograd : RIO KGPU im. V. Vinnichenko, 2007. – 847 s.
5. Zdorovec' T. G. Osoblyvosti naratyvnoi' kompetentnosti majbutnih praktychnyh psihologiv / T.G. Zdorovec' // Problemy suchasnoi' psihologii' : Zbirnyk naukovyh prac' Kam'janec'-Podil's'kogo nacional'nogo universytetu imeni Ivana Ogijenka,

- Institutu psychologii' imeni G.S. Kostjuka NAPN Ukrai'ny / za red. S.D. Maksymenka, L.A. Onufrijevoi'. – Vyp. 27. – Kam'janec'-Podil's'kyj : Aksioma, 2015. – С. 160–169.
6. Klimov E.A. Psihologija professionala / E.A. Klimov. – M. : Izdatel'stvo «Institut prakticheskoy psihologii», Voronezh : NPO «MODJeK», 1996. – 400 s.
 7. Kresan O. D. Psihologichni aspekty doslidszhennja usvidomlennja studentamy zhyttjevyh podij za dopomogoju psyhosemantychnyh metodiv / O. D. Kresan // Problemy suchasnoi' psihologii': Zbirnyk naukovykh prac' Kam'janec'-Podil's'kogo nacional'nogo universytetu imeni Ivana Ogijenka, Institutu psihologii' imeni G. S. Kostjuka NAPN Ukrai'ny / Za nauk. red. S. D. Maksymenka, L. A. Onufrijevoi'. – Vypusk 30. – Kam'janec'-Podil's'kyj : Aksioma, 2015. – 812 s. – С. 316–325.
 8. Mjedincev V.O. Suchasni interpretacii' j teoretychni modeli dialogu / V.O. Mjedincev // Dialogichnist' jak forma isnuvannja i rozvytku osobystosti: Monografija / Za zag. red. G.O. Balla, M.V. Papuchi. – Nizhyn : «Milanik», 2007. – S. 117–133.
 9. Mudrik A.V. Socializacija cheloveka / A.V. Mudrik. – 2-e izd., ispr. i dop. – M. : Izdatel'skij centr «Akademija», 2006. – 304 s.
 10. Nakonechna M.M. Dopomoga inshomu, i'i' formy ta ekzystencijni vymiry / M.M. Nakonechna // Nauka i osvita. Naukovo-praktychnyj zhurnal Pivdenного naukovogo centru NAPN Ukrai'ny. Psihologija. Tematychnyj specvypusk: «Psihologija osobystosti: teorija, dosvid, praktyka». – №6/ CVVII, zhovten', 2012. – S. 141–145.
 11. Florenskaja T.A. Dialog v prakticheskoy psihologii : Nauka o dushe / T.A. Florenskaja. – M.: Gumanit. izd. centr VLADOS, 2001. – 208 s.

M.M. Nakonechna. Prosocial Interaction as a Dialogue. The article is dedicated to the important problem of personality's prosocial activity as essentially dialogical. A prosocial interaction's definition is formed, including the reciprocate influence process, aimed at the good of one, several or all interaction participants. Such forms of prosocial interaction, as help, altruistic deeds, care, nurturing, sharing, facilitation, empathic listening, volunteering, donation, charity are described. The philosophical and psychological characteristic traits of the interpersonal dialogue are outlined. Three conditions of true, developing and productive prosocial interaction are named: 1) dialogueness, 2) the understanding of the necessity to act prosocially in a specific life situation, 3) personality's activity. It is shown that personal morality and personality's prosocial activity are two multitudes, which intersect and have a significant common area. The results

of the empirical research are published. The «sweet candy» effect was revealed, according to which the candy becomes sweeter if one shares with the other and thus acts prosocially. Grounding on the analysis of respondents' essays on the topic «What does it mean to bonify to others?» such types of understanding the sense of prosocial activity were distinguished: theoretical-synthetical (the highest), eudemonic (aimed at pleasure, enjoyment), egocentric (the understanding of one's profit from other's good), aware-altruistic, others-oriented, critical-analytical, emotional. The empirical results based on «The Interpersonal Diagnosis of Personality» technique (by T. Leary, modification by L.N. Sobchik) before and after the experimental interactions proved the experiment participants' response modifications, although the experiment itself continued for approximately two academic hours. The conclusion is driven that the personality's prosocial activity is a complex multicomponent phenomenon, deeply dialogical in its essence.

Key words: prosocial activity, interaction, dialogue, help, personality's activity, «sweet candy» effect, altruism, understanding.

Received December 06, 2015

Revised December 18, 2015

Accepted January 03, 2016

UDC 159.923

L.A. Onufriieva

kpnu_lab_ps@ukr.net

THEORETICAL AND METHODOLOGICAL PRINCIPLES OF PROFESSIONAL MATURITY OF SOCIONOMIC SPECIALIST'S PERSONALITY

Onufriieva L.A. Theoretical and methodological principles of professional maturity of socionomic specialist's personality / L.A. Onufriieva // Problems of Modern Psychology : Collection of research papers of Kamianets-Podilskyi Ivan Ohienko National University, G.S. Kostiuk Institute of Psychology at the National Academy of Pedagogical Science of Ukraine / scientific editing by S.D. Maksymenko, L.A. Onufriieva. – Issue 31. – Kamianets-Podilskyi : Aksioma, 2016. – P. 257–271.

Л.А. Онуфрієва. Теоретико-методологічні засади професійної зрілості особистості фахівців соціономічних професій. Здійснено теоретичне узагальнення і нове вирішення проблеми психологічно значущих детермінант професійної зрілості майбутніх фахівців соціономічних професій. Розглянуто феномен професійної зрілості фахівця соціономічних професій. Зазначено, що професійна зрілість – характеристика стану розвитку особистості, що виявляється у високій професійній кон-

структурній активності та професійній функціональній продуктивності людини. Акцентовано, що теоретичними засадами розвитку особистісної зрілості майбутніх фахівців соціономічних професій є положення гуманістичної психології і диспозиційного підходу, згідно якого особистісна зрілість розглядається як динамічний феномен, що є результатом вродженого і неперервного прагнення особистості до самоактуалізації та досягнення особистісної зрілості. Структура значущих характеристик професійної зрілості майбутніх фахівців соціономічних професій включає характеристики інтраперсональної конструктивної активності, що виражають прояви вдосконалення структури та функцій особистості (саморегуляція, самостійність, креативність, інтелектуальність); прояви вдосконалення способів міжособистісної взаємодії та конструктивного особистісного впливу (комунікабельність, емпатійність, моральність, відповідальність); прояви вдосконалення структури самоідентичності (Его-ідентичність, самоактуалізація). Вказано, що проблема саморозвитку та самореалізації є значущою у багатьох сучасних концепціях розвитку людини, а актуальна потреба саморозвитку, прагнення до самовдосконалення є цінними вже самі по собі та є показником особистісної зрілості й водночас умовою її досягнення. Зроблено висновок, що постійне прагнення до саморозвитку приносить і закріплює успіх у професійній діяльності та сприяє професійному довголіттю особистості. Наголошено, що професіоналізм і професійна компетентність є важливими чинниками соціального розвитку особистості та невід'ємними складовими її психологічної зрілості.

Ключові слова: теоретико-методологічні засади, професійна зрілість, особистість, розвиток, майбутні фахівці соціономічних професій, професійна діяльність, професійна компетентність, професіоналізм, психологічна зрілість.

Л.А. Онуфриева. Теоретико-методологические основы профессиональной зрелости личности специалистов социономических профессий. Осуществлено теоретическое обобщение и новое решение проблемы психологически значимых детерминант профессиональной зрелости будущих специалистов социономических профессий. Рассмотрен феномен профессиональной зрелости специалиста социономических профессий. Отмечено, что профессиональная зрелость – характеристика состояния развития личности, проявляющая в высокой степени профессиональной конструктивной активности и профессиональной функциональной производительности человека. Акцентируется, что теоретическими основами развития личностной зрелости будущих специалистов социономических профессий является положение гуманистической психологии и диспозиционного подхода, согласно которому личностная зрелость рассматривается как динамический феномен, являющийся результатом врожденного и непрерывного стремления личности к самоактуализации и достижения личностной зрелости. Структура значимых характеристик профессиональной зрелости будущих

специалистов социномических профессий включает характеристики интраперсональной конструктивной активности, выражающие проявления совершенствования структуры и функций личности (саморегуляция, самостоятельность, креативность, интеллектуальность); проявления совершенствования способов межличностного взаимодействия и конструктивного личностного влияния (коммуникабельность, эмпатийность, нравственность, ответственность); проявления совершенствования структуры самоидентичности (Эго-идентичность, самоактуализация). Указано, что проблема саморазвития и самореализации является значимой во многих современных концепциях развития человека, а актуальная необходимость саморазвития, стремление к самосовершенствованию являются ценными уже сами по себе и является показателем личностной зрелости и одновременно условием её достижения. Сделан вывод, что постоянное стремление к саморазвитию приносит и закрепляет успех в профессиональной деятельности и способствует профессиональному долголетию личности. Отмечено, что профессионализм и профессиональная компетентность являются важными факторами социального развития личности и выступают неотъемлемыми составляющими её психологической зрелости.

Ключевые слова: теоретико-методологические основы, профессиональная зрелость, личность, развитие, будущие специалисты социномических профессий, профессиональная деятельность, профессиональная компетентность, профессионализм, психологическая зрелость.

The urgency of the research problem. The concept of professional maturity becomes more and more popular in modern studies. It is being developed by many scientists, in particular researchers A. Derkach, V. Zazykin consider the professional maturity of future specialists as acmeological invariant of professionalism; V. Bodrov, A. Brushlinskyi consider it as the system property of the subject of work; L. Mitina – as a stage of professiogenesis of a personality; O. Bodaliov, S. Druzhylov – as a value of a professional and strength of his motivation; K. Abulkhanova-Slavskaya, B. Ananiev, O. Anisimov, L. Antsyferova, L. Vyhotskyi, A. Derkach, Y. Klimov, N. Kuzmina, D. Leontiev, A. Markova, V. Miasyshev, A. Petrovskyi, Y. Rohov, S. Rubinstein, D. Uznadze, M. Yaroshevskyi and others – as a result of professional and personal development.

Analytical review of the literature on the problems of personal maturity gave the reason to combine the concepts of mature personality by defining the most striking features that characterize a mature personality. In order to study these traits, the properties of the personality, which develops productively, were analyzed. They were found in the studies of Carl Jung, G. Allport, V. Shtern, A. Maslow, E. Shostrom, J. Stevens, G. Sullivan, R. Kehan,

A. Ellis, K. Narankho, F. Perls, P. Weinzwieg, C. Hall and G. Lindsay, B. Livehud, S. Holliday and M. Chandler, P. Jacobson, K. Abulkhanova-Slavska, M. Tutushkina, H. Abramova, N. Bordovska and A. Rean, D. Leontiev, H. Skrypina, M. Savchyna, L. Ovsianetska, L. Lepykhova, T. Tytarenko.

The aim of the research consists in the theoretical determination and experimental reasoning of personal maturity determinants of future socioeconomic specialists' professional training.

Methodological basis of the study consists of the national psychology principles: the principle of unity of human consciousness and activities (S. Rubinstein); principle of determinism, known as the logical and necessary dependence of mental phenomena giving rise to conditions and internal factors (S. Rubinstein, O. Leontiev); the principle of systematic study of personality and activities (B. Ananiev, B. Lomov); activities approach to the study of personality (O. Leontiev); the concept of personal development at ontogenesis (D. Feldstein); theoretical situations, revealing patterns of professional maturity and personal development (E. Klymov, L. Mitina, M. Priazhnykov, O. Osnytskyi, T. Chernikova); the conditions of humanistic psychology (A. Maslow, G. Allport, D. Rogers).

A separate attention is paid to the research of the category of mental image, the image of the world, the image of Me as part of professional maturity (V. Barabanskyov, T. Berezina, B. Bratus, L. Vekker, A. Hostev, L. Dyka, Y. Zabrodin, A. Zaporozhets, V. Zinchenko, E. Klymov, V. Komarov, I. Kon, A. Kronyk, V. Lektorskyi, O. Leontiev, B. Lomov, D. Medvediev, V. Petrenko, A. Petrovskyi, O. Poddiakov, A. Ponukalyn, Z. Reshetova, V. Semykyn, S. Smyrnov, V. Stolyn, A. Etkynd).

The main material research. On the basis of the analysis of the literature on the problems of personal maturity, we have presented the phenomenon of personal maturity in relation between the personal potential and personal growth of a human. The reason of this was determined by the need to correct the idea of correlation between personal maturity and personal growth of a human and to complement the characteristics of personal maturity as an expression of personal potential.

Personal growth and personal potential are the concepts which help to describe a mature human desire to make sense. It is usually a process close to self-actualization of a personality or identical to it. D. Leontiev criticize the term «personal growth» when underlining it as a metaphor rather than a scientific concept [4]. Considering

this interpretation, we stopped at a defining the personal growth as the development of personal in a personality and actualization of the process of self-development under certain conditions. The need for favorable conditions for personal growth proves the influence of the social environment on the development of a personality. According to this criterion of human social development the concept of personal potential is qualitatively different. The scientists associated it with the concepts self-attribution (I. Kohn), self-transformation (O. Shapovalova) and self-determination (D. Leontiev). So, personal potential reflects the extent of overcoming set of circumstances by the personality [5].

According to D. Leontiev, a form of expression of personal potential is the phenomenon of personality's self-determination that is mediation of some values, motives, vital relationships by means of others [5]. If self-determination is the mechanism is functioning, form of expression of personal potential, there must be properties to consist the content.

These components of personal potential are seen to be the duty, sense and faith. Personally mature man can be called a resource person who finds the strength to overcome the circumstances and himself. Carknuff & Berenson called such a man «a real one» [14]. The triad of internal resources provides competence in time to a personally mature man, i.e. the ability to see and feel the life intergrated. In our opinion, the obligation is a mature personality attitude to the past, because the obligation is considered the continuation or completion of previous actions. Moral obligations can keep a person «alive» at a time when he/she is facing a crisis of sense or faith. Faith is understood as a belief in their own right, non-rational knowledge [3, p.31], hope and aspirations – as a bridge to the future. A person, who is experiencing the pressure of duty, that is difficult to accept, or lack of meaning in his/her actions, turns to faith to be established in life. Meaning represents the present moment in human life, because this time appears and goes back in time to experience. The main purpose – the meaning of life – through autobiographical memory, combines discrete series of personal meanings that reflect the values, experiences, personal experience during significant periods in human life. Personally mature person is seeking meaning every moment of his life. When he/she is facing existential anxiety, existential crisis or existential vacuum [7], i.e. the lack of sense in life, he can find a temporary reliance in a duty (logical continuation of initiated cases) and in the faith as hopes to understand irrationally the purpose.

Thus, duty and faith can create a sense of completion or achievement of objectives. Internal resources of a personally mature man are duty, meaning and faith; they provide a productive and independent experience of crisis situations.

A. Maslow wrote that people being self-actualized are free of neuroses. It may be noted that the presence of internal resources that provide competence in time, keeps a mature person within the mental health and, thus, gives the reason to be «the synthesis of possible and necessary» (Т. Тютаренко).

In our opinion, every crisis of duty, sense and faith has the effect of transcendence. Critical life events are a kind of «shock conditions,» during which a new view of reality is formed (А. Анієв). A man feels the need for a new sense, a new understanding of existing meanings, rules, regulations, guidelines, something that call reinterpretation of experience, reflection. According to S. Frank, a secret of personality lies in this ability to rise above himself, to be beyond himself. Thus the ability to transcendence enables a personally mature person does not get into the situation and create the situations for self-improvement, that is to be their own «project» (А. Сартр) [12].

According to D. Leontiev, the personal potential is implemented in the choice in the existential situation if it is possible to be based on existing personality structure. The choice is one of the key concepts of existential psychology, being «formed personal structure», which has a high level of significance for human self-determination in a critical life situation.

A positive human potential coexists with the negative potential, which is called as a Shadow by C. Jung [2, p. 74]. Although, according to O. Khukhlaieva, existential crisis is the norm for the period of maturity and it is often complicated with identity crisis.

The crisis of identity is defined as the particular situation where most of social categories seem to have lost their limits and integrity. Using the categories the human can define him/herself and his/her place in society. According to E. Erickson, the development of identity has eight stages, each of which potentially contains the possibility for the formation of dichotomy formations. Harmonious personality formation is determined by the internalization of positive values and constructive ideas of a man about himself.

The theoretical foundation of the empirical study of the phenomenon of personal maturity was the data of the scientific literature concerning:

1) personal maturity is formed personal structure, which is a manifestation of personal potential and personal growth criterion (D. Leontiev);

2) the phenomenon of self-determination is the main phenomenon of personal maturity (D. Leontiev);

3) G. Allport's basic concept of personal maturity contains a description of personal characteristics, in particular traits of mature personality. Within the dispositional theory of G. Allport, the most important features of a man are fundamental and central ones;

4) the actual problem is the separation of personal maturity parameters that do not match the parameters of personal growth (D. Leontiev).

One of the most important factors in achieving personal maturity, realizing the human relationship with the environment, is the professional activities of the personality. It causes the achievement of new social levels and identifies it as an active, transforming individuality.

The maturity of the personality as a subject of professional activities is revealed primarily through the concept of professionalism and professional competence.

In the modern meaning, professionalism is, above all, the desire of the personality to offer personal «Me» to the world through «business field» of that or another activity, to be fixed in its results. Acmeological synthesis of personal and professional occurs when an employee implements not only necessary «subject-object» attitude, but at the same time open «vital meaning» attitude to the world in the activities.

The meaning of the professionalism of man is revealed in two ways: motivational and operational. Motivational aspects of the professionalism consist motives which are the point in the life of a professional activity, which targets people try to achieve, how happy he is of work. A key point in the motivational sphere for the high levels of professionalism is the inner content of the profession. The operating professional sphere means the ways or methods people achieve their goals, the technologies they use as a means (knowledge, thinking operations, capabilities).

Therefore, a professional is a specialist who mastered a high level of professional activities that deliberately changes and develops itself in work. It brings the individual creative achievements in the profession that found individual vocation.

Throughout professional life a person can undergo different stages in the development of professionalism. The transition from

one level of professionalism to other levels occurs in most people as successive mastering stages. These stages at various levels can be observed at the same time and in parallel with each other. The relatively high levels can coexist with lower ones, which generally characterize the individuality and uniqueness of the individual professional way.

Competence is a characteristic of a specific person (or his/her actions), the individual nature of the degree of compliance with the requirements of the profession. The concept of competence is defined at some dictionaries as mastering knowledge to express the authoritative opinion. Today the competence is defined as a combination of mental qualities like mental state that allows you to act independently and responsibly (action competence), as the person's ability to perform certain labor functions.

The competence of the individual is narrower than professionalism. A person can be a professional in his field, but cannot be competent in solving all professional issues.

There are types of professional competence:

1) special competence is the possession of professional activities at a high level, the ability to design the future professional development;

2) social competence is the possession of corporate (group, cooperative) professional activities, cooperation, as well as professional communication techniques adopted in this profession; social responsibility for the results of their professional work;

3) personal competence is mastering methods of personal self-expression and self-development, means of opposition to professional deformations of a personality;

4) individual competence is the ownership of methods of self-realization and the development of individuality within the profession, readiness to professional growth, ability for individual survival, resistance to professional aging, ability to efficiently organize their own work without reloading time and effort, to work hard, tirelessly even with slightly stepped effect;

5) extreme professional competence is readiness to work in a situation of sudden complications manifested in the ability to solve problems associated with changes in the profession, retraining, and as a result – reducing the risk of unemployment.

Consequently, professionalism and professional competence are important factors in social and personal development of the personality and they are the integral components of psychological maturity.

Recently the problem of professional socialization of a personality increasingly attracts attention of scientists, and among all important aspects of the study of specialists' professional consciousness there is an aspect of motivational determinants professionalization of a personality.

Professional socialization is a dynamic form of individual's entry in a professional environment (learning professional experience, mastering the standards and values of the professional community) and active implementation of accumulated professional experience, which involves continuous professional self-development and self-improvement.

The process of professional socialization provides personal activity, as the interaction and impact on the system of social relations requires the adoption of certain decisions and includes a set of characteristics, such as: goal formation, mobilizing subject of activities, building strategies of work. This, in turn, requires the improvement of knowledge, ideas about the profession, changes in the level of aspiration, motivation. All this allows us to assume that a person with formed «Me-concept» and developed motivational and cognitive characteristics can successfully master the professional socialization.

In this context motivational formations of personality, which are considered as a foundation being the basic for higher levels of the personality, which largely determines the main focus initially unconscious habits and then conscious choices of man that will affect the fate and social activity of the personality [3]. Having chosen the profession, the individual has to understand what problems are posed by a particular profession, and what prospects it opens before him in the future.

First of all, talking about a particular type of professional activities, we identify conditions of successful activities of socioeconomic specialists: *external conditions* of a professional activity (they include the nature of social and political relations, attitudes of society on the value of a person, its place in the public production, conditions and organization of professional activities, including specialist training); *internal, psychological conditions* (certain psychological characteristics or psychological fitness of a personality to the profession are necessary for the activity to be consistently successful).

A specialist of socioeconomic professions in any field of social practice performs specific functions, and accordingly he must have a certain system of knowledge and skills. In particular, he must have research skills, interactive and communicative (master innovative

style of professional activities and humane attitude to people), and didactic and designing skills. Professional self-identification is human realizing not only the level of professional abilities development and the structure of professional interests and motives, but realizing the compliance of the requirements posed by the activities.

In terms of motivational and semantic regulation it is important to study the reference model of personal and professional structure of a professional. The personality's imagination about oneself as a professional, the level of the Me-image identification is an indicator of motivational sphere of personality that determines the attitude to the profession [10].

The basis of motivational sphere of socioeconomic specialists should make humanistic orientation of the personality. This concept includes several personal qualities and traits, mainly of motivational and ideological nature. Motivational substructure of socioeconomic specialists' personalities provides formed positive motivation to the professional activities, to provide psychological help. The basic personal quality at this level is dialogism comprising dialogical readiness, unconditional acceptance of the other, personal reflection, a developed system of personal meanings, focus on mutual understanding [9].

Considering the issue on professional necessary qualities of socioeconomic specialists, it is important to focus on the success of their professional activities, defining the purpose, meaning, duration and form of their training.

Professional activities of a specialist in socioeconomic profession can be considered successful if a psychologist has motivation to succeed; positive perception about Me-image; cognitive attitude about success or failure.

Integrative psychological determinant that determines the success of professional activities of socioeconomic specialists, is a need for self-actualization, which determines the level of personal maturity.

The key point of socioeconomic specialists' activities is intercourse that takes place in the form of communication, interaction and perception. The effectiveness of the work will be observed when a specialist is showing genuine interest in people, their lifestyle, emotions, thoughts; it depends on the ability to choose necessary words and tone, providing installation of required contact, listening, patience [2]. Consequently, talent of intercourse is the most essential ability for professional realization of socioeconomic specialists.

According to the studies there are several groups of motives in choice of profession: social, moral, aesthetic, cognitive, creative,

physical, reasons of prestige and others. The motives of choice of profession are classically classified by the types of professional motivation: dominant type (persistent interest in the profession), situational type of professional motivation (the influence of circumstances that do not always correlate with the interests of the personality) and conformist (or suggestive) type of professional motivation (impact of the immediate social environment) [8].

The professional motivation is considered as the activities that determine the choice of profession and duration of the duties associated with the profession. Professional motivation is influenced by factors of the environment, career-oriented work carried out in schools or in appropriate career guidance centers.

Motivational area of the professional realization of a future specialist is primarily provided by the professional orientation of the personality, which is often considered as a dynamic system. In addition, vocational guidance acquires procedural characteristics that appear under the influence of objective and subjective factors [11]. There is a great importance in studying the following issues: developmental characteristics of the subject of professional activities (focus, direction, professional important qualities, knowledge, abilities and skills, professional competence, position, etc.), integrated training characteristics of the personality (interests, focus, emotional and behavioral flexibility etc.); stages of age mental development of man as the subject of work; stages of professional formation of the personality (professional training, professional adaptation etc.); forms of professional development of the personality (individual, personal) in accordance with the forms of mental regulation; and stages of psychological adjustment of the personality (self-determination, self-expression, self-realization) due to adaptive behavior or personality development in the profession [13].

Conclusions. The theoretical generalization and new solution of the problem on psychologically important determinants of future socio-economic specialists' professional maturity has been made in the article. The phenomenon of professional maturity of a socio-economic specialist was considered by the author. The professional maturity was mentioned to be the characteristic of personality's development that was reflected in the high degree of professional constructive activity and professional functional productivity of a person.

The theoretical principles of future socio-economic specialists' personal maturity are the principles of humanistic psychology and dispositional approach, according to which personal maturity was

considered as a dynamic phenomenon being the result of continuous and natural desire of the personality to achieve self-actualization and personal maturity. The structure of the significant characteristics of future socioeconomic specialists' professional maturity includes characteristics of intrapersonal constructive activity, expressing manifestations of improving the structure and functions of the personality (self-regulation, independence, creativity, intelligence); improving methods of interpersonal interaction and constructive personal effects (communication, empathy, morality, responsibility); manifestations of improving the structure of self-identity (ego-identity, self-actualization).

The problem of self-development and self-realization is noted to be significant in many modern concepts of human development. The urgent need for self-development, self-improvement is valuable and it is a determinant of personal maturity and at the same time the condition of its achievement. It is concluded that constant desire for self-development makes the success in professional activities and promotes professional life longevity of the personality. The professionalism and professional competence are emphasized to be important factors in social development of the personality, as well as they are the integral components of psychological maturity.

Список використаних джерел

1. Бодров В.А. Психология профессиональной пригодности: учеб. пособие для вузов / В.А. Бодров. – М. : ПЕР СЭ, 2001. – 511 с.
2. Большаков В.Ю. Психотренинг социодинамика, игры / В.Ю. Большаков. – К. : «Либідь», 2004. – 352 с.
3. Бондаренко А.Ф. Психологическая помощь: теория и практика / А.Ф. Бондаренко. – К., 1997. – 216 с.
4. Воронько Л. О. Теоретико-організаційні основи культури праці державних службовців України : автореф. дис. канд. наук з держ. упр. / Л. О. Воронько; Нац. акад. держ. упр. при Президентові України. – К., 2004. – 20 с.
5. Гладкова В.М. Профорієнтація: навч. посібник / В.М. Гладкова. – Львів, 2002. – 156 с.
6. Дубовицкая Т.Д. Диагностика уровня профессиональной направленности студентов / Т.Д. Дубовицкая // Психологическая наука и образование. – 2004. – № 2. – С. 82–86.
7. Емельянова Е. В. Кризис в созависимых отношениях: принципы и алгоритмы консультирования / Е. В. Емельянова. – СПб. : Речь, 2008. – 368 с.

8. Келен Л.М. Особливості трансформування мотивів у процесі професійної переорієнтації вчителів: автореф. дис. канд. психол. наук / Л.М. Келен. – К., 1998. – 24 с.
9. Маркова А. К. Психология профессионализма / А. К. Маркова. – М., 1996. – 308 с.
10. Ракович Н.К. Практикум по психодиагностике личности / отв. ред. Н. К. Ракович. – Мн. : БГПУ, 2002. – 248 с.
11. Сакович Н.А. Методичка по арт-терапії / Н.А. Сакович. – СПб., 2005. – 42 с.
12. Трунов Д. И. Снова о «профессиональной деформации» / Д. И. Трунов // Психол. газета. – 2004. – № 36. – С. 32–34.
13. Форманюк Т. В. Синдром эмоционального сгорания как показатель профессиональной дезадаптации учителя / Т. В. Форманюк // Вопр. психологии. – 1994. – № 6.
14. Хухлаева О. В. Психология развития: молодость, зрелость, старость / О. В. Хухлаева. – М. : Издательский центр Академия, 2002. – 208 с.

Spysok vykorystanyh dzherel

1. Bodrov V.A. Psihologija professional'noj prigodnosti: ucheb. posobie dlja vuzov / V.A. Bodrov. – М. : PER SJe, 2001. – 511 s.
2. Bol'shakov V.Ju Psihotrening sociodinamika, igry / V.Ju. Bol'shakov. – К. : «Libid'», 2004. – 352 s.
3. Bondarenko A.F. Psihologicheskaja pomoshh': teorija i praktika / A.F. Bondarenko. – К., 1997. – 216 s.
4. Voron'ko L. O. Teoretyko-organizacijni osnovy kul'tury praci derzhavnyh sluzhbovciv Ukrai'ny : avtoref. dys. kand. nauk z derzh. upr. / L. O. Voron'ko; Nac. akad. derzh. upr. pry Prezydentovi Ukrai'ny. – К., 2004. – 20 s.
5. Gladkova V.M. Proforijentacija: navch. posibnyk / V.M. Gladkova. – L'viv, 2002. – 156 с.
6. Dubovnickaja T.D. Diagnostika urovnja professional'noj napravlenosti studentov / T.D. Dubovickaja // Psihologicheskaja nauka i obrazovanie. – 2004. – № 2. – S. 82–86.
7. Emel'janova E. V. Krizis v sozavisimyh otnoshenijah: principy i algoritmy konsul'tirovanija / E. V. Emel'janova. – SPb. : Rech', 2008. – 368 s.
8. Kelen L.M. Osoblyvosti transformuvannja motyviv u procesi profesijnoi' pereorijentacii' vchyteliv: avtoref. dys. kand. psyhol. nauk / L.M. Kelen. – К., 1998. – 24 с.
9. Markova A. K. Psihologija professionalizma / A. K. Markova. – М., 1996. – 308 s.

10. Rakovich N.K.(red) *Praktikum po psihodiagnostike lichnosti / otv. red. Rakovich N. K. – Mn. : BGPU, 2002. – 248 s.*
11. Sakovych N.A. *Metodychka po art-terapii' / N.A. Sakovych. – SPb., 2005. – 42 s.*
12. Trunov D. I. *Snova o «professional'noj deformacii» / D. I. Trunov // Psihol. gazeta. – 2004. – № 36. – S. 32–34.*
13. Formanjuk T. V. *Sindrom jemocional'nogo sgoranija kak pokazatel' professional'noj dezadaptacii uchitelja / T. V. Formanjuk // Vopr. psihologii. – 1994. – № 6.*
14. Huhlaeva O. V. *Psihologija razvitija: molodost', zrelost', starost' / O. V. Huhlaeva. – M. : Izdatel'skij centr Akademija, 2002. – 208 s.*

L.A. Onufrieva. Theoretical and methodological principles of professional maturity of socioeconomic specialist's personality. The theoretical generalization and new solution of the problem on psychologically important determinants of future socioeconomic specialists' professional maturity has been made in the article. The phenomenon of professional maturity of a socioeconomic specialist was considered by the author. The professional maturity was mentioned to be the characteristic of personality's development that was reflected in the high degree of professional constructive activity and professional functional productivity of a person.

The theoretical principles of future socioeconomic specialists' personal maturity are the principles of humanistic psychology and dispositional approach, according to which personal maturity was considered as a dynamic phenomenon being the result of continuous and natural desire of the personality to achieve self-actualization and personal maturity. The structure of the significant characteristics of future socioeconomic specialists' professional maturity includes characteristics of intrapersonal constructive activity, expressing manifestations of improving the structure and functions of the personality (self-regulation, independence, creativity, intelligence); improving methods of interpersonal interaction and constructive personal effects (communication, empathy, morality, responsibility); manifestations of improving the structure of self-identity (Ego-identity, self-actualization).

The problem of self-development and self-realization is noted to be significant in many modern concepts of human development. The urgent need for self-development, self-improvement is valuable and it is a determinant of personal maturity and at the same time the condition of its achievement. It is concluded that constant desire for self-development makes the success in professional activities and promotes professional life longevity of the personality. The professionalism and professional competence are emphasized to be important factors in social development of the personality, as well as they are the integral components of psychological maturity.

Key words: theoretical and methodological principles, professional maturity, personality, development, future specialists of socioeconomic professions, professional activities, professional competence, professionalism, psychological maturity.

Received December 04, 2015

Revised December 15, 2015

Accepted January 04, 2016

УДК 796.853.26

К.С. Осика

osika.1984@mail.ru

Життєвий і творчий шлях Масутацу Оями як вчинок буття: психологічний аспект

Osyka K.S. Life and Creative Work of Masutatsy Oyama as the Act of Existence: Psychological Aspect / K.S. Osyka // Problems of Modern Psychology : Collection of research papers of Kamianets-Podilskyi Ivan Ohienko National University, G.S. Kostyuk Institute of Psychology at the National Academy of Pedagogical Science of Ukraine / scientific editing by S.D. Maksymenko, L.A. Onufriieva. – Issue 31. – Kamianets-Podilskyi : Aksioma, 2016. – P. 271–281.

К.С. Осика. Життєвий і творчий шлях Масутацу Оями як вчинок буття: психологічний аспект. У статті висвітлено провідні етапи життєвого і творчого шляху відомого японського суспільного та громадського діяча, видатного спортсмена, основоположника сучасного кіокушинкай карате Масутацу Оями (1923 – 1994). Акцент зроблено на вивченні буттєвих періодів життєтворчості видатного каратиста, самотності його тренувального й змагального процесів, унікальності психолого-педагогічної системи підготовки спортсменів високої кваліфікації. Представлено комплекс улюблених вправ М.Оями, класичні системи східної боротьби. Вони відіграли надзвичайно важливу роль в процесі формування неповторного вчинкового світу майстра, дійового і рішучого, морального й відповідального, де людина завжди знаходилась в центрі уваги. Даний комплекс вправ сприяв підвищенню популярності кіокушинкай карате: різноманітні комбінації ката (формальні вправи карате), тамешиварі (розбивання твердих предметів) та випробування стійкості (найскладніші завдання для досвідчених каратистів, які мають потужний позитивний потенціал у процесі загартування вольових якостей та становленні особистості справжнього каратиста). Життєвий шлях М.Оями різноманітний і плідний, величний і суперечливий, від

глибокої заспокійливої тиші та самозаглиблення, самоусвідомлення власного Я, відчуття гармонії в собі і природі до бурхливих доленосних миттєвостей на межі життя і смерті; служба воєнним льотчиком у роки Другої світової війни, напружені тренування, віртуозне переміщення важких речей, бої з биками голіруч, запеклі двобої на татамі, цінний досвід Шаолінського монастиря з його багатючими духовними та морально-психологічними традиціями медитації й самовдосконалення, пізнання людей і світу.

Ключові слова: Масутацу Ояма, майстер, життєвий і творчий шлях, вчинок буття, кіокушинкай карате, каратист, тренувальний процес, змагальний процес, бої на татамі, психологічний механізм захисту.

К.С. Осыка. Жизненный и творческий путь Масутацу Оямы как поступок бытия: психологический аспект. В статье освещены основные этапы жизненного и творческого пути выдающегося спортсмена, основоположника современного киокушинкай каратэ Масутацу Оямы (1923 – 1994). Акцент сделан на изучении бытийных периодов жизне-творчества, выдающегося каратиста, самобытности его тренировочного и соревновательного процессов, уникальности психолого-педагогической системы подготовки спортсменов высокой квалификации. Представлен комплекс любимых упражнений М.Оямы, классические системы восточной борьбы. Они сыграли чрезвычайно важную роль в процессе формирования неповторимого мира поступков мастера, действенного и ответственного, морального и ответственного, где человек всегда находился в центре внимания. Данный комплекс упражнений способствовал повышению популярности киокушинкай каратэ: разнообразные комбинации ката (формальные упражнения каратэ), тамэшивари (разбивание твёрдых предметов) и испытание стойкости (сложнейшие задания для опытных каратистов, которые имеют мощный позитивный потенциал в процессе закаливания волевых качеств и становления личности настоящего каратиста). Жизненный путь М.Оямы разнообразный и плодотворный, величественный и противоречивый, от глубокой успокаивающей тишины и самоуглубления, самопостижения собственного Я, чувства гармонии в себе и природе до бурных судьбаносных мгновений на рубеже жизни и смерти; служба военным летчиком в годы Второй мировой войны, напряженные тренировки, виртуозное перемещение тяжелых предметов, бои с быками безоружным, яростные поединки на татами, драгоценный опыт Шаолинского монастыря, с его богатейшими духовными и морально-психологическими традициями медитации и самосовершенствования, познания людей и мира.

Ключевые слова: Масутацу Ояма, мастер, жизненный и творческий путь, поступок бытия, киокушинкай каратэ, каратист, тренировочный процесс, соревновательный процесс, поединки на татами, психологический механизм защиты.

Постановка проблеми. Спортивні лідери, світові «зірки» мають значний психолого-педагогічний, морально-етичний та ідео-

логічний вплив на молодь, колег, широке спортивне співтовариство, суспільство взагалі. Таким взірцем в сучасному карате став знаний у всьому світі японський суспільний і громадський діяч, видатний спортсмен, основоположник сучасного кіокушинкай карате Масутацу Ояма. Є гостра потреба в більш детальному вивченні життєвого та творчого шляху видатного каратиста, його непересічного вчинкового світу, буттєвих періодів його життєтворчості, особливо в психологічній площині, що неодмінно стають прикладом для початківців, кодексом честі, справедливості і відповідальності та натхнення їх життєвого і спортивного шляху.

Аналіз основних досліджень і публікацій. Життєвий і творчий шлях Масутацу Оями, його психолого-педагогічну систему підготовки спортсменів високої кваліфікації, особливо рівня юданша, теоретико-методологічні, методичні, тактико-технічні, фізичні, фізіологічні та психологічні основи й особливості тренувального та змагального процесів в кіокушинкай карате вивчали: С.Арнейл, С.В.Близнюк, Дж.Блюмінг, М.Ведель, С.А.Іванов-Катанський, В.Б.Кушнірик, А.Мацуї, Т.Міягі, М.Накаяма, М.Ояма, Х.Рояма, О.І.Танюшкін, М.Томпсон, Е.Хуг, В.П.Фомін, Г.Фунакоши, Г.Ямагучі.

Стів Арнейл був найкращим учнем М.Оями. Під час тренувань, які проводив його вчитель, він активно засвоював тактико-технічну та бойову підготовку кіокушинкай. Першим, після самого М.Оями, успішно пройшов тест хякунін кумите (100 двобоїв) у 1965 році. Першим став практикувати стиль кіокушинкай карате у Європі, заснував Британську організацію карате, був президентом міжнародної федерації карате. У 2011 році став володарем 10 дану з кіокушинкай карате.

Джон Блюмінг, бажаючи проникнутися японським бойовим духом, починає вивчати древнє японське бойове мистецтво. Найбільш яскраво його феноменальний талант проявився в карате. Дж.Блюмінг перші свої кроки в засвоєнні карате почав в головному відділенні у майстра М.Оями. Він був успішним учнем, тренером та ентузіастом, який розповсюджував в Європі карате стилю кіокушинкай. Володар найвищого 10 дану проводив семінари та дан-тести по всьому світу. Він створив першу європейську асоціацію карате та організацію Кіокусін Будокай Кан, яка містила в собі комбінацію стилів кіокушинкай карате, дзюдзюцу та дзюдо.

Хацуо Рояма старанно й наполегливо тренувався, швидко досягав успіху в засвоєнні бойових технік. М.Ояма як майстер, тренер, наставник дав йому можливість глибинно відчути всю

важкість перемог і поразок. Х.Рояма брав участь у чемпіонатах Японії та світу. Був засновником в карате прийому маваші гері гедан (лоу кік) – круговий удар ногою у нижній рівень супротивника, який використовують сучасні каратисти в тренувальному та змагальному процесах. Х.Рояма – автор багатьох праць з теорії та практики кіокушинкай карате, які перекладені на англійську та російську мову. Найбільш популярніша з них «Мое життя – карате». Володар 9 дану з кіокушинкай карате.

Акійоши (Шокей) Мацуї був молодим успішним учнем М.Оями, який швидко засвоював техніку карате, у 15 років отримав чорний пояс (1 дан). Активно брав участь у міжнародних змаганнях з карате, став наймолодшим чемпіоном світу в історії кіокушинкай. На змаганнях хякунін куміте (100 двобоїв) М.Ояма із захопленням говорив про свого учня. У останні роки свого життя Масутацу Ояма назвав Акійоши Мацуї своїм наступником. Після смерті майстра, у 1994 році, А.Мацуї очолив Міжнародну організацію кіокушинкай карате. Володар 8 дану з кіокушинкай карате.

Продовжуючи ідеї, започатковані М.Оямою, Олександр Іванович Танюшкін, засновник кіокушинкай карате у Радянському Союзі та Росії, володар 7 дану, розглядає філософські проблеми карате, використовуючи в своїй тренерській роботі бойові техніки, прийоми, ката, роботу з холодною зброєю, медитацію. Публікує багато праць, випускає навчально-методичні фільми, в яких детально відображає технічну кваліфікаційну програму з кіокушинкай карате, структуру та етапи підготовки каратиста в тренувальному та змагальному процесах.

Формулювання цілей статті (постановка завдання). Метою дослідження є вивчення життєвого і творчого шляху Масутацу Оями як вчинку буття, психологічні особливості його провідних етапів.

Виклад основного матеріалу дослідження. Масутацу Ояма (справжнє ім'я Йонг І-Чой) народився 27 липня 1923 року в селі, неподалік від південно-корейського міста Гунсана. У ранньому віці приїздить до Манчжурії, а потім у Південний Китай, де жив на фермі своєї старшої сестри. Коли йому було 9 років, він почав вивчати одну з форм китайського кемпо, що мало назву «Вісімнадцять рук» у майстра Йої, який працював на фермі в цей час. Коли М.Ояма повернувся до Кореї, у віці 12 років, він продовжив своє навчання бойовому мистецтву, тренуючись у корейському кемпо [4]. В 1938 році, у віці 15 років, він залишає Корею і їде до Японії, щоб стати льотчиком. В той час йому дуже хотілось

стати героєм, першим корейським бойовим пілотом. Його наміри могли зазнати серйозних і важких випробувань і він міг би не вижити в такому віці, бо був корейцем у Японії. А корейці в той час, перебуваючи в Україні вранішнього сонця, зазнавали значних утисків, особливо з боку мафіозних структур і криміналітету. Був час, коли деякі з так званих «товарищів» і «друзів» наполегливо, вперто і нахабно намагалися підкорити і пригнітити його, але це їм не вдалося: М.Ояма з юних років мав твердий непохитний характер і залізну волю. Коли йому нарешті увірвався терпець, їм всім було дуже важко, незручно і боляче, але надзвичайно корисно з психолого-педагогічної точки зору. Насамперед для «друзів», бо такі уроки твердо запам'ятовуються надовго, на все наступне життя. Якби М.Ояма не вступив до авіаційної школи, він міг би потрапити у важку і небезпечну життєву ситуацію, що загрожувала його репутації і навіть життю. [3]. Але Масутацу Ояма продовжував займатися бойовими мистецтвами, тренуючись у школах дзюдо і боксу. Одного разу він познайомився зі студентами, які займалися окінавським карате. Його дуже зацікавив цей вид бойового мистецтва і він вирішив вступити в доджо Гітина Фунакоши в університеті Такусоку, з якого по теперішній час постало відомий всім стиль шотокан карате. М.Ояма старанно тренувався, самовдосконалювався й успіх прийшов сам собою. І коли йому виповнилося 17 років, він отримав 2 дан з карате. Коли він вступив до Імператорської Армії у 20 років, у нього був 4 дан. Він також продовжував займатись дзюдо, де досяг вагомих успіхів. За 4 роки тренувань із дзюдо він прекрасно засвоїв основоположні принципи бойового мистецтва і виконав вимоги 4 дану. Поразка Японії у Другій світовій війні трагічно позначилася на свідомості М.Оями, який ніколи не програв на татамі [1; 3]. Але доля посміхнулася йому, і в життя М.Оями в цей час прийшла людина на ім'я Со Ней Чу. Майстер Со – його співвітчизник, кореєць за походженням, що мешкав у Японії, був великим майстром стилю годзю-рю. Він досяг значних висот фізичного та духовного самовдосконалення. Со Ней Чу був тією людиною, що залучила Масутацу Ояму на шлях глибокого вивчення бойових мистецтв. Майстер мудро порадив Оямі уникнути спокус людського світу і цивілізації на три роки самотності для тренування духа і тіла. У 23 роки він познайомився з Йоджи Йотикавою, автором роману про життя і пригоди видатного самурая та фехтувальника Міямото Мусаши. І сам роман, і його автор допомогли М.Оямі досягнути духовні глибини самурайського кодексу честі Бушидо, зрозуміти і усвідомити шлях

Воїна. Через кілька років Масутацу Ояма йде до гори Мінобе в префектурі Сіба, у те місце, де жив і тренувався на самоті легендарний самурай, і де Міямото Мусаши створив свою школу Ніто-рю (школа двох мечів). М.Ояма намагався знайти необхідне місце, де у важких умовах можна починати тренування й будувати плани на майбутнє. Він узяв з собою невеликий набір найнеобхідніших речей й книгу Міямото Мусаши. З ним також був один із студентів додзо шотокан Йоширо. Самотність у горах важко позначалась на самовідчутті цих людей, і через півроку студент Йоширо залишає М.Ояму [2; 5]. Самотність ще більше загартувала Ояму, котрий, на відміну від Йошири, не збирався так швидко повертатися до цивілізації. Со Ней Чу радив М.Оямі голити одну з бровей, щоб не відчувати бажання скоріше повернутися до людей. Під час перебування в горах у процесі напружених тренувань М.Ояма ретельно формує систему власних особистісних якостей: цілеспрямованість, наполегливість, завзятість, ініціативу, стриманість, самостійність, серйозність, принциповість, схильність до ризику, жорсткість. Тривалі тренування у горах зробили Масутацу Ояму найсильнішим каратистом у Японії. Однак його спонсор повідомив Оямі, про те, що у нього залишилось занадто мало коштів і йому треба закінчити гірські тренування. Провівши у горах 14 місяців, М.Ояма повертається до людей. Через кілька місяців, у 1947 році він взяв участь у Першому всеяпонському національному чемпіонаті з бойових мистецтв і став переможцем серед каратистів. Але він відчуває великі душевні страждання від того, що не зміг тренуватися в горах повних три роки, як планувалося на початку. Тому М.Ояма вирішує присвятити себе карате. Він знову йде на гору Кьодзуми в префектурі Сіба. Він тренується фанатично, з великим напруженням сил, по 12 годин на добу, без вихідних і відпочинку. Майстер М.Ояма стояв під зимовим холодним водоспадом, розбивав річкове каміння і скелі руками, тренувався на маківарі, стрибав через льон сотні разів на день, досягаючи високої майстерності у стрибках. М.Ояма жив за суворо розробленим режимом [1; 4].

4.00. Підйом, медитація з заплющеними очима (10 хвилин), біг підтюпцем у горах (2 години).

7.00. Приготування їжі; 8.00. – трапеза, що є сніданком й обідом.

9.00. Початок тренувань. 10 разів виконати комплекс з 5 вправ: 1) підняти 20 разів штангу вагою 60 кг; 2) віджатися на пальцях 20 разів; 3) віджатися у стійці на руках 20 разів; 4) підтягнутися на перекладині 20 разів; 5) нанести по 20 ударів

кулаком лівою та правою рукою по маківарі. Після виконання кожного комплексу зробити дихальні вправи і швидко почати виконувати наступний комплекс. Після десятикратного виконання даного комплексу – відпочинок до 11.00.

11.00. Виконання ката (формальні вправи карате). При цьому щодня виконувати одне ката по 100 разів. Наприклад: перший день – Хейан 1, другий день – Хейан 2, поки не будуть виконані всі 5 комплексів Хейан, а потім виконувати їх у зворотньому порядку. Так саме виконуються й інші ката.

14.00. Підняття ваги. Підняти штангу вагою 60 кг 20 разів, потім поступово підвищувати навантаження. Зробити 1000 віджимань: 200 разів на 2 пальцях, 200 разів – 3 пальцях, 200 разів – на 4 пальцях, 400 разів – на 5 пальцях. Перед кожним комплексом робити невеличку перерву й іноді для різноманітності робити 1000 віджимань на кулаках з перервою після 500.

15.00. Розробка прийомів спарингу, вправи з маківарою, лазання по канату, вправи для брюшного пресу, розбивання каміння.

17.00. Приготування їжі, вечеря.

18.00. Медитація й підготовка до сну [4; 5].

У даному тренувальному циклі домінуючими стали наступні фізичні якості: витривалість, швидкість, сила, гнучкість, координованість.

Зазначимо, що деякі подвижники й ентузіасти бойових мистецтв дотримувалися даного режиму дня багато десятиліть, або все життя. Постійно, крім фізичних тренувань, М.Ояма вивчав різні школи бойових мистецтв, філософію Дзен і медитацію [1]. Після 18 місяців усамітнення він досяг просвітлення, вплив оточуючого суспільства втратив сенс для нього.

В 1950 році Масутацу Ояма почав випробування свого фізичного та духовного потенціалу в боях з биками. Це були вчинки буття, які закарбувалися в пам'яті майстра назавжди. За своє життя він бився з 52 биками, три з яких були вбиті, а 49 йому вдалося відрубати роги ударом руки шуго [3]. Нові перемоги майстру давалися нелегко. Одного разу М.Ояма, пригадуючи минуле, розповідав, коли він узяв участь у першому бою з биком, то зміг лише роз'ярити його. У 1957 році, у віці 34 роки, він отримав важке поранення й ледве не загинув від розлюченого бика в м.Мехіко. Але М.Оямі вдалося відтягнути його від себе і зломити ріг. Після двобою майстер півроку провів у ліжку, але одужав. Даний змагальний досвід допоміг сформувати гармонійно розвинену систему вольових якостей: самовдосконалення, рішучість,

сміливість, витримка, вміння миттєво, незважаючи на конкретну загрозу ситуацію, мобілізувати свій фізичний і тактико-технічний потенціал. Вони дають змогу М.Оямі не тільки перемогти в жорстоких двобоях з биками, залишитися живим у граничній ситуації на межі життя і смерті, видужати після важкого поранення й довгого лікування, але й знову вийти на татамі і з успіхом продовжити свій переможний шлях [4].

Вважаємо, що в даній життєвій ситуації у майстра спрацьовує психологічний механізм захисту витиснення, що забезпечує первісний захист Его, який сприяє найбільш ефективному шляху уникнення тривоги, котрий можна визначити як «мотивоване забуття». Даний процес дає можливість уникнути усвідомлення думок і почуттів, що породжують страждання та призводить до забуття травмуючих ситуацій минулих подій. Завдяки дії цього психологічного механізму М.Ояма був надзвичайно спокійним, урівноваженим.

У 1952 році він їздив по США впродовж року, демонструючи мистецтво карате. Телебачення дало змогу побачити М.Ояму всій Америці. За два десятиліття майстер 270 разів одержував переконливі перемоги над усіма своїми супротивниками. У більшості боїв він одержував перемогу, здійснюючи лише один удар супротивникові, і тривали вони декілька секунд. Тільки незначна частина цих боїв продовжувалася до трьох хвилин. Бійцівський принцип майстра у тренувальному та змагальному процесах: якщо він переміг тебе – так і повинно бути; якщо він вдарив, ти – пригнічений, розгублений; якщо ти блокував удар невдало, – твоя рука поламана або травмована; якщо ти не блокував удар супротивника, – зламане твоє ребро [4; 5]. Суровий життєвий досвід М.Оями породжував постійну тривогу в його душі, котра попереджувала його про постійну небезпеку з боку оточуючого середовища. Відчуття тривоги давало можливість реагувати на загрозу адаптивним засобом, завдяки виникненню захисного механізму заміщення, в процесі якого відбувається переадресація з одного об'єкта на інший. У запеклих двобоях з суперниками та биками в М.Оями спрацьовує даний психологічний механізм захисту.

На нашу думку, провідними критеріями оцінки показників успішності його двобоїв на татамі є такі: майстер діє з урахуванням вірогідних ситуацій за оптимальною тактичною схемою, легко й своєчасно концентрує, переключає або розподіляє увагу, рухи різноманітні за формою й умовами, добре координовані, удари сильні та влучні.

У 1953 році М.Ояма відкрив свій перший Доджо, ділянку землі, що вкрита травою у районі Меджиро, Токіо. У 1956 році перший справжній Доджо був відкритий у колишній балетній студії за університетом Ріккю, за півкілометра від теперішньої штаб-квартири Міжнародної організації карате. До 1957 року в ньому тренувалося 700 осіб, незважаючи на високі вимоги й напруженість тренувань. Велика кількість майстрів інших шкіл приходили тренуватися в Доджо, тому що значна увага в ньому приділялась фізичним кондиціям і повному контакту у спарингах. Один із провідних інструкторів Кендзи Като сказав, що вони будуть вивчати й інші стилі, які будуть їм потрібні у реальному бою [1; 5]. М.Ояма використовував техніку та прийоми з різних бойових мистецтв. Члени Доджо М.Ояма з почуттям небезпеки вступали в куміте (спаринг), розглядаючи його спочатку як двобій. З деякими обмеженнями атака у голову (особливо технікою шото і суглобами пальців), захвати, кидки, удари головою у пах були звичайними на тренуваннях. Бій продовжувався доти, поки супротивник не залишав спроби опору. Тому забої, травми зустрічалися щодня (травматизм на тренуваннях складав 90 %). Учні не мали захисних засобів та єдиної спортивної форми. Боббі Лоу став першим учи-десі М.Ояма. Він тренувався з майстром 1,5 року. Саме він проголосив учи-десі: «Тисячу днів тренувань – початок шляху» [5]. У 1957 році Боббі Лоу повернувся до Гаваїв, щоб відкрити першу школу М.Ояма за межами Японії. Сучасний світовий центр Міжнародної організації карате був офіційно відкритий у червні 1964 року. В цьому році була прийнята остаточна назва кіокушин, що означає «абсолютна істина». Масутацу Ояма помер від раку легенів у віці 70 років 26 квітня 1994 року й залишив відповідальним за організацію майстра 5 дана Акіюши Мацуї, технічного директора Хонбу.

Творчий шлях М.Ояма був досить напруженим і плідним. Філософсько-психологічні, теоретико-методологічні, тактико-технічні, методичні та практичні проблеми сучасного кіокушинкай карате висвітлено на сторінках його книг: «Що таке карате» (1958), «Це карате» (1966), «Карате для досвідчених учнів» (1970), «Карате, світ без кордонів» (1984), «Філософія карате» (1993). Книга «Це карате» присвячена практичним аспектам кіокушинкай карате: технічні прийоми та тренувальна система, що спроможна перетворити руки й ноги спортсмена в справжню зброю, стійки в карате, методи ударів та блокування, формальні вправи (ката), тренувальні двобої (куміте), розбивання твердих

предметів (тамешиварі), життєво важливі центри на тілі людини [4]. У книзі «Філософія карате» автор всебічно досліджує важливі філософсько-психологічні та морально-етичні проблеми сучасного життя і спорту: прагнення, завзятість, сміливість, чемність каратиста, відношення до батьків, підстави для бою, зв'язок Карате і Дзен, керування диханням і духом, відношення до любові, одруження та грошей, визволення – провідна істина людини, кіокушинкай карате в сучасному світі [3]. У Масутацу Оями як дослідника, науковця, методолога та теоретика бойового мистецтва виокремлюємо наступні провідні творчі та ділові якості: професійні знання, ініціативність, зацікавленість у справі, відповідальність. М.Оями як тренеру властиві такі позитивні риси характеру: принциповість, самокритичність, працелюбство, впевненість у собі, стриманість у потребах, здібність взяти відповідальність на себе, сконцентрованість на проблемі, націленість на перемогу, схильність до змагань, організаторські здібності, енергійність, а також і негативні: егоцентризм, егоїзм, жорстокість, категоричність, байдужість до всього, поки мета не буде досягнута, кар'єризм, самовпевненість, нестриманість [1; 4; 5]. Життєвий і творчий шлях Масутацу Оями є справжнім вчинком буття.

Висновки. Доведено унікальність життєвого і творчого шляху Масутацу Оями як вчинку буття, його філософсько-психологічний та соціокультурний феномен. Вплив на сучасний каратистський рух, де його образ став взірцем для наслідування наступних поколінь спортсменів на їх шляху до самовдосконалення й майстерності. А його творчий доробок – настільна книга в процесі підготовки каратистів до змагань, відповідальних виступів на татамі. Перспектива дослідження – вивчення психологічних особливостей змагального процесу спортсменів середнього кваліфікаційного рівня.

Список використаних джерел

1. Ояма М. Путь каратэ Кёкусинкай / М. Ояма. – М. : Доинформ, 1992. – 107 с.
2. Ояма М. Жизненное каратэ / М.Ояма. – М. : Советский патриот, 1993. – 72 с.
3. Ояма М. Философия каратэ / М.Ояма. – Калининград : Роза, 1993. – 82 с.
4. Ояма М. Это каратэ / Масутацу Ояма. – М. : ФАИР-ПРЕСС, 2001. – 320 с.
5. Ояма М. Классическое каратэ /М.Ояма. – М. : Эксмо, 2008. – 256 с.

Spysok vykorystanyh dzherel

1. Oyama M. Put karate Kekusinkai /M.Oyama.– M.: Do-inform, 1992.– 107 s.
2. Oyama M. Zhiznennoe karate / M.Oyama. – M.: Sovetskiy patriot, 1993. – 72 s.
3. Oyama M. Filisofiya karate / M.Oyama. – Kaliningrad: Rosa, 1993. – 82s.
4. Oyama M. Eto karate / Masutatsu Oyama. – M.: FAIR-PRESS, 2001. – 320 s.
5. Oyama M. Klassicheskoe karate / M.Oyama. – M.: Eksmo, 2008. – 256 s.

K.S. Osyka. Life and Creative Work of Masutatsy Oyama as the Act of Existence: Psychological Aspect. The article explains the main stages of the life and creative work of the famous Japanese social and public figure, prominent sportsman, founder of the modern kiokushinkai karate Masutatsy Oyama (1923-1994). The accent is put on the study of the existential periods of the life creativity of the prominent karatist, originality of his training and competitive processes, uniqueness of the psycho-pedagogical system of preparation of the high-quality sportsmen. The complex of the favorite exercises of M. Oyama and classical systems of the Eastern wrestling is also represented. They played the extremely important role in the process of formation of the unique master's actional world, efficient and firm, moral and responsive one, with the man being always in the centre of attention. The complex represented in the given article contributed to the uprising of the popularity of the kiokushinkai karate: different combinations of kata (formal exercises of karate), tameshiwari (breaking the solid objects to pieces) and testing the endurance (the most difficult task for experienced karatists who have powerful positive potentiality in the process of tempering the volitional qualities and true karatist's personality becoming). The life of M. Oyama is diverse and productive, majestic and contradictory, from deep calming silence and self-centration, self-realization of one's own «Me», the sense of harmony in oneself and nature to the stormy fateful momentary on the borderline between life and death. M. Oyama went through different stages in his life: military service as a pilot during World War II, tense trainings, masterly shifting of heavy things, fights with bulls with his bare hands, fierce duels on tatami, precious experience of Shaolin monastery abundant in the spiritual and moral-psychological traditions of meditations and self-improvement, perception of people and world.

Key words: Masutatsy Oyama, master, life and creative work, act of existence, kiokushinkai karate, karatist, training process, competitive process, fights on tatami, psychological mechanism of defense.

Received December 03, 2015

Revised December 21, 2015

Accepted January 06, 2016

Психологічні обрії вчинкового світу літературних творів В.А. Роменця

Osyka O.V. Psychological Skylines of the Actional World in the Literary Work of V.A.Romenets / O.V. Osyka // Problems of Modern Psychology : Collection of research papers of Kamianets-Podilskyi Ivan Ohienko National University, G.S. Kostyuk Institute of Psychology at the National Academy of Pedagogical Science of Ukraine / scientific editing by S.D. Maksymenko, L.A. Onufriieva. – Issue 31. – Kamianets-Podilskyi : Aksioma, 2016. – P. 282–292.

О.В. Осика. Психологічні обрії вчинкового світу літературних творів В.А. Роменця. У статті розглянуто психологічні обрії вчинкового світу літературних творів В.А.Роменця та їх психолого-педагогічний потенціал. Представлено класифікацію вчинків, створену вченим, де виокремлено наступні модифікації вчинків: розгорнуті та редуковані; ті, що зароджуються, і ті, що відмирають. В.А.Роменець зауважив, що вчинок є важливий у своєму роді осередок людської діяльності і виражає спосіб існування людини на землі, виступає постійно ключовим джерелом історичних форм життя, стає ланкою, що опосередковує особистість і світ. Ученим наголошено, що вчинок можна визначити як перетворення людиною моральної ситуації, бо вчинок у його повноцінному вираженні – це водночас і акція духовного становлення особистості, і творення моральних цінностей. Тому вчинком слід називати дію, що має розгалужені психологічний і моральний обрії. Дію, у якій психологічний аспект сильно редуковано, автоматизовано і перетворено на звичку, психолог називав моральною дією. Аналіз психологічних особливостей літературних творів В.А.Роменця дав можливість виділити основні типи вчинків героїв і виокремити систему психологічних механізмів захисту: проєкцію, ідентифікацію та психологічні механізми розвитку мотивації досягнення (мотиваційне переключення, мотиваційне зумовлення, мотиваційне зміщення та позитивне підкріплення). У літературних творах чітко простежуються процеси амбівалентності та поляризації поведінкових ліній і вчинкового світу головних героїв. У процесі розгортання сюжету персонажі залучаються у потужне діалогічне коло, в якому загартовується їх світогляд і характери, та котре сприяє морально-психологічному становленню підростаючого покоління. Школярі залучаються до процесу морального становлення особистості.

Ключові слова: В.А.Роменець, вчинок, добрий вчинок, вчинкове коло, вчинковий світ, літературні твори, казка, оповідання, психологічний механізм захисту, учні.

О.В. Осыка. Психологические горизонты мира поступков литературных произведений В.А.Роменца. В статье рассмотрены психологические горизонты мира поступков литературных произведений В.А.Роменца и их психолого-педагогический потенциал. Представлена классификация поступков, созданная учёным, где выделены следующие модификации поступков: развернутые и редуцированные; те, что рождаются, и те, что отмирают. В.А.Роменец отметил, что поступок есть в своём роде важная ячейка человеческой деятельности и выражает способ существования человека на земле, постоянно выступает ключевым источником исторических форм жизни, становится промежуточным звеном между личностью и миром. Учёным подчеркнуто, что поступок можно определить как превращение человеком моральной ситуации, так как поступок в его полноценном выражении – это в то же время и акт духовного становления личности, и создание моральных ценностей, поэтому поступком нужно называть действие, которое имеет разветвленные психологический и моральный горизонты. Действие, в котором психологический аспект сильно редуцировано, автоматизировано и превращено в привычку, психолог называл моральным действием. Анализ психологических особенностей литературных произведений В.А.Роменца дал возможность выделить основные типы поступков героев и выделить систему психологических механизмов защиты: проекция, идентификация и психологические механизмы развития мотивации достижения (мотивационное переключение, мотивационное предопределение, мотивационное смещение и позитивное подкрепление). В литературных произведениях чётко прослеживаются процессы амбивалентности и полярности поведенческих линий и мира поступков главных героев. В процессе развёртывания сюжета персонажи вовлекаются в мощный диалогический круг, в котором закаляются их мировоззрение и характеры, и который способствует морально-психологическому становлению подрастающего поколения. Школьники вовлекаются в процесс морального становления личности.

Ключевые слова: В.А.Роменец, поступок, добрый поступок, круг поступков, мир поступков, литературные произведения, сказка, рассказ, психологический механизм защиты, ученики.

Постановка проблеми. У сучасному світі особистість зазнає значної кількості викликів і тиску з боку навколишнього середовища. Вистояти й залишитися в даній ситуації Людиною з великої літери складно і відповідально. Залучення особистістю потужного арсеналу ефективних захисних і розвивальних мотиваційних механізмів в процесі життєдіяльності дає можливість не тільки надійного засобу вирішення нагальних проблем, але й створення свого морально-психологічного світу, привабливого й доленосного. Життєтворчість В.А.Роменця та вчинковий світ

його літературних героїв дають відповіді на дані запитання та перспективу майбутнього.

Аналіз основних досліджень і публікацій. Провідні ідеї наукового доробку В.А.Роменця в галузі дослідження розвитку творчості, творчих здібностей людини, людини як творчої особистості плідно вивчає і розвиває київська психологічна школа: Г.О.Балл, І.Д.Бех, М.Й.Боришевський, С.С.Занюк, В.В.Клименко, С.Д.Максименко, І.П.Манюха, В.О.Моляко, В.О.Татенко, Т.М.Титаренко.

В.О.Татенко досліджує вчинок в онтологічному вимірі як універсальний механізм самовідтворення буття, як єдність індивідуально-психологічного, суспільно-історичного та логічного, як діалог і монолог. Вивчаються головні суперечності вчинку, психологічні відмінності людей у проявах вчинкової активності, різновиди та рівні вчинкової активності. Він надає онтогенетичні визначення вчинку: вчинок злиття і вчинок народження, вчинок самоствердження, самовизначення, самовивільнення, самоздійснення, самозвітування, вчинок умирання через вчинок до безсмертя. Вивчає вчинковий потенціал сучасної людини: проблеми і перспективи, вчинок у феноменологічній традиції [2].

Т.М.Титаренко вивчає: феноменологію вчинку, вчинок буденності, вчинок екзистенції, вчинок самопізнання, вчинок повернення до буденності. Вона досліджує психологію особистості В.А.Роменця у постмодерністському звучанні та систему психології В.А.Роменця як вчинок самопізнання [2].

І.П.Манюха розглядає теоретичні засади дослідження вчинку, вчинковий смисл психологічних феноменів: мотиваційні, витоки волі, боротьба мотивів і вольовий акт, формування та розвиток вольових процесів, природа потреб людини, потреби та мотиви діяльності, теорії мотивації, мотивація в структурі вчинку, структура творчого процесу та можливості його оптимізації, особистість і характер [5].

М.С.Гусельцева аналізує концепцію вчинку В.А.Роменця, витоки його творчості, здійснює порівняння культурно-гуманістичного підходу в психології з культурно-історичними, діяльними і міждисциплінарними підходами та інтерпретує творчий доробок вченого засобом ідей постнекласичної раціональності й культурно-історичної епістемології в широкому філософсько-психологічному контексті [1].

Формулювання цілей статті (постановка завдання). Метою дослідження є вивчення психологічних обривів літературних тво-

рив В.А.Роменця, типів вчинків літературних героїв і системи психологічних механізмів.

Виклад основного матеріалу дослідження. В.А.Роменець зауважив, що вчинок є універсальний і єдиний у своєму роді осередок людської діяльності і виражає спосіб існування людини у світі, виступає постійно активним фактором історичних форм прогресу, стає ланкою, що опосередковує людину і світ [2; 3].

Досліджуючи моральні вчинки та моральну творчість суб'єкта, В.А.Роменець правомірно вважав, що вони є підґрунтям людської свідомості, історії і культури, державності і цивілізації, що визначають життя і долю цілих народів і окремої особистості. «Маючи самостійне значення як вище вираження процесу соціалізації людини, моральна творчість є непорушним ґрунтом розумової та естетичної діяльності людини і становить їхній остаточний сенс... Саме вчинок у його психологічній структурі виступає безпосереднім «механізмом» моральної творчості» [5, с.193].

Він доводив, що вчинок можна визначити як перетворення людиною моральної ситуації, бо вчинок у його повноцінному вираженні – це водночас і акція духовного розвитку індивіда, і творення моральних цінностей, тому вчинком слід називати дію, що має розгорнуті психологічний та моральний аспекти. Дію, у якій психологічний аспект сильно редуковано, автоматизовано і перетворено на звичку, дослідник називав моральною дією [5, с.196].

Спираючись на логічну структуру вчинку, В.А.Роменець виділив такі його модифікації: учинки розгорнуті та редуковані; ті, що зароджуються, і ті, що відмирають. І при цьому він зауважував, що вчинок можна визначити так: це процес, який залежить від ситуативних і мотиваційних метаморфоз [5, с.196].

Зробимо спробу розглянути літературний доробок В.А.Роменця, казки і оповідання, крізь призму вчинкового світу їх героїв. У казці «Краплинка і Промінь» автор зобразив нестримне прагнення своєї героїні до неба, світла, свободи, дружби, любові. Важко жилося Краплинці на дні річечки і хотілося на поверхню, але в тих умовах це було неможливо. І ось несподіваний вчинок течії, за своєю структурою досить розгорнутий і впевнений. Якимось дивом вона так здійснює свою роботу, що Краплинка миттєво опиняється на поверхні, і раптом нова несподіванка – ласкавий сонячний Промінь. Вона хоче до неба і він згоден допомогти їй. Краплинці треба зробити вибір: втратити те, що вона мала досі в своєму житті (зір, слух, навколишнє середовище). Але

вона робить нелегкий і сміливий вчинок вибору. А Промінь при цьому здійснює свій вчинок, не менш сміливий і рішучий, учинок дружби, довіри та прихильності. Дані вчинки зароджуються на наших очах. Він підносить Краплинку догори, у безмежний небесний простір. «Пливе вона над землею і милується краєвидами. Далеко-далеко внизу тоненькою, ледь помітною стрічкою темніє річечка. Холодно їй. А тут, у небі, – простір і воля. Як легко дихати чистим повітрям!» [5, с.262]. Незважаючи на те, що день добігав кінця, Промінь підтримував Краплинку до останнього і навіть під час буревію в світлі блискавок він духовно був з нею поруч. І цей ланцюжок добра продовжувався і породив вчинок краплі-сусідки. Вчинок допомоги і підтримки, добра і довіри по-справжньому товариський вчинок. «Але раптом страшний гуркіт прокотився навкруги. Затремтіла від жаху земля і небо. Затремтіла й перелякана Краплинка і сховала свою голівку на тільці сусідки. Блись... Блись... Та от Краплинки від страху міцно пригорнулись одна до одної і злилися в одну велику краплю.» [5, с.263]. Вчинок, який дозволив гармонійно з'єднатися різним крапелькам в єдину тілесну й духовну цілісність. Але краплинка була земною істотою. І тому в небі їй було страшно і незручно. І небо здавалось їй чорним і злим. А вчинок скорботи й каєття розривав їй серце. Але при падінні зверху зі струменем води Краплинка була просякнута духовною енергією вчинку співчуття і довіри, побажанням всього доброго й світлого. І цей чудовий вчинковий світ створили дві дитячі голівки за вікном. Хоч і були здивовані стрімким падінням крапельки з неба. Негода наполегливо і нахабно здійснює низку руйнівних вчинків, злих і непорядних, підступних і ворожих, розгорнути за своєю структурою, що намагаються знищити Краплинку, залишити її без духовної висоти та благодаті. У хвилини негоди і після неї Краплинка незадоволена поведінкою Променя, вона підозрює його у зраді й здійсненні редукованого вчинку, бо не знає, що злі сили виявилися сильнішими за нього і не дозволили у повному обсязі, як він того бажав, підтримати й допомогти їй в годину негоди. Але друг повернувся у вчинковому колі світла і добра, і серце її розтануло у радісних почуттях. Краплинка «... починає відчувати, як її зігріває своїм теплом сонячний Промінь. Він тихо й заманливо розповідає про красу синього неба, про широкі простори, про спів пташок у піднебесі...» [5, с.263]. Вчинок добра і дружби подолав всі негоди та став початком нового світлого життя.

Героєм казки «Боязкий Василько» став хлопчик, який боявся усього у світі: собаки Рябка, темряви, блискавок, грому,

мишей, гострого ножа, півника, холоду, водички, рівчака. Сусідські діти створили навколо нього недобре вчинкове коло, де домінують редуковані вчинки: мовчання, підозри, неприйняття, відштовхування. Йому ввижається, що вони несуть з собою вчинок агресії, страху, зневіри, нелюбові до нього. Цей злий, штучно створений вчинковий світ не спроможна подолати дитина і від цього страждає. У своєму відчаї Василько не залишається самотнім, а на допомогу йому приходять прекрасна чарівниця зі своїм вчинковим світом, добрим і чуйним, відважним і спостережливим, лагідним і співчутливим до нього, потужно розгорнутим. «Тихо, безшумно розступився далеко по сторонах ліс. Стежка стала широкою, рівною, гладенькою. На ній не було жодного горбочка, за який Василько міг би зачепитися, жодного рівчака, де Василько міг би зламати собі ногу. По волі вщух і пташиний крик – навкруги запанувала мертва тиша.» [5, с.265]. Мудра чарівниця намагалася добрими вчинками допомогти Василькові уникнути почуття страху у штучно створеному нею світі захисту, охорони. В появі чарівниці простежується механізми ідентифікації її з матір'ю Василька та ритуалізації дійсності з метою подолання страху. Але вона не змогла змінити сутність реального світу з його первісними, споконвічними законами жорстокої боротьби і виживання сильнішого, де страх є важливим захисним механізмом життя.

Сучасну школу, звичайних дітей зображено в оповіданні «Велика таємниця». Відверто кажучи, недобрі вчинки здійснюють головні герої твору – Івасик, Андрійко, Оленка. Бешкетують, не готують домашніх завдань, на уроках постійно порушують дисципліну, граються, дратують вчительку Варвару Опанасівну. А поруч – відмінник Юрко, з його добрими і розгорнутими вчинками: працелюбний, уважний, самостійний, цілеспрямований, завжди готовий прийти на допомогу друзям і однокласникам. Дітям у глибині душі хочеться бути схожими на Юрка, але це їм не вдається. На заваді цьому стає велика таємниця, осягнути яку вони не в змозі. Бо дуже далеко завів їх ланцюжок недобрих, злих вчинків проти людей. І тоді вони наважуються на новий, дуже ризикований і небезпечний, але сміливий вчинок: ввечері зібратися коло річки, біля мосту. Першою прийшла Оленка й стала свідком того, що вся жива природа не залишається байдужою до дітей, а намагається якнайшвидше та найефективніше допомогти дітлахам у їх скрутному становищі. Сосни, травичка, камінці, водичка, а особливо живі істоти (рибка, жабка, їжачок), постійно надсилають їй свої зорові й слухові сигнали привітання

і доброзичливості. Діти наполегливо намагаються розгадати велику таємницю. Здійснюють різноманітні розгорнуті вчинки: ловлять ротом вітер на землі й на вершині сосни, голодують, хочуть наслідувати інженерові, який, за словами тата одного з героїв, носить обізнаний у своїй справі. Осягненню дитими великої таємниці сприяє потужне мотиваційне поле: де ефективно працюють психологічні механізми розвитку мотивації досягнення: мотиваційне переключення, мотиваційне зумовлення, мотиваційне зміщення, позитивне підкріплення [5].

Мотиваційне переключення зумовлює формування стійкого інтересу до об'єкта шляхом перенесення енергії позитивної мотивації з важливого і привабливого для учнів сьогодні на об'єкт, до якого у них повинен бути сформований інтерес – розгадка великої таємниці.

Мотиваційне зумовлення подається як переключення і фіксація емоцій на новий зміст і простежується в епізоді, де герої на уроці декламують вчительці вірша.

Мотиваційне зміщення – тривале підкріплення дії: відповіді учнів біля дошки, які були лише засобом задоволення потреби, позитивними емоціями – радістю, схвильованістю, впевненістю, підтримкою. Процес її задоволення призводить до емоційного та мотиваційного зміщення даних емоцій з потреби на певну дію: добре відповідати, не порушувати дисципліну, якісно готувати домашнє завдання, уважно слухати вчительку.

Позитивне підкріплення – певні позитивні здобутки, що отримують діти внаслідок учбової діяльності (похвала вчительки, високі оцінки, позитивна емоційна атмосфера на уроці), що спонукають їх до продовження виконання цієї діяльності в майбутньому.

Вчинкове коло допомоги і підтримки дітей в суворий для них час талановито підхоплює пес Руслан. Він має добре серце і співчуває дітям, правомірно вважаючи, що лише повернення додому спроможне врятувати їх і повернути на шлях істини. Бо вдома допомагає усе: рідні стіни, стеля, дах, поріг, обійстя, ласкавий сонячний промінь, пташки, бджоли, соняшники коло хати. Вдома й народжується новий світ вчинків: емпатійності, порядності, розуму, натхнення, а світ злих вчинків поступово відмирає та відходить у небуття. В епізоді з Русланом спрацьовує психологічний механізм проекція, який лежить в основі емпатії. Руслан, на жаль, не може безпосередньо відчувати внутрішній стан Оленки, але він відверто співчуває їй, швидко реагуючи на різноманітні прояви її душевного та емоційного стани, що спри-

яє їх співпорозумінню. Основоположною проекція є в персоніфікації – одушевлення, олюднення пса Руслана, що являє собою процес припису зовнішнім об'єктам своєї власної реакції на них. В Оленчиній свідомості домашній улюбленець – «відданий Руслан», «вірний пес», «добрий собака», «ласкава істота», «співчутлива тварина». За тиждень до школи приходять вже інші учні, розумні та старанні. Велика таємниця розкрита – наполеглива праця допомагає людині завжди й сприяє моральному становленню особистості та народженню світлого вчинкового світу добра [5].

В оповіданні «Надійка» розповідається про глибокі переживання дівчини з приводу того, що мати прочитала щоденник, в якому знаходилась її сповідь. Надійку охоплює буревій почуттів, з якими вона не може впоратися: навмисно чи ні мати взяла її щоденник? З якою метою вона прочитала сповідь? Які почуття, позитивні чи негативні виникли у матері після знайомства зі сповіддю доньки? Чи мала мати право на цей вчинок? А може діяла підступно, порушуючи права і свободу своєї доньки? Невже вона не має право на своє особисте життя, якого б ніхто не торкався, навіть мати і батько? Як їй жити далі? Як поводитися з оточуючим середовищем, коли мати дізнались про її коханого хлопця О.? Мовчати чи голосно й відверто захищати свої права? Який вчинок Надійці здійснити у відповідь на це? А чому батько так довго не може визначити своєї точки зору, приймаючи то позицію дружини, то доньки, знаходячи в поведінці кожної з них свою правду, правду віку й сімейного стану? Чи спроможна вона на вчинок добра і любові? А мати і батько наважаться на вчинки поваги й довіри до неї?

Почуття страху, що її сповідь прочитали, переслідувало Надійку довгий час й спричиняло душевні муки. Подоланню розгубленості і страху, підозри і відчуження сприяло включення психологічного механізму захисту ідентифікації. Вона усвідомлює себе у минулому, теперішньому та майбутньому часі, ототожнює себе з ним і намагається досягнути джерела швидкоплинності часу, його сили і глибини. За допомогою цього ототожнення Надійка звільняє себе від стихії страху, тривоги, образи, безнадії. Дане вчинкове поле з часом втрачає свою владу над героїнею, віддаляється у просторі й відмирає [5].

В оповіданні «Чи не забагато для молодого людини?» створено образ десятикласника Валерія. Він наділений літературним і театральним хистом. Але так склалися життєві обставини, що він не витримав конкурсних іспитів та не пройшов у театральний

інститут й університет. У театральному інституті стверджували, що він не має театрального вигляду, а створювати лише для нього нову п'єсу не має ніякого сенсу [4]. Несподівано у сім'ю Валерія приходить справжнє горе. Останнім часом, коли ще був живий батько, Валерій і мати як могли підтримували один одного та батька. Але одного разу, коли лікар виходив з їх дому, Валерій не витримав і передчуваючи недобре, схилився й заридав на плечі матері. Після смерті батька Валерій йде працювати на будівництво, він стає серйозним, мужнім, самостійним, триває становлення його особистості. Але він захворів. І тоді коло його ліжка з'являється подруга Наталя, взаємовідносини Валерія з якою раніше були віддаленими. У даній ситуації виявляються її кращі риси характеру: чуйність, доброзичливість, відвертість. Почуття захоплення й любові, краси наповнює серце Наталі. «Це була краса, яку не отримують від народження, яку створює сама людина, красою своїх учинків», – правомірно стверджує автор [5, с.285]. Додамо від себе: вчинків розгорнутих за своєю структурою, тих, що зароджуються в гарячих серцях героїв та якими просякнуте їх життя.

Після невступу до ВНЗ у Валерія виникає комплекс неповноцінності, який йому вдалося подолати за допомогою компенсації й соціального середовища в процесі успішної трудової діяльності на будівництві та покращення особистісних взаємин із Наталею.

Ключовими в оповіданні, в створенні вчинкового світу літературних героїв стали наступні психологічні механізми впливу: альтруїзм, емпатія, згуртованість та почуття «ми» у взаємовідносинах Валерія з батьками, Наталею. Катарсис – реагування, емоційне розвантаження, вираження сильних почуттів простежується у Валерія під час важкої хвороби батька. Катарсис допомагає подолати Валерію важкі життєві обставини.

Кілька слів про літературну форму творів. У казках і оповіданнях чітко простежуються процеси амбівалентності та полярності поведінкових ліній і вчинкового світу центральних літературних героїв. Існує тісний взаємозв'язок основоположних філософсько-психологічних та літературно-педагогічних принципів архітектоніки, сюжетобудови, композиційної специфіки, просторово-часових відносин («хронотоп»), стильового забарвлення з розгалуженим вчинковим світом творів: чесним, порядним, своєрідним, вибагливим, цнотливим. У процесі розгортання сюжету герої залучаються у потужне діалогічне коло, в якому загартовується їх світогляд і характери, і котре сприяє морально-психологічному становленню дітей, підлітків. Літературні

герої – учні молодшого, середнього та старшого шкільного віку, міцно вмотивовані щодо здійснення добрих справ і налаштовані на подолання важких життєвих обставин та перешкод на шляху до якісно нового вчинкового світу та моральних обривів.

Висновки. Аналіз психологічних особливостей літературних творів В.А.Роменця дозволив виділити провідні модифікації вчинків літературних героїв та виокремити систему психологічних механізмів захисту: проекцію, ідентифікацію й психологічні механізми розвитку мотивації досягнення (мотиваційне переключення, мотиваційне зумовлення, мотиваційне зміщення та позитивне підкріплення). Перспективою дослідження є вивчення зв'язку жанрово-композиційної специфіки та стильового забарвлення і різноманітності літературних творів В.А.Роменця з психологічними особливостями вчинкового світу літературних героїв.

Список використаних джерел

1. Гусельцева М.С. Наследие В.А.Роменца в истории украинской психологии / М.С.Гусельцева // Вопросы психологии. – № 6. – 2011. – С. 94–107.
2. Основи психології: підручник / за заг. ред. О.В. Киричука, В.А.Роменця. – 4-те вид., стереотип. – К. : Либідь, 1999. – 632 с.
3. Роменець В.А. Фантазія, пізнання, творчість / В.А.Роменець. – К. : Наукова думка, 1965. – 149 с.
4. Роменець В.А. Виховання творчих здібностей у студентів / В.А. Роменець. – К. : Вища школа, 1973. – 96 с.
5. Роменець В.А. Психологія творчості : Навч.посібник / В.А. Роменець. – К. : Либідь, 2001. – 288 с.

Spysok vykorystanyh dzherel

1. Gusel'tseva M.S. Nasledie V.A.Romentsa v istorii ukrainskoy psihologii / M.S.Gusel'tseva // Voprosy psihologii. – №6. – 2011. – S.94–107.
2. Osnovy psihologii: Pidruchnyk / Za zag. Red. O.V. Kyrychuka, V.A.Romentsya. – 4-e vyd., stereotyp. – K. : Lybid, 1999. – 832 s.
3. Romanets V.A. Fantaziya, piznannya, tvorchist / V.A.Romenets. – K. : Naukova dumka, 1965. – 149 s.
4. Romanets V.A. Vyhovannya tvorchyh zdbnosteï u studentiv / V.A.Romenets. – K. : Vyshcha shkola, 1973. – 96 s.
5. Romanets V.A. Psychologiya tvorchosti: Navch. Posibnyk / V.A.Romenets. – K. : Lybid, 2001. – 288 s.

O.V. Osyka. Psychological Skylines of the Actional World in the Literary Work of V.A.Romenets. The psychological skylines of the actional world in the literary work of V.A.Romenets and its psycho-pedagogical potential are considered in the article. The author represents the classification of actions created by the scientist. The following modifications of actions are detailed: developed and reduced ones, those that are coming into life, and those that are disappearing. V.A. Romenets noted that action is the kind of important centre of human activity and it expresses the way of human existence on the Earth, it appears to be the key source of the historical forms of life, becomes the link that unites the personality with the world. He stressed that action may be defined as the transformation of the moral situation by the man; because action in its full value is at the same time the action of the person's coming into being, as well as the creation of moral values. That's why it is necessary to call one's doing an action that leads to the wide psychological and moral skylines. The action in which the psychological aspect is strongly reduced, atomized and turned into custom, was called by the psychologist as the moral action. The analysis of the psychological peculiarities of the literary works of V.A. Romenets allowed us to single out the main types of the hero's actions and to detail the system of the psychological mechanisms of defense: projection, identification and psychological mechanisms of the development of the motivation in achievement: motivational switching to, motivational conditioning, motivational shifting and positive supporting. The processes of ambivalence and polarization of the behavioral lines and actional world of the main characters can be distinctly traced in the literary works. In the process of the development of the plot the characters are involved into the mighty dialogical circle; their world outlook and disposition are tempered in this circle and this also contributes to the moral-psychological coming into being of the rising generation. The schoolchildren are drawn into the process of moral tempering of a personality.

Key words: V.A. Romenets, action, good action, actional circle, actional world, literary works, tale, story, psychological mechanism of defense, school pupils.

Received December 05, 2015

Revised December 22, 2015

Accepted January 08, 2016

Агресія як феномен сучасності в системах молодіжних субкультур

Pavelkiv V.R. Aggression as a present time phenomenon in youth subcultures systems / V.R. Pavelkiv // Problems of Modern Psychology : Collection of research papers of Kamianets-Podilskyi Ivan Ohienko National University, G.S. Kostyuk Institute of Psychology at the National Academy of Pedagogical Science of Ukraine / scientific editing by S.D. Maksymenko, L.A. Onufriieva. – Issue 31. – Kamianets-Podilskyi : Aksioma, 2016. – P. 293–303.

В.Р. Павелків. Агресія як феномен сучасності в системах молодіжних субкультур. У статті подано науково-теоретичний огляд вітчизняних та зарубіжних досліджень, присвячених проблемі феномену агресії в системі молодіжних субкультур як детермінанти формування агресивної поведінки у молодіжному середовищі. Розкрито сутність та взаємозв'язок між мотивами агресивної поведінки, їх проявами і молодіжними субкультурами. Здійснюється спроба визначення мотивів та механізмів формування агресивної поведінки молоді в умовах включення особистості в простір субкультури, що забезпечить проведення ефективної діагностики та своєчасних цілеспрямованих профілактичних заходів щодо подолання соціальних відхилень.

Розглядаються психологічні особливості субкультур як однієї з рушійних сил соціалізації особистості. Розкрито механізми формування молодіжних субкультур, а також проаналізовано місце молоді у суспільстві як рушійного чинника відображення найгостріших соціальних проблем. Здійснено аналіз соціальних відхилень поведінки особистості, які формуються під впливом молодіжних угруповань, а також аналіз теорії причин виникнення відхилень.

Здійснено аналіз феномену агресії як соціального фактора, що формується під впливом субкультури, в якій перебуває юнак. Представлений аналіз забезпечує системне уявлення про мотиви агресивної поведінки молоді, включеної до простору молодіжних субкультур та забезпечує розкриття причинно-наслідкового аналізу впливу агресії й впливу молодіжного середовища на становлення та розвиток особистості.

Розкрито проблему прояву агресивної поведінки юнацтва та механізмів її формування під впливом включення до субкультурального простору.

Ключові слова: молодь, молодіжна субкультура, особливості субкультур, феномен агресії, агресивна поведінка, соціалізація особистості.

В.Р. Павелкив. Агрессия как феномен современности в системах молодежных субкультур. В статье представлен научно-теоретический обзор отечественных и зарубежных исследований, посвященных проблеме феномена агрессии в системе молодежных субкультур как детерминанты формирования агрессивного поведения в молодежной среде. Раскрыта сущность и взаимосвязь между мотивами агрессивного поведения, их проявлениями и молодежными субкультурами. Осуществляется попытка определения мотивов и механизмов формирования агрессивного поведения молодежи в условиях включения личности в пространство субкультуры, что обеспечит проведение эффективной диагностики и своевременных целенаправленных профилактических мероприятий по преодолению социальных отклонений.

Рассматриваются психологические особенности субкультур как одной из движущих сил социализации личности. Раскрыты механизмы формирования молодежных субкультур, а также проанализировано место молодежи в обществе как движущего фактора отображения острых социальных проблем. Осуществлен анализ социальных отклонений поведения личности, которые формируются под влиянием молодежных группировок, а также анализ теории причин возникновения отклонений.

Проведенный анализ феномена агрессии как социального фактора, формируется под влиянием субкультуры, в которой находится юноша. Представленный анализ обеспечивает системное представление о мотивах агрессивного поведения молодежи включенной в пространства молодежных субкультур, и раскрытие причинно-следственного анализа влияния агрессии и молодежной среды на становление и развитие личности.

Раскрыта проблема проявления агрессивного поведения юношества и механизмов ее формирования под влиянием включения в субкультуральное пространство.

Ключевые слова: молодёжь, молодёжная субкультура, особенности субкультур, феномен агрессии, агрессивное поведение, социализация личности.

Постановка проблеми. Нагальність глибокого аналізу особливостей молодіжної субкультури у всьому діапазоні її різновидів диктується не тільки потребою в систематизації теоретичних основ і знань про виникнення субкультур, а й необхідністю виявлення особливостей розвитку молодіжних субкультур в їх специфіці, генезі й можливий вплив на стилі життя молоді в найближчі десятиліття. Молодь як суб'єкт психологічних, соціокультурних, етнічних та економічних відносин втілює в своїй поведінці певні культурні традиції та цінності, здійснюючи взаємодію з іншими соціальними і віковими групами, освітнім і дозвіллевим простором.

Молодіжна субкультура є самоорганізованою системою. Являючи собою динамічну систему, молодіжні субкультури на кожному новому часовому відрізку відповідним чином реагують на зовнішні і внутрішні процеси, які відбуваються в соціумі, і одночасно адаптуються до мінливих зовнішніх та внутрішніх умов свого існування.

Існуючі соціальні кризові процеси, що відбуваються в сучасному суспільстві, негативно впливають на психологію людей, породжуючи тривожність і напруженість, озлобленість, жорстокість і насильство. Проблеми молоді акумулюються, загострюються, що веде до зростання відчуження молоді від суспільства, держави, родини. Одне з рішень цих проблем, як вважає молодь – реалізація себе в системі молодіжних субкультур. Тому стилю існування молодіжних субкультур властива опора на власний життєвий хронотоп, систему цінностей, стильовий дизайн. Однак, даний стиль існування молодіжних субкультур найчастіше вступає в протиріччя з діючими в суспільстві соціальними нормами.

Молоде покоління, яке опинилося перед складними і суперечливими суспільними процесами, виробило особливий захисний механізм і власні системи цінностей, альтернативні нормам панівної культури.

Диференціація соціально-економічних умов життя породжує розшарування суспільства, що є однією з основних причин фрустрацій юнаків і, як наслідок, обумовлює негативну реакцію і розвиток агресії, як способу захисту своїх ціннісно-орієнтаційних установок на життя, спонукає до участі у молодіжних субкультурах як протесту проти суспільних норм і правил.

Знання механізм виникнення і розвитку молодіжних субкультур дозволить забезпечити безпеку гармонійного та всебічного розвитку молоді в нових реаліях життя.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Проблема впливу молодіжних субкультур на прояви рівня агресії у молодіжному середовищі стала предметом досліджень багатьох сучасних вітчизняних та зарубіжних психологів-науковців. Накопичений чималий досвід щодо дослідження проблеми формування агресії під впливом субкультурального простору, корекції і профілактики агресивної поведінки. За останні роки психологами і педагогами було виконано низку досліджень стосовно механізмів утворення і функціонування агресивних субкультур, діагностики і попередження асоціальних проявів поведінки особистості.

Існуюча теоретико-методологічна база з даної проблеми представлена різноманітними дослідженнями вчених серед яких: В. Букатов, О. Долженко, М. Лукацький, В. Розін, А. Тутіков та ін. (осмислення ролі та місця молодіжних субкультур у соціальному просторі та їх вплив на залежність формування поведінкового механізму молоді від субкультурних впливів); І. Аллохін, С. Бондирева, І. Колесникова, А. Мудрик, В. Савченко, Є. Федак та ін. (еволюцію молодіжних субкультур в історичному контексті); З. Абросимова, Є. Баранов, С. Возжаєв, Г. Голіцин, Н. Голубкова, Т. Єгорова, А. Матвеева, А. Мудрик та ін. (соціально-психологічні та соціально-педагогічні аспекти буття молодіжних субкультур); J. Michael Adams, Elisha Y. Babad, Dominick Cavallo, Sampson Davis, Karen Evans, Thomas L. Friedman, Leif Gustavson, Laura E. Hill, Katja Kailer, Barry C. Lynn, Wade Z. Myers, Norman A. Newberg, Mike Presdee, Jeffrey D. Roth, Neal Starkman, Rémi Sussan, Gordon Tait, Michael Ungar, Arthur Venio, Ellen Willis, Eva Shamiran Youkhana, Wolfgang Zirk та ін. (специфіка становлення та функціонування молодіжних субкультур); О. Бандура, А. Басс, З. Берковіц, Дж. Браун, Б. Грушин, Р. Гурова, Л. Жиліна, П. Кауфман, К. Лоренц, М. Мюррей, К. Річард, Р. Уолтер, З. Фройд, Н. Фролова, Е. Фромм, М. Шакуров та ін. (виникнення агресії під впливом субкультур); Ю. Александров, Ю. Антоян, І. Башкатов, В. Васильєв, Д. Корецький, Д. Лі, В. Пирожков, Ж. Россі, О. Старков, В. Чалідзе (вплив субкультур на формування девіацій у підлітків); К. Андерсен, А. Адлер, С. Беван, Р. Берон, Р. Берден, Ж. Вілсон, Дж. Долард, К. Конкейнен, К. Лоренц, К. Левін, Т. Ліпскомб, Є. Маккобі, Д. Річардсон, П. Сімонов, Л. Семенюк, С. Тейлор, І. Фурманов (проблема формування агресії та механізмів агресивної поведінки у підлітків).

Аналіз численних публікацій з проблем формування агресії під час включення особистості до субкультурального простору показує, що специфіка прояву агресивності в молодіжних субкультурах, її профілактика та корекція недостатньо розроблені, потребують подальшої систематизації і конкретизації. Подальше теоретичне осмислення і практичне рішення проблеми визначається потребою поглибленого вивчення особливостей даного соціального явища і його наслідків для всього суспільства.

Метою нашої статті є систематизація науково-психологічних знань про динаміку становлення і функціонування молодіжних субкультур, осмислення досвіду використання психологічних профілактичних і корекційних технологій у роботі щодо

зниження рівня агресивності поведінки представників молодіжних субкультур. Проаналізувати вплив соціально-психологічного статусу молодіжних субкультур як рушійного чинника формування агресії у юнацькому віці. Виявити специфіку змісту та форм, умов і факторів, що сприяють розвитку агресивності в молодіжному середовищі, а також дослідити проникнення різних видів агресії в молодіжну культуру.

Завданнями дослідження є:

1. Здійснити науково-теоретичний огляд досліджень, присвячених проблемі впливу молодіжних субкультур на формування агресивної поведінки.
2. Виявити сукупність соціальних і психологічних причин, що викликають широке поширення в молодіжних субкультурах агресії та насильства.
3. Проаналізувати молодіжну агресивність як соціально-психологічне явище і розкрити її сутність.
4. Охарактеризувати молодіжну субкультуру як чинник формування агресії та асоціальної поведінки особистості юнаків.
5. Підготувати теоретичну основу для формування механізмів профілактики і корекції агресивної поведінки молоді в сучасних умовах.

Виклад основного матеріалу дослідження. У сучасних умовах молодіжна субкультура перетворилася на повноправного агента соціалізації, який багато в чому визначає морально-психологічний портрет покоління.

Відцентрові політичні та економічні процеси на рубежі 90-х років ХХ століття, інтеграція країни в глобальне світове співтовариство сприяли черговій зміні усталених соціокультурних значень, що регулюють соціальні взаємини. Це призвело до розширення соціальної бази різних форм асоціальної поведінки, що набуває масового характеру і нерідко сприймається як прийнятний стиль поведінки.

Нестійкість ціннісних орієнтацій і недостатньо високий рівень правосвідомості молоді створюють передумови до асоціальної та агресивної поведінки. Негативні тенденції підкріплюються посиленням росту молодіжних субкультур, прояви яких часто мають жорсткий і агресивний характер. В учасників неформальних груп, що належать до подібних субкультур, більш виражені психолого-моральні особливості особистості, що підвищують ризик девіантної поведінки. Так сучасні молодіжні субкультури продукують ризики, пов'язані з дедалі більшим зростанням агресивності та насильства серед її суб'єктів.

Проблема молодіжної субкультури за останні десятиліття в певній мірі перемістилася з соціологічного напрямку дослідження в психолого-педагогічне поле. Це пояснюється тим, що субкультура, будучи присутньою в сучасному суспільстві та проявляючись у різних ступенях і формах, значно впливає на виховання молодих людей: систему ціннісних-орієнтаційних установок, світогляд, поведінку, мотивацію до навчання. Ситуація ускладнюється кризою соціальних інститутів: сім'ї, навчальних закладів, держави в галузі молодіжної політики, що позначається на процесі соціалізації молодої людини. Порушення процесу соціалізації призводить до потреби в альтернативній спільності, що компенсує молоді те, чого вона позбавлена у формальних соціалізуючих структурах.

Наслідком входження в субкультурне середовище є переорієнтація незакріплених в повсякденній діяльності ціннісних орієнтацій позитивного плану або первинне формування негативних соціальних установок через конформність юнацького віку. Внаслідок цього створюються передумови зниження рівня позитивно забарвлених соціальних домагань і референтних орієнтацій, а тому субкультурне оточення виступає фактором ризику формування агресивної поведінки [1].

Агресивна поведінка молодого покоління має свою специфічну природу і розглядається як результат соціопатогенезу, що формується під впливом різних цілеспрямованих, організованих і стихійних, неорганізованих дій на особу юнаків. При цьому, велику роль серед причин, які обумовлюють різні відхилення, грають соціально-психологічні, психолого-педагогічні та психобіологічні чинники, знання яких необхідне для ефективної виховної профілактичної діяльності. Тому, саме в профілактиці асоціальної та агресивної поведінки молоді особливе значення набуває психологічне знання, на основі якого досліджується природа поведінкових відхилень особистості, а також розробляються практичні заходи щодо попередження асоціальних та агресивних проявів.

Асоціальний досвід і мотиви асоціальної діяльності покладені в основу багатьох типологій неформальних молодіжних субкультур. А. Мудрик вважає, що в асоціальних субкультурах, залежно від умов життя і ціннісних орієнтацій їх носіїв, присутні більш-менш трансформовані громадські та частково антигромадські норми [5, с. 135]. І. Башкатов, виділяючи асоціальне неформальне об'єднання молодих людей, говорить про наявність в них групових асоціальних цінностей і норм, наяв-

ності особливого стилю життя, символіки, сленгу, про ситуа- тивний характер асоціальних дій і про відсутність криміноген- ної спрямованості [4, с. 19]. Західний дослідник М. Брейк [6, с. 23] розглядає молодіжні субкультури з погляду девіантності і характеризує як делінквентну групу, що поєднує тих, хто по- тенційно здатен вчинити протиправні дії. Як і дослідники під асоціальною молодіжною субкультурою розуміємо об'єднання молодих людей, які поділяють асоціальні цінності і норми та вступають у зв'язку з цим у соціальний конфлікт з домінуючи- ми суспільними традиціями.

Входячи в протест з основною культурою, молодіжні суб- культури мають агресивний та асоціальний характер. Поступо- во деякі з молодіжних об'єднань стають все більш небезпечни- ми для суспільства. Вони створюють своє власне співтовариство зі своїми правилами і «поняттями» про речі, що вважаються суспільством низькими і незаконними. Зазвичай, це групи мо- лодіжної субкультури, куди доступ стороннім закритий. Вони абсолютно усвідомлено виступають проти існуючих цивільних норм, державних правових понять. Серед особливостей форму- вання феномена агресивних молодіжних субкультур із зазна- ченням діапазону їх можливих відмінностей виділяють наступ- ні [3]:

- система цінностей, що виправдовують і заохочують на- сильство. Вона включає норми деструктивності, ворожі погляди та переконання, а також різні культу, тобто фор- ми нерелігійного або псевдорелігійного напрямку перед володінням фізичною силою, символами смерті честі, «чи- стотою раси» та ін.;
- наявність негативних авторитетів, які закликають до жорстокості або подають приклад агресивної поведінки. Об'єктом наслідування можуть бути також популярні музичні виконавці, що оспівують насильство, одіозні по- літичні діячі, історичні персонажі інші неформальні, але харизматичні особистості;
- наявність у психологічному контексті агресивної суб- культури значущих для індивіда групових очікувань, пов'язаних із реалізацією пропонованої їй агресивної по- ведінки. Це, так звані, деонтологічні очікування, тобто установки на належну поведінку;
- наявність культурних продуктів, що втілюють негативні ідеї, а також транслюють світогляд агресивних авторите- тів.

Найбільш поширеними мотивами агресії у субкультуральному просторі є:

- ідеологічні (формується під впливом системи деструктивних поглядів та ідей);
- організаційні (визначаються приналежністю індивіда до субкультурної групи і прагненням діяти відповідно до її правил. Ключовими в даному випадку є мотиви приналежності, серед яких домінуючими є посилення «корпоративного» духу шляхом вчинення спільних агресивних актів чи доказу індивідом своєї групової ідентичності);
- персональні (пов'язані з прагненням самого індивіда вирішувати власні особистісні проблеми, користуючись своєю приналежністю до субкультури);
- захисні (пов'язані з агресивним блокуванням і усуненням загроз, спрямованих на дискредитацію субкультури, до якої індивід себе відносить).

Головною особливістю субкультури агресивності є те, що вона формує додатковий спектр мотивів агресивної поведінки, – субкультурних мотивів. Субкультура агресивності, як соціальний феномен, відтворює деструктивні переконання, служить джерелом наuczіння агресії, закладаючи в незрілої особистості асоціальні і антигуманні риси.

Широке поширення в українському суспільстві молодіжних субкультур, які проявляють асоціальний характер, в значній мірі обумовлено швидко зростаючою соціальною диференціацією населення, що викликала зміни та скорочення конкретних можливостей самореалізації для значних верств молоді. Серед основних причин, що викликають у неформальних об'єднаннях поведінку, які відхиляється від існуючих у суспільстві соціальних норм, виділяють: 1) розбіжність між ціннісними орієнтаціями різних соціальних груп через наявність надмірної диференціації майнового стану; 2) широке поширення в суспільстві, що трансформується перехідного типу розбіжностями між соціальним статусом і соціальними очікуваннями молоді; 3) відчуження особистості від ціннісно-нормативної системи регуляції, існуючої в суспільстві, коли офіційно визнані цілі та цінності стають недоступними тим, хто хотів би досягти їх законними, принаймні схвалюваними суспільством шляхами і засобами; 4) відчуття індивідом безглуздості свого життя в цих умовах.

Агресивна молодіжна субкультура характеризується низьким рівнем рефлексії, посиленням орієнтації на груповий егоїзм,

що виявляється в захисті індивідуальних інтересів через інтереси групові за допомогою використання будь-яких засобів – від неформальних до кримінальних; в агресивній субкультурі активізується процес стихійного порівняння свого соціального стану з позиціями інших людей як незаслуженого і несправедливого, що викликає особливо агресивний тип поведінки.

Висновок. Негативний вплив субкультури на особистість юнаків виражається в недовірі до людей, високому рівні агресивності, почутті переваги і самовпевненості, неприйнятті себе, високій екстернальності, емоційному дискомфорту, що призводить до спотворення адекватності зовнішнього вигляду та поведінки. Деструктивно спрямовані субкультури ускладнюють соціалізацію та адаптацію молодого покоління, негативно позначаються на виконанні відповідних вікових завдань і становленні гармонійної та всебічно розвиненої особистості.

У представників субкультурних груп негативної спрямованості виражені деструкції, які проявляються в труднощах взаємодії з оточуючими людьми, ворожості, інфантильності, конфліктності, агресивності, аутоагресії, порушенні норм і правил поведінки, вживанні психоактивних речовин.

Проведене дослідження підкреслює необхідність подальшої роботи, спрямованої на вдосконалення професійної психологічної профілактики та допомоги підростаючому поколінню у виробленні максимально адаптивних і конструктивних способів взаємодії, що забезпечують особистісний розвиток молодого покоління.

Проблема впливу субкультур на процес формування агресії у юнаків, зокрема асоціальної та агресивної поведінки, в соціумі посідає одну з головних сходинок до позитивного становлення індивіда у сучасному суспільстві. Виникає потреба пошуку адекватних педагогічних засобів впливу на цих дітей та корекції такої поведінки, зокрема розробку профілактично-превентивних програм, орієнтованих на попередження почуття соціального відчуження у молодих людей, розвиток якого стає причиною участі молоді в субкультурах негативного спрямування.

Список використаних джерел

1. Аруцев М. А. Молодежная околоспортивная субкультура как социокультурный феномен: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. соц. наук: спец. 22 00.06 «социология культуры, духовной жизни (социологические науки)» / М. А. Аруцев. – Москва, 2007. – 24 с.

2. Гогоева М. М. Психологическая профилактика негативно-го влияния субкультуры на личность подростка: дис. канд. псих. наук : 19.00.07 / М. М. Гогоева. – Ставрополь, 2011. – 246 с.
3. Жмуров Д. В. Словарь терминов агрессии / Д. В. Жмуров: [Электронный ресурс] // <http://vocabulary.ru/> [сайт]. – Режим доступа: <http://vocabulary.ru/word/236/>. – Название с экрана.
4. Косарецкая С.В. Неформальные объединения молодежи: Профилактика асоциального поведения / С. В. Косарецкая, С. Г. Косарецкий, Н. Ю.Синягина. – СПб. : КАРО, 2006. – 400 с.
5. Мудрик А. В. Социализация человека: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. – 3-е изд., испр. и доп. / А. В. Мудрик. – М. : Издательский центр «Академия», 2006. – 288 с.
6. Brake M. The sociology of youth culture and youth subkulture: Sex and drugs and rock'n'roll? / M. Brake // – London: Routledge & Kegan Paul, 1980. – 204 p.

Spysok vykorystanyh dzherel

1. Arucev M. A. Molodezhnaja okolosportivnaja subkul'tura kak sociokul'turnyj fenomen: avtoref. dis. na zdobuttja nauk. stupenja kand. soc. nauk : spec. 22 00.06 «sociologija kul'tury, duhovnoj zhizni (sociologicheskie nauki)» / M. A. Arucev. – Moskva, 2007. – 24 s.
2. Gogueva M. M. Psihologicheskaja profilaktika negativnogo vlijanija subkul'tury na lichnost' podrostka : dis. kand. psih. nauk : 19.00.07 / M. M. Gogueva. – Stavropol', 2011. – 246 s.
3. Zhmurov D. V. Slovar' terminov agressii / D. V. Zhmurov: [Elektronnij resurs] // <http://vocabulary.ru/> [sajt]. – Rezhim dostupa: <http://vocabulary.ru/word/236/>. – Nazvanie s ekrana.
4. Kosareckaja S.V. Neformal'nye ob#edinenija molodezhi: Profilaktika asocial'nogo povedenija / S. V. Kosareckaja, S. G. Kosareckij, N. Ju.Sinjagina. – SPb. : KARO, 2006. – 400 s.
5. Mudrik A. V. Socializacija cheloveka: ucheb. posobie dlja stud. vyssh. ucheb. zavedenij. – 3-е изд., испр. i dop. / A. V. Mudrik. – М. : Izdatel'skij centr «Akademija», 2006. – 288 s.
6. Brake M. The sociology of youth culture and youth subkulture: Sex and drugs and rock'n'roll? / M. Brake // – London: Routledge & Kegan Paul, 1980. – 204 p.

V.R. Pavelkiv. Aggression as a present time phenomenon in youth subcultures systems. In the article it is presented a scientific and theoretical survey of native and foreign researches, dedicated to the problem of aggression as a phenomenon in the system of youth subcultures, as a determination of aggressive behavior formation in the youth surrounding. It is explored the essence and interconnection between the motives of aggressive behavior, their displays and youth subcultures. An attempt of the motives and mechanisms of aggressive behavior determination under the conditions of personality inclusion into the subcultural space is done, that will provide effective diagnostic and opportune purposeful prevention measures for the social deviation overcoming.

The psychological peculiarities of subcultures are studied as one of the motive forces of personal socialization. The mechanisms of youth subcultures formation are discovered, and also it is analyzed the position of the youth in the society as a driving force of main social problems reflection. The analysis of social deviations of the personal behavior is done, which are formed under the influence of youth subcultural groups, and also the analysis of the theory of the deviation rise causes.

It is carried into the practice the analysis of aggression as a phenomenon and social factor, that is created under the effect of subculture to what one belongs. Presented analysis provides systematical conception of aggressive behavior motives among the youth included into the youth subcultures space and exploration of cause and effect analysis of aggressive influence of the youth surrounding on the personal setting and development.

It is discovered the problem of the youth aggressive behavior display and mechanisms of its formation under the influence of inclusion into the subcultural space.

Key words: the youth, youth subculture, subcultural peculiarities, the phenomenon of aggression, aggressive behavior, personal socialization.

Received December 02, 2015

Revised December 10, 2015

Accepted January 04, 2016

ОКАЗАНИЕ СОЦИАЛЬНОЙ ПОМОЩИ И ПОДДЕРЖКИ СОВРЕМЕННЫМ СЕМЬЯМ – ПРИОРИТЕТНОЕ ЗАДАНИЕ СОЦИАЛЬНЫХ СЛУЖБ ПОЛЬШИ

Paluch Marek. Rendering of social assistance and support to modern families is a priority task of social services in Poland / Marek Paluch // Problems of Modern Psychology : Collection of research papers of Kamianets-Podilskiy Ivan Ohienko National University, G.S. Kostiuk Institute of Psychology at the National Academy of Pedagogical Science of Ukraine / scientific editing by S.D. Maksymenko, L.A. Onufriieva. – Issue 31. – Kamianets-Podilskiy : Aksioma, 2016. – P. 304–316.

М. Палюх. Надання соціальної допомоги і підтримки сучасним сім'ям – пріоритетне завдання соціальних служб Польщі. В статті описано функціонуючу в Польщі систему надання соціальної допомоги та підтримки окремим індивідам і сім'ям, в тому числі наведено основні закони про соціальну допомогу, перелічено заклади та служби, які допомагають сім'ям упоратись з різноманітними проблемами. Адже сучасна реальність наповнена безліччю небезпек і загроз, що перешкоджають належному функціонуванню держави, суспільства й окремих індивідів і здатні привести до соціальних патологій чи дисфункцій, маргіналізації та соціального виключення. Представлено основні напрямки роботи соціальних служб, які передусім спрямовані на поліпшення соціального функціонування суспільно-соціальної структури країни. Описано різні форми надання соціальної допомоги, наприклад, «помічник сім'ї» – допомога, що полегшує труднощі в сім'ї у сфері виконання батьківських опікунсько-виховних ролей. Підкреслено важливість ролі соціального працівника, який повинен виконувати поставлені цілі і завдання, реалізуючи соціальну політику держави на всіх структурних рівнях, але також повинен співпрацювати з установами ресоціалізації та опікунсько-виховними закладами. Зроблено висновок, що соціальні установи і соціальні служби стають усе більш важливою складовою заходів, спрямованих на боротьбу із загрозами належного функціонування індивідів і сімей в соціумі, а надання соціальної допомоги та робота соціального працівника відіграють значущу роль у цьому процесі.

Ключові слова: соціальна допомога, підтримка, соціальна робота, суспільно-соціальні небезпеки, інституції надання допомоги.

М. Палюх. Оказание социальной помощи и поддержки современным семьям – приоритетное задание социальных служб Польши. В статье описана функционирующая в Польше система оказания социаль-

ной помощи и поддержки отдельным индивидам и семьям, в том числе перечислены основные законы о социальной помощи и работе, возможные организации, учреждения и службы, которые помогают семьям справиться с разнообразными проблемами. Ведь современная реальность наполнена множеством опасностей и угроз, препятствующих надлежащему функционированию государства, общества и отдельных индивидов и способны привести к социальным патологиям, общественным дисфункциям, маргинализации и социальному исключению. Представлены основные направления работы социальных служб, которые, прежде всего, направлены на улучшение социального функционирования общественно-социальной структуры страны. Описаны разные формы оказания социальной помощи и поддержки, например, «помощник семьи» – помощь, направлена на облегчение трудностей в семье в сфере выполнения родительских опекуноско-воспитательных ролей. Подчёркнута важность роли социального работника, который должен выполнять поставленные цели и задания, реализовывая социальную политику государства на всех структурных уровнях, но также должен сотрудничать с учреждениями ресоциализации и опекуноско-воспитательными заведениями. Сделан вывод, что социальные учреждения и социальные службы становятся все более важной составляющей мероприятий, направленных на борьбу с угрозами надлежащего функционирования индивидов и семей в социуме, а оказание социальной помощи и действия социального работника играют значимую роль в этом процессе.

Ключевые слова: социальная помощь, поддержка, социальная работа, общественно-социальные опасности, институции оказания помощи.

Постановка проблемы. Очень часто современный человек оказывается в опасных ситуациях, испытывает неопределённость и страх за свое существование и свое будущее. Разнообразие, скорость и темп изменений, влияющих на человека, а также их непосредственное действие, способны разрушить традиционные социальные структуры и оказать дезинтегрирующее действие на межличностные отношения и человеческую личность [1, с. 205]. Реализуя свою социальную политику, государство действует во благо всех социальных групп, обеспечивая, таким образом, их быт, материальные и нематериальные потребности, уделяя при этом особое внимание семье – для её надлежащего выполнения своих заданий и функций.

Социальная помощь в Польше оказывается на основании Закона от 12 марта 2004 года, который определяет задачи социальной помощи, ее виды, принципы и порядок предоставления, организацию оказания социальной помощи, правила и процедуры социальной сферы [2].

Социальная помощь – это деятельность, направленная на благо нуждающегося человека. Ее целью является изменение

условий жизни посредством оказания реальных услуг и помощи, а также социальных выплат. Наиболее часто социальная помощь предоставляется в случаях и ситуациях, связанных с: алкоголизмом, бездомностью, безработицей, болезнью, материнством, наркоманией, жизненной беспомощностью, сиротством, трудностями адаптации после выхода с мест лишения свободы, бедностью, дефектами развития (включая биологическое, психическое, социально-общественное и культурное развитие) [3, с. 91].

Цель нашей статьи – теоретико-методологическое исследование оказания социальной помощи и поддержки современным семьям как приоритетного задания социальных служб Польши.

Изложение основного материала исследования. Следует подчеркнуть, что согласно вышеупомянутому закону, социальная помощь является элементом социальной политики государства, направленным на то, чтобы помочь отдельным индивидуумам и семьям в преодолении сложных жизненных ситуаций, которые они не в состоянии «победить», используя собственные силы и возможности. Социальная помощь в Польше оказывается органами государственной администрации и местного самоуправления. Сегодня социальная ситуация в Польше требует развития сферы оказания помощи в связи с огромными масштабами в обществе как индивидуальной, так и коллективной бедности и бездомности. Формы и размеры помощи будут зависеть от индивидуальных обстоятельств и потребностей индивидов. Главными формами оказываемой помощи являются: 1) адресное, временное и постоянное пособие; 2) денежные выплаты, покрытие расходов на проезд ребенка в школу, на питание детей в школах, детских садах, яслях, на питание в «столовой для бедных им. Св. Брата Альберта», финансирование приобретения учебников, опекунские услуги, оказываемые пожилым людям, финансирование покупки топлива на зиму, одноразовое пособие при рождении ребенка или покрытие стоимости медицинской страховки [2].

Учреждениями, оказывающими социальную помощь, являются:

- Региональные центры социальной политики
- Поветовые центры оказания помощи семье
- Центры оказания социальной помощи
- Учреждения для людей, нуждающихся в опеке
- Учреждения специализированного консультирования
- Опекунско-воспитательные заведения
- Центры усыновления и опеки
- Приюты оказания помощи и поддержки

- Центры оказания поддержки
- Центры кризисных интервенций [2].

Перечисленные выше учреждения оказывают также и поддержку. В социальной педагогике и социальной работе поддержка предоставляется для оценки потребностей, формулировки и воплощения в жизнь планов, которые позволят людям принимать решения и нести ответственность за собственную жизнь [4, с. 14]. Чаще всего мероприятия по поддержке совершаются согласно схеме, содержащей следующие компоненты: предварительную оценку, планирование, реализацию и завершающую оценку.

Социальная помощь – это не только разнообразные институции, а и совокупность процедур и мер, предназначенных для решения социальных проблем. Она предоставляется квалифицированными социальными работниками, олицетворяющими государство. Их подготовка и навыки дают понятие об оказываемой ими работе и организации, которую они представляют [5]. Социальную помощь оказывают органы государственной администрации и местного самоуправления в сотрудничестве с общественными и неправительственными организациями, Католической и другими церквями, религиозными объединениями, а также физическими или юридическими лицами. В Польше в последние годы все большее количество людей нуждаются в социальной помощи. В своей работе социальный работник руководствуется Законом «Об оказании помощи семье» от 28 ноября 2003 года, который определяет условия получения помощи, а также принципы ее присвоения, начисления и выплаты пособий. Общие понятия, правила и принципы оказания социальной помощи содержатся в Законе «О социальной помощи» от 12 марта 2004 года, цитированном выше [5].

Среди важных задач социальных служб в Законе «О социальной помощи» отмечаются следующие: разработка и реализация гминой стратегии решения социальных проблем, с учётом программ социальной помощи, профилактики, решения проблем с алкоголем и иных, целью которых является интеграция людей и семей из групп риска. Согласно законодательству Польши, социальная работа – «профессиональная деятельность, направленная на оказание помощи людям и семьям в улучшении или восстановлении способностей к надлежащему функционированию в обществе, а также на создание условий, способствующих достижению этой цели» [6]. На практике социальная работа – деятельность, проводимая с отдельными индивидами, группами и общинами. Особое внимание в своей профессиональной деятельности социальные работники уделяют не только работе с инди-

видуумами и семьями, но и отдельными сообществами. В итоге счеде, проблемы, с которыми имеет дело социальный работник, касаются всего общества [7, с. 80].

Проведение профилактических, компенсационных и социальных мероприятий имеет практическое значение. Поэтому социальная работа и социальная помощь направлены на решение личных, семейных и социальных проблем, вытекающих из трудных жизненных ситуаций и взаимодействий с другими людьми, на оказание помощи людям и группам в решении их проблем и достижении удовлетворительного уровня жизни [8]. Социальная работа должна свершаться таким образом, чтобы улучшить взаимоотношения человека с другими людьми и окружающей средой, после «укрепления» личности и группы в правильности деятельности, обеспечивающей существование и предотвращение всякой дисфункции.

В современной социальной реальности все более прочную позицию занимают непрофессиональные воспитатели, которые работают в соответствующих учреждениях и общественных организациях. К таким работникам можно отнести социальных работников, волонтеров, инструкторов по культурно-образовательной деятельности, т. е. тех, которые ведут социально-воспитательную деятельность в качестве сопроводительной. Роль непрофессионального воспитания значительно расширяет возможности изменения отношений детей, подростков и взрослых. В кризисных ситуациях, с которыми мы все чаще сталкиваемся в современном польском обществе, деятельность этих людей в сфере оказания поддержки и помощи имеет огромное значение.

«Семья занимает должное место среди социальных институтов – экономических, религиозных, политических и правовых, и вместе с ними формирует прочный фундамент общества» – пишет К. Фреске [9, с. 145]. Современную семью подстерегает множество опасностей, связанных с социально-общественными (культурно-экономическими) изменениями, как например: жизнь по отдельности и разводы, неполные и приёмные семьи, плохие материальные и жилищные условия семьи, насилие и алкоголь в семье, зависимость родителей или одного из них от психотропных средств и другие. Важной становится защита ребенка, который должен быть главным субъектом защитных, профилактических, воспитательных и социальных воздействий. Обязанности семьи в отношении ребенка определяются правовой системой, и прежде всего, семейным, опекуномским и школьным правом. Нынешнее общество большое внимание уделяет суще-

створенню родини, її форм і проповідуваним цінностям, а також формуванню особистості. По думці Хомплевич, важливою є функція надавана родині допомога у вигляді ефективного і дієвального «просемейної політики». Родина є найбільш ефективною виховальною інституцією, хоча і не має, по думці згаданого вище автора, ніяким явним планом і програмою виховання, тому що «...вона виховує всіх, постійно і неперервно, своїм існуванням і тим, чим вона є». Родина вважається прототипом соціального, оточуючого і особистого виховання [10, с. 233-237].

До деяких починань у відношенні родини у сфері соціальної допомоги і соціальної роботи відносять: діагностику умов життя за допомогою дослідження оточення, діагностику потреб, надання допомоги і послуг, консультирование, підтримка, соціальний контракт, кризовий інтервенція і інше. Соціальна робота направлена, зокрема, і на надання допомоги родинам у області компенсації виникаючих недоліків і задоволення основних потреб. Проблематика сфери надання допомоги і підтримки включає положення Закону Департаменту надання допомоги родині Міністерства Праці і Соціальної Політики «Про підтримку родини і системі опіки» від 9 червня 2011 року. Згаданий вище Закон створювався у співпраці багатьох спеціалістів у області педагогіки, психології, сімейного права, а також людьми, працюючими з дітьми. Закон регулює такі сфери соціальної політики як:

- профілактика оточення родин, переживаючих труднощі у виконанні опікунсько-виховальних функцій,
- сфера прийомних родин,
- сфера прийомних інституцій і установ по усиновленню,
- самостійність повнолітніх вихованців прийомних інституцій і установ по усиновленню,
- процедури і процеси усиновлення,
- завдання опікунів у сфері підтримки родини і системи прийомної опіки.

Цей Закон з'явився у надії на те, що позитивних результатів надання ефективного допомоги родині, яка відчуває труднощі у опіці над дітьми і у їх вихованні, а також дієвальної захисти і допомоги дітям «можливо досягти тільки шляхом співпраці спеціалістів різноманітних областей, установ і організацій, працюючих з дітьми і їх батьками...», Закон також сприяє формуванню проти-

водействия маргинализации и исключению с социума семей и их детей [11]. В сфере социальной помощи и социальной работы мы сталкиваемся и с профилактическими действиями, которые должны свести к минимуму неправильное поведение и восстановить надлежащее социальное функционирование индивидов. Стоит отметить, что социальные работники в рамках воспитательной деятельности сотрудничают как с различными организациями ресоциализации, так и опекуноско-воспитательными учреждениями, например такими как:

- дневные учреждения оказания поддержки,
- учреждения интервенции,
- учреждения семейного типа,
- учреждения социализации,
- учреждения ресоциализации [12].
- Департамент социальной помощи включает в себя оказание такого рода поддержки, которая состоит из:
 - специализированных семейных консультационных пунктов,
 - центров кризисной интервенции,
 - центров поддержки,
 - педагогов, психологов, консультантов центров социальной помощи, социальных работников,
 - поветовых центров оказания помощи семье,
 - центры опеки и усыновления,
 - центры социотерапии для молодежи,
 - воспитательные центры для молодежи,
 - детские дома, включая и дома для самых маленьких детей [13, с. 3].

Социальная работа является одной из форм социальной помощи государства, целью которой является оказание помощи индивидам и семьям в развитии, поддержании или восстановлении способностей к надлежащему существованию в обществе. Социальная работа может принимать разнообразие формы – от оказания неотложной, экстренной помощи до долгосрочной деятельности, поддерживающей развитие индивидов и групп. Решение о применении соответствующей формы должно быть результатом диагностики потребностей и возможностей – «спасение» (экстренная помощь), опека, помощь, социальная компенсация или интервенция [14]. Социальный работник является исполнителем и реализатором социальной политики государства на всех уровнях административной структуры – воеводство, повет, гмина. В процессе методической деятельности, социальный работник

должен реализовывать множество специфических целей и задач, предписанных в законах. В контексте различных уровней профилактической интервенции, социальный работник может работать как с индивидуумом, так и с группой и обществом в целом. Использование социальным работником в процессе воздействия методических ценностей и посредством их оказание влияния на сознание индивида и группы имеет целью вызвать положительные изменения в их отношении.

Социальные работники участвуют в формировании моделей ранней профилактики зависимостей, а также превентивных мер, предназначенных для так называемых групп риска. В контексте профилактики наибольшее значение имеют мероприятия, которые устраняют либо уменьшают действие факторов, предрасполагающих к возникновению и усугублению проблем, связанных с разнообразными видами зависимости. Социальные работники должны быть готовы к сотрудничеству на всех уровнях социальной системы, оказывать поддержку людям, заинтересованным в получении помощи. Также важной задачей социального работника является выявление, сокращение и устранение условий, потенциально затрудняющих эффективное социальное функционирование [15]. «Социальная работа направлена на улучшение социального существования индивидов, как в индивидуальном плане, так и групповом, через деятельность, направленную на их социальные отношения, отражающиеся на взаимодействии человека и его окружающей среды. Это деяние имеет три функциональных выражения: восстановление утраченных или ослабленных способностей, обеспечение индивидуальных и коллективных ресурсов, а также профилактика социальной дисфункции» [15, с. 18]. Уже в первой части определения социальной работы указывается то, что её целью является улучшение социального функционирования индивидов. В другой же подчёркивается: восстановление утраченных или ослабленных способностей, обеспечение индивидуальных и коллективных ресурсов, а также профилактика социальной дисфункции» [15, с. 18].

На самом же деле, система оказания помощи и поддержки в Польше еще не работает на том уровне, который был бы достаточно хорошим для семей. Однако социальная помощь и социальная работа все в большей степени приобретают возможности влияния на материальное состояние и позволяют менять сложную реальность, особенно для индивидов, семей и социальных групп. Через оказание помощи, поддержки, пособия и кризисные интервенции, социальная работа может свести к минимуму негативные

последствия исключения из социума и способствовать правильному социальному функціонуванню [8].

Семья должна создавать естественные, наиболее благоприятные условия для развития ребёнка и формирования его личности. В период социальных изменений ряд проблем касается детей, молодёжи, а также семей, которые не могут адаптироваться к действительности, в которой они существуют. Воспитание является фактором развития человека, и поэтому такой важной является так называемая интервенция воспитательного (образовательного) характера, которая направлена на окружение и предпринимается с целью стимулирования, направления и поддержания изменений и перемен общественно-социального порядка [16]. Р. Врочинский отмечает, что неблагоприятные бытовые условия или превратности судьбы, т.е. материальное неблагополучие, сиротство, не способствуют правильному развитию человека. Автор также указывает на то, что опека, как и социальная помощь, должны направляться на удовлетворение не только неотложных потребностей, но что намного важнее, на формирование в человеке находчивости, веры в собственные силы, энергии действия, способности к адаптации в меняющихся жизненных ситуациях и условиях [17, с. 268].

С 2012 года семьи, испытывающие трудности в сфере выполнения родительских опекунских или воспитательных ролей, могут получать поддержку «помощника семьи», который помогает преодолевать трудности, облегчая выполнение социальных ролей родителей так, чтобы семья функционировала самостоятельно и правильно, а семейное окружение способствовало развитию и формированию чувства безопасности у детей. Гарантом получения такой помощи является уже упоминаемый закон. Поддержка семьи «помощником» заключается в поиске решений для сложных жизненных ситуаций с помощью членов семьи, ресурсов родственников, местных общин и учреждений по оказанию помощи. Область деятельности «помощника семьи» охватывает: функции опеки, консалтинга, посредника, диагностики, активизации, мониторинга, воспитания, принимая во внимание психическую и эмоциональную поддержку, а также координацию деятельности индивидов государственной администрации и местного самоуправления с надлежащими общественными и другими организациями, иными субъектами, специализирующимися на деятельности во благо ребёнка и семьи [11].

Важным заданием социального работника будет сотрудничество с различными организациями в определенных общинах и окружении, от образовательных до профилактических учреж-

дений. Любые действия социального работника должны способствовать развитию стратегии по оказанию помощи и определению программ помощи. Через оказание помощи, поддержки, пособия и кризисные интервенции, социальная работа может свести к минимуму негативные последствия исключения из социума и способствовать правильному социальному функционированию семей. Ведь семья – это наиболее важная общественная группа, именно от неё зависит будущее государства, нации, и поэтому необходимо предпринимать всевозможные действия и меры, которые способствовали бы ее развитию и правильному функционированию [8]. Человек должен быть готов к борьбе с разнообразными преградами, опасностями и угрозами современного мира и окружающей его среды [18].

По мнению В. Оконя, семья – это малая социальная группа, состоящая из родителей, их детей и родственников. Родители связаны супружеской связью, родители и дети – родительской, которая является основой для семейного воспитания, а также формальной, определяющей обязанности по отношению к детям и себе. Цитированный автор выделяет следующие функции семьи: репродуктивную; функцию подготовки детей к жизни в социуме, их опеки и воспитания, а также обеспечения надлежащего старта в жизни; экономическая функция – ведение домашнего хозяйства, удовлетворяющего потребности членов семьи; забота о жизни членов семьи, их поведении, культуре, здоровье, жизненных трудностях [19, с. 337].

По мнению З. Тышки, семья представляет собой неотъемлемый и крайне важный элемент любого общества. Современная семья, как независимая переменная, влияет на личность и функционирование индивидов, а также, в значительной мере, формирует их судьбы. Семью в её общественном и психосоциальном функционировании невозможно не то что заменить, но и представить ее отсутствие в обществе [20, с. 152]. Помощь и социальная поддержка имеет первостепенное значение в процессе социального функционирования человека. Социальное функционирование «включает в себя все меры, необходимые для достижения удовлетворительного уровня отношений в различных социальных ситуациях» [21, с. 36]. Среди людей (индивидов, групп и социальных структур), взаимодействие является непрерывным процессом и некоторые препятствия, встречающиеся на пути в повседневной жизни, в выполнении определённых социальных ролей, представляют собой серьёзную проблему социального функционирования. Как пишет Гершевская, социальным работ-

никам стоит знать, что для улучшения социального функционирования их клиентов, они должны соблюдать следующие условия, которые должны быть выполнены в обязательном порядке:

- **обеспечение основных условий жизни** тем, которые их лишены, т. е. «спасательная» цель;
- **удовлетворение потребностей**, которые не могут быть реализованы самостоятельно или посредством других учреждений, то есть компенсационная цель (например, назначение постоянного пособия семье, в которой содержащий жену и детей муж – глава семейства – не способен работать в связи с инвалидностью);
- **минимизация негативного влияния** тех факторов, которые невозможно изменить либо устранить, то есть охранная цель (например, в вышеупомянутой семье, проводимая социальная работа – это обучение борьбе с проблемами повседневной жизни);
- **достижение более справедливого и удовлетворительного уровня и качества жизни** через содействие в решении проблем и преодолении трудностей, т. е. цель популяризации;
- **усиление способности группы и местных общин** к самостоятельному развитию и решению своих проблем (например, инициализации работы групп самопомощи, решающих проблемы людей с ограниченными возможностями, или клубов работы, способных активизировать к работе безработных);
- **эффективная организация оказания различных форм помощи** и управления ими, а также развитие надлежащей инфраструктуры, соответствующей меняющимся социальным потребностям общества (например, создание столовой для клиентов учреждений, оказывающих социальную помощь или проведение курсов повышения квалификации либо переквалификации) [22, с. 102].

Цитируемый фрагмент Гершевской чётко указывает на многоаспектные проблемы, которые социальный работник должен принимать во внимание в своей деятельности на всех уровнях социальной работы для улучшения социального функционирования.

Выводы. Напоследок следует подчеркнуть, что любые действия, позволяющие изменить неблагоприятную реальность, особенно семей и их дети, имеют приоритетное значение для общества. Каждый случай маргинализации и социального исключения ведёт к негативному влиянию на социальное окружение, а процесс возвращения к нормальному функционированию семьи очень дорого обходится стране и обществу. Огромное значе-

ние в этом процессе играет оказание социальной помощи и действия социального работника. Помощь, поддержка, консалтинг, разнообразные пособия и в конечном счёте даже кризисная интервенция, в определенных случаях, также являются и формой противодействия социальному отчуждению.

Список использованных источников

1. Polak E., Integracja i dezintegracja jako współzależne procesy współczesnych przemian cywilizacyjnych. – Gdańsk, 2001.
2. Ustawa z dnia 12 marca 2004 roku o pomocy społecznej.
3. Radziejewicz-Winnicki A., Pedagogika społeczna, Warszawa 2008.
4. Sutton C., Psychologia dla pracowników socjalnych. – Gdańsk, 2007.
5. Art. 108 Ustawy z dnia 12 marca 2004 roku o pomocy społecznej (Dz. U. Nr 64, poz. 593 i Nr 99), Art. 11. ust.2 Ustawy z dnia 12 marca 2004 roku o pomocy społecznej (Dz. U. Nr 64, poz. 593 ze zm.), Art. 109 Ustawy z dnia 12 marca o pomocy społecznej (Dz. U. Nr 64, poz. 593 ze zm.) i Art. 49 ustawy z dnia 20 kwietnia 2004 roku o promocji zatrudnienia i instytucjach rynku pracy. Dz. U. z 2008 roku Nr 69, poz. 415 ze zm.).
6. Ustawa o pomocy społecznej z dnia 12 marca 2004 roku (Dz. U. 2009. Nr 175 poz. 1362 z póź. zm.) art. 171 oraz (Dz. U. 1993, POZ. 60. Ustawa o pomocy społecznej z dnia 29 listopada 1990. Art. 8, ust.5).
7. Malikowski M., Zbiorowości terytorialne [w:] Socjologia w Polsce (red. Krawczyk Z., Sowa K. Z.). – Rzeszów, 1998.
8. Paluch M., Chomińska L., Pedagogika społeczna. Człowiek w systemie działań społeczno-wychowawczych. Wybrane zagadnienia, Ukraina 2012.
9. Frieske F., Popławski P., Opieka i kontrola. – Warszawa, 1996.
10. Homplewicz J. Pedagogika i etyka. – Rzeszów, 2009.
11. Ustawa z 9 czerwca 2011 r. o wspieraniu rodziny i i systemie pieczy zastępczej Dz. U. 2011, Nr 149, poz. 887 Ministerstwo Pracy i Polityki Społecznej Departament Pomocy Rodzinie.
12. Rozporządzenie Ministra Pracy i Polityki Społecznej z dnia 26 września 2000 roku.
13. Biblioteka Reformy nr 40 Ministerstwo Edukacji Narodowej, O pomocy psychologiczno-pedagogicznej. – Warszawa, 2001.
14. Szatur-Jaworska B., Teoretyczne podstawy pracy socjalnej [w:] Pedagogika społeczna (red.) Pilch T., Lepalczyk I., Warszawa 1995.
15. Skidmore R. A., Thackeay M. G. Wprowadzenie do pracy socjalnej. – Katowice, 1998.

16. Wiliński P., Miejsce interwencji edukacyjnej w procesie zmian społecznych. Materiały z I Ogólnopolskiej Konferencji. Kształcenie liderów społeczności wiejskiej, 21-22. 01.1997 Poznań.
17. Wroczyński R. Pedagogika społeczna. – Warszawa, 1976.
18. Paluch M., Człowiek w zmieniającym się społeczeństwie, Brzeska Oficyna Wydawnicza. – Sanok 2007.
19. Okoń W. Nowy słownik pedagogiczny. – Warszawa, 2001.
20. Tyszka Z. Rodzina w świecie współczesnym – jej znaczenie dla jednostek i społeczeństwa (w:) T. Pilch, I. Lepalczyk (red.) Pedagogika społeczna. – Warszawa, 1995.
21. Skidmore R. A., Thackeray M.G. Wprowadzenie do pracy socjalnej. – Katowice, 1998.
22. Gierszewska R., Nowe koncepcje kształcenia pracowników socjalnych [w:] Pracownik socjalny a lokalny rynek pracy (red.) Fic M.. – Zielona Góra, 1993.

Marek Paliukh. Rendering of social assistance and support to modern families is a priority task of social services in Poland. The author of the article describes system of providing social help and support to the separate individuals and families functioning in Poland; enumerates basic laws concerning social help and work, possible organizations, establishments and services which help families to manage with various problems. Modern reality is filled with a great number of dangers and threats for a personality and a family which consequently are capable of bringing to the social pathology character behavior, social dysfunctions, marginalization and social exception. Mentioned threats and dangers constitute obstacles for proper functioning of the state, society, social groups and separate individuals. The author presents the basic areas of social services work that are directed at the improvement of the social functioning of public structure of the country. The different forms of providing social help and support are described, such as «helper of family» that is support aimed at the facilitation of difficulties in a family in the field of implementation of paternal tutorial-educational roles. The author underlines the important role of social worker who must perform his functions and tasks realizing social politics of the state on all structural levels, but also cooperate with resocialization establishments and tutorial-educational institutions. In conclusions the author affirms, that social institutions and services become more and more important components of the activities aimed at fighting with threats of the appropriate functioning of personalities and families in society, and providing of social help and activity of social worker play meaningful role in this process.

Key words: social assistance, support, social work, public and social dangers, institutions of social assistance.

Received December 05, 2015

Revised December 11, 2015

Accepted January 03, 2016

І.Р. Петровська

petrovskaya_inga@mail.ru

Типи громадянської ідентичності СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ

Petrovska I.R. Students' civic identity types / I.R. Petrovska // Problems of Modern Psychology : Collection of research papers of Kamianets-Podilskiy Ivan Ohienko National University, G.S. Kostiuk Institute of Psychology at the National Academy of Pedagogical Science of Ukraine / scientific editing by S.D. Maksymenko, L.A. Onufrieva. – Issue 31. – Kamianets-Podilskiy : Aksioma, 2016. – P. 317–330.

І.Р. Петровська. Типи громадянської ідентичності студентської молоді. Громадянську ідентичність розглянуто як комплексне багатогранне утворення, що втілює ототожнення особистості зі спільнотою громадян тієї чи іншої держави та існує на рівні свідомості і несвідомого, включає когнітивну (знання про належність до даної соціальної спільноти), ціннісно-емоційну (позитивне, негативне чи амбівалентне ставлення до належності, її прийняття або неприйняття), поведінкову (реалізація громадянської позиції у спілкуванні і діяльності, громадянська активність, участь у соціальній діяльності, що має суспільну значимість) та образно-семіотичну (знаки, символи) складові. Результати дослідження показали, що громадянська ідентичність у сприйнятті досліджуваних студентів пов'язується із патріотичністю, активністю громадянської позиції, можливістю особистісної та професійної реалізації у своїй державі та «нерадянськістю». Констатовано, що категорія «радянська ідентичність» для молоді виступає протилежним полюсом бажаної ідентичності, свого роду анти-ідентичністю. Виявлено три типи громадянської ідентичності студентів, а саме «протестний», «патріотичний», «невизначений». Знайдено взаємозв'язки між рівнем сформованості української громадянської ідентичності та особливостями ціннісно-мотиваційної сфери студентської молоді та рівнем їх психологічного благополуччя. Так, встановлено, що зі зниженням рівня психологічного благополуччя студентів зростають песимістичні настрої щодо власних перспектив розвитку у державі, знижується бажання бути її активним громадянином. Запропоновано використовувати проєктивний підхід для виявлення неусвідомлених, завуальованих, прихованих аспектів громадянської ідентичності, зокрема орієнтацій та мотивів, пов'язаних із бажанням виїзду на постійне місце проживання в іншу країну (еміграційних настроїв), що є знаком готовності українських студентів «віддати» свою ідентичність, замінивши її іншою ідентичністю, тобто ознакою незначущості для них українського способу життя, українських цінностей, соціальних зв'язків тощо.

Ключові слова: ідентифікація, громадянська ідентичність, студенти, еміграція, держава, самореалізація, патріотизм, свідомість, несвідоме.

И.Р. Петровская. Типы гражданской идентичности студенческой молодежи. Гражданскую идентичность рассмотрено как комплексное многогранное образование, которое воплощает отождествление личности с общностью граждан того или иного государства и существует на уровне сознания и бессознательного, включая когнитивную (знание о принадлежности к данной социальной общности), ценностно-эмоциональную (положительное, отрицательное или амбивалентное отношение к принадлежности, её принятие или непринятие), поведенческую (реализация гражданской позиции в общении и деятельности), гражданская активность, участие в социальной деятельности, имеющей общественную значимость) и образно-семиотическую (знаки, символы) составляющие. Результаты исследования показали, что гражданская идентичность в восприятии исследуемых студентов проявляется в патриотизме, активной гражданской позиции, возможности личностной и профессиональной реализации в своём государстве и «несоветскости». Констатировано, что категория «советская идентичность» для молодежи выступает противоположным полюсом желаемой идентичности, своего рода анти-идентичностью. Выявлено три типа гражданской идентичности студентов, а именно «протестный», «патриотический», «неопределенный». Найдено взаимосвязи между уровнем сформированной украинской гражданской идентичности и особенностями ценностно-мотивационной сферы студенческой молодёжи, а также уровнем их психологического благополучия. Так, установлено, что со снижением уровня психологического благополучия студентов растут пессимистические настроения относительно собственных перспектив развития в государстве, снижается желание быть её активным гражданином. Предложено использовать проективный подход для выявления неосознанных, завуалированных, скрытых аспектов гражданской идентичности, в частности ориентаций и мотивов, связанных с желанием выезда на постоянное место жительства в другую страну (эмиграционных настроений), что является знаком готовности украинских студентов «отдать» свою идентичность, заменив её другой идентичностью, то есть признаком незначительности для них украинского образа жизни, украинских ценностей, социальных связей и тому подобное.

Ключевые слова: идентификация, гражданская идентичность, студенты, эмиграция, государство, самореализация, патриотизм, сознание, бессознательное.

Постановка проблеми. Громадянська ідентичність виступає найважливішим механізмом політичної соціалізації особистості, що виявляється в ототожненні індивіда з певною державно-політичною спільнотою. Поряд з цим, громадянська ідентичність, виражаючи приналежність людини до конкретної країни і національ-

ного середовища, формує в людині усвідомлення та відчуття своєї неподільності з ними і одночасно відокремлює її від представників інших державних спільнот. Майбутнє української держави великою мірою залежить від сформованої української громадянської ідентичності. Втрата громадянської ідентичності породжує серйозні проблеми, пов'язані з глибоким відчуженням суспільства від держави, відчуттям розпаду, нестабільності людського буття та навіть може створювати загрозу національній безпеці країни.

На думку Т. Бевз, сьогодні суспільство охоплене кризою громадянської ідентичності, наслідки якої впливають, зокрема, на можливість влади сприяти мобілізації громадян та їх консолідації для вирішення завдань стратегічного характеру [3, с. 4]. Саме ідентичність покликана захищати державу від експансії і поглинання з боку інших держав, націй і культур.

Виникає нагальна потреба у глибокому вивченні громадянської ідентичності як психологічного феномена, як індивідуального переживання особистістю своєї громадянської належності, варіантів наповнюваності її структури тощо.

Особливе занепокоєння викликають еміграційні настрої студентів. Еміграційними настроями можна вважати сукупність орієнтацій та мотивів, що пов'язані з бажанням виїзду за кордон з різною метою [9, с. 220]. Найбільшу небезпеку становить бажання виїзду на постійне місце проживання, що виступає не лише актом зміни місця проживання, а глибоким процесом змін стилю життя й повсякденних практик та, що особливо важливо, є знаком готовності українських студентів «віддати» свою ідентичність, замінивши її іншою ідентичністю, тобто ознакою незначущості для них українського способу життя, українських цінностей, соціальних зв'язків тощо.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблематикою української громадянської свідомості (менше ідентичності) цікавилися такі українські вчені: М. Боришевський, В. Степаненко, Л. Снігур, Н. Хазратова, О. Стегній, В. Васютинський, Л. Сокурянська, Н. Савелюк, О. Ровенчак, В. Арбеніна, Н. Безгина, Т. Бевз та інші. Однак, більшість учених розглядає громадянську ідентичність лише як раціональний конструкт [1; 2; 4; 5; 8], не враховуючи того факту, що громадянська ідентичність, на нашу думку, являє собою комплексне багатогранне утворення, лише частина якого усвідомлюється особистістю, тобто існує на рівні свідомості і несвідомого. Відповідно, можна припустити наявність суперечностей в усвідомленому та неусвідомленому сприйнятті себе як громадянина.

Громадянська ідентичність як вид соціальної ідентичності найбільш тісно пов'язана з ціннісно-смісловою сферою особистості, оскільки для того, щоб індивід визначив свою приналежність до соціальної групи, він повинен визначити цінності, властиві цій групі, і, головне, прийняти рішення – чи готовий він їм відповідати.

Отже, громадянська ідентичність є динамічним утворенням, що конструюється особистістю в ході порівняння з іншими, перегляду цінностей, наповнюваністю смислами, пошуку нового місця в соціальному середовищі. І важливо розуміти, що раціонально-пізнавальний етап ідентифікації не приводить автоматично до готовності індивіда ототожнювати себе з тією соціальною спільнотою, міра причетності до якої стає предметом рефлексії [9, с. 253]. Остаточне рішення опосередковане емоційно-оціночним ставленням до неї, здійснюється під впливом особистісної системи цінностей, оцінок, почуттів, емоцій тощо.

Ідентичність відіграє важливу роль у формуванні еміграційних настроїв молоді, адже саме усвідомлення власної ідентичності гарантує певне розміщення індивіда у просторі соціальних відносин [6, с. 128] і, отже, прийняття рішення, чи закріплятись в даному просторі, чи переміститися в інший.

Це примушує уважно поглянути на міграційні настрої української студентської молоді, їхню роль у структурі особистості та зв'язок із громадянською ідентичністю як ототожненням себе з Україною не тільки за паспортом, але й з її майбутнім.

Метою статті є аналіз різних типів громадянської ідентичності української студентської молоді, виявлення взаємозв'язків громадянської ідентичності з їх психологічним благополуччям та особливостями ціннісно-мотиваційної сфери.

Громадянська ідентичність розглядається нами як комплексне багатогранне утворення, що втілює ототожнення особистості зі спільнотою громадян тієї чи іншої держави та існує на рівні свідомості і несвідомого, включає когнітивну (знання про належність до даної соціальної спільності), ціннісно-емоційну (позитивне, негативне чи амбівалентне ставлення до належності, її прийняття або неприйняття), поведінкову (реалізація громадянської позиції у спілкуванні і діяльності, громадянська активність, участь у соціальній діяльності, що має суспільну значимість) та образно-семіотичну (знаки, символи) складові.

Виклад основного матеріалу і результатів дослідження. У дослідженні взяли участь 112 студентів 2-5 курсів навчання віком 18-24 років Львівського національного університету імені

Івана Франка (філософського, фізичного, географічного факультетів). Серед них 60 дівчат (53,6%) і 52 хлопця (46,4%). Дослідження проводилося впродовж вересня – листопада 2015 року.

Автором було розроблено за принципом побудови шкали Лайкерта [11] опитувальник «Громадянська ідентичність». Пункти опитувальника являють собою прості твердження, які потрібно оцінити респонденту. Використовується п'ять градацій: 1 – повністю не погоджуюсь, 2 – швидше не погоджуюсь, 3 – важко сказати, 4 – швидше погоджуюсь, 5 – повністю погоджуюсь. Відбір суджень проводився за допомогою експертного оцінювання (10 експертів) та в процесі пілотного дослідження (з урахуванням дискримінативності та ефективності завдань). А також було розроблено 10 ситуацій проективного характеру (казусів), метою яких було виявлення неусвідомлених, завуальованих, прихованих аспектів громадянської ідентичності студентів та їх еміграційних установок.

Важливо було дослідити особливості ціннісно-мотиваційної сфери студентів (за допомогою методик «Діагностика індивідуальних цінностей» Ш. Шварца (адаптація О. Тихомандрицької, Е. Дубовської), «Діагностика ціннісних орієнтацій в кар'єрі» Е. Шейна (адаптація В. Чікер, В. Винокурова), «Діагностика особистості на мотивацію до успіху» Т. Елерса) та визначити рівень їх психологічного благополуччя за допомогою методики «Шкали психологічного благополуччя» К. Ріфф (адаптація С. Карсканової).

Проведений кластерний аналіз виявив три групи студентів з різним типом громадянської ідентичності (рис.1).

Студенти першої групи (32,4%) свідомо демонструють протестне неприйняття української громадянської ідентичності: вони не дуже пишаються тим, що є громадянами України, рідко бере участь у виборах, не вважають себе патріотами, не планують пов'язувати своє майбутнє лише з Україною, практично не вірять в перспективи розвитку України як держави, не бачать для себе варіантів особистісної та професійної реалізації в Україні тощо. Варто зазначити, що серед студентів даної групи 82% без вагань переїхали би жити в іншу країну! Цю громадянську позицію можна назвати «чужий в чужій державі» або «протестною» громадянською ідентичністю.

Студенти другої групи (52,1%) демонструють глибоку прихильність до своєї країни, домінування патріотичних почуттів і настроїв, сформованість української громадянської ідентичності на когнітивному, ціннісно-емоційному та поведінковому рівнях.

Цю громадянську позицію можна назвати «патріотичною» або «сформованою». Однак, і серед студентів даної групи 22% обрали відповідь «швидше погоджуюсь» на твердження «Якщо була б можливість, я би без вагань переїхав жити в іншу країну».

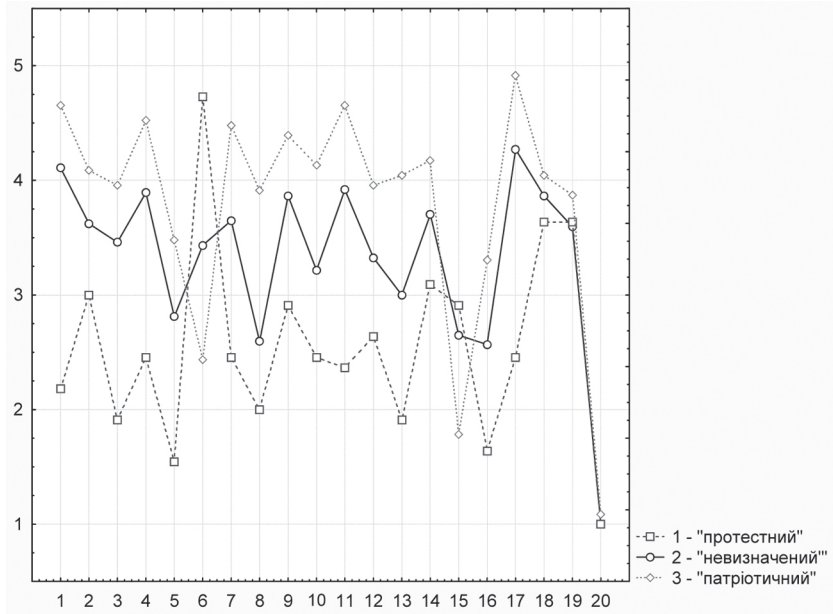


Рис. 1. Середні значення показників для різних груп студентів

1 – Я пишаюся тим, що є громадянином України; 2 – Я завжди беру участь у виборах; 3 – Я вважаю себе патріотом України; 4 – Я глибоко шаную державні символи України; 5 – Своє майбутнє я пов’язую лише з Україною; 6 – Якщо була б можливість, я би без вагань переїхав жити в іншу країну; 7 – Я вірю в перспективи розвитку України як держави; 8 – Існує багато можливостей для особистісної та професійної самореалізації в Україні; 9 – Для мене важливо підтримувати українські традиції та культуру; 10 – Я готовий працювати на благо України; 11 – Я повністю ідентифікую себе з громадянином України; 12 – Я вважаю себе відповідальним громадянином; 13 – Мої уявлення про себе мають тісний зв’язок із Україною; 14 – Я завжди відстоюю свої права як громадянин країни; 15 – Мені байдуже, в якій країні реалізовувати себе та свої таланти; 16 – Я високо оцінюю свою громадську активність; 17 – Я маю почуття любові до України; 18 – Я вважаю себе європейцем; 19 – Я вважаю себе громадянином світу; 20 – Я вважаю себе радянською людиною.

Студенти третьої групи (15.5%) демонструють деяку суперечливість, невизначеність власних уявлень про себе як громадянина (на більшість тверджень обирали відповідь «важко сказати»), хоча й не виключають лояльного ставлення до своєї країни. Цю громадянську позицію можна назвати «нейтральною» або «невизначеною». Серед студентів даної групи 49% відповіли «погоджуюсь» і «швидше погоджуюсь» з твердженням «Якщо була б можливість, я би без вагань переїхав жити в іншу країну». Аналіз еміграційних настроїв українського студентства даної групи дозволяє припустити, що в половини студентів ці настрої не є проявом антипатріотизму, а зумовлені перш за все прагненням до самореалізації у професії, особистому житті тощо, однак таких можливостей для себе в Україні, на жаль, вони не бачать.

Встановлено достовірні відмінності (William H. Kruskal – Wallis критерієм) ($p \leq 0,05$) у групах з різним типом громадянської ідентичності за всіма шкалами опитувальника, окрім «Я завжди відстоюю свої права як громадянин країни», «Я вважаю себе європейцем», «Я вважаю себе громадянином світу», «Я вважаю себе радянською людиною».

Варто зазначити, що віднесення себе до категорії «радянська людина» викликає категоричне відторгнення у всіх груп студентів. Отже, в молодих людей категорія «радянська ідентичність» виступає протилежним полюсом бажаної ідентичності, свого роду анти-ідентичністю.

Цікаво, що серед тих, хто обрав відповідь 5-«повністю погоджуюсь» на твердження «Я повністю ідентифікую себе з громадянином України» є такі, що одночасно «повністю погоджуються» з твердженням «Я вважаю себе європейцем» (45,5%) та «Я вважаю себе громадянином світу» (36,4%). Це підтверджує нашу думку про те, що громадянська ідентичність є комплексним феноменом, і різні ідентичності можуть або «конфліктувати» між собою, а можуть «уживатися» – відповідно мова може йти ще й про «суперечливий/конфліктний» чи «гармонійний/цілісний» тип громадянської ідентичності.

Встановлено також достовірні відмінності у групах з «протестною», «патріотичною» та «невизначеною» громадянською ідентичністю ($p \leq 0,05$) за шкалами «Загальний показник психологічного благополуччя» ($M_e1 = 17,75$, $M_e2 = 36,13$, $M_e3 = 19,96$, $H = 8,35$); «Цілі в житті» ($M_e1 = 15,40$, $M_e2 = 34,88$, $M_e3 = 21,02$, $H = 8,63$); «Управління середовищем» ($M_e1 = 14,85$, $M_e2 = 32,25$, $M_e3 = 21,61$, $H = 7,02$); «Конформність» ($M_e1 = 11,60$, $M_e2 = 30,25$, $M_e3 = 23,11$, $H = 9,55$); «Мотивація успіху» ($M_e1 = 15,00$,

Me2 = 32,38, Me3 = 21,54, H = 7,21); кар'єрною орієнтацією «Автономія» (Me1 = 28,85, Me2 = 11,38, Me3 = 19,52, H = 8,32).

Студенти «протестної» групи, на відміну від студентів «патріотичної», не відчують себе щасливими, задоволеними собою та власним життям, не вірять в те, що можуть щось змінити на краще, відчують безсилля в управлінні навколишнім світом, схильні порушувати соціальні очікування та норми, не надто схильні вкладати багато сил у роботу та в кар'єрі орієнтовані на автономію та незалежність. Кар'єра для них – це, насамперед, спосіб реалізації їх свободи.

Проведений факторний аналіз (міра адекватності Кайзера – 0,841) дозволив побудувати 4-факторну модель, яка пояснює 71,6% дисперсії отриманих даних.

Перший фактор моделі (30,2% дисперсії) – *патріотизм* – включає шкали: «Я маю почуття любові до України» (0,798), «Я повністю ідентифікую себе з громадянином України» (0,793), «Я вважаю себе патріотом України» (0,787), «Для мене важливо підтримувати українські традиції та культуру» (0,778), «Я пишаюся тим, що є громадянином України» (0,774), «Мої уявлення про себе мають тісний зв'язок із Україною» (0,676).

Другий фактор (16,6% дисперсії) – *активна громадянська позиція* – включає шкали «Я завжди відстоюю свої права як громадянин країни» (0,758), «Я вважаю себе відповідальним громадянином» (0,690), «Я високо оцінюю свою громадську активність» (0,660).

Третій фактор (13,1% дисперсії) – *самореалізація в країні* – включає шкали: «Мені байдуже, в якій країні реалізовувати себе та свої таланти» (-0,785); «Я вірю в перспективи розвитку України як держави» (0,769), «Існує багато можливостей для особистісної та професійної самореалізації в Україні» (0,744).

Четвертий фактор (11,7% дисперсії) – *анти-радянськість* – включає шкалу «Я вважаю себе радянською людиною» (-0,841).

Отже, українська громадянська ідентичність у сприйнятті досліджуваних студентів пов'язується із патріотичністю, активністю громадянської позиції, можливістю особистісної та професійної реалізації у своїй державі та нерадянськістю. Як вже зазначалося, для студентів категорія «радянська ідентичність» виступає протилежним полюсом бажаної ідентичності (є анти-ідентичністю).

Знайдено взаємозв'язки між загальним показником громадянської ідентичності та особливостями ціннісно-мотиваційної сфери студентської молоді (Табл. 1).

Таблиця 1

**Значущі кореляційні зв'язки загального показника
громадянської ідентичності та показників ціннісно-
мотиваційної сфери**

	Мотивація до успіху	Саморегуляція	Досягнення	Безпека	Конформність	Прихильність	Управління середовищем	Особистісне зростання	Автономія
Загальний показник громадянської ідентичності	0,328*	0,330*	0,349*	0,336*	0,504**	0,348*	0,342*	0,347*	-0,366*

* – $p \leq 0,05$, ** – $p \leq 0,01$.

Зі зростанням рівня сформованості громадянської ідентичності зростає мотивація до успіху; саморегуляція (самостійність); прагнення досягти особистого успіху за допомогою компетентності; прагнення стабільності, безпеки і гармонії суспільства, сім'ї та самого себе; обмеження дій і спонукань, що можуть заподіяти шкоду іншим або порушують соціальні очікування і норми; прагнення підтримувати і підвищувати благополуччя оточуючих людей; відчуття впевненості та компетентності в управлінні справами (вмінні самому обирати і створювати умови, що задовольняють особистісним потребам і цінностям) та відчуття безперервного саморозвитку (відстежування власного особистісного зростання і відчуття самовдосконалення з перебігом часу, реалізація свого потенціалу) та зменшується орієнтація в кар'єрі на автономність, яка передбачає звільнення від організаційних правил та приписів.

Знайдено значущі кореляційні зв'язки між загальним показником психологічного благополуччя та «Я вірю в перспективи розвитку України як держави» ($r = 0,358$, $p \leq 0,05$), «Я готовий працювати на благо України» ($r = 0,362$, $p \leq 0,05$) та «Я високо оцінюю свою громадську активність» ($r = 0,350$, $p \leq 0,05$).

Зі зниженням рівня психологічного благополуччя студентів зростають песимістичні настрої щодо власних перспектив розвитку у державі, знижується бажання бути її активним громадянином.

Наступним етапом дослідження був аналіз студентських робіт щодо розв'язування 10 проблемно-орієнтованих (казусних)

ситуацій проєктивного характеру на виявлення різних аспектів громадянської позиції, міри сформованості та особливостей ставлення до української громадянської ідентичності. Спосіб сприйняття, інтерпретації та розв'язання ситуацій від імені молодого хлопця/дівчини дозволяє виявляти власні неусвідомлені прояви ідентичності.

Детальний якісний аналіз робіт студентів буде представлено у наступній статті. Наведемо лише один приклад: *«Молодому хлопцеві, який щойно закінчив університет, одночасно поступило дві пропозиції роботи: від української та іноземної організації. У першому випадку пропонується посада державного службовця з можливістю впливати на важливі для України рішення, в другому випадку іноземна кампанія зацікавлена у його професійних (інтелектуальних) можливостях на користь своєї держави і відповідно пропонує змінити місце постійного проживання. Який з двох запропонованих варіантів Ви б порадили обрати хлопцю?»*

25% тих, хто має високий рівень сформованості української громадянської ідентичності («патріоти») і на свідомому рівні (опитувальник) стверджують про свою готовність працювати на Україну, бачать можливості власної професійної реалізації в ній, не погодилися би на переїзд в іншу країну та пов'язують своє майбутнє лише з Україною, на несвідомому рівні демонструють обернену картину – обирають «пропозицію іноземної кампанії змінити роботу та місце проживання». При цьому наводять такі аргументи: за кордоном «більше можливостей самореалізації в професійній сфері», «кращі перспективи розвитку», «адекватна оцінка зусиль – висока заробітна плата», «кращі умови проживання, стабільне та комфортне життя», «можливість змінити життя на краще», «більше можливостей подорожувати, побачити щось нове, познайомитися з новою культурою» тощо.

Як бачимо, довготривала економічна криза, політична нестабільність в нашій державі, зниження рівня життя є факторами ризику еміграції і своєрідної «перевірки на міцність» патріотичних/громадянських почуттів сучасного українського студентства. І, в першу чергу студенти зазначають недостатню наявність можливостей для самореалізації в Україні. Під можливостями для самореалізації молоді люди мають на увазі величезний спектр умов різного характеру: професійного, економічного, соціального, культурного тощо.

Одним із мотивів бажання виїзду за кордон з метою постійного місця проживання є відчуття себе чужим і знедоленим в рід-

ній державі, слабка включеність у соціальні зв'язки і відносини, що, власне, і є повсякденною експлікацією соціальної ідентичності, зокрема громадянської.

Тільки 34% досліджуваних студентів обрали Україну, відповідаючи на питання *«Якби у Вас були необмежені фінансові можливості, яку країну Ви би обрали для постійного проживання?»*. При чому серед студентів з «протестною» громадянською ідентичністю 100% обрали для постійного місця проживання не Україну, серед «невизначених» таких 72%, а серед «патріотів» – 29%. Найбільш «популярними» виявилися такі країни як США, Великобританія, Норвегія, Швейцарія, Австралія.

Такими є еміграційні настрої сучасного студентства в контексті передумов потенційної (можливої) еміграції. При цьому зазначимо, що останні далеко не завжди призводять до виїзду з країни.

Висновки і перспективи подальших розвідок. Українська громадянська ідентичність у сприйнятті досліджуваних студентів пов'язується з патріотизмом, активною громадянською позицією, можливостями особистісної та професійної реалізації у своїй державі.

Виявлено три типи громадянської ідентичності студентів, а саме «протестний», «невизначений», «патріотичний». Неусталене та протестне ставлення до свого громадянства пов'язане з рівнем психологічного благополуччя студентів, викликане незадоволеністю окремими аспектами свого життя, особливо професійними та життєвими перспективами. Громадянська ідентифікація студентів буде набувати емоційно-ціннісної значущості та патріотичного забарвлення лише за умови сприяння держави соціально-професійній та особистісній самореалізації майбутніх фахівців.

Перспективи подальшого дослідження вбачаються у глибокому психологічному дослідженні конструкта «громадянська ідентичність», його типології та місця в структурі особистісних ідентичностей.

Список використаних джерел

1. Боришевський М.Й. Еталонна модель особистості громадянина / М.Й. Боришевський, М.І. Алексеєва, В.В. Антоненко та ін. // Психологічні закономірності розвитку громадянської свідомості та самосвідомості особистості : У 2-х т. – К., 2001. – Т.1. – С. 39–46.
2. Російськомовна спільнота в Україні: соціально-психологічний аналіз : монографія / за ред. В. О. Васютинського; На-

- ціональна академія педагогічних наук України, Інститут соціальної та політичної психології. – Кіровоград : Імекс-ЛТД, 2012. – 336 с.
3. Політичні механізми формування громадянської ідентичності в сучасному українському суспільстві : колективна монографія. – К. : ІПІЕНД ім. І. Кураса НАН України, 2014. – 296 с.
 4. Ровенчак О.А. Особистісна складова ідентичностей і практик українських емігрантів / О. А. Ровенчак // Соц. психологія. – 2011. – № 5. – С. 120–130.
 5. Снігур Л.А. Психологія становлення громадянськості особистості : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня доктора психол. наук : спец. 19.00.07 – педагогічна та вікова психологія / Людмила Анатоліївна Снігур. – Київ, 2005. – 36 с.
 6. Стегний А. Г. Опыт сравнительного анализа национально-групповой идентификации украинцев и русских в Украине / А.Г. Стегний // Национально-гражданские идентичности и толерантность. Опыт России и Украины в период трансформации. – К. : ИС НАНУ, 2007. – С. 128–142.
 7. Степаненко В. Етнос-демос-поліс: етнополітичні проблеми соціетальної трансформації в Україні / В. Степаненко // Соціологія: теорія, методи, маркетинг. – 2002. – № 2. – С. 112.
 8. Сокур'янська Л.Г. Дефіцит громадянської ідентичності молоді як соціокультурний феномен: чинники актуалізації / Л.Г. Сокур'янська, Г.С. Остроухова // Методологія, теорія та практика соціологічного аналізу сучасного суспільства: Збірник наукових праць. – Х. : ХНУ ім. В.Н. Каразіна, 2008. – С. 520–525.
 9. Українське студентство у пошуках ідентичності: монографія / За ред. В. Л. Арбеніної, Л. Г. Сокур'янської. – Х. : ХНУ імені В. Н. Каразіна, 2012. – 520 с.
 10. Хазратова Н.В. Психологія відносин особистості й держави: монографія / Н.В. Хазратова. – Луцьк : РВВ ВДУ «Вежа», 2004. – 276 с.
 11. Allen E., Seaman C. Likert Scales and Data Analyses / Quality Progress, 2007. – №40. – PP. 64–65.

Список використаних джерел

1. Boryshevs'kyj M.J. Etalonna model' osobystostigromadjanyna / M.J. Boryshevs'kyj, M.I. Aleksejeva, V.V. Antonenko ta in. // Psychologichni zakonomirnosti rozvytku

- gromadjans'koi' svidomosti ta samosvidomosti osobystosti : U 2h t. – K., 2001. – T.1. – S. 39–46.
2. Rosijs'komovna spil'nota v Ukrai'ni: social'no-psychologichnyj analiz : monografija / za red. V. O. Vasjutyns'kogo; Nacional'na akademija pedagogichnyh nauk Ukrai'ny, Instytut social'noi' ta politychnoi' psihologii'. – Kirovograd : Imeks-LTD, 2012. – 336 s.
 3. Politychni mehanizmy formuvannja gromadjans'koi' identychnosti v suchasnomu ukrai'ns'komu suspil'stvi : kolektyvna monografija. – K. : IPIEND im. I. Kurasa NAN Ukrai'ny, 2014. – 296 s.
 4. Rovenchak O.A. Osobystisna skladova identychnostej i praktyk ukrai'ns'kyh emigrantiv / O. A. Rovenchak // Soc. psihologija. – 2011. – № 5. – S. 120–130.
 5. Snigur L.A. Psihologija stanovlennja gromadjans'kosti osobystosti : avtoref. dys. na zdobuttja nauk. stupenja doktora psihol. nauk : spec. 19.00.07 – pedagogichna ta vikova psihologija / Ljudmyla Anatolii'vna Snigur. – Kyi'v, 2005. – 36 s.
 6. Stegnij A. G. Opytsravnitel'nogo analiza nacional'no-grupповoj identifikacii ukraincev i russkikh v Ukraine / A.G. Stegnij // Nacional'no-grazhdanskije identichnosti i tolerantnost'. Opyt Rossii i Ukrainy v period transformacii. – K. : IS NANU, 2007. – S. 128–142.
 7. Stepanenko V. Etnos-demos-polis: etnopolitychni problemy socijetal'noi' transformacii' v Ukrai'ni / V. Stepanenko // Sociologija: teorija, metody, marketyng. – 2002. – № 2. – S. 112.
 8. Sokurjans'ka L.G. Deficyt gromadjans'koi' identychnosti molodi jak sociokul'turnyj fenomen: chynnyky aktualizacii' / L.G. Sokurjans'ka, G.S. Ostrouhova // Metodologija, teorija ta praktyka sociologichnogo analizu suchasnogo suspil'stva: Zbirnyk naukovyh prac'. – H. : HNU im. V.N. Karazina, 2008. – S. 520–525.
 9. Ukrai'ns'ke studentstvo u poshukah identychnosti: monografija / Za red. V. L. Arbjeninnoi', L. G. Sokurjans'koi'. – H. : HNU imeni V. N. Karazina, 2012. – 520 s.
 10. Hazratova N.V. Psihologija vidnosyn osobystosti j derzhavy: monografija / N.V. Hazratova. – Luc'k : RVV VDU «Vezha», 2004. – 276 s.
 11. Allen E., Seaman C. Likert Scales and Data Analyses / Quality Progress, 2007. – №40. – PP. 64–65.

I.R. Petrovska. Students' civic identity types. Civic identity is considered by us as a complex multifaceted formation that embodies the identification of the individual with the community of citizens of a country and exists at the level of consciousness and the unconscious, including cognitive (knowledge of belonging to a given social community), value-emotional (positive, negative or ambivalent attitude to independence, its acceptance or rejection), behavioral (public stance in communication and activities, civic engagement, participation in social activities that have social significance) and image-semiotic (signs, symbols) components. Civic identity in the perception of surveyed students is manifested in patriotism, active public stance, opportunity for personal and professional realization in the state and «anti-sovietic». It is stated that young people regard the «Soviet identity» category as the opposite pole of the desired identity, a sort of anti-identity. Various types of the students' civic identity have been discovered, namely «protest», «uncertain», «patriotic» identity. We have found connections between the general civic identity parameter and peculiarities of value-motivational sphere of the students and their psychological well-being parameter. It is established that with the decrease in the level of psychological well-being of students, pessimism about the prospects for development in the country is increasing, while the desire to be an active citizen is decreasing. We propose to use the projective technique to identify unconscious manifestations of civic identity of students, including orientations and motives related to the desire to travel abroad for permanent residence. Emigration sentiments demonstrate the readiness of the Ukrainian students «to give up» their identity, replace it with some other identity which means that the Ukrainian lifestyle, Ukrainian values, social relations, etc are insignificant for them.

Key words: identification, civic identity, students, emigration, state, self-realization, patriotism, consciousness, unconscious.

Received December 07, 2015

Revised December 24, 2015

Accepted January 08, 2016

Організаційні засади лабораторного дослідження зв'язку психологічного часу особистості з прийняттям рішень у ситуації стресу

Polischuk O.V. Organizational principles of the laboratory research of the correlation between the personality's psychological time and making decisions in the stress situations / O.V. Polischuk // Problems of Modern Psychology : Collection of research papers of Kamianets-Podilskyi Ivan Ohienko National University, G.S. Kostyuk Institute of Psychology at the National Academy of Pedagogical Science of Ukraine / scientific editing by S.D. Maksymenko, L.A. Onufrieva. – Issue 31. – Kamianets-Podilskyi : Aksioma, 2016. – P. 331–340.

О.В. Поліщук. Організаційні засади лабораторного дослідження зв'язку психологічного часу особистості з прийняттям рішень у ситуації стресу. У статті актуалізовано проблему передбачення й оптимізації поведінки людини у ситуації стресу. «Критичною» точкою подолання або поглиблення стресового впливу визначено момент прийняття рішення особистістю діяти тим або іншим чином.

Зважаючи на положення про тотальну часову організацію будь-якого існуючого явища, висунуто припущення про можливість створення умов зменшення впливу стресора на людину, використовуючи знання про закономірності зв'язку між психологічним часом особистості і процесом прийняття рішень.

Описано деталізовану процедуру проведення лабораторного експерименту, покликаною довести або спростувати існування даного зв'язку:

- 1) виділено й проаналізовано базові емпіричні принципи ефективної організації лабораторного експерименту;
- 2) сформульовано низку взаємозалежних етапів комплексного вивчення предмета наукового пошуку;
- 3) обґрунтовано правомірність використання комп'ютерного моделювання у якості інструменту дослідження процесу прийняття рішень;
- 4) розкрито особливості практичного застосування методу комп'ютерного моделювання разом із деталізованою програмою його проведення;
- 5) описано практичний лабораторний досвід використання стресора у якості покарання з метою генерування стресової реакції у досліджуваного;

б) виділено низку допоміжних методів, необхідних для поглибленого аналізу досліджуваного явища.

Визначено перспективи подальшого наукового пошуку в напрямку апробації та висвітлення програми кількісного та якісного аналізу описаної процедури дослідження зв'язку психологічного часу особистості з прийняттям рішень у стресовій ситуації.

Ключові слова: стрес, подолання, прийняття рішень, психологічний час, лабораторний експеримент, комп'ютерне моделювання, покарання, процедура дослідження.

А.В. Полищук. Организационные положения лабораторного исследования связи психологического времени личности с принятием решений в ситуации стресса. В статье актуализировано проблему прогнозирования и оптимизации поведения человека в ситуации стресса. «Критической» точкой совладения или же усугубления стрессового влияния признано момент принятия решения: личность выбирает ту или иную форму поведения.

Признавая истинным положение о тотальной временной организации любого существующего явления, выдвинуто предположение о возможности создать условия уменьшения влияния стрессора на человека, используя знания о закономерностях связи между психологическим временем личности и процессом принятия решений.

Описано детализированную процедуру проведения лабораторного эксперимента, призванного доказать или опровергнуть существование данной связи:

1) выделены и проанализированы базовые эмпирические принципы успешной организации лабораторного эксперимента;

2) составлен ряд взаимозависимых этапов комплексного изучения предмета научного поиска;

3) обосновано целесообразность использования компьютерного моделирования как инструмента исследования процесса принятия решений;

4) раскрыты особенности практической реализации метода компьютерного моделирования вместе с детализированной программой его проведения;

5) описан практический лабораторный опыт использования стрессора в качестве наказания с целью генерирования стрессовой реакции исследуемого;

6) выделен ряд вспомогательных методов, необходимых для глубокого анализа исследуемого явления.

Обозначены перспективы дальнейшего научного поиска в рамках апробации и освещения программы количественного и качественного анализа, описанной процедуры исследования связи психологического времени личности с принятием решений в стрессовой ситуации.

Ключевые слова: стресс, совладание, принятие решений, психологическое время, лабораторный эксперимент, компьютерное моделирование, наказание, процедура исследования.

Постановка проблеми. Передбачення та корекція поведінки людини у стресовій ситуації, у розрізі сучасної геополітичної ситуації, яка склалася на теренах нашої країни, має посідати пріоритетне місце серед новітніх вітчизняних психологічних досліджень.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Результати аналізу особливостей розгортання стресової реакції свідчать про необхідність пошуку «критичної» точки, яка є рубіконом взаємин людини і стресора – після її «переходу» сила одного з них обов'язково має взяти гору над іншим. У випадку «перемоги» стресора над мобілізаційним та адаптаційним ресурсом людини ми будемо спостерігати її невідворотне занурення у дистресовий стан. Вийти з нього вона, ймовірно, зможе лише із сторонньою допомогою. У іншому випадку, – стресор буде подоланий.

Точкою екзистенції стресової ситуації ми пропонуємо вважати момент прийняття рішення людиною діяти одним або іншим чином. Адже саме від оптимальності здійсненого вибору безпосередньо залежить якість отриманих результатів.

Прийняття рішень у стресі є специфічним предметом наукового вивчення. З одного боку, він підкорюється універсальним принципам процесу прийняття рішень, з другого, – детермінований особливостями реакції людини на стрес. Пропонуємо визначити його як діяльність, спрямовану на регуляцію взаємодії людини зі стрес-фактором шляхом вибору певної форми поведінки серед існуючих альтернативних варіантів.

Зауважимо, що нас не цікавить специфіка існуючих альтернатив. Наш погляд спрямований крізь них – одразу до практичного результату. Залежно від нього, прийняте рішення виявиться корисним або ж шкідливим. Отож, ми розпочали пошук об'єктивного критерію прогнозування ступеня оптимальності поведінки людини у стресі.

Такою детермінантою стало твердження про тотальну часову організацію будь-якого внутрішнього або зовнішнього відносно людини явища – час ніби канал зв'язку забезпечує узгодження (синхронізацію) часової організації індивіда з часовими умовами діяльності. Поглянувши на світ і людське існування в ньому з позиції цих механізмів, ми без перебільшення знаходимо узгодження (синхронізацію) часових показників всюди. Професії, коло спілкування, успішність у діяльності – все це піддається аналізу на рівні часової організації суб'єкта та об'єкта взаємодії.

Ми висунули припущення, що завдяки знанням часової організації носія часу можна оптимізувати процес прийняття рі-

шення у стресі, а отже, створити умови для зменшення стресогенного впливу на людину.

У цьому розрізі ми звернулися до наукового доробку Б. Й. Цуканова про індивідуальну одиницю часу – жорстку, незмінну протягом життя форму «дійсного теперішнього», яка отримала назву «т-тип».

Відкриття Б. Й. Цуканова демонструє сильний зв'язок із сприйманням, переживанням та маніпулюванням часу. Отже, на основі індивідуальної одиниці часу формується часова організації психіки людини – психологічний час. Цікаво, що серед існуючих т-типів, немов на вітрині крамниці, існують «гарні» і «погані». Їх якість тим вища, чим менша варіація індивідуальної одиниці часу: «... чим ближче той або інший конкретний індивід до «чистого» типу, тим яскравіше він проявляє себе у вибраному виді діяльності...». Це означає, що особливості психологічного часу є об'єктивними критеріями здатності людини узгоджувати власну часову організацію з вимогами середовища, а отже, і спроможністю приймати оптимальні рішення у стресових ситуаціях.

Мета статті. Обраний вектор наукового пошуку спрямований обґрунтувати якісно новий погляд на взаємодію людини і стресора, який у майбутньому має всі шанси встановити нові, високоточні стандарти професійного відбору, прогнозування та корекції поведінки людини у стресі.

Виклад основного матеріалу. Усвідомлюючи наукову новизну та прикладний характер розгорнутого пошуку, ми сформуливали експериментальну програму. У розрізі специфіки предмета вивчення і бажання розглянути його у максимально наближених до реального життя умовах методом дослідження було обрано лабораторний експеримент, побудований на основі комп'ютерного моделювання. На думку А. В. Карпова, даний метод оптимально враховує сукупність умов істинного процесу прийняття рішення, які він узагальнює принципом діяльнісно-опосередкованого моделювання: а) включення досліджуваного у більш загальну ситуацію діяльності, де він має самостійно розпізнавати необхідність прийняти рішення; б) включення в експеримент, крім запланованих дослідницьких ситуацій, потенціалу для імпровізації оптанта.

Для реалізації обраного методу дослідження у якості програмного забезпечення ми обрали комп'ютерну гру «Сапер» (розробка корпорації Microsoft та Oberon Games). Згідно з правилами «Сапера», досліджуваному пропонується ігрове поле, яке складається з 91-ї клітинки, десять з яких «заміновано». Для викриття

«замінованих» ділянок досліджуваній має обов'язково вміти керуватися підказками, які він отримує за кожне вдале «розмінування», а також успішно покладатися на власну інтуїцію.

Підбір програми моделювання здійснювався на основі виділених критеріїв «істинної» ситуації прийняття рішення, а саме: *альтернативність* – у досліджуваного завжди є вибір, де проводити «розмінування»; *невизначеність* – час від часу оптант змушений приймати рішення при n -кількості недостатніх компонентів для успішного прорахунку рішення. Більш специфічні критерії, зокрема: *відповідальність за прийняте рішення, реалізація прийнятого рішення, ризикованість та емоційність* – витримуються завдяки незалежним експериментальним змінним:

1) удар електричним струмом за «помилку» у «розмінуванні» експериментального поля. Вибір даного стресора як способу покарання за «невдалу» гру і, відповідно, формуючого фактора виділених специфічних критеріїв, обумовлений його відношенням до двох генеральних груп людських страхів: страх втрати (безболісного тіла) і страх покарання (біллу). Для збільшення вірогідності виникнення стресового стану в оптанта, уникнення тілесних пошкоджень, завданих інтенсивними ударами струмом, а також стандартизації процедури дослідження, покарання застосовувалося у чітко визначених місцях експерименту. Таким чином, стресогенний потенціал підвищувався за рахунок фактора очікування та неможливості контролювати стресор.

Під час проведення експерименту підтримувалася стала напруга електричного струму у розмірі 25 В (нагадаємо, що напруга від 50-80 В є небезпечною для життя людини). Проте, це не спростовувало необхідності дотримання елементарних правил безпеки, особливо зважаючи на те, що напруга 12 В потенційно може зашкодити здоров'ю. Саме тому: а) електричний струм замикався нижче ліктя лівої руки; б) контролювалася вологість приміщення; в) досліджувані ставили ноги на гумовий килим. Така напруга електричного струму, враховуючи електричний опір тіла людини (500-1000 кОм), генерувала силу струму

$$I = \frac{25 \text{ В}}{1000 \text{ Ом}} = 0,25 \text{ А}$$
, якої було достатньо для того, щоб викликати помітні скорочення м'язової тканини (при силі 0,03 А – м'язи можуть втратити здатність скорочуватися). Таким чином, зворотний стресор, з одного боку, був повністю безпечним для здоров'я і життя досліджуваного, з іншого – здатний викликати у нього стресовий стан. Контроль за зміною стану оптанта протягом експерименту здійснювався через збір планових самозвітів.

2) Інша незалежна змінна – варіативна часова організація ситуації прийняття рішень досяглася за рахунок використання електронного метронома (версія 1.0, автор Ю. Г. Есьма): оптант отримував інструкцію «розмінювати» поле (щоразу відкривати одну клітинку) на кожний його удар. Кількість ударів метронома за хвилину змінювалася відповідно до моделювання прийняття рішень у певних часових умовах ситуації вибору. Зауважимо, що відведений час на прийняття рішень охоплював природний діапазон часової організації загальної людської популяції (1,1 с – 55 ударів / хв., 1 с – 60 ударів / хв., 0,9 с – 66 ударів / хв., 0,8 с – 75 ударів / хв., 0,7 с – 86 ударів / хв.) з несуттєвим розширенням у бік зменшення часу на прийняття рішень (0,6 с – 100 ударів / хв., 0,5 с – ударів / хв.). Таким чином, ми досягли моделювання прийняття рішень у рутинному, розміреному, прискореному, швидкому, дуже швидкому і вкрай швидкому темпі.

Беззаперечна стресогенність і складність запланованого дослідження вимагала від нас дотримання низки етичних та організаційно-емпіричних принципів (за Л. Китаєв-Смиком), як обов'язкової умови виділення максимально об'єктивної і репрезентативної інформації: а) усі піддослідні брали участь в експерименті виключно на добровільних засадах; б) дослідницькі групи формувалися лише зі здорових юнаків; в) кожний оптант був проінформований про особливості майбутнього дослідження та його структурні частини; г) експериментальний вплив на особу не ніс загрози її фізичному, психологічному чи соціальному здоров'ю; д) нарощування інтенсивності експериментального впливу здійснювалося поступово (кількість часу на прийняття рішень зменшувалася від більшого до меншого; фізичному покаранню передували словесні та невербальні попередження); е) досліджувані змінні реєструвалися комплексно (крім протоколів дослідження, за діями досліджуваного під час проведення власне експерименту вівся відеозапис за допомогою програми «Vandicam» версії 1.8.7.347).

Реалізація запланованого дослідження відбувалася за чітко визначеною процедурою. Перший етап – проведення сфокусованого інтерв'ю. Його метою було вивчення особливостей психологічного часу оптанта: а) суб'єктивного переживання швидкості плину часу; б) орієнтованості у певну страту часу; в) вміння організувати і регулювати час. Як і у будь-якому інтерв'ю, попередньо було сплановано перелік запитань, на які опитувані мали обов'язково дати відповіді.

Наступний етап – вимірювання власної *індивідуальної одиниці часу* піддослідного за допомогою діагностичного методу Б. Й. Цуканова. Як результат, ми отримали масив інформації про особливості психологічного часу обстежуваних, вкрай необхідний для комплексного розуміння досліджуваної проблематики. Найбільш значущими змістовими блоками вважаємо: а) визначену індивідуальну одиницю часу кожного окремого досліджуваного (0,7–1,1 с); б) встановлену особливість переживання часу та орієнтованості в одну з трьох його страт; в) особливості маніпулювання часом. Отже, порівняльний аналіз між об'єктивними діагностичними даними та інформацією сфокусованого інтерв'ю дає нам можливість більш глибоко і різносторонньо проаналізувати досліджуване явище.

Слід зауважити, що описані підготовчі дії є вкрай важливими для подальшого дослідження, адже лише знання об'єктивних закономірностей психологічного часу досліджуваних створює умови для генерування надійних і об'єктивних експериментальних висновків.

Власне лабораторний експеримент складається з двох дослідницьких сесій. Перша сесія покликана визначити еталонні тенденції прийняття рішень у ситуації спокою, детерміновані особливостями психологічного часу особистості. Адже зрозуміти закономірності і тенденції процесу прийняття рішень, як і будь-якої діяльності у ситуації стресу, неможливо без знання еталонних, середніх показників, які властиві людині у виконанні досліджуваного виду діяльності в «стандартній» ситуації. Відповідно, лише опираючись на визначені закономірності і тенденції еталонної сесії, правомірно здійснювати аналіз динаміки результатів процесу прийняття рішень у стані стресу.

Процедура проведення першої сесії полягала у тому, що досліджуваний отримував експериментальне поле (метод комп'ютерного моделювання) та метроном, який здійснював ритмічні коливання з періодичністю 55 ударів за хвилину (співвідноситься з рутинним переживанням часу). Завдання обстежуваного полягало у тому, щоб прийняти якомога більше рішень – відкрити клітинки і перемогти у грі. Обов'язковою умовою було відкривати одну клітинку на кожний удар метронома. У випадку 10-ти десинхронізацій з метрономом (коли досліджуваний витрачає тривалість 2-х або більше ударів метронома на прийняття рішення), завдання вважалось невиконаним і результати не враховувалися у подальшій обробці даних.

Перш ніж розпочати дослідження, досліджуваний здійснював чотири тренувальні спроби (виключно на швидкості 55 уд./хв.). Після цього розпочинався власне експеримент.

Кожна сесія складалась із семи експериментальних серій (у відповідності до досліджуваного діапазону часової організації ситуацій прийняття рішень). Кожна серія передбачала реалізацію трьох спроб (перерва між спробами – 15 с). Після їх використання здійснювався плановий зріз самопочуття досліджуваного з метою встановлення особливостей суб'єктивного переживання оптантом міри комфортності запропонованої часової організації процесу прийняття рішень. Між серіями досліджуваним мали можливість відпочити протягом однієї хвилини, між сесіями – п'ять, що було обумовлено необхідністю запобігти їх перенавантаженню.

Друга сесія – фінальна, була спрямована на вивчення особливостей процесу прийняття рішень особистістю у ситуації стресу в залежності від її психологічного часу. Для стимулювання розгортання стресової реакції, під час реалізації тотожної першій сесії процедури дослідження, за «невідповідність певним критеріям виконання завдання» (насправді ніяких критеріїв не було і покарання здійснювалося у чітко визначених місцях експерименту, але обстежуваному це не повідомлялося), досліджуваний отримував «покарання» ударом електричного струму. Покарання всіх без виключення оптантів здійснювалося в однакових місцях експерименту, однаковою силою струму та однаковою кількістю ударів (3 удари). До фізичного покарання додавалися стандартизовані словесні оцінки та невербальні дії, які мали на меті посилити дію стресогенного фактора. Також слід наголосити, що досліджуваний не бачив «інструменту покарання» до початку другої сесії. Це було необхідно для зменшення впливу неконтрольованих змінних на результати прийняття рішень у ситуації спокою. У другій сесії прилад підключався електричними дротами до лівої руки обстежуваного (права тримала комп'ютерну мишку), сам експериментатор сідав поруч зліва, щоб досліджуваний міг його бачити. На відміну від першої сесії, у другій ми не збирали самозвітів після експериментальних серій, що було пов'язано з потенційною загрозою зменшити штучно створений стресогенний вплив.

Висновки і перспективи подальших розвідок. Описана процедура дослідження зв'язку психологічного часу особистості з прийняттям рішень у ситуації стресу не претендує на абсолютну методологічну істинність вивчення даного явища. Щоправда,

виділена емпіричним шляхом первинна сукупність закономірностей вказує на правомірність такого підходу до предмету наукового пошуку.

Однак, як і будь-який діагностичний інструмент, розроблена програма дослідження не представляє особливого інтересу без виваженої програми обробки та інтерпретації кількісних даних. Саме тому, наступним кроком розкриття зв'язку між психологічним часом і прийняттям рішень у стресовій ситуації є формування, апробація та стандартизація інтерпретаційної системи.

Список використаних джерел

1. Карпов А. В. Эксперимент в исследованиях процесса принятия решения: проблемы и перспективы / Анатолий Викторович Карпов // Экспериментальная психология. – 2013. – №2. – С. 5–18.
2. Китаев-Смык Л. А. Психология стресса. Психологическая антропология стресса / Леонид Александрович Китаев-Смык. – Москва : Академический Проект, 2009. – 943 с.
3. Цуканов Б. И. Время в психике человека / Борис Иосифович Цуканов. – Одесса : АстроПринт, 2000. – 216 с.
4. Чернобровкін В. М. Психологія прийняття педагогічних рішень / Володимир Миколайович Чернобровкін. – Луганськ : Вид-во ДЗ «ЛНУ імені Тараса Шевченка», 2010. – 448 с.

Spysok vykorystanyh dzherel

1. Karpov A. V. Jeksperiment v issledovaniyah processa prinjatija reshenija: problemy i perspektivy / Anatolij Viktorovich Karpov // Jeksperimental'naja psihologija. – 2013. – №2. – S. 5–18.
2. Kitaev-Smyk L. A. Psihologija stressa. Psihologicheskaja antropologija stressa / Leonid Aleksandrovich Kitaev-Smyk. – Moskva : Akademicheskij Proekt, 2009. – 943 s.
3. Cukanov B. I. Vremja v psihike cheloveka / Boris Iosifovich Cukanov. – Odessa : AstroPrint, 2000. – 216 s.
4. Chernobrovkin V. M. Psyhologija pryjnattja pedagogichnyh rishen' / Volodymyr Mykolajovych Chernobrovkin. – Lugans'k : Vyd-vo DZ «LNU imeni Tarasa Shevchenka», 2010. – 448 s.

O.V. Polischuk. Organizational principles of the laboratory research of the correlation between the personality's psychological time and making decisions in the stress situations. The article focuses on the problem of predicting and optimizing human behavior in stress situations. The «criti-

cal» point of overcoming or deepening stress influence is defined to be the time of making individual decision to act by one way or another.

Considering the position of total time organization of any existing phenomenon it was suggested the possibility of creating conditions of reducing the impact of stressors on humans using knowledge of the patterns of laws of connections between the personality's psychological time and the process of decision-making.

The detailed procedure of conducting the laboratory experiment designed to prove or disprove the existence of the above mentioned connection was described:

1) the basic principles of efficient organization of the laboratory experiment were highlighted and empirically analyzed;

2) a number of interrelated phases of the comprehensive study on the subject of scientific research was defined;

3) the legitimacy of using computer modeling as a tool in the study of decision-making was grounded;

4) the features of practical applying the method of computer modeling along with detailed program of its conducting were shown;

5) the practical laboratory experience of using a stressor as a means of punishment to generate stress response on the side of the experiment participant was described;

6) a number of auxiliary techniques required for in-depth analysis of the phenomenon was identified.

The prospects of the further scientific search in testing and covering the programme of the quantitative and qualitative analysis of the described procedure of psychological studying the relation between individual psychological time and decision-making in stressful situations were defined.

Key words: stress, overcoming, making decisions, psychological time, laboratory experiment, computer modeling, punishment, research procedure.

Received December 03, 2015

Revised December 11, 2015

Accepted January 02, 2016

Психологічні механізми переживання особистості у процесі прийняття стратегічних життєвих рішень

Pomytkina L.V. Psychological mechanisms of personality's experiences in the process of making strategic life decisions / L.V. Pomytkina // Problems of Modern Psychology : Collection of research papers of Kamianets-Podilskyi Ivan Ohienko National University, G.S. Kostiuk Institute of Psychology at the National Academy of Pedagogical Science of Ukraine / scientific editing by S.D. Maksymenko, L.A. Onufrieva. – Issue 31. – Kamianets-Podilskyi : Aksioma, 2016. – P. 341–354.

Л.В. Помиткіна. Психологічні механізми переживання особистості у процесі прийняття стратегічних життєвих рішень. У статті проаналізовано теоретичні та практичні напрацювання вітчизняних і зарубіжних вчених щодо проблеми переживання особистості під час прийняття рішень. Визначено переживання як особливу форму активності, що дозволяє суб'єкту в критичні життєві ситуації переносити тяжкі події, набути завдяки переоцінці цінностей осмисленість існування. Розглянуто психологічний зміст переживання в контексті прийняття рішень. Переживання особистості у процесі прийняття стратегічних життєвих рішень (щодо професійного самовизначення, вибору супутника життя та визначення власної життєвої позиції) спричиняються перш за все їх особливостями, такими як пролонгованість у часі, підвищеною відповідальністю за вплив на весь життєвий шлях та наявністю попереднього (не остаточного) рішення. Основним чинником переживання є совість, яка під час рефлексії викликає почуття провини, сумніви, страх та неадекватну відповідальність. До основних психологічних механізмів переживання у процесі прийняття стратегічних життєвих рішень суб'єкта віднесено наявність психічного оберту, як одиниці психічної діяльності, що увесь час запускає механізм повторного вибору, інтелектуальну та особистісну рефлексію, як загальні механізми свідомості, та совість, як чинник переживань у різних формах емоційно-вольових реакцій і почуттів особистості. Емпірично визначено, що емоційні переживання студентів у процесі прийняття стратегічних життєвих рішень супроводжуються заниженою рефлексією, підвищеним рівнем тривожності, переважною інтолерантністю до невизначеності, недостатньо розвиненою силою волі, зокрема, такими особистісними якостями як самостійність, рішучість, цілеспрямованість і прагнення прогнозувати майбутнє.

Ключові слова: переживання, рішення, прийняття рішень, стратегічні життєві рішення, студенти, суб'єкт діяльності.

Л.В. Помыткина. Психологические механизмы переживания личности в процессе принятия стратегических жизненных решений. В статье проанализированы теоретические и практические наработки отечественных и зарубежных учёных по проблеме переживания субъекта при принятии решений. Определены переживания как особая форма активности, позволяющая субъекту в критические жизненные ситуации переносить тяжёлые события, приобрести благодаря переоценке ценностей осмысленность существования. Рассмотрено психологическое содержание переживания в контексте принятия решений. Переживания субъекта в процессе принятия стратегических жизненных решений (по профессиональному самоопределению, выбору спутника жизни и определению собственной жизненной позиции) вызываются прежде всего их особенностями, такими как пролонгированность во времени, повышенной ответственностью за влияние на весь жизненный путь и наличием предварительного (не окончательного) решения. Основным фактором переживания является совесть, которая во время рефлексии вызывает чувство вины, сомнения, страх и неадекватную ответственность. К основным психологическим механизмам переживания в процессе принятия стратегических жизненных решений субъекта отнесено наличие психического оборота, как единицы психической деятельности, который всё время запускает механизм повторного выбора, интеллектуальную и личностную рефлексю, как общие механизмы сознания, и совесть, как фактор переживаний в разных формах эмоционально-волевых реакций и чувств личности. Эмпирически исследовано, что эмоциональные переживания студентов в процессе принятия стратегических жизненных решений сопровождаются заниженной рефлексией, повышенным уровнем тревожности, интолерантностью к неопределённости, недостаточно развитой силой воли, в частности, такими личностными качествами как самостоятельность, решительность, целеустремлённость и стремление прогнозировать будущее.

Ключевые слова: переживание, решение, принятие решений, стратегические жизненные решения, студенты, субъект деятельности.

Постановка проблеми. Актуальність проблеми дослідження переживань особистості під час прийняття стратегічних життєвих рішень не викликає сумніву, оскільки у сучасному світі проблема невизначеності не зменшується, а збільшується. Нажаль, науково-технічний прогрес в передових галузях народного господарства, розвиток соціально-комунікативних мереж, покращення побутових умов життя не зменшили тривогу особистості щодо проблеми вибору й прийняття рішень. Сьогодні, в умовах глобальної кризи, як політичної так і економічної, перед сучасним суспільством постають ряд життєвих проблем, які необхідно вирішувати. Як зробити правильний вибір, яке рішення прийняти? Цей процес відбувається з певною напругою і стресом. А

якщо мова йде не про побутові рішення на кожний день, а про ті, які є життєво значущими, які приймаються довго, і від їх правильності залежить побудова усього життєвого шляху, переживання суб'єкта поглиблюються і можуть бути пролонгованими у часі.

Метою статті є висвітлення психологічних механізмів переживання особистості під час процесу прийняття стратегічних життєвих рішень.

Аналіз останніх досліджень. Аналіз наукової літератури засвідчив, що проблему переживання особистості під час прийняття рішень із різних боків досліджували передові мислителі, починаючи з філософів, таких як Вольтер, Р.Декарт, Б.Спіноза, у яких цей процес супроводжувався боротьбою емоцій і почуттів. Переживання були пов'язані з вибором між свободою і неволею, духовним і матеріальним, добром і злом у Ф.М.Достоевського, Г.С.Сковороди, Л.М.Толстого та ін. У відомих зарубіжних психологів процес прийняття рішення досліджувався у працях В.Джеймса, Д.Келлі, К.Левіна, Р.Мея та ін. Стосовно сучасних досліджень особливостей прийняття рішень у зарубіжній психології, можемо вказати на останні публікації К.Арнольд (США), К.Макгонігал (Англія), К.О.Абульханової-Славської (Росія), Т.В.Корнілової (Росія) та ін. У вітчизняній психології проблемі прийняття рішень приділяли значну увагу Г.О.Балл, І.Д.Бех, Л.В.Сохань, Т.М.Титаренко, В.М.Чернобровкін та ін.

Разом із тим, сьогодні відсутні дослідження, які розкривали б глибину переживань суб'єкта під час прийняття рішень, а особливо тих, що пролонговані у часі, зокрема, стратегічних життєвих рішень, які можуть прийматися суб'єктом не одномоментно, а досить тривалий час, що може детермінувати певні переживання від невизначеності.

Виклад основного матеріалу. Як відомо, переживання в психології розглядаються в трьох значеннях: як будь-який емоційно забарвлений стан суб'єкта і явище дійсності, безпосередньо представлене в свідомості як подія його власного життя; як наявність прагнень, бажань і хотінь, які відображають в індивідуальній свідомості процес вибору суб'єктом мотивів і цілей; як форма активності, що виникає, коли відбувається крах ідеалів і цінностей, і проявляється в перетворенні його психологічного світу, спрямованого на переосмислення свого існування.

Усі ці форми переживання виступають як внутрішні сигнали, за допомогою яких усвідомлюється вибір можливих альтернатив, приймаються рішення, і відбувається регуляція пове-

дінки особистості. Як особлива форма активності, переживання дозволяє суб'єкту в критичні життєві ситуації переносити тяжкі події, набути завдяки переоцінці цінностей осмисленість існування [5]. Отже, переживання – це форма виву ставлення суб'єкта до об'єкта, до ситуації, до іншої людини, до самої себе, це – форма емоційно-чуттєвого відображення ставлення суб'єкта до того, що його оточує.

Розглянемо психологічний зміст переживання у контексті прийняття рішень. Для більшості людей прийняття рішень – хвилююча, якщо не стресова, мить. Для когось – мить майбутнього успіху й тріумфу, а для когось – довгі й болісні хвилини переживань. Чому мить, а не часи й дні чи роки страждань? Що спричиняє страждання й муку від неправильно прийнятого рішення? Прийняття рішення – це завжди вибір серед наявних альтернатив, однак, якщо вони усі не підходять, а рішення приймати потрібно, суб'єкт може відчувати певні сумніви й переживання.

У разі стратегічних життєвих рішень, до яких учені (К.О.Абульханова-Славська, А.Адлер, Г.О.Балл) відносять професійне самовизначення, вибір супутника життя, визначення власної життєвої позиції (стосунки з іншими), найбільше задіяна емоційна складова (подобається / не подобається), суб'єкт може відчувати напругу й невизначеність досить довго (до кількох років). Тисне тягар відповідальності за власне життя (й за життя найближчого оточення), оскільки від прийнятого рішення та обраної стратегії досягнення залежить побудова усього життєвого шляху суб'єкта.

Стратегічні життєві рішення розглядаються вченими як такі, що носять визначний, доленосний характер, пов'язані з особливою відповідальністю, мають провідне значення у життєвому просторі людини та впливають на формування життєвого шляху особистості [11, с. 342]. Стратегічне життєве рішення може бути актом особистісного вибору, а може детермінуватися зовнішніми обставинами (громадською думкою, соціальною ситуацією тощо). Прийняття стратегічних життєвих рішень, по-перше, є процесом особливої відповідальності; по-друге, здійснює проєкцію на великі часові відрізки людського життя; по-третє, в їх прийнятті особливої ваги набувають цінності, почуття та емоції.

Аналіз вікових особливостей прийняття особистістю стратегічних життєвих рішень показав, що найбільш сенситивним віком для означених рішень є, переважно, етап пізньої юності (18–25 років), що характерно для студентства. Період навчан-

ня студентів у ВНЗ характеризується творчою продуктивністю, прагненням до якомога більшої самореалізації. Цей період є найвираженішим у житті людини, коли остаточно складається фундамент ціннісних орієнтацій, окреслюється проекція головних напрямків самореалізації на інших вікових етапах [16].

Аналіз наукових праць (Г.О.Балла, С.Л.Рубінштейна, О.К.Тихомирова) дозволив встановити, що прийняття особистістю стратегічних життєвих рішень відбувається за такими *етапами*: 1) усвідомлення значущості цілей, 2) творчий пошук нових альтернатив та оцінювання їх бажаності, 3) прийняття попереднього рішення, 4) прийняття остаточного стратегічного життєвого рішення [11, с. 92]. Отже, стратегічні життєві рішення можуть прийматися суб'єктом не одномоментно, а досить тривалий час, що може детермінувати певні переживання від невизначеності.

Вивчаючи екстремальну діяльність, І.Джаніс і Л.Манн розглядали процес прийняття рішення як сповнений певними переживаннями суб'єктом [6]. Прийняття рішення розглядається як емоційно напружений когнітивний процес, однак, учені, прагнучи розкрити найбільш глибокі психологічні механізми рішення, які вони пов'язують із мотиваційним конфліктом, роблять акцент на тонких відтінках емоційних процесів суб'єкта. Дослідники розглядали прийняття рішення, не застосовуючи типові для цієї галузі формалізації, приділяючи значну увагу питанню складності прийняття рішення, аналізуючи, перш за все, мотиваційну сторону цього процесу.

Важливо, що вони презентують прийняття рішення в контексті часової перспективи, визначаючи не одномоментність, а тривалість цього процесу, його розподіл на певні етапи. Зокрема, І. Джаніс і Л. Манн пов'язують прийняття рішення з оцінкою ризику та обов'язком, зазначаючи певні переживання суб'єкта, пов'язані з сумнівами та страхом [6].

Ще в 1962 р. С.Баднером проводилися дослідження толерантності-інтолерантності до невизначеності (Tolerance Ambiguity Scale), результати яких були узагальнені у відповідному опитувальнику. Толерантність до невизначеності розглядалася С.Баднером як індивідуальна схильність суб'єкта оцінювати невизначені ситуації як бажані, або як загрозливі. Це здатність людини приймати конфлікт і напругу, які виникають у ситуації подвійності, протистояти незв'язаності і суперечливості інформації, приймати невідоме, не почувати себе незатишно перед невизначеністю [15, Т. 30, С. 29-40]. На сучасному етапі

дослідження толерантності продовжили Корнілова Т.В. і Чумакова М.А., які розглядають толерантність у якості інтегральної особистісної характеристики і вивчають у ракурсі психологічної стійкості, системи цінностей, особистісних установок і сукупності різних індивідуальних властивостей [8, С. 92-110]. Як вказують дослідниці, толерантність до невизначеності пов'язана з високим емоційним інтелектом та з високою самоефективністю, і, навпаки, інтолерантність – зі зниженим академічним інтелектом та з низькою самоефективністю. Проводячи численні дослідження, вони констатували виникнення тривожності, а отже й певних переживань, як предиктора інтолерантності особистості до невизначеності.

Сучасна зарубіжна дослідниця Керолайн Арнольд презентує особливості зв'язку між щоденними, навіть побутовими, рішеннями й рішеннями глобальних життєвих проблем [2]. Її дослідження спрямовані на усвідомлення суб'єктом необхідності зняття значущості проблем за рахунок мікрорішень, а відтак і тривоги та переживань на власному життєвому шляху. Однак, у книзі бракує психологічних методик, як цього досягати, оскільки знання того, як це зробити, ще не дає практичного навичку.

Що відбувається у психіці суб'єкта, коли він обирає, яке рішення прийняти? Як відомо, рішення – це складний ієрархізований процес мисленевої діяльності суб'єкта, під час якого знижується вихідна невизначеність проблемної ситуації [13]. Прийняти рішення – означає обрати певну мету та спосіб дії, надати їм перевагу перед іншими [5].

У вітчизняній психології М.Я.Грот один із перших описав процес прийняття рішення і відкрив специфічну його складність, яку назвав «психічним обертом» [10]. Психічний оберт вчений визначав як одиницю психічної діяльності, як цілісний процес активізації сприймання, емоцій, інтелектуальної та волевої активності особистості. Це циклічний процес, що визначає послідовність афективної та інтелектуальної активності особистості до моменту прийняття суб'єктом попереднього рішення, яке, при отриманні додаткової інформації та рефлексії нових альтернатив, уточнюється. Цей цикл може повторюватися до прийняття остаточного рішення, що завершується волевими зусиллями, спрямованими на його реалізацію.

Чи правомірно тоді взагалі говорити про остаточне прийняття стратегічного життєвого рішення, якщо з появою нової інформації уся психіка суб'єкта «запускається» знову «по колу», відбувається сприйняття, аналіз, порівняння, узагальнення,

усвідомлення тощо, тобто вся складна мисленнєва діяльність. На нашу думку, точніше це називати «прийняте рішення на даний момент часу». Оскільки, навіть коли рішення вже прийняте, все одно суб'єкт не може спокійно спати, переосмислює, переобдумує: що його тривожить? Що не дає спокою? Коли ставимо такі запитання, можна почути відповідь: я відчуваю думки інших, це вони мене бентежать... Знову постає питання: а насправді, це думки інших, чи власні, суб'єктивні? Які почуття відчуває людина, які переживання, коли її «мучить совість»?

Зокрема, В.Джемс приділяв значну увагу процесу прийняття рішення як моделі вибору. Він вважав, що вибір детермінується розумом, волею, випадковим імпульсом та страхом, виділяючи п'ять видів рішень: розумне, вольове, дрейфуюче, імпульсивне та рішення, зумовлене зміною кута зору. Погляди вченого важливі для нашого дослідження, оскільки така диференціація рішень дає змогу підійти до розуміння тих процесів і переживань, що відбуваються із суб'єктом, зокрема, до яких включені розумові та вольові процеси, випадкові імпульси та афективні реакції (страх).

Переживання суб'єкта можуть починатися під час рефлексії. Як відомо, рефлексія – процес самопізнання суб'єктом внутрішніх психічних актів і станів. Однак рефлексія – не просто знання, чи розуміння суб'єктом себе самого, а також усвідомлення індивідом того, як його сприймають і оцінюють інші. На наш погляд, у процесі прийняття особистістю стратегічних життєвих рішень доцільно виділяти саме інтелектуальну та особистісну рефлексію.

Як відомо, інтелектуальну рефлексію вчені визначають як уміння виділяти, аналізувати і співвідносити з предметною діяльністю власні дії. У процесі прийняття рішень інтелектуальна рефлексія необхідна суб'єкту для усвідомлення основ власних розумових дій. Інтелектуальна рефлексія проявляється через взаємодоповнюючі механізми генерації і контролю. Вона забезпечує загальну регуляцію предметно-операційних трансформацій змісту процесу прийняття рішень: механізм генерації забезпечує використання та перетворення цілісних орієнтирів розумової діяльності – її змістових гештальтів (моделей, засобів, схем), а механізм контролю – деталізацію та реалізацію у процесі мислення вже присутніх цілісних функціональних елементів його змісту.

Особистісна рефлексія розглядається вченими (І.Д.Бех, Т.М.Титаренко) в одному синонімічному ряду з поняттям «само-

рефлексія», що забезпечує самоорганізацію і самообілізацію особистості в різних умовах її існування. Особистісна рефлексія передбачає здатність індивіда осмислювати свої спонуки, прогнозувати наслідки власних дій і вчинків для себе самого та інших людей, здатність до узгодження цілей, власної поведінки із засобами їх досягнення [4, с. 23]. Саме особистісна рефлексія зумовлює визначення себе у світі (самовизначення), а, отже, у трьох ключових напрямках життя: визначенні власної життєвої позиції, професійному самовизначенні, виборі шлюбного партнера.

Отже, поєднання механізмів інтелектуальної та особистісної рефлексії у процесі прийняття стратегічних життєвих рішень сприяє їх адекватності і є важливою умовою підвищення їх ефективності. Однак, наявність у людини механізму рефлексії ще не гарантує виникнення переживань, як позитивних так і негативних. Скоріше за все, тут діє комплекс механізмів, який включає, відповідно до етапів прийняття рішень [11, с. 120], мотиваційні, емоційні-вольові, цілеутворюючі тощо.

Коли суб'єкт намагається прийняти рішення, що його турбує?, що не дає спокою навіть у разі начебто прийнятого рішення? У свідомості суб'єкта постають запитання: чи правильне рішення я прийняв? чи все я врахував? як на це подивляться інші? що скажуть? як до мене поставляться? як це віддзеркалиться у майбутньому мені, чи комусь іншому? тощо. Усі ці переживання як під час процесу прийняття рішення, так і після нього спричиняються узагальнюючим механізмом, який часто називають совістю.

Як зазначено у філософському словнику, категорію «совість» відносять до етичної, яка відображає вищу форму здатності суб'єкта до морального самоконтролю, його самосвідомості. На відміну від мотиву (почуття обов'язку), совість включає і самооцінку вже здійснених дій на основі розуміння суб'єктом своєї відповідальності перед іншими, суспільством. Крім того, совість передбачає здатність індивіда критично ставитися як до власних, так і до чужих думок у відповідності з об'єктивними потребами суспільства, а також відповідальність суб'єкта не лише за власні дії, але й за все те, що відбувається навколо. Совість може проявлятися як у раціональній формі усвідомлення морального значення своїх дій, так і у комплексі емоційних переживань (докори совісті). Отже, совість можемо назвати тим механізмом, який може детермінувати певні емоційні переживання у процесі прийняття суб'єктом стратегічних життєвих рішень.

С.Л.Рубінштейн вказував, що людина «переживає те, що з нею відбувається і нею здійснюється; вона ставиться певним чином до того, що її оточує. Переживання цього ставлення до оточуючого складає багату і яскраву сферу людських емоцій і почуттів» [12, с. 385]. Тобто емоції трактуються як специфічний вид відображення, як своєрідна єдність відображувального змісту і переживання, у якому міститься ставлення суб'єкта до власного відображення.

Американський психолог К.Е.Ізард вказував, що «в процесі формування совісті, у процесі морального розвитку особистості усі емоції відіграють певну роль... Однак головну роль відіграє провина – найнеобхідніша з усіх емоцій» [7, с. 369]. Переживання провини більше, ніж страх, чинить вплив на суб'єкта і його совість. К.Е.Ізард запевняв, що переживання провини фіксує увагу людини до джерела провини, воно не відпустить без каяття чи виправдання, а натомість, від джерела страху заставляє бігти і відпускає на безпечну відстань від нього [7, с. 370].

Ядром структури совісті є почуття відповідальності, воно орієнтовано на усвідомлення провини і в той же час сприяє вибору такого стилю поведінки, який знизить ймовірність інтенсивного переживання провини. Як відомо, відповідальність є важливою складовою сили волі, у процесі прийняття стратегічних життєвих рішень характеризує здатності й можливості людини виступати у якості суб'єкта, свідомо накреслювати мету та виконувати прийняті рішення, здійснювати правильний вибір.

Аналізуючи психологічний зміст переживання під час прийняття стратегічних життєвих рішень, приходимо до висновку, що совість суб'єкта детермінує комплекс емоцій і почуттів, особливо таких як сумніви, провина та страх, й опосередковується особистісними якостями, такими як відповідальність, наполегливість та ін. Загалом, доцільно говорити про всю емоційно-вольову сферу особистості, оскільки вольові зусилля (сила волі) якраз і дозволяють суб'єкту дійти висновку, чи припинити переживання і прийняти вірне рішення (чи виправити попереднє). Саме вольові особистісні якості забезпечують процес реалізації суб'єктом стратегічних життєвих рішень як щодо визначення життєвої позиції, вибору професії, так і щодо вибору шлюбного партнера.

На важливість розвитку сили волі також вказують сучасні зарубіжні дослідження. Так стенфордський професор Kelly McGonigal глибоко дослідила силу волі особистості та її основні якості. На думку авторки, переживання й страждання суб'єкта

відбуваються за рахунок недостатньо розвиненої сили волі, оскільки мозок людини переплутує обіцянку винагороди з гарантією щастя [9].

Оскільки процес прийняття стратегічних життєвих рішень переважно стосується молоді, ми протягом декількох років проводили емпіричні дослідження зі студентами низки вищих навчальних закладів. Дослідження були спрямовані перш за все на те, щоб з'ясувати, яким чином у сучасному світі молодь приймає найважливіші рішення для свого майбутнього життя, і які емоційні переживання відчуває.

Дослідження сили волі, зокрема низки вольових якостей, показали, що прийняття рішень детермінується, перш за все, такими особистісними якостями молоді як самостійність ($r = 0,82$, при $p \leq 0,01$), рішучість ($r = 0,57$, при $p \leq 0,01$), цілеспрямованість ($r = 0,46$, при $p \leq 0,05$) і прагнення прогнозувати майбутнє ($r = 0,47$, при $p \leq 0,05$). Зокрема, найвищий кореляційний зв'язок з якістю «самостійність» узгоджується з виявленою специфікою цих рішень, які є життєво значущими, а отже, відповідальність за їх наслідки покладається не на батьків, референтне оточення, а на саму молоду особистість. Діагностика стратегій досягнення цілей показала, що більшість студентів обирають пасивну стратегію (38,9 %), яка характеризується надлишковою обережністю, відмовою від першості, соціальною закритістю особистості; активно-пластичну стратегію (33,3 %), яка характеризується поєднанням належної активності з комунікативною «дипломатичністю».

Дослідження у студентів рефлексії під час прийняття пролонгованих рішень засвідчили переважно рівень нижчий середнього (39,4 %), що вказує на недостатнє вміння аналізувати й обдумувати свої вчинки та важливі рішення. Переважання перспективної (62,5%) рефлексії і низький рівень ситуативної (6,2%) та ретроспективної рефлексії (9,4%) не дають можливості достатньо проаналізувати вже виконані в минулому дії, передумови, мотиви і причини того, що сталося, і, особливо, допущені помилки, а отже – побудувати конструктивну взаємодію на майбутнє й прийняти вірне рішення.

Також у студентів була досліджена така особистісна якість як толерантність до невизначення (42,3%), рівень якої засвідчив, що сучасні молоді люди в більшості є інтолерантними, тобто відчувають постійний стрес від невизначеності й багатомірності виборів у різних ситуаціях. Прагнення до ясності й прозорості призводить до тенденції реагувати тривогою й переживаннями

на пролонговану невизначеність. За проведеними наративними дослідженнями було з'ясовано, що студенти відчувають постійну занепокоєність (63,7%) внаслідок довготривалої невизначеності у прийнятті остаточного рішення щодо визначення власної життєвої позиції, професійного самовизначення, вибору супутника життя, що продукує емоційну нестабільність та афективні реакції.

Загалом результати емпіричного дослідження засвідчили наявність емоційних переживань у студентів у процесі прийняття означених рішень.

Висновки. Отже, суб'єктивний вибір, який здійснюється у процесі прийняття стратегічних життєвих рішень, характеризується певними переживаннями. Переживання суб'єкта у процесі прийняття стратегічних життєвих рішень (щодо професійного самовизначення, вибору супутника життя та визначення власної життєвої позиції) спричиняються передусім їх особливостями, такими як пролонгованість у часі, підвищеною відповідальністю за вплив на весь життєвий шлях та наявністю попереднього (не остаточного) рішення. Основним чинником переживання є совість, яка під час рефлексії викликає почуття провини, сумніви, страх та неадекватну відповідальність. Отже, до психологічних механізмів переживання у процесі прийняття стратегічних життєвих рішень особистістю можна віднести наявність психічного оберту, який увесь час запускає механізм повторного вибору, інтелектуальну та особистісну рефлексію, як загальні механізми свідомості, та совість, як чинник переживань у різних формах емоційно-вольових реакцій і почуттів особистості.

Підводячи підсумок, зазначимо, що дослідження переживань особистості під час прийняття пролонгованих рішень на даний час обмежені внаслідок відсутності психодіагностичного інструментарію для визначення їх психологічного змісту, глибини та інтенсивності. Однак, розуміючи важливість цього питання, ми працюємо над розробкою методик дослідження, що буде нами представлено у наступних публікаціях.

Список використаних джерел

1. Абульханова-Славская К. А. Стратегия жизни / Ксения Александровна Абульханова-Славская. – М. : Мысль, 1991. – 299 с.
2. Арнольд К. Микрорешения. Проверенный путь к достижению больших целей / К. Арнольд. – М. : Манн, Иванов и Фербер. – 2014. – 288 с.

3. Балл Г. О. Орієнтири сучасного гуманізму (в суспільній, освітній, психологічній сферах) / Г.О. Балл. – К. – Рівне : Видавець Олег Зень, 2007. – 172 с.
4. Бех І. Д. Від волі до особистості / І. Д. Бех. – К. : Україна-Віта, 1995. – 202 с.
5. Василюк Ф. Е. Психология переживания (анализ преодоления критических ситуаций) / Ф. Е. Василюк. – М., 1984. – 200 с.
6. Джанис И. Принятие решения. Человеческий фактор / И. Джанис, Л. Манн. – М. : Транспорт, 1986. – С.81–104.
7. Изард К. Э. Психология эмоций / К. Э. Изард. – СПб. : Питер, 2011. – 461 с.
8. Корнилова Т.В. Шкалы толерантности и интолерантности к неопределённости в модификации опросника С.Баднера / Т.В. Корнилова, М.А. Чумакова // Экспериментальная психология. – 2014. – № 1. – С.92–110.
9. Макгонигал К. Сила воли. Как развить и укрепить / К. Макгонигал. – М. : Манн, Иванов и Фербер, 2014. – 590 с.
10. Грот М. Я. Вибрані психологічні твори / Упоряд., передм., прим. М.Д.Бойправ. – Ніжин : Видавництво НДУ ім. М. Гоголя, 2006. – 296 с.
11. Помиткіна Л. В. Психологія прийняття особистістю стратегічних життєвих рішень : монографія / Любов Віталіївна Помиткіна. – К. : Кафедра, 2013. – 381 с.
12. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии / С.Л. Рубинштейн. – СПб. : Питер, 2000. – 720 с.
13. Тихомиров А.К. Понятие цели и целеобразования в психологии / А.К. Тихомиров // Психологические механизмы целеобразования. – М. : Наука, 1977. – 570 с.
14. Adler A. The course of human life as a psychological problem. – Human Development, 1968. – № 3. – P.184–200.
15. Budner S. Intolerance of ambiguity as a personality variable // Journ. of Personality. – 1962. – V. 30. – P. 29–40.
16. Pomytkina L. Personal readiness of youth to making strategic life decisions / Lyubov Pomytkina// European Applied Sciences. – Germany (Stuttgart). – May. – 2013. – № 5. – PP. 155–157.

Spysok vykorystanyh dzherel

1. Abul'hanova-Slavskaja K. A. Strategija zhizni / Ksenija Aleksandrovna Abul'hanova-Slavskaja. – М. : Mysl', 1991. – 299 s.

2. Arnol'd K. Mikroreshenija. Proverennyj put' k dostizheniju bol'shij celej / K. Arnol'd. – M. : Mann, Ivanov i Ferber. – 2014. – 288 s.
3. Ball G. O. Orientyry suchasnogo gumanizmu (v suspil'nij, osvithnij, psihologichnij sferah) / G.O. Ball. – K. – Rivne : Vydavec' Oleg Zen', 2007. – 172 s.
4. Beh I. D. Vid voli do osobystosti / I. D. Beh. – K. : Ukrai'na-Vita, 1995. – 202 s.
5. Vasiljuk F. E. Psihologija perezhivaniya (analiz preodoleniya kriticheskijh situacij) / F. E. Vasiljuk. – M., 1984. – 200 s.
6. Dzhanis I. Prinjatje reshenija. Chelovecheskij faktor / I. Dzhanis, L. Mann. – M. : Transport, 1986. – S.81–104.
7. Izard K. Je. Psihologija jemocij / K. Je. Izard. – SPb. : Piter, 2011. – 461 s.
8. Kornilova T.V. Shkaly tolerantnosti i intolerantnosti k neopredelennosti v modifikacij oprosnika S.Badnera / T.V. Kornilova, M.A. Chumakova // Jeksperimental'naja psihologija. – 2014. – № 1. – S.92–110.
9. Makgonigal K. Sila voli. Kak razvit' i ukrepit' / K. Makgonigal. – M. : Mann, Ivanov i Ferber, 2014. – 590 s.
10. Grot M. Ja. Vybrani psihologichni tvory / Uprjad., peredm., prym. M.D.Bojprav. – Nizhyn : Vydavnyctvo NDU im. M. Gogolja, 2006. – 296 s.
11. Pomytkina L. V. Psihologija pryjnattja osobystistju strategichnyh zhyttjevijh rishen' : monografija / Ljubov Vitalii'vna Pomytkina. – K. : Kafedra, 2013. – 381 s.
12. Rubinshtejn S. L. Osnovy obshhej psihologii. – S.L. Rubinshtejn. – Spb. : Piter, 2000. – 720 s.
13. Tihomirov A.K. Ponjatje celi i celeobrazovanija v psihologii / A.K. Tihomirov // Psihologicheskje mehanizmy celeobrazovanija. – M. : Nauka, 1977. – 570 s.
14. Adler A. The cours of human life as a psychological problems. – Human Development, 1968. – № 3. – P.184–200.
15. Budner S. Intolerance of ambiguity as a personality variable // Journ. of Personality. – 1962. – V. 30. – P. 29–40.
16. Pomytkina L. Personal readiness of youth to making strategic life decisions / Lyubov Pomytkina// European Applied Sciences. – Germany (Stuttgart). – May. – 2013. – № 5. – PP. 155–157.

L.V. Pomytkina. Psychological mechanisms of personality's experiences in the process of making strategic life decisions. The theoretical

and practical achievements of domestic and foreign scientists concerning the problem of personality's experiences during decision-making are analyzed in the article. Experiences are determined as a special form of activity that allows the personality in critical life situations to endure difficult events, to gain the meaningful existence due to reevaluation of values. The psychological content of experiences is considered in the meaning of decision-making context. The experiences of the personality in the process of strategic life decision-making (regarding professional self-determination, choice of a life partner and determination of own life position) are caused, first of all, by their features, such as long term in time, increased responsibility for the impact on the entire life way and existence of previous (not final) decision. The main factor of the experiences is conscience, which during the reflection causes the feeling of guilt, doubt, fear and inadequate responsibility.

The main psychological mechanisms of experiences in the process of strategic life decision-making of personality include the presence of psychic rotation as a unit of psychic activities, which always re-launches the mechanism of recrudescence choice, the intellectual and personal reflection as generic mechanisms of consciousness, and conscience as a factor of experiences in different forms of emotional and volitional reactions and feelings of the personality. It is empirically determined that the emotional experiences of students in the process of strategic life decision-making are accompanied with a low reflection, high level of anxiety, overwhelming intolerance to uncertainty, underdeveloped willpower, particularly, such personal qualities as independence, determination, purposefulness and desire to predict the future.

Key words: experiences, decisions, decision-making, strategic life decisions, students, subject of activities.

Received December 08, 2015

Revised December 12, 2015

Accepted January 04, 2016

Applied RESEARCH ASPECT of social EXPECTATIONS of PERSONALITY in English SCIENTIFIC LITERATURE

Popovych I.S. Applied research aspect of social expectations of personality in English scientific literature / I.S. Popovych // Problems of Modern Psychology : Collection of research papers of Kamianets-Podilskiy Ivan Ohienko National University, G.S. Kostyuk Institute of Psychology at the National Academy of Pedagogical Science of Ukraine / scientific editing by S.D. Maksymenko, L.A. Onufrieva. – Issue 31. – Kamianets-Podilskiy : Aksioma, 2016. – P. 355–366.

І.С. Попович. Прикладний аспект досліджень соціальних очікувань особистості в англомовній науковій літературі. У статті розглянуто застосування теорії очікувань у стратегії продуктивності організації, цілепокладанні та мотивації співробітників, організаційній взаємодії, системі прийняття рішення, у виборі професії, прогнозуванні продуктивності діяльності (O.Behling, G.De Sanctis, R.J.House, J.Lawler, F.C.Lunenburg, R.S.Schuler, F.A.Starke та ін.). Проаналізовано соціальний зміст очікувань у контексті групових динамічних процесів, інтерактивний ефект між сприйняттям і мотиваційними здібностями, реалізацію теорії очікуваної тривалості (J.Butler, T.Connolly, K.Darboe, L.E.Miller, G.Wolf та ін.). Вивчено праці, у яких дослідники прийшли до висновку, що повторне закріплення насилля сприяє розвитку агресивності особистості через формування ворожих очікувань (C.A.Anderson, B.J.Bushmann). Показано, як за допомогою теорії очікувань можна пояснити вживання та зловживання алкоголем (A.R.Baldwin, T.P.S.Oei).

Зроблено висновок, що значна частина сучасних прикладних досліджень базуються на поєднанні мотиваційних теорій очікувань (E.E.Lawler, H.Peak, L.W.Porter, V.H.Vroom). Звернуто увагу, що теорія очікувань дозволяє не тільки досліджувати взаємозв'язок між мотивацією та намірами блогерів, а й фактично координувати його (H.Liao, S.Liu, Y.Zeng). Зазначено, що фармакологічні плацебо-ефекти в організмі людини є повністю зумовленими очікуваннями (J.Podd, S.Stewart-Williams).

Встановлено, що велика частина досліджень очікувань з прикладним характером базується на загальноприйнятих теоріях очікувань і доволі часто є перевіркою, спростуванням чи доповненням наукових здобутків попередників, почасти наукові пошуки націлені на розв'язання прикладних завдань сьогодення та вирішення актуальних соціальних проблем.

Ключові слова: очікування, соціальні очікування особистості, ретроспективний аналіз, ворожі очікування, очікувана тривалість, плацебо-ефекти, очікувана поведінка.

И.С. Попович. Прикладной аспект исследований социальных ожиданий личности в англоязычной научной литературе. В статье рассмотрено применение теории ожиданий в стратегии производительности организации, целеполагании и мотивации сотрудников, организационном взаимодействии, системе принятия решения, в выборе профессии, прогнозировании продуктивности деятельности (O.Behling, G.De Sanctis, J.Lawler, F.C.Lunenborg, R.J.House, R.S.Schuler, F.A.Starke и др.). Проанализирован социальный смысл ожиданий в контексте групповых динамических процессов, интерактивный эффект между восприятием и мотивационными способностями, реализация теории ожидаемой продолжительности (J.Butler, T.Connolly, K.Darboe, L.E.Miller, G.Wolf и др.). Изучены труды, в которых исследователи пришли к выводу, что повторное закрепление насилия способствует развитию агрессивности личности через формирование враждебных ожиданий (C.A.Anderson, B.J.Bushman). Показано как с помощью теории ожиданий можно объяснить употребление и злоупотребление алкоголем (A.R.Baldwin, T.P.S.Oei).

Сделан вывод, что значительная часть современных прикладных исследований базируется на сочетании мотивационных теорий ожиданий (E.E.Lawler, H.Peak, L.W.Porter, V.H.Vroom). Акцентируется внимание, что теория ожиданий позволяет не только исследовать взаимосвязь между мотивацией и намерениями блоггеров, но и фактически координировать ее (H.Liao, S.Liu, Y.Zeng). Отмечено, что фармакологические плацебо-эффекты в организме человека полностью обусловлены ожиданиями (J.Podd, S.Stewart-Williams). Установлено, что большая часть исследований ожиданий прикладного характера базируется на общепринятых теориях ожиданий и довольно часто является проверкой, опровержением или дополнением научных достижений предшественников, отчасти научные исследования нацелены на решение важных задач и актуальных социальных проблем.

Ключевые слова: ожидания, социальные ожидания личности, ретроспективный анализ, враждебные ожидания, ожидаемая продолжительность, плацебо-эффекты, ожидаемое поведение.

The urgency of the research problem. The problem of social expectations of personality has received fairly widespread use in scientific theory and practice. Social expectations occupy a prominent place in all public areas of science, from philosophy, sociology, psychology, and they reached the description of temporal properties life-constructing practices, authenticity and self-activity of a subject, rapidly making semantic filling and outlining ways of a young social psychology as psychology of constructing the future.

Despite the significance and relevance to society and the modern science, studied problem requires a thorough analysis in English language theory and practice.

Analysis of recent research and publications. Based on a fundamental understanding of the provisions of the individual as a subject of self-activity, social expectations as a manifestation of self-identity, part of value-semantic sphere of personality, basic psychological mechanism of self-regulation of individual behavior are studied by the following English-speaking psychologists: R.Berns, W.James, B.McKendles, G.Mead, T.Shubytany and others. In theories of attribution, interpersonal perception, interaction, in the role behavior theories of personality, conventional theory of interpersonal interaction, theories of socialization are studied by such scholars: Ch.Cooley, R.Darendorf, F.Heider, J.Hetfield, R.Hysman, H.Kelley, G.Mead, T.Parsons, T.Shubytany and others.

The aim of our work lies in the theoretical and methodological analysis of applied aspects of social expectations of the individual in the English language scientific sources.

The main material research. In previous scientific researches we realized scientific categorical analysis of the concept of «social expectations», we discovered generic relations and showed schematically graphical visualization of these relationships, concerning established indications we systematized the whole list of expectations of personality, we made semantic analysis of scientific category of «social expectations» and retrospective analysis of investigated phenomenon in scientific literature and practice.

Through analysis of scientific heritage, it seems logical to analyze the English-language scientific literature and draw attention to applied researches of social expectations of the individual. This will make it possible to draw a line under the acquired knowledge of the phenomenon and outline prospects for further research. Analyzed sources [1-34] are of applied nature and are focused on the research of urgent needs of the society.

Expectations of motivational theories are found more often by F.Herzberg [12], E.E.Lawler [17], H.Peak [25], L.W.Porter [17], D.M.McGregor [21], V.H.Vroom [31], and others. In one of the previous publications we discovered the essence of social expectations in motivational theories, having examined a significant number of English-language sources, so let us focus only on some application features.

Application of the theory in strategy of efficient organization, goal-setting and motivation, organizational interaction, system of

decision making in choosing a profession, forecasting of productive activities, was reflected in the papers of such scholars: O.Behling [3], G.De Sanctis [7] R.J.House [14], J.Lawler [26], F.C.Lunenburg [20], S.Rynes [26], R.S.Schuler [27], H.J.Shapiro [14], F.A.Starke [3], S.Sunder [30], M.A.Wahba [14] and others.

Social content of expectations in the context of group dynamic processes interactive effect between perception and motivational abilities, realization of expectancy duration theory, the relationship of personal and social norms were studied by: J.Butler [5], T.Connolly [34], K.Darboe [6], J.E.Grush [22], L.E.Miller [22], G.Wolf [34], K.Womer [5] and others.

S.Sunder, developing management theory [30] explains how control helps manage the organization, balancing between the expectations and behavior of sales agents. The researcher considers the organization as a list of contracts concluded between the parties in interest. Accounting is the «glue» that allows interested partners to get mutual benefit. Expectations is a building block of governance. Agents and organizations should be guided by the expectations of their contracts. If expectations are met, the contracts are realized. If the organization does not meet the expectations of stakeholders in the final version they cease to exist. Such expectations have a place in budgeting, productivity and compensation plans. Next, the researcher points out that not everyone can work continuously above average. Thus, management and control are facing a problem of expectations that would ensure stability and sustainability of development. Interestingly, S.Sunder defines culture of a group as common expectations between «knowledge of the behavior of its members» and «the necessity of their actions», emphasizing the close connection that needs necessary implementation [ibid, p. 186]. L.E.Miller and J.E.Grush believe that the behavior of some people can be determined by their personal expectations, while all other behavior will be determined by social norms. They note that strong probabilistic behavior is peculiar to those who do not meet the expectations of social norms [22, p. 107].

B.J.Busmann and C.A.Anderson explored the aggressive behavior of respondents who played violent video games [4]. Every year in the media space there is a huge amount of this product, in which increasing measure of aggression is being observed. Recent studies show that violent video games contribute to building diagonal of enemy expectations – trends that is a response to a potential conflict with aggression. The researchers divided the participants in the experiment into two groups, one of which played

a certain number of violent games, the other group played the same amount of video games without violence. After that respondents were read stories of potential interpersonal conflict. Participants had to describe the behavior of the main character of read story. Studies have shown the presence of hostile perception in participants who played violent video games. The tendency of harmful effects as more intentional than accidental, were traced and social interaction as aggressive. Hostile shift of perception is a tendency to expect an aggressive reaction in a potential conflict. Hostile expectations are easily absorbed by most aggressive individuals. The researchers conclude that re-fixing of violence promotes the development of aggressive personality through the formation of enemy expectations [ibid, p. 53].

B.J.Busmann and C.A.Anderson built typical model of aggression, where aggressive expectations occupied prominent place along with the aggressive units of aggressive perception, persuasion and aggressive attitude, aggressive scripts, aggression of desensitization. Exploring repeated viewing of violent video games, researchers recorded the growing violence among subjects. Formation of aggressive expectations led to changes in the perception of social situation, attitude to others in their beliefs, influenced on the increasing degree of aggressiveness of the individual. Striking conclusion is that even a twenty minute long revision of a violent video game increases the probability that a potential situational conflict will be solved with the cruelty [ibid, p. 56].

Attempt of T.P.S.Oei and A.R.Baldwin using the theory of expectations to explain the use and abuse of alcohol makes scientific interest [24]. Researchers distinguish bad habit acquisition phase and formation phase of this habit. Although acquisition phases an instrumental training, and formation is realized through causation, an integral part of these two phases, which are different in structure and function, is the concept of alcoholic probability. In the first phase behavior is controlled and the probability of alcohol is formed by instrumental training. The decision «to drink or not to drink» is made on the basis of expectations. Repeated use takes the form of a conditioned reflex, the question «not to drink» does not require conscious reasoning since automatic process is activated. Chance of implementing behavior depends on how nice effects exceed unpleasant. The individual regards these consequences as perception of the probability of what that will happen, and the desire or reluctance of this. The researchers conclude that the role of cognitive processes is a key in the formation of bad habit. A

consideration of this issue from the standpoint of the expectancy's theory allows not only to understand better the causes of such behavior, but also has a positive impact on search techniques and treatments of dependents on alcohol [ibid, p. 529].

The researcher noted that considerable part of the current research [6; 16; 20] is based on a combination of motivational theories of expectations of E.E.Lawler [17], H.Peak [25], L.W.Porter [17], V.H.Vroom [31]. In developing the expectancy theory, V.H.Vroom borrowed instrumentality of H.Peak from his eponymous theory, which hypothesizes about the behavior of the individual, directed at the result and predetermination of behavior by this result that is actually instrumentality. E.E.Lawler, L.W.Porter expanded work of V.H.Vroom, showing that the result is a feature of interaction of connection instrumentality, valence expectations, abilities and perception. The researchers introduced the category of «perception» that essentially distinguishes one theory from another. According to the authors, the perception combines efforts, activity and behavior, and individual faith in a combination will lead it to a successful outcome in this combination [17]. R.G.Isaac, D.C.Pitt, W.J.Zerbe, substantiate the hypothesis that the expectations theory offers to realize his leadership goals by an individual, therefore equips him with instruments of influence on psychological processes of other individuals [15].

E.E.Lawler and J.L.Suttle explored behavior of managers of trading organization, based on the expectancy theory [18]. In general, the expectations theory gained rapid development and had been acting as a key paradigm of the study of human relationships and behavior at work, since the 70s of the last century till the present. Researchers built model of an expectations motivation and they claimed that behavior at work is a common feature of abilities, perception and motivation.

L.Griffin and A.Harrell set out to examine empirically the motivation of managers to perform tasks on time [11]. They noted that stiff competition had prompted many US manufacturers to adopt new methods and technologies, such as «The concept on Time» (JIT), which made it possible to build more trusting relationships with suppliers, to lower commodity reserves significantly and implement simplified production technology. The research is based on the expectations theory of V.H.Vroom. The key point is that efforts to achieve the goal of people depend on their expected rewards. Two models are relevant: the model of the valence band and model of strength. Researchers have shown how to implement the

concept of JIT, successfully focused attention on considering the expectations and valent reward of all participants of implementation [ibid, p. 111].

A similar study is made by K.C.Snead, who applied the expectancy theory for learning of motivation of managers within frames the works of the application of management information system (MIS) [28] and proved that direct evaluation of managers for general attractiveness is more influential than the expected score success.

B.Estes and B.Polnick tried to investigate the high school teachers with help of expectations theory [8]. The success of the college or university is considerably based on the effectiveness of the teaching staff. The ability to predict and evaluate accurately the productivity of the faculty is an urgent need of impact on the activities and achievements of this faculty. Researchers test the hypothesis that achievement reward negatively affects the productivity of teaching staff. The study had been evaluating the scientific activity of teachers for three years prior to the appointment and three years after the appointment. Productivity was defined as the scientific research activity that was measured by the number of publications of scientific articles. Researchers have found scientific activity decline by 42% after the appointment that is not contrary to the theory of expectations. Consequently, the productivity of teachers is reduced as a result of obtaining the desired position. Next, the researchers come to the disappointing assumption that the lower productivity of teachers can be a sign of doubt in the ability to conduct further scientific research [ibid, p. 18]. The largest decline productivity during long-term employment is observed among professional athletes and academic staff of the university (B.Estes).

Taiwanese researchers H.Liao, S.Liu, Y.Zeng, armed with the expectancy theory, tried to examine and explain why people have blogs [19]. Of course, the evolution of the Internet allows the average person to become content creator. One of the most common tools is the latest internet blog. During the survey of bloggers the most dominated motivational expectations were: an attempt to awe way to the emotions and the unity with people. The researchers analyzed the motivational factors of bloggers and peculiarities of their motivation and intentions. The expectancy theory has been used to create a conceptual framework and model construction of motivation. The study showed that the probable behavior of the blogger is the sum of the results of attractivity or importance of different personal achievements and the probable of achieving

them. The largest expected accomplishments of formed system of encouraging bloggers are that blog regularly is the unity with people. They value more intrinsic reward than external (by V.H.Vroom). Then researchers lead us to the conclusion that the expectancy theory allows not only to investigate the relationship between motivation and intentions of bloggers, but actually coordinate it [ibid, p. 236].

S.Stewart-Williams and J.Podd studied the placebo effect in terms of the classical theory and the expectancy theory [29]. They showed that sometimes causal conditionality, oral information, a number of other sources of information can form conscious expectations, and these expectations can have a direct impact on the placebo effect. However in other cases the probable formation of the placebo effect has no direct connection with conscious knowledge. Researchers built a model of the placebo effect, which combined the classical procedure of causal conditionality and expected one. The placebo effect generates not only through classical training, but also through other sources, including verbal information. With the help of verbal information placebo effect is mediated by conscious expectations. Then they come to the conclusion that a complete model of the placebo effect should combine as noncognitive mechanisms of learning and consciously expected. The authors argue that pharmacological placebo effects in human body are expectations to be fully mediated [Ibid, c. 340].

Applied aspect of the research of expectations in accounting, public sector, budgeting pay and compensation costs became the object of attention of scientists: E.A.Cooper [10], K.B.Frazier [23], M.A.Geiger [10], I.Hussain [10], E.N.Johnson [32], D.Murray [23], B.T.O'Connell [10], J.Power [10], K.Raghubandan [10], D.V.Rama [10], G.Sanchez [10], K.B.Walker [32] and others.

K.B.Walker and E.N.Johnson have shown the applying of the expectancy theory. It can be controlled by motivation of employees. The implementation of the compensation scheme is possible, provided that the objective perceived by managers is as attainable one [32].

A.Wigfield considers expectancy-value is one of the most important views of the nature of achievement motivation [33]. Of course, evaluative aspect of expectation problems has been considered by J.W.Atkinson [1], K.R.Ferris [9], C.R.Emmanuel [16], H.Holloway [13], G.Kominis [16], that defining expectations as an individual category, after implementation of it necessarily comes success or failure. A.Wigfield expanded this concept and considered it as an individual expected duration for success, subjective values and

other achievements thus he created the original expectations-values model. The internal value, according to the researcher, is a reward that one gets from the task. Having completed a number of studies in elementary school, the author defines expectation of success as children's beliefs correctness of the assignment. Other researchers also attribute expectations about future results to key aspect of behaviors model of achievements of an individual. In particular, A. Bandura, R. H. Walters emphasized the result of expectations and expectations efficiency [2].

Conclusions. Having performed a retrospective analysis of the expectations in the English-language scientific heritage it can be noted that most of the studies of expectations with applied nature is based on generally accepted expectancy theories and often a check, denial or complement of the scientific achievements of predecessors. The scientific inquiries are usually aimed at solving applied problems of today and actual social problems.

References

1. Atkinson J. W. An introduction to motivation / John William Atkinson. – New York : Van Nostrand Reinhold, 1964. – 355 p.
2. Bandura A., Walters R. H. Social learning and personality development / Albert Bandura, Rodri H. Walters. – New York, etc. : Holt, etc., 1964. – 329 p.
3. Behling O., Starke F. A. The postulates of expectancy theory / O. Behling, F. A. Starke // The Academy of Management Journal. – 1973. – № 16 (3). – P. 373–388.
4. Bushmann B. J., Anderson C. A. Violent Video Games and Hostile Expectations : A Test of the General Aggression Model / B. J. Bushmann, C. A. Anderson // International Journal of MBA. – 2012. – № 1, Vol. 15. – P. 52–57.
5. Butler J., Womer K. Hierarchical non-nested test for contrasting expectancy-valence models / J. Butler and K. Womer // MBR. – 1985. – P. 335–352.
6. Darboe K. An Empirical Study of the Social Correlates of Job Satisfaction Among Plant Science Graduates of a MWU : A Test of Victor H. Vroom's 1964 Expectancy Theory / K. Darboe. – University Press of America. – 2003. – 125 p.
7. De Sanctis G. Expectancy theory as explanation of voluntary use of a decision support system / G. De Sanctis // Psychological Reports. – 1983. – № 52. – P. 247–260.
8. Estes B. and Polnick B. Examining Motivation Theory in Higher Education : An Expectancy Theory Analysis of Tenured Faculty

- Productivity / B. Estes and B. Polnick // *International Journal of MBA*. – 2012. – № 1. – Vol. 15. – P. 13–19.
9. Ferris K. R. A test of the expectancy theory of motivation in an accounting environment / K. R. Ferris // *The Accounting Review*. – 1979. – P. 412–413.
 10. Geiger M. A., Cooper E. A., Hussain I., O'Connell B. T., Power J., Raghunandan K., Rama D. V. and Sanchez G. Using expectancy theory to assess student motivation: An international replication / M. A. Geiger, E. A. Cooper, I. Hussain, B. T. O'Connell, J. Power, K. Raghunandan, D. V. Rama and G. Sanchez // *Issues In Accounting Education* (February). – 1998. – P. 139–156.
 11. Griffin L. and Harrell A. An empirical examination of managers' motivation to implement just-in-time procedures / L. Griffin and A. Harrell // *Journal of Management Accounting Research*. – 1991. – № 3. – P. 98–112.
 12. Herzberg F. One more time : How do you motivate employees? / F. Herzberg // *Harvard Business Review* (January). – 2003. – P. 87–96.
 13. Holloway H. *The Thin Ideal : A Study in Expectancy Theory* / Hannah Holloway. – VDM Verlag. – 2010. – 147 p.
 14. House R. J., Shapiro H. J. and Wahba M. A. Expectancy theory as a predictor of work behavior and attitude: A reevaluation of empirical evidence / R. J. House, H.J.Shapiro and M.A.Wahba // *Decision Sciences*. – 1974. – № 5(3). – P. 481–506.
 15. Isaac R. G., Zerbe W. J., Pitt D. C. Leadership and motivation : the effective application of expectancy theory / Robert G. Isaac, Wilfred J. Zerbe, Douglas C. Pitt // *Journal of Managerial Issues*. – 2001. – Vol. XIII. – № 2. – P. 212–226.
 16. Kominis G. and Emmanuel C. R. The expectancy-valence theory revisited / G. Kominis and C. R. Emmanuel // *MAR*. – 2007. – P. 49–75.
 17. Lawler E. E., Porter L. W. Antecedent attitudes of effective managerial performance/ E. E. Lawler, L. W. Porter // *Organisational Behaviour*. – 1967. – Vol. 2. – P. 122–142.
 18. Lawler E. E. and Suttle J. L. Expectancy Theory and Job Behavior / E. E. Lawler and J. L. Suttle // *Organisational Behaviour and Human Performance*. – 1973. – № 9. – P. 482–503.
 19. Liu S., Liao H., Zeng Y. Why people blog: an expectancy theory analysis / S. Liu, H. Liao, Y. Zeng // *Issues in IS*. – 2007. – Vol. 8. – № 2. – P. 232–237.

20. Lunenburg F. C. Expectancy theory of motivation / F. C. Lunenburg // *International Journal of MBA*. – 2011. – №1, Vol. 15. – P. 43–48.
21. McGregor D. M. The human side of psychology / Douglas M. McGregor. – New York : McGraw-Hill, 1960. – 123 p.
22. Miller L. E. and Grush J. E. Improving predictions in expectancy theory research : Effects of personality, expectancies, and norms / Miller L. E. and Grush J. E // *The Academy of Management Journal*. – 1988. – № 31 (1). – P. 107–122.
23. Murray D. and Frazier K. B. A within-subjects test of expectancy theory in a public accounting environment / D. Murray and K. B. Frazier // *Journal of Accounting Research (Autumn)*. – 1986. – P. 400–404.
24. Oei T. P. S. and Baldwin A. R. Expectancy theory: a two-process model of alcohol use and abuse / T. P. S. Oei, A. R. Baldwin // *Journal of studies on alcohol*. – 1994. – P. 525–534.
25. Peak H. Attitude and motivation / H. Peak // *Nebraska symposium on motivation*. – Lincoln, NE : «University of Nebraska Press», 1955. – P. 149–188.
26. Rynes S. and Lawler J. A policy-capturing investigation of the role of expectancies in decisions to pursue job alternatives / S. Rynes and J. Lawler // *Journal of Applied Psychology*. – 1983. – № 68. – P. 620–631.
27. Schuler R. S. A role and expectancy perception model of participation in decision making / R. S. Schuler // *The Academy of Management Journal*. – 1980. – № 23 (2). – P. 331–340.
28. Snead K. C. An application of expectancy theory to examine managers' motivation to utilize a decision support system. Abstract / K. C. Snead // *Journal of Management Accounting Research*. – 1991. – № 3. – P. 213–222.
29. Stewart-Williams S. and Podd J. The placebo effect : dissolving the expectancy versus conditioning debate / S. Stewart-Williams and J. Podd // *Psychological Bulletin*. – 2004. – Vol. 130. – № 2. – P. 324–340.
30. Sunder S. Management control, expectations, common knowledge, and culture / S. Sunder // *Management Accounting Research*. – 2002. – № 14. – P. 173–187.
31. Vroom V. H. Work and Motivation / Victor V. Vroom. – New York : Jossey Bass, 1994. – 324 p. – (Jossey Bass Management Series).
32. Walker K. B. and Johnson E. N. The effects of a budget-based incentive compensation scheme on the budgeting behavior of

- managers and subordinates / K. B. Walker and E. N. Johnson / Journal of MAR. – 1999. – № 11. – P. 1–28.
33. Wigfield A. Expectancy-value theory of achievement motivation: a developmental perspective / A. Wigfield // EPR. – 1994. – V. 6. – № 1. – P. 49–78.
34. Wolf G. and Connolly T. Between-subject designs in testing expectancy models/ G. Wolf, T. Connolly // Decision Sciences. – 1981. – № 12. – P. 39–45.

I.S. Popovych. Applied research aspect of social expectations of personality in English scientific literature. The article deals with application of the expectations theory in strategy of productivity of organization, goal-setting and motivation, organizational collaboration, decision-making system, career choice, predicting the performance ability (O.Behling, G.De Sanctis, R.J.House, J.Lawler, F.C.Lunenburg, R.S.Schuler, F.A.Starke etc.). The social content of expectations in the context of group dynamic processes, interactive effect between perception and motivational skills, implementation of expected duration theory was analyzed (J.Butler, T.Connolly, L.E.Miller, G. Wolf). There were the works in which researchers concluded that refixing of violence promotes development of aggressive personality through the formation of hostile expectations (C.A.Anderson, B.J.Bushman). It is shown how with the help of expectancy theory it can be explained by the use and abuse of alcohol (A.R.Baldwin, T.P.S.Oei).

It is concluded that a large part of modern applied research is based on a combination of motivational expectancy theories (E.E.Lawler, H.Peak, W.Porter, V.H.Vroom). It is noted that the expectancy theory allows not only to investigate the relationship between motivation and intentions of bloggers, but actually coordinate it (H.Liao, S.Liu, Y.Zeng). It is indicated that pharmacological placebo effects in human body are fully mediated by expectations (J.Podd, S.Stewart-Williams). It was established that most of the studies of expectations with applied nature is based on generally accepted expectancy theories and often a test, denial or complement of the scientific achievements of predecessors and scientific researches are partly aimed at solving applied problems of today and actual social problems.

Key words: expectations, social expectations of personality, retrospective analysis, hostile expectations, expectancy, placebo-effects, expected behavior.

Received December 01, 2015

Revised December 14, 2015

Accepted December 30, 2015

Комунікативна парадигма психології сім'ї

Posvistak O.A. The communicative paradigm of psychology of the family / O.A. Posvistak // Problems of Modern Psychology : Collection of research papers of Kamianets-Podilskyi Ivan Ohienko National University, G.S. Kostiuk Institute of Psychology at the National Academy of Pedagogical Science of Ukraine / scientific editing by S.D. Maksymenko, L.A. Onufriieva. – Issue 31. – Kamianets-Podilskyi : Aksioma, 2016. – P. 367–376.

О.А. Посвістак. Комунікативна парадигма психології сім'ї. У статті на основі аналізу наукової літератури доведено, що процес становлення науки пов'язаний із формуванням її парадигми, а розвиток науки – це революційний процес, сутність якого виражається в зміні парадигм. Визначено, що один із найбільш авторитетних дослідників проблем розвитку наукового знання, американський філософ Т. Кун виділяє такі етапи у розвитку науки: допарадигмальний, етапи формування парадигми, «нормальної науки», екстраординарної науки та наукової революції.

З огляду на це, прослідковано, що становлення психології сім'ї пов'язане із формуванням комунікативної парадигми у 50-х рр. ХХ ст. дослідниками групи з Поло Альто, які вивчали сімейну систему як сукупність комунікативних процесів та кібернетичних зв'язків; етап «нормальної науки» припадає на 50–60-ті рр. ХХ ст., і заслуга групи на цьому етапі полягає в розробці концепції подвійного зв'язку, розвитку теорії про комплементарність ролей і її застосуванні до сім'ї, доведенні важливості проговорених правил як основи для необхідних змін, а найважливішим стратегічним завданням при роботі з сім'єю визначалася зміна патологічних інтеракцій. Встановлено, що етап екстраординарної науки, за Т. Куном, розпочався тоді, коли С. Мінухін, вивчаючи зміну патернів комунікації, дійшов висновку, що це приводить до зміни структури сім'ї; в цей же час М. Боуен з'ясував, що вивчення мікродинаміки для розуміння процесів, які переживає сім'я, не достатньо і першим став досліджувати її макродинаміку – сімейну історію і сімейні сценарії протягом кількох поколінь. Зроблено висновок, що в 70-х рр. ХХ ст. відбувся етап наукової революції, внаслідок якого були сформульовані нові парадигми психології сім'ї.

Ключові слова: парадигма, мікродинаміка, макродинаміка, «подвійний зв'язок», комплементарність ролей, сімейна система, метакомунікація.

О.А. Посвістак. Коммуникативная парадигма психологии семьи. В статье на основе анализа научной литературы установлено, что процесс становления науки связан с формированием её парадигмы,

а развитие науки – это революционный процесс, сущность которого выражается в смене парадигм. Определено, что один из самых авторитетных исследователей проблем развития научного знания, американский философ Т. Кун, выделяет следующие этапы в развитии науки: допарадигмальный, этапы формирования парадигмы, «нормальной науки», экстраординарной науки и научной революции.

Учитывая это, прослежено, что становление психологии семьи связано с формированием коммуникативной парадигмы в 50-х гг. XX в. исследователями группы в Поло Альто, изучавшими семейную систему как совокупность коммуникативных процессов и кибернетических связей; этап «нормальной науки» приходится на 50–60-е гг., и заслуга группы на этом этапе состоит в разработке концепции двойной связи, развития теории о комплементарности ролей и её применении к семье, доказании важности проговорённых правил в качестве основы для необходимых изменений, а важнейшей стратегической задачей при работе с семьей определялось изменение патологических интеракций. Установлено, что этап экстраординарной науки, по Т. Куну, начался тогда, когда С. Минухин, изучая изменение паттернов коммуникации, пришел к выводу, что это приводит к изменению структуры семьи; в это же время М. Боуэн понял, что изучения микродинамики для понимания процессов, которые переживает семья недостаточно и первым стал целенаправленно исследовать макродинамику семьи – семейную историю и семейные сценарии нескольких поколений. Сделан вывод, что 70-х гг. XX в. – это этап научной революции, в результате которой были сформулированы новые парадигмы психологии семьи.

Ключевые слова: парадигма, микродинамика, макродинамика, «двойная связь», комплементарность ролей, метакоммуникация.

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок із важливими науковими чи практичними завданнями. У сучасній західній філософії проблема росту і розвитку знання є центральною. Накопичення емпіричного матеріалу породжує потребу структуризації знань, якими володіє наука, а в сучасному світі в умовах глобальних змін, які торкнулися і сім'ї, структуризація досягнень наукових співтовариств, які вивчали психологію сімейних стосунків, допоможе досліднику орієнтуватися у значному масиві інформації з метою кваліфікованого надання допомоги сім'ї.

Аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання цієї проблеми. Ґрунтовний аналіз наукової літератури свідчить, що проблему розвитку наукового знання розробляли прихильники постпозитивізму – К. Поппер, Т. Кун, І. Лакатос, П. Фейєрабенд [2, 3, 7]. Окремі етапи становлення психології сім'ї вивчають А. Холмогорова, М. Ніколс, Р. Шварц, М. Малкіна-Пих [4, 5, 8] та інші. Проте цілісне дослідження про-

цесу становлення та зміни парадигм психології сім'ї поки що відсутнє, з огляду на це, актуальним є виділення парадигм психології сім'ї та аналіз основних їх положень. Першою сформувався комунікативна парадигма, тому логічно буде розпочати наше дослідження саме з неї.

Метою статті є аналіз основних положень комунікативної парадигми психології сім'ї.

Виклад основного матеріалу дослідження. Термін «парадигма» у філософію науки вперше впровадив позитивіст Г. Бергман, однак справжній пріоритет у його використанні і поширенні належить Т. Куну (1922–1996), американському філософу й історіку науки, одному з лідерів сучасної постпозитивістської філософії науки. Т. Кун у праці «Структура наукових революцій» (1962) пов'язує становлення науки із формуванням її парадигми [2, с.191], а розвиток науки вважає стрибкоподібним, революційним процесом, сутність якого виражається в зміні парадигм [2, с. 26, 107–108]. Термін «парадигма» вживає у двох значеннях: як сукупність переконань, цінностей, технічних засобів, характерних для членів певного співтовариства [2, с.24–25] та як один вид елементу в цій сукупності – конкретні розв'язання головоломок, які використані як моделі або приклади, можуть замінювати експліцитні (*усвідомлені*) правила та бути основою розв'язання головоломок «нормальної науки» [2, с. 188].

У «Структурі наукових революцій» Т. Кун розглядає розвиток науки як зміну в першу чергу «психологічних парадигм», поглядів на наукову проблему, що породжують нові гіпотези та теорії.

У розвитку науки Т. Кун виділяє такі етапи:

1. *Допарадигмальний.* Це ранні стадії наук, коли панує концептуальний безлад і конкуренція великої кількості розбіжних поглядів, жоден з яких не можна одразу відкинути як невірний, позаяк усі вони приблизно відповідають спостереженням і науковим методам свого часу.

2. *Етап формування парадигми.* У підсумку з'являється наукова література, підручники, які детально розкривають парадигмальну теорію [2, с. 96];

3. *Етап «нормальної науки»* – панування певної наукової парадигми впродовж певного часу [2, с. 100]. Період характеризується наявністю чіткої програми діяльності. Передбачення нових видів явищ, які не вписуються в пануючу парадигму, не є метою «нормальної науки». Тобто, на етапі «нормальної науки» вчений працює в жорстких рамках парадигми і не ставить за

мету створення нових теорій і, зазвичай, нетерпимо ставиться до їх створення іншими.

4. *Етап екстраординарної науки* характеризується кризою парадигми [2, с. 97]. На цьому етапі з'являються, так звані, *аномалії* – не пояснені факти. У міру накопичення аномалій довіра до парадигми падає [2, с. 68–73, 98]. Збільшення кількості аномалій призводить до появи альтернативних теорій. [2, с. 91]. Виникає потреба нової парадигми. Т. Кун описує цю кризу як зі змістовної сторони розвитку науки (невідповідність нових методик старим), так і з емоційно-вольової (втрата довіри до принципів діючої парадигми з боку наукового співтовариства).

5. *Етап наукової революції* починається з того, що група вчених відмовляється від старої парадигми і приймає за основу сукупність інших теорій, гіпотез і стандартів. Наукове співтовариство розпадається на кілька груп, одні з яких продовжують вірити в парадигму, інші висувають гіпотезу, що претендує на роль нової парадигми. У період кризи вчені ставлять експерименти, спрямовані на перевірку і відсів конкуруючих теорій. Коли до цієї групи приєднуються всі інші представники даної науки, починається відлік нової наукової традиції, з'являється нова парадигма, і наукове співтовариство знову знаходить єдність. У ході наукової революції відбувається зміна понятійної сітки, через яку вчені розглядали світ. Зміна сітки викликає необхідність зміни методологічних правил. Учені починають підбирати іншу систему правил, яка може замінити попередню і яка була б заснована на новій понятійній сітці. У цих цілях вчені, як правило, звертаються за допомогою до філософії, що не було характерним для нормального періоду науки.

Ведучи мову про парадигми психології сім'ї, слід зазначити, що психологія сім'ї, за Л. Шнейдер, вивчає еволюцію і сутність шлюбно-сімейних відносин, особливості їх виникнення, становлення, стабілізації та розпаду, описує характеристики сім'ї та шлюб в історичному, соціально-психологічному й індивідуально-психологічному контекстах, який розглядає емоційну та функціональну специфіку відносин членів сім'ї один з одним [9]. Сімейна психологія сформувалася в процесі вирішення практичних проблем на основі сімейної терапії. Однією з груп, учасники якої зробили значний внесок у становлення психології сім'ї як наукової сфери і мають всі підстави вважати себе творцями сімейної терапії, був проект дослідження шизофренії Грегорі Бейтсона в Пало-Альто (Каліфорнія). Їм належить розробка комунікативної парадигми психології сім'ї.

За Т. Куном, можна вважати, що етап формування парадигми розпочався у 1954 р., коли Г.Бейтсон отримав дворічний грант на дослідження комунікації шизофреніків і група у складі Г. Бейтсона, Дж. Хейлі, Дж. Уікланда і Д. Джексона приступила до роботи. У процесі розвитку теорії комунікацій, яка могла пояснити походження і природу шизофренічної поведінки, учасники групи звернули увагу на сімейний контекст [5, с. 57–58] і проаналізували стосунки в сім'ї як сукупність комунікаційних процесів і зв'язків.

Результатом роботи групи стала публікація праці «До теорії шизофренії» (1956), яка була присвячена концепції «подвійного зв'язку» (double bind). Її основна думка зводилася до того, що психотична поведінка пацієнта є не тільки і не стільки наслідком мозкової дисфункції, скільки результатом освоєння способів спілкування з реальністю на основі спотвореної комунікації [4]. Вони, розглядаючи сім'ю, як систему, або гомеостатичний організм, проаналізували специфіку мікродинаміки сімейної системи і обґрунтували низку понять.

Зокрема, група встановила, що сімейні ролі, або стійкі функції в роботі системи, закріплені за кожним з її членів, можуть бути дисфункційними (наприклад, роль «жертви», «тирана» та ін.). Серйозну небезпеку становить делегування ролі дорослого дитині, що дуже типово для сімей з проблемою алкоголізації, де мама рятує тата і страждає, а дитина ставить перед необхідністю бути маминою «опорою» – підтримувати її, не засмучувати, приховуючи свої дитячі труднощі. Нерідко при цьому дитина використовується («триангулюється») матір'ю для вирішення подружніх конфліктів: висувається як щит під час п'яних скандалів, делегується для переговорів з батьком наступного ранку, щоб «надоумити» його і т. д.

Учасники групи проаналізували *патерни взаємодії*, або стійкі *комунікативні стереотипи* в сім'ї: сварки, висміювання, образи, приниження і т. д. та дійшли висновку, що, наприклад, у сім'ях, де багато незрозумілого роздратування й образ, нерідко виражений патерн «знецінення», коли часто навіть у зовні коректній формі один дає зрозуміти іншому, що він нікчема, а його думки і дії не мають ніякої цінності.

З точки зору вивчення стосунків у сім'ї як комунікативних процесів важливого значення набуває аналіз особливостей *циркуляції інформації*. Циркуляція може бути *ефективною* або *ж дисфункційною*. У першому випадку інформація доступна, відкрита, представлена в доступній і повній формі. У другому – вона

суперечлива (наприклад: «подвійний зв'язок»), частково або повністю прихована (наявність «сімейних секретів»). Так нерідко приховується інформація від тяжкохворого члена сім'ї, коли вся родина втягується в фальшиві обтяжливі комунікації, які ще більше збільшують тривогу і депресію як у самого хворого, так і у його близьких.

Численні дослідження показали важливу роль, яку відіграє *стиль спілкування* для психічного здоров'я сім'ї. Скажімо, надійним предиктором несприятливого перебігу депресії у жінки служить її ствердна відповідь на питання: «Чи часто Вас критикує Ваш чоловік?». Стиль емоційної комунікації характеризується співвідношенням позитивних і негативних емоцій, критики і похвали на адресу один одного. У дисфункційних сім'ях можлива також заборона на відкрите вираження почуттів [8].

Г. Бейтсоном були описані парадоксальні комунікації в сім'ях з важкими формами психічної патології. Це насамперед, так званий, *комунікативний подвійний зв'язок або подвійний затиск* (double bind) – комунікація, яка містить два взаємовиключних послання або приписи, при цьому існує заборона на відкрите обговорення цього протиріччя, тобто заборона на метакомунікації. *Метакомунікації* – це процеси спільного обговорення й осмислення того, що відбувається між членами сім'ї. Це чи не найважливіша характеристика мікродинаміки з погляду розвитку як самої сімейної системи, так і її членів.

Отже, у центрі інтересів цієї групи виявилось вивчення сімейних стосунків через аналіз мікродинаміки сімейної системи, чи комунікативних процесів. Представники групи першими поставили завдання зміни сім'ї, а не ізоляції хворого від її впливу, а також висунули ідею гомеостазу, розглядаючи сім'ю як утворення, яке опирається змінам і прагне до стабільності системи. *Сімейний гомеостаз* – це динамічний стан відносної стабільності. Сім'ї прагнуть підтримувати або відновлювати статус-кво: члени сім'ї функціонують як регулятори і результатом їх дії є не цілкомита непорушність системи, але стабільні коливання поведінки. Сімейна стабільність досягається за допомогою *зворотного зв'язку*, який регулює поведінку сім'ї та її членів. Коли сімейній системі щось загрожує, тобто порушує її рівновагу, вона завжди прагне зберегти стабільність, або гомеостаз. Таким чином, незрозумілу поведінку членів сім'ї можна пояснити, якщо сприймати її як гомеостатичний механізм. Наприклад, якщо щоразу, коли батьки сперечаються, один із дітей проявляє симптоматичну поведінку, симптоми можуть являти собою спосіб переривання

батьківських сварок шляхом їх об'єднання в прояві турботи. Отже, хвороба, або дезадаптивні симптоми одного з членів сім'ї виконують кібернетичну функцію збереження сімейної рівноваги [4] і розглядаються як дисфункційний спосіб стабілізації системи [8]. Ця концепція надовго стала визначальною в підході до вивчення сім'ї серед фахівців.

Д. Джексон у роботі «Сімейні правила: шлюбний контракт: послуга за послугу» (1965) пояснив розподіл сімейних ролей не просто як наслідок статевих відмінностей, а як результат серій *компенсаційних взаємодій, інтерацій і правил інтерацій*, вироблених між людьми. Він доводив, що основні відмінності в шлюбі, як і в інших відносинах, виробляються, а не переймають. Д. Джексон доводив важливість проговорених правил як основи для необхідних змін. Він виділив три системи правил, або норм: *приховані, визнані і відкрито декларовані та метаправила*, які виконують роль гомеостатичних механізмів. Це правила про те, як використовувати старі та вводити нові. Д. Джексон пов'язав багато сімейних дисфункцій з недоліком розвитку третього рівня – правил про правила, що і гальмує здатність сім'ї до комунікації і, відповідно, до змін [5, с. 57–58]. Бестселером 60-х рр. ХХ ст. стала книга, випущена Д. Джексоном і Г. Бейтсоном «Прагматики про сімейну комунікацію» [8].

Ще одним членом групи Пало-Альто була Вірджинія Сатір («Спільна сімейна терапія» (1964)). До теорії комунікації вона додала такий компонент, як *почуття*, що дозволило врівноважити дещо інтелектуалізований підхід Пало-Альто. Згідно з теорією В. Сатір, члени проблемної сім'ї потрапили в пастку обмежених ролей, таких як жертва, миротворець, непокірний і рятівник, які обмежують відносини і підривають самоповагу [6, с. 25–29]. Вона дійшла висновку, що в більшості сімей є, принаймні, один член, чий недолік або помилки зробили його аутсайдером. Поки «зацькований» не «увійде в коло сім'ї», ні зцілення, ні об'єднання неможливі.

У середині 60-х рр. В. Сатір вийшла зі складу групи, а у 1967 р. групу покинув Дж. Хейлі, ставши співробітником С. Мінухіна в Філадельфії. За Т. Куном, розпочався етап екстраординарної науки: С. Мінухін, вивчаючи зміну патернів комунікації, дійшов висновку, що це призводить до зміни структури сім'ї [1, с. 28]. В цей же час М. Боуен зрозумів, що вивчення мікродинаміки для розуміння процесів, які переживає сім'я, не достатньо і першим став цілеспрямовано досліджувати фактор макродинаміки сімейної системи – сімейну історію і сімейні сценарії про-

тягом кількох поколінь [8]. Зі смертю Д. Джексона в 1968 р. найбільш авторитетними дослідниками психології сімейних стосунків стали С. Мінухін і М. Боуен, які розробили, відповідно, структурну та системну парадигми психології сім'ї.

Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок з цього напрямку. Отже, в процесі аналізу наукової літератури нами встановлено, що група з Поло Альто у 50–60-х рр. сформулювала комунікативну парадигму психології сім'ї. Її учасники вивчали сімейну систему як сукупність комунікативних процесів та кібернетичних зв'язків.

Учасники групи зробили значний вклад у психологію сім'ї, зокрема:

- першими розглянули сім'ю як гомеостатичний організм, який опирається змінам і прагне до стабільності системи;
- вивчили особливості циркуляції інформації в сім'ї та дійшли висновку, що стосунки в сім'ї залежать від того, чи є вона ефективною, чи дисфункційною;
- проаналізували вплив стилю спілкування на психічне здоров'я сім'ї;
- розробили концепцію подвійного зв'язку та довели вплив специфіки метакомунікаційних процесів на сімейні стосунки;
- розвинули теорію комплементарності ролей в її застосуванні до сім'ї;
- визначили важливість проговорених правил для необхідних змін і виділили три види правил: приховані, відкриті і метаправила.

Відповідно, найважливішим стратегічним завданням при роботі з сім'єю назвали зміну патологічних інтеракцій (зокрема «подвійний зв'язок»).

Перспективним у подальшому видається дослідження інших парадигм психології сім'ї.

Список використаних джерел

1. Браун Дж. Теория и практика семейной психотерапии / Дж. Браун, Д. Кристенсен. – СПб. : Питер, 2001. – 352 с.
2. Кун Т. Структура наукових революцій / Т.Кун. – К. : Port-R, 2001. – 228 с.
3. Лакатос И. История науки и её рациональные реконструкции / И. Лакатос // Структура и развитие науки. Из Бостонских исследований по философии науки. – М. : Прогресс, 1978. – С. 203–235.

4. Малкина-Пых И. Г. Семейная терапия / И. Г. Малкина-Пых. – М. : Эксмо, 2006. – 992 с.
5. Николс М. Семейная терапия. Концепции и методы / М. Николс, Р. Шварц. – М. : Эксмо, 2004. – 960 с.
6. Сатир В. Вы и ваша семья: Руководство по личностному росту / В. Сатир. – М. : ИОИ, 2013. – 104 с.
7. Фейерабенд П. Против метода. Очерк анархистской теории познания / П. Фейерабенд. – М., 1986. – 467 с.
8. Холмогорова А. Б. Семейная психотерапия: история, основные школы, концептуальный аппарат / А. Б. Холмогорова // Современная терапия психических расстройств. – 2007. – №2. – С.19–29.
9. Шнейдер Л.Б. Психология семейных отношений / Л. Б. Шнейдер. – М. : Апрель-Пресс, Изд-во ЭКСМО-Пресс, 2000. – 512 с.

Spysok vykorystanih dzherel

1. Braun Dzh. Teorija i praktika semejnoj psihoterapii / Dzh. Braun, D. Kristensen. – SPb. : Piter, 2001. – 352 s.
2. Kun T. Struktura naukovih revoljucij / T.Kun. – K. : Port-R, 2001. – 228 s.
3. Lakatos I. Istorija nauki i ee racional'nye rekonstrukcii / I. Lakatos // Struktura i razvitie nauki. Iz Bostonskih issledovanij po filosofii nauki. – M. : Progress, 1978. – S. 203–235.
4. Malkina-Pyh I. Semejnaja terapia / I.Malkina-Pyh. – M. : Eksmo,2006. – 992 с.
5. Nikols, M. Semejnaja terapija. Konceptii i metody / M. Nikols, R. Shvarc. – M. : Eksmo, 2004. – 960 s.
6. Satir V. Vy i vasha sem'ja: Rukovodstvo po lichnostnomu rostu / V. Satir. – M. : IOI, 2013. – 104 s.
7. Fejerabend, P. Protiv metoda. Ocherk anarhistskoj teorii poznanija / P.Fejerabend. – M., 1986. – 467 s.
8. Holmogorova A. B. Semejnaja psihoterapija: istorija, osnovnye shkoly, konceptual'nyj apparat / A. B. Holmogorova // Sovremennaja terapija psihicheskikh rasstrojstv. – 2007. – №2. – S.19–29.
9. Shnejder L. B. Psihologija semejnyh otnoshenij / L. B. Shnejder. – M. : Aprel'-Press, Izd-vo JeKSMO-Press, 2000. – 512 s.

O.A. Posvistak. The communicative paradigm of psychology of the family. On the base of the analysis of scientific sources and literature it is found that the establishing process of science is associated with the

formation of its paradigm, and the development of science is a revolutionary process, the essence of which is expressed in the changing of the paradigms. It is determined that T.Kuhn, one of the most authoritative researchers of the development problems of scientific knowledge, identifies the following stages in the development of science: preparadigm, the stage of paradigm formation, the stage of «normal science», the stage of extraordinary science, the stage of scientific revolution.

Taking it into account it is studied that the formation of psychology of a family is associated with the formation of a communicative paradigm in the 1950s by the researchers from Palo Alto. It is concluded that the researchers studied the family system as a set of the communicative processes and cybernetic relations; stage of «normal science» coincides with 1950–1960s and the merit of this group is the development of double relations concept, the development of roles complementarity theory and its application to the family, justification of the necessity of work not with dyadic relationships, but with triads.

It is established that the stage of extraordinary science, according to T. Kuhn, began when S. Minuhin came to the conclusion that it leads to the changes in family structure while studying the changing of the communication patterns. At the same time M. Bowen realized that microdynamics study in order to understand the processes that the family is having is not enough and became the first to investigate intentionally the factor of family system's macrodynamics – family history and family scenario for generations. It is concluded that in the 1970s the stage of scientific revolution took place, which resulted in the formation of new paradigms of psychology of the family.

Key words: communicative paradigms, double relations concept, complementarity theory, microdynamics, macrodynamics, family system.

Received December 02, 2015

Revised December 13, 2015

Accepted January 04, 2016

Інтенсифікація діяльності органів виконавчої влади щодо протидії чуткам при виникненні надзвичайної ситуації

Potapchuk N.D. The intensification of the executive authorities' activities concerning the reaction to rumors in extreme situations / N.D. Potapchuk // Problems of Modern Psychology : Collection of research papers of Kamianets-Podilskyi Ivan Ohienko National University, G.S. Kostyuk Institute of Psychology at the National Academy of Pedagogical Science of Ukraine / scientific editing by S.D. Maksymenko, L.A. Onufrieva. – Issue 31. – Kamianets-Podilskyi : Aksioma, 2016. – P. 377–392.

Н.Д. Потапчук. Інтенсифікація діяльності органів виконавчої влади щодо протидії чуткам при виникненні надзвичайної ситуації. У статті обґрунтовано поняття «інтенсифікація діяльності органів виконавчої влади щодо протидії чуткам при виникненні надзвичайних ситуацій». Автором статті розглянуто соціально-психологічні умови, які спонукають людей сприймати чутки; охарактеризовано психологічні результати дії поширення чуток на населення в умовах надзвичайних ситуацій. У статті визначено роль органів виконавчої влади у протидії чуткам та техніки інтенсифікації діяльності органів виконавчої влади щодо протидії чуткам при виникненні надзвичайної ситуації. Автором статті доведено, що засоби протидії поширенню чуток (як стихійному, так і навмисного) можна розділити на дві групи: профілактичні заходи й активні контрзаходи, які включають в себе: прогнозування потенційних і вивчення процесуальних та емоційних складових поширення чуток; індоктринація («щеплення від чуток»), тобто застосування превентивних дій; завоювання довіри в аудиторії офіційними джерелами інформації за рахунок використання психологічних механізмів; підтримка ефективного керівництва на всіх рівнях, підвищення авторитету представників влади та довіри до них. У статті наведено перелік основних заходів, які доцільно проводити органам виконавчої влади щодо протидії чуткам при виникненні надзвичайної ситуації, а також заходів профілактичного та контрдієвого характеру. У статті обґрунтовано шляхи та умови протидії чуткам, визначено особливості поведінки суб'єктів цієї протидії. Автором статті доведено, що діяльність органів виконавчої влади в надзвичайних ситуаціях може розглядатися як індикатор, котрий перевіряє на міцність існуючий соціальний порядок, і тому метою цієї діяльності має бути зміна характеру освітлення надзвичайної ситуації у ЗМІ таким чином, щоб відповідні відомості не травмували свідомість населення, а мобілізували на боротьбу з наслідками самої ситуації.

Ключові слова: протидія чуткам, шляхи та умови протидії чуткам, надзвичайні ситуації, інтенсифікація діяльності органів виконавчої влади, профілактичні заходи, соціально-психологічні умови, засоби масової інформації, поведінка населення.

Н.Д. Потапчук. Интенсификация деятельности органов исполнительной власти по противодействию слухам при возникновении чрезвычайной ситуации. В статье обосновано понятие «интенсификация деятельности органов исполнительной власти по противодействию слухам при возникновении чрезвычайных ситуаций». Автором статьи рассмотрены социально-психологические условия, побуждающие людей воспринимать слухи; охарактеризованы психологические результаты действия распространения слухов на население в условиях чрезвычайных ситуаций. В статье определена роль органов исполнительной власти в противодействии слухам и техники интенсификации деятельности органов исполнительной власти по противодействию слухам при возникновении чрезвычайной ситуации. Автором статьи доказано, что средства противодействия распространению слухов (как стихийного, так и преднамеренного) можно разделить на две группы: профилактические мероприятия и активные контрмеры, которые включают в себя: прогнозирование потенциальных и изучение процессуальных и эмоциональных составляющих распространения слухов; индоктринация («прививка от слухов»), то есть применение превентивных действий; завоевание доверия аудитории официальными источниками информации за счёт использования психологических механизмов; поддержание эффективного руководства на всех уровнях, повышение авторитета представителей власти и доверия к ним. В статье приведен перечень основных мероприятий, которые целесообразно проводить органам исполнительной власти по противодействию слухам при возникновении чрезвычайной ситуации, а также мер профилактического и контрдейственного характера. В статье обоснованы пути и условия противодействия слухам, определены особенности поведения субъектов этого противодействия. Автором статьи доказано, что деятельность органов исполнительной власти в чрезвычайных ситуациях может рассматриваться как индикатор, который проверяет на прочность существующий социальный порядок, и поэтому целью этой деятельности должно быть изменение характера освещения чрезвычайной ситуации в СМИ таким образом, чтобы соответствующие сведения не травмировали сознание населения, а мобилизовали на борьбу с последствиями самой ситуации.

Ключевые слова: противодействие слухам, пути и условия противодействия слухам, чрезвычайные ситуации, интенсификация деятельности органов исполнительной власти, профилактические мероприятия, социально-психологические условия, средства массовой информации, поведение населения.

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок із важливими науковими чи практичними завданнями. Сучасне

життя настільки наповнене численними ризиками, що звести ймовірність виникнення надзвичайних ситуацій (НС) до нуля просто неможливо. Природним наслідком цього є необхідність вчитися жити в ризиконебезпечному суспільстві, що означає вироблення ефективних механізмів запобігання НС та захисту у разі їх виникнення, а також розробку ефективних технологій ліквідації їх наслідків. Особливу роль займають процеси протидії чуткам, з якими пов'язані підвищена сугестивність населення та зростання індуктивності емоцій. Відмітимо, що забезпечення громадської безпеки в умовах виникнення НС досягається шляхом проведення єдиної державної політики у галузі забезпечення внутрішньої безпеки держави, а отже, і громадської безпеки, реалізацією заходів економічного, політичного, організаційного та іншого характеру, що спрямовані на попередження загроз життєво важливих інтересів держави та суспільства. Одним із найважливіших елементів цієї системи заходів є діяльність органів виконавчої влади щодо протидії чуткам при виникненні НС [2; 4].

Як свідчить практика, циркулюючі чутки здатні нанести дуже серйозний соціально-психологічний збиток населенню взагалі, і шкоду конкретним особам та справам, зокрема. В умовах НС нормальне функціонування населення та спокійне життя суспільства в цілому залежать від уміння запобігати чуткам та успішно протидіяти їм. Для цього необхідна інтенсифікація діяльності органів виконавчої влади [2; 3; 7]. Принципи протидії чуткам в умовах НС – це основні ідеї, що відображають закономірності у суспільних відносинах, пов'язаних із процесом урегулювання НС, а також забезпечення органами виконавчої влади належної безпеки громадян за таких умов. Слід відмітити, що «катастрофічні» настрої у людей в умовах НС можуть транслюватися всіма можливими способами, починаючи від панічних чуток і закінчуючи сталими негативними настроями у засобах масової інформації (ЗМІ). Без прийняття належних заходів протидії чуткам, через певний період зазначені настрої можуть мати негативні наслідки для населення.

Успіх боротьби з чутками в умовах НС обумовлений низкою ключових чинників, а саме: наявністю в органів виконавчої влади плану комунікації як складової частини алгоритму подолання кризи; формуванням спеціальної команди по боротьбі з розповсюдженням чуток; оцінкою каналів інформування населення з точки зору задоволення запитів засобів масової інформації.

Аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання цієї проблеми і на які спирається автор, виділення невирішених раніше частин загальної проблеми, котрим присвячується запропонована стаття. У роботах І. Дзялошинського, Ю. Левади, О. Шаброва представлені основні політологічні підходи до визначення чуток як інструменту в політичній системі суспільства, досліджений взаємозв'язок соціально-політичних норм, їх вплив на суспільні відносини [3; 7; 12]. Інформація як чинник, що моделює психологічну реальність, у тому числі отриману в результаті пристосування індивіда до НС, вивчалася низкою вчених (Г. Черняков, Г. Йонас, П. Сидоренко).

Аналіз вітчизняної та зарубіжної літератури, присвяченої проблемі прихованого впливу чуток на масову свідомість, показав, що спектр інтересу дослідників зміщений у бік прикладного аспекту (опису безлічі маніпулятивних технологій та методів психологічного захисту від них), у той час як досліджень, присвячених розгляду світоглядного значення інформаційного впливу на людину, її компенсаторних можливостей та ролі органів влади щодо протидії чуткам при виникненні НС поки що проведено досить мало [2; 10]. Важливими для даного дослідження стали роботи низки авторів, де розглядаються питання соціального психоаналізу інформаційних процесів, психокорекції масової свідомості (В. Попов), феномена масової комунікації (Є. Тавокін), інформаційної стійкості (А. Шевченко), дій органів виконавчої влади під час виникнення НС (П. Киричок) тощо.

Постановка завдання дослідження. Вивчення заходів профілактики та ефективної боротьби з психічною дезадаптацією людей у НС повинно бути доповнено широким колом інформаційних і організаційних засобів, спрямованих на протидію чуткам.

Метою нашої статті є обґрунтування інтенсифікації діяльності органів виконавчої влади щодо протидії чуткам при виникненні НС.

Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів. Чутки виникають тоді, коли не вистачає фактів. Їх появі сприяє стурбованість людей, а найпоширенішими темами стають проблеми, пов'язані з небезпекою для життя чи загрозою добробуту людей. Практика свідчить, що найчастіше поширенню чуток сприяють наступні обставини: відсутність автентичності між інформацією щодо надзвичайної ситуації з офіційних джерел і каналів масової комунікації; неповнота в змісті інформації; виникнення сумнівів внаслідок поширення неправдивої інформації; поява у населення

відчуття, що ситуація не контролюється. Перш, ніж приступити до планування коригувальних дій, центральним і місцевим органами виконавчої влади слід проаналізувати масштаби поширення, серйозність причин і джерела поширення чуток. Важливим завданням роботи органів влади є задекларувати свою стурбованість з приводу поширення чуток і готовність активно боротися з ними, а також без зволікання надати повну й автентичну інформацію з приводу надзвичайної ситуації [1; 5; 11].

Чутки є елементом інформаційного середовища, проте під час виникнення НС їх циркуляція дуже посилюється. Досить часто чутки містять інформацію, принципово замовчувану ЗМІ. Це специфічний вид неформальної міжособистісної комунікації, в процесі якої сюжет, що до певної міри відображає деякі реальні чи вигадані події, стає надбанням великої дифузної аудиторії. Чутки в умовах НС часто недостатньо відображають реальний стан справ або значно спотворюють їх. За допомогою чуток створюється і передається громадська думка, настроїв, соціальні стереотипи й установки аудиторії, інформаційна ситуація в регіоні. Слід відмітити, що чутки є засобом психологічного впливу (зміни думок, відносин, настроїв, поведінки, задоволення потреб людей і соціальних груп).

На сучасному кризовому етапі взаємодії суспільства і природи безпека може розглядатися як якісно новий вид суспільної цінності. При цьому слід виділити найважливішу її характеристику – особливу соціальну цінність. Право на соціально гарантований мінімум безпеки є універсальним і рівним для всіх категорій громадян; воно органічно входить в мінімальний стандарт життєзабезпечення в сучасному суспільстві. Особливістю забезпечення безпеки є колективний спосіб використання її результатів: на відміну від благ, що піддаються індивідуальному присвоєнню (споживанню), вона доступна або всім, або нікому, оскільки природа не знає соціальних, адміністративних та інших кордонів. Зазначене вище вимагає проведення досліджень з визначення ролі та місця проблеми забезпечення безпеки серед інших видів діяльності щодо забезпечення сталого розвитку і по виявленню важливості (пріоритету) інтенсифікації діяльності органів виконавчої влади щодо протидії чуткам при виникненні НС [1; 9].

Результати таких досліджень становлять не тільки науковий інтерес (в частині розробки методології), але й мають суто практичну спрямованість: на їх основі повинні розроблятися рекомендації щодо проведення першочергових заходів безпеки;

виділення фінансових та матеріально-технічних ресурсів; організаційно-правового забезпечення та строків проведення комплексу заходів щодо забезпечення безпеки населення. Вирішення зазначених питань досягається розробкою багаторівневої системи цілей із використанням принципів системного аналізу протидії чуткам.

Для інтенсифікації діяльності органів виконавчої влади щодо протидії чуткам при виникненні НС необхідно виділити соціально-психологічні умови, які спонукають людей сприймати чутки. До таких обставин належать:

1. Тривожні, напружені ситуації, що містять небезпеки, під час яких люди шукають шляхи захисту себе та своїх близьких.

2. Наявність психологічного групового тиску, ефекти наслідування, прагнення убезпечити себе разом з усіма.

3. Впевненість у достовірності повідомлення. Зазвичай, в умовах НС, люди схильні припускати, що інформація представлена з надійних джерел. Це створює ілюзію достовірності повідомлення і формує ефект помилкового консенсусу, тобто впевненості в тому, що чутки поділяють більшість людей.

4. Психологічні особливості людей, що призводять до сприйняття чуток. Слід виділити високу сугестивність значної частини людей, їхню нездатність самостійно та критично оцінити обґрунтованість чуток.

5. Соціально-психологічні особливості груп і спільної діяльності. Відзначається, що чутки активніше поширюються в тих групах, де панують бездіяльність, одноманітність, нудьга [1; 5].

Отже, «інтенсифікації діяльності органів виконавчої влади щодо протидії чуткам» включає в себе необхідність достовірного інформування населення про НС, оскільки відсутність такої інформації може викликати негативні явища в суспільстві (паніку, недовіру до влади, масові заворушення тощо). Крім того, найважливішою складовою інформаційної політики є роз'яснення населенню позиції і намірів держави в галузі безпеки. Турбота держави про кожну конкретну людину – головна теза, на якій повинна будуватися робота з усіма засобами масової інформації. Повага населення до влади та підтримка державних ініціатив неможливі без розуміння населенням, що органи державної влади роблять все для забезпечення безпеки всіх громадян. Також за допомогою інформування про НС та протидії чуткам представляється можливим здійснювати профілактичну роботу, спрямовану на попередження НС, а також навчання населення поведінці у вказаних ситуаціях.

Загальновідомо, що найвищу ефективність має не усунення якогось небажаного явища, а його попередження, тобто профілактика. Отож, щодо поширення чуток під час НС можна виділити такі профілактичні заходи, які повинні здійснюватися органами виконавчої влади, зокрема правдиве і повне інформування населення про можливі психогенні чинники; обов'язкове завчасне ознайомлення людей із тим, що їх може очікувати; чіткість і оперативність у виконанні заходів захисту. Психологічна суть надзвичайних умов полягає у неможливості будувати звичайні ділові відносини з людьми, які потрапили в надзвичайну ситуацію [6; 8]. В цих умовах змінюється мотивація поведінки не тільки громадян, але і співробітників органів виконавчої влади. Змінюються правові, моральні, етичні норми поведінки. Натомість, в умовах НС відносини з громадянами повинні базуватись на дипломатичних здібностях, психічній рівновазі, знанні психічних особливостей поведінки людей в надзвичайних ситуаціях, а також на врахуванні місцевих звичаїв і норм поведінки.

Серед психологічних результатів дії поширення чуток на першому місці знаходиться різке підвищення в поведінці емоційного компонента. У значній кількості людей знижується здатність до самоуправління, підвищується нервово-психічне напруження, активізуються негативні емоції. В цих умовах виникають почуття страху, відчаю, безнадійності, гніву. Співробітникам органів виконавчої влади в надзвичайних умовах таким негативним почуттям треба протиставити холоднокривність, здібність стримувати себе та попереджати некеровані емоції громадян.

На думку В. Кузнецова, для інтенсифікації діяльності органів виконавчої влади щодо протидії чуткам при виникненні НС необхідно:

- попереднє навчання людей дій у НС;
- правдива та повна інформація на всіх етапах розвитку НС;
- спеціальна підготовка активних лідерів, здатних у критичні моменти очолити розгублених людей, спрямувати їх дії на самопорятунок і порятунок інших постраждалих, тобто на самоорганізацію [6].

Аналіз наукової літератури дозволив нам з'ясувати, що більша частина населення не висловлює ніяких намірів зробити щонебудь в інтересах протидії чуткам в умовах розвитку НС, тому органи виконавчої влади повинні активізувати свої дії. Рекомендується створити спеціальний інформаційний центр, в якому журналісти зможуть не тільки отримувати, обробляти і відси-

лати інформацію своїм замовникам, але й отримати там харчування і необхідний транспорт. У процесі розвитку подій служби інформаційного оповіщення повинні випускати бюлетені, поширювати їх через ЗМІ і забезпечувати постійний потік інформації незалежно від того, змінюється ситуація чи ні. Уповноважені представники влади повинні бути доступні – слід повідомити населенню телефон для довідок в будь-який час. Вважається, що перші 24 години після початку НС є вирішальними – саме тоді формується позиція влади й оцінюється реакція на неї з боку суспільства. Головний принцип протидії чуткам – «говоріть правду і якомога швидше». Інтенсифікація діяльності органів виконавчої влади визначає необхідність бути попереду, а не позаду інформаційного потоку. Якщо ж надати інформацію не можливо, потрібно пояснити причини цього. В умовах НС дуже важливі чесність і відвертість – неприпустимо спотворювати або прикрашати факти. При цьому завжди доцільно підкреслювати позитивні моменти в діяльності органів влади щодо забезпечення захисту населення [7].

Боротьба з чутками має важливе значення і включає заходи профілактичного та контрдієвого характеру:

1. Прогнозування потенційних і вивчення процесуальних та емоційних складових поширення чуток. Фахівці, що вивчають чулки, повинні отримати відповіді на питання, серед яких соціальних груп поширюються чулки та який їх зміст.

2. Індоктринація («щеплення від чуток») найбільш вірогідних об'єктів-мішеней впливу передбачає початкове отримання аудиторією малої порції інформації про подію, вироблення людьми певної позиції прийняття або неприйняття з наступним пред'явленням основної маси інформації. Важливе профілактичне значення має оперативне інформування «групи ризику» за темами можливої дезінформації, тобто застосування превентивних дій.

3. Завоювання довіри в аудиторії офіційними джерелами інформації за рахунок використання психологічних механізмів: «первинність повідомлення», «авторитетний комунікатор», «голос пророка» тощо.

4. Підтримка ефективного керівництва на всіх рівнях, підвищення авторитету представників влади та довіри до них.

В. Христенко [10] вважає, що для інтенсифікації діяльності органів виконавчої влади щодо протидії чуткам при виникненні НС слід використовувати такі техніки: виключення мотивуючої ситуації або інтересу до цієї ситуації; оприлюднення фактів з ме-

тою задоволення інтересу цільової аудиторії і створення розуміння слухової інформації в аудиторії. Для кожної людини чутки мають суб'єктивну значимість, вони актуалізують у різних людей різні емоційні стани, тому вони не відзначаються достовірністю. Крім того, їх інтерпретація вносить суттєві викривлення навіть у тих випадках, коли вихідні дані були достовірні. Зазвичай, у процесі поширення чутки піддаються фільтрації, люди можуть вибирати деталі, які становлять для них першочерговий інтерес, а також додавати нові подробиці, щоб висловити свої власні відчуття, емоції, міркування, що можуть повністю спотворювати інформацію про НС.

Розробка багаторівневої ієрархічної структури системи взаємодії місцевих, районних (міських) та обласних органів виконавчої влади ґрунтується на особливостях ієрархічної структури безпеки, покладанням функцій щодо координації діяльності, розподілу ресурсів тощо між учасниками одного рівня структури на самих учасників. У органів виконавчої влади різних рівнів існує кілька форм інформування населення про НС. Найбільший обсяг інформації транслюється через ЗМІ. Однак існують й інші форми. Необхідність їх використання пов'язана з тим, що безпосередньо постраждале населення в період ліквідації надзвичайної ситуації може не мати доступу до телебачення або Інтернету, газети ж не володіють великою оперативністю [9; 11].

Місцеві органи виконавчої влади виконують завдання у сфері захисту населення і територій від НС, зокрема, шляхом протидії розповсюдженню чуток за допомогою відповідних підрозділів або працівників, спеціально уповноважених здійснювати зв'язки з населенням. Районні органи виконавчої влади координують створення центрів управління в кризових ситуаціях, інформаційних центрів, центрів управління в кризових ситуаціях органів у справах цивільної оборони і НС, чергово-диспетчерські служби організацій (об'єктів). Основні заходи, що проводяться обласними органами виконавчої влади щодо протидії чуткам при виникненні НС: збір, обробка та обмін в установленому порядку інформацією у сфері захисту населення та територій від надзвичайних ситуацій природного і техногенного характеру; підготовка населення до дій у надзвичайних ситуаціях; пропаганда знань у сфері захисту населення і територій від надзвичайних ситуацій; прогнозування потенційних і вивчення процесуальних та емоційних складових поширення чуток; підтримка ефективного керівництва на всіх рівнях; підвищення авторитету представників влади та довіри до них.

Існує декілька шляхів інтенсифікації діяльності органів виконавчої влади щодо протидії чуткам:

1. Найбільш ефективний засіб боротьби проти чуток – усунення приводів, що їх викликають. Якщо приводи усунути неможливо, то треба прагнути до їх скорочення.

2. Своєчасне оголошення найважливіших новин. Якщо чулки все ж поширилися, при спростуванні слід утриматися від їх переказу.

3. Краще враховувати наявність неформальних комунікативних каналів, їх організацію, характер переданої інформації, ніж не враховувати їх зовсім.

4. Починати протидію чуткам якомога раніше.

Засоби протидії поширенню чуток (як стихійному, так і навмисному) можна розділити на дві групи: профілактичні заходи й активні контрзаходи. Для систематизації першої групи засобів слід відмітити, що стійка до чуток інформаційна система повинна поєднувати високу оперативність повідомлень (щоб на кожен даний момент часу кількість офіційних повідомлень про НС виявлялася оптимальною) з незмінно високою достовірністю (щоб довіра до джерела завжди зберігалася на максимальному рівні) і з добре налагодженим активним зворотнім зв'язком між джерелами та аудиторією, яка забезпечувала б своєчасне реагування органів виконавчої влади на виникаючі в суспільстві інтереси. Зрозуміло, що практична реалізація такої системи пов'язана з низкою специфічних труднощів та можливих помилок органів виконавчої влади при організації заходів щодо протидії чуткам. Зокрема, підвищення оперативності інформування підвищує ймовірність проникнення в систему недостатньо перевірених відомостей і, отже, в тенденції може знижувати довіру населення до джерела. Тому мова повинна йти не про безмежне підвищення швидкості передачі повідомлень, а про досягнення такої оптимальної швидкості, при якій система залишається досить застрахованою від змістовних спотворень інформації. Цьому сприяє правильно побудована ієрархія підсистем, включаючи різні канали масових та публічних комунікацій, активну участь населення в роботі офіційних органів тощо. Загальним зниженням ймовірності виникнення чуток служить також широка залученість населення в корисну спільну діяльність, наповнену соціально значущими, емоційно насиченими подіями [5; 10].

Отже, роль органів виконавчої влади у протидії чуткам доцільно поділяти на профілактичну та контрдієву. Виходячи з

причин виникнення чуток, завдання профілактичних заходів органів виконавчої влади має зводитися до наступного:

1. Запобігання наростання високого рівня невизначеності і тривожності в суспільстві.

2. Створення та підтримання на належному рівні системи інформування, що володіє в аудиторії іміджем високої надійності та достовірності.

3. Створення стійкого зворотнього зв'язку від аудиторії до джерела інформації, своєчасне реагування на потреби і запити людей.

4. Формування такого емоційного середовища, яке виключило б можливість поширення чуток, навіть у тому випадку, якщо вони провокуються навмисно.

5. Якщо чулки вже виникли, слід не тільки спростувати і привести достовірні факти, але й обов'язково зняти ту тривожність у населення, яку вони породили.

Більш складною є задача активної протидії вже наявним чуткам. Припинення чуток передбачає здійснення різнопланових заходів, спрямованих на зниження поширеності та стійкості чуток. Органами виконавчої влади можуть бути використані наступні шляхи інтенсифікації діяльності щодо протидії чуткам при виникненні НС:

1. Ігнорування неправдивих чуток з одночасною демонстрацією фактів, що спростовують їх.

2. Підтвердження чуток. Іноді для запобігання подальшого нагромадження недостовірної інформації навколо НС краще підтвердити чулки. Часом чесне визнання підвищує довіру до джерела та допомагає контролювати подальший хід подій. Підтвердити чулки може представник органів виконавчої влади, що має довіру в суспільстві.

3. Спростування чуток. Офіційне спростування чуток доречно лише за умови, що дане джерело користується повагою і довірою у населення, а також коли небезпечно чулки значно погіршують психологічний стан населення. Потрібно прямо вказати на зміст чуток, їх причину та викласти альтернативну версію подій. Без додаткових заходів цей метод рідко буває ефективний. Перш за все, це пов'язано з психологічними особливостями сприйняття людини: зруйнувати створені стереотипи значно складніше, ніж створити нові.

4. Усунення причин. Найбільш ефективний засіб боротьби проти чуток в умовах НС – усунення приводів, що їх викликають.

Отже, основними заходами, що доцільно проводити органами виконавчої влади щодо протидії чуткам при виникненні НС є: керівництво розробкою та здійсненням організаційних заходів щодо запобігання надзвичайних ситуацій, підвищення надійності потенційно небезпечних об'єктів; участь у розробці і здійсненні державних освітніх програм і науково-технічних програм у сфері захисту населення та територій від надзвичайних ситуацій; участь у забезпеченні готовності відомчих органів управління, сил і засобів до дій у НС; керівництво створенням та використанням відомчих резервів фінансових і матеріальних ресурсів для ліквідації надзвичайних ситуацій; участь у здійсненні заходів щодо соціального захисту населення, постраждалого в надзвичайних ситуаціях; спеціальна підготовка активних лідерів, здатних в критичні моменти очолити розгублених людей, спрямувати їх дії на самопорятунок і порятунок інших постраждалих, тобто на самоорганізацію, оперативне інформування «групи ризику» за темами можливої дезінформації, тобто проведення превентивних дій [4; 7; 12].

Проте, слід враховувати те, що протидія чуткам може сприяти їх поширенню [1; 5]. Адже спростування будь-якої інформації обов'язково містить два компоненти: доведення до аудиторії інформації, що спростовується, та її викриття. При цьому небажана інформація доходить і до тих, хто раніше з нею знайомий не був. У цьому випадку можливі два результати: спростування визнається істинним, а чутки – помилковими, або чутки розглядаються як достовірні, а спростування – як прагнення приховати істину.

При організації протидії чуткам потрібно враховувати, що існує певний мінімальний час, упродовж якого можна припинити поширення чуток при виникненні надзвичайної ситуації. Якщо цей час упущений, то навіть добре аргументоване спростування не здатне усунути наслідки поширення чуток. Деякі чутки несуть настільки сильний емоційний заряд, що розвіяти їх раціональними аргументами просто не можливо. Для зникнення подібних чуток необхідна або значна зміна самої соціальної ситуації, або поява в суспільній свідомості нових, але таких же за своєю суттю чуток.

Можна припустити, що діяльність органів виконавчої влади в НС може розглядатися як індикатор, котрий перевіряє на міцність існуючий соціальний порядок. Враховуючи те, що культура безпеки та життєдіяльності населення нашої країни знаходиться на низькому рівні, проблема розробки механізму інтенсифікації діяльності органів виконавчої влади щодо протидії чуткам при

виникненні надзвичайної ситуації має своєю метою змінити характер освітлення НС у ЗМІ таким чином, щоб відповідні відомості не травмували свідомість населення, а мобілізували на боротьбу з наслідками НС.

Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок з цього напрямку. При виникненні НС чутки передаються за умови, що події мають високу значущість для людей, а доступна інформація є недостатньою або невизначеною. Для того, щоб протидіяти чуткам, слід інтенсифікувати діяльність органів виконавчої влади, спрямовуючи її на зменшення значимості чуток для населення та усунення невизначеності в їх змісті. Усунення невизначеності перенесе чутки в площину реальних подій, а зменшення їх значущості сповільнить їх поширення. Інтенсифікації діяльності органів виконавчої влади щодо протидії чуткам включає в себе необхідність достовірного інформування населення про характер НС, оскільки відсутність такої інформації може викликати негативні явища в суспільстві (паніку, недовіру до влади, масові заворушення тощо). Крім того, найважливішою складовою інформаційної політики є роз'яснення населенню позиції і намірів держави в галузі безпеки. Також за допомогою інформування про НС та протидії чуткам виникає можливість здійснювати профілактичну роботу, спрямовану на попередження НС, і навчання населення поведінці у вказаних ситуаціях. При цьому, основним механізмом корекції функціонування ЗМІ по вектору стабілізації масової свідомості у НС є регулювання діяльності преси ззовні – на основі відповідних нормативно-правових актів. До основних суб'єктів забезпечення громадської безпеки в умовах виникнення НС можна віднести органи виконавчої влади, діяльність яких безпосередньо направлена на здійснення заходів щодо забезпечення захисту громадських об'єктів за таких умов. Головними напрямками діяльності даних суб'єктів щодо протидії чуткам є наступні: забезпечення виконання законів та інших нормативно-правових актів з питань захисту населення від НС та забезпечення громадської безпеки за таких умов; розробка плану комунікації як складової частини алгоритму подолання кризи та оцінка каналів інформування населення з точки зору задоволення запитів засобів масової інформації.

Перспективним для подальших розвідок у даному напрямку є вивчення засобів психологічної допомоги населенню щодо корегування тривожних і панічних станів в умовах надзвичайної ситуації.

Список використаних джерел

1. Бердников И. П. PR-коммуникации: практ. пособие / И.П. Бердников. – 2-е изд. – М. : Дашков и К, 2013. – 208 с.
2. Воропаева Т. Исследование коллективной идентичности граждан Украины в контексте информационно-психологической безопасности / Т. Воропаева // Психология безопасности, психологическая безопасность личности: человек и общество. Материалы Всероссийской научно-практической конференции. 13-14 октября 2011 г. // Под общей редакцией М. М. Далгатова. – Махачкала : ИП Овчинников (АЛЕФ). – 358 с.
3. Дзялошинский И. М. СМИ и органы местного самоуправления. Взаимодействие во имя информационной открытости власти / И. М. Дзялошинский. – М., 2002. – 305 с.
4. Йонас Г. Принцип відповідальності. У пошуках етики для технологічної цивілізації / Г. Йонас. – К. : Лібра, 2001. – 400 с.
5. Козяр М. М. Професійна підготовка до діяльності в екстремальних умовах : навчальний посібник / М. М. Козяр. – Львів : ЛДУ БЖД, 2009. – 220 с.
6. Кузнецов В. Ф. Связи с общественностью. Теория и технологии / В.Ф. Кузнецов. – М. : Аспект-Пресс, 2010. – 304 с.
7. Левада Ю. А. Пресса в обществе / Ю. А. Левада. – М., 2000. – 255 с.
8. Основи психологічного забезпечення діяльності МНС: Підручник / За заг.ред. В.П. Садкового. – Х. : УЦЗУ, 2009. – 244 с.
9. Потеряхин А. Понятие слухов и их признаки / А. Потеряхин // Справочник кадровика. – 2009. – №9. – С. 14–19.
10. Христенко В. Е. Психологические приемы нейтрализации слухов в очаге чрезвычайной ситуации / В. Е. Христенко // Проблемы экстремальной и кризисной психологии. Сборник научных трудов. – Выпуск 12, Часть 2. – Харьков : НУЦЗУ, 2012. – С. 143–150.
11. Черняков Г. О. Медицина катастроф / Г. О. Черняков, И. В. Кочин, П. И. Сидоренко. – К., 2002. – 340 с.
12. Шабров О. Ф. Политическое управление: проблема стабильности и развития / О. Ф. Шабров. – М., 2007. – 174 с.

Spysok vykorystanih dzherel

1. Berdnikov I. P. PR-kommunikacii: prakt. posobie / I.P. Berdnikov. – 2-e izd. – М. : Dashkov i K, 2013. – 208 s.

2. Voropaeva T. Issledovanie kollektivnoj identichnosti grazhdan Ukrainy v kontekste informacionno-psihologicheskoy bezopasnosti / T. Voropaeva // Psihologija bezopasnosti, psihologicheskaja bezopasnost' lichnosti: chelovek i obshhestvo. Materialy Vserossijskoj nauchno-prakticheskoy konferencii. 13-14 oktjabrja 2011 g. // Pod obshhej redakciej M. M. Dalgatova. – Mahachkala : IP Ovchinnikov (ALEF). – 358 s.
3. Dzjaloshinskij I. M. SMI i organy mestnogo samoupravlenija. Vzaimodejstvie vo imja informacionnoj otkrytosti vlasti / I. M. Dzjaloshinskij. – M., 2002. – 305 s.
4. Jonas G. Pryncyp vidpovidal'nosti. U poshukah etyky dlja tehnologichnoi' cyvilizacii' / G. Jonas. – K. : Libra, 2001. – 400 s.
5. Kozjar M. M. Profesijna pidgotovka do dijal'nosti v ekstremal'nyh umovah : navchal'nyj posibnyk / M. M. Kozjar. – L'viv : LDU BZhD, 2009. – 220 s.
6. Kuznecov V. F. Svjazi s obshhestvennost'ju. Teorija i tehnologii / V.F. Kuznecov. – M. : Aspekt-Press, 2010. – 304 s.
7. Levada Ju. A. Pressa v obshhestve / Ju. A. Levada. – M., 2000. – 255 s.
8. Osnovy psihologichnogo zabezpečennja dijal'nosti MNS: Pidručnyk / Za zag.red. V.P. Sadkovogo. – H. : UCZU, 2009. – 244 s.
9. Poterjahn A. Ponjatie sluhov i ih priznaki / A. Poterjahn // Spravochnik kadrovika. – 2009. – №9. – S. 14–19.
10. Hristenko V. E. Psihologicheskie priemy nejtralizacii sluhov v ochage chrezvyhajnoj situacii / V. E. Hristenko // Problemy jekstremal'noj i krizisnoj psihologii. Sbornik nauchnyh trudov. – Vypusk 12, Chast' 2. – Har'kov : NUCZU, 2012. – S. 143–150.
11. Chernjakov G. O. Medicina katastrof / G. O. Chernjakov, I. V. Kochin, P. I. Sidorenko. – K., 2002. – 340 s.
12. Shabrov O. F. Politicheskoe upravlenie: problema stabil'nosti i razvitija / O. F. Shabrov. – M., 2007. – 174 s.

N.D. Potapchuk. The intensification of the executive authorities' activities concerning the reaction to rumors in extreme situations. The concept of «intensification of the executive authorities' activities concerning the reaction to rumours in extreme situations» is substantiated in the article. The author of the article examined the social and psychological conditions which encouraged people to take rumours; described the psychological results of the spread of rumours on the population in emergency situations. The role of the executive authorities in counteracting rumours and

methods of intensification of the executive authorities' activities concerning the reaction to rumours in the event of an emergency are determined in the article.

The author of the article proved that the measures of combating the spread of rumours (both spontaneous and deliberate) could be divided into two groups: preventive measures and active countermeasures, which included: forecasting of potential and study of procedural and emotional components of spreading rumours; indoctrination («inoculation from the rumours»), that is, to undertake preventive actions; gain people's confidence by official sources of information and by the use of psychological mechanisms; by the support of effective leadership at all levels and the increase of the credibility of the authorities and confidence to them.

The article lists the main measures that are appropriate to be carried out by the executive authorities concerning the reaction to rumours in the event of extreme situations, as well as preventive and counteraction measures. The ways and conditions of counteraction to rumours are substantiated in the article; the peculiarities of individual behaviour of this counteraction are defined. The author of the article proved that the activities of the executive authorities in extreme situations could be considered as an indicator that checked the strength of the existing social order and therefore the purpose of this activity should be a change of nature of coverage of emergency in the media, so that the relevant information did not traumatize the population, and mobilized to combat the consequences of the situation.

Key words: countering rumours, ways and conditions of rumours' counteraction, extreme situations, intensification of the executive authorities' activities, preventive measures, socio-psychological conditions, the media, behaviour of the population.

Received December 01, 2015

Revised December 10, 2015

Accepted January 05, 2016

Трудоголізм як форма професійної мотиваційної деформації програмістів

Sazonova O.V. Workaholism as a form of professional motivational deformation of programmers / O.V. Sazonova // Problems of Modern Psychology : Collection of research papers of Kamianets-Podilskyi Ivan Ohienko National University, G.S. Kostiuk Institute of Psychology at the National Academy of Pedagogical Science of Ukraine / scientific editing by S.D. Maksymenko, L.A. Onufrieva. – Issue 31. – Kamianets-Podilskyi : Aksioma, 2016. – P. 393–406.

О.В. Сазонова. Трудоголізм як форма професійної мотиваційної деформації програмістів. У статті емпірично проаналізовано схильність програмістів до трудоголізму, а також виявлено особливості його прояву. В результаті теоретичного аналізу наукових праць, присвячених людському фактору в сфері програмування, з'ясовано наявність однієї з форм професійної деформації мотиваційної сфери програмістів, яка проявляється в надмірній захопленості професійною сферою при зниженні інтересу до інших, тобто трудоголізму. У результаті регресійного та кореляційного аналізу було встановлено прямий взаємозв'язок трудоголізму програмістів з самооцінкою особистісного росту в професії і бажанням відповідати професійним стандартам. Порівняно прояв депресивності в залежності від рівня трудоголізму програмістів. Встановлено статистично значиму відмінність за шкалою «Депресивність» у програмістів з низьким та високим рівнем трудоголізму. За результатами кластерного та дисперсійного аналізу виділено три кластери: «особи, схильні до трудоголізму», «особи, не схильні до трудоголізму» і «трудоголіки». З'ясовано особливості внутрішньої конфліктності і професійного самоставлення в трьох кластерах. Встановлено схильність трудоголіків-програмістів до внутрішніх протиріч, амбівалентності професійного самоставлення, осмислення себе в якості перешкоди для продуктивної трудової діяльності і кар'єрної самореалізації, а також об'єктивного неузгодження професійних вимог з індивідуальними можливостями. З'ясовано статистично значущі різниці проявів невротичності, дратівливості та емоційної лабільності у програмістів-трудоголіків і схильних до прояву трудоголізму програмістів. Отримані дані узагальнено та представлено у вигляді графіків і діаграм. Цікавим для подальшого дослідження є питання залежності трудоголізму програмістів від стилів мислення і спрямованості особистості.

Ключові слова: програміст, трудоголізм, самооцінка особистісного росту в професії, самозвинування, самоприниження, внутрішня кон-

фліктність, депресивність, невротичність, агресивність, емоційна стабільність.

О.В. Сазонова. Трудоголизм как форма профессиональной мотивационной деформации программистов. В статье эмпирически проанализирована склонность программистов к трудоголизму, а также выявлены особенности его проявления. В результате теоретического анализа научных трудов, посвящённых человеческому фактору в сфере программирования, выяснено наличие одной из форм профессиональной деформации мотивационной сферы программистов, которая проявляется в чрезмерной увлеченности профессиональной сферой при снижении интереса к другим, то есть трудоголизма. В результате регрессионного и корреляционного анализа была установлена взаимосвязь трудоголизма программистов с самооценкой личностного роста в профессии и желанием соответствовать профессиональным стандартам. Проведено сравнение проявлений депрессивности в зависимости от уровня трудоголизма программистов. Установлено статистически значимую разницу по шкале «Депрессивность» у программистов с низким и высоким уровнем трудоголизма. По результатам кластерного и дисперсионного анализа выделены три кластера: «склонные к трудоголизму», «не склонные к трудоголизму» и «трудоголики». Установлены особенности внутренней конфликтности и профессионального самоотношения в трёх кластерах. Установлена склонность трудоголиков-программистов к внутренним противоречиям, амбивалентности профессионального самоотношения, осмысления себя в качестве препятствия для продуктивной трудовой деятельности и карьерной самореализации, а также объективной несогласованности профессиональных требований с индивидуальными возможностями. Выяснено статистически значимые различия проявлений невротичности, раздражительности и эмоциональной лабильности у программистов-трудоголиков и склонных к проявлению трудоголизма программистов. Полученные данные обобщены и представлены в виде графиков и диаграмм. Интересным для дальнейшего исследования является вопрос зависимости трудоголизма программистов от стилей мышления и направленности личности.

Ключевые слова: программист, трудоголизм, самооценка личностного роста в профессии, самообвинение, самоунижение, внутренняя конфликтность, депрессивность, невротичность, агрессивность, эмоциональная стабильность.

Постановка проблеми. Дослідження психологічних особливостей представників тієї чи іншої професії завжди залишатиметься актуальним. Особливо значущим є дослідження відносно молодих професій. Психологічні особливості діяльності програмістів є відносно недослідженою сферою з точки зору психології.

У зв'язку з тим, що ця сфера діяльності стає доволі популярною, з'являються поширені у суспільстві уявлення щодо загаль-

них характеристик професіоналів, які працюють у сфері інформаційних технологій. Так, існує низка стереотипів, пов'язаних з індивідуально-психологічними особливостями представників цієї галузі, наприклад, про трудоголізм, тотальну зануреність програмістів в свою професійну діяльність та низьку зацікавленість іншими сферами тощо.

Запропоноване дослідження дає можливість емпірично визначити індивідуально-психологічні властивості програмістів із різним проявом трудоголізму.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Інформаційне середовище, поряд із соціальним, культурним, просторово-географічним, відіграє все більш значущу роль як у професійній діяльності, так і в повсякденному житті сучасної людини. Розвиток інформаційних технологій постійно створює нові області життєдіяльності, в яких складається своя психологічна реальність. Упровадження електронно-обчислювальної техніки змінило багато в чому особливості діяльності людини, а також призвело до появи нових спеціальностей, зокрема, професії програміста.

Методологічною базою дослідження є наукові праці Е.Дейкстра, А.Єршова, М.Смульсон, Б.Шнейдермана, спрямовані на дослідження людського фактора в сфері програмування. Ці автори досліджували особистість програміста, точніше, особистісні характеристики, притаманні представникам даної професії.

Говорячи про професію програміста, можна сказати, що вона є дуже динамічною, постійно висуває нові вимоги до працівника та передбачає його безперервне навчання, що не може не відобразитись на індивідуально-психологічних властивостях та мотивації діяльності.

Російський вчений і педагог, академік А. Єршов наголошує на центральних труднощах професії програміста. Він стверджує, що це найскладніша з усіх масових професій [3].

Українська вчена М.Смульсон вважає, що програмістам притаманні наступні загальнолюдські якості: висока працездатність і ретельність у праці; оперативність мислення; вміння приймати рішення в умовах обмеженого часу; вміння створювати собі робоче місце, яке сприяє підвищенню продуктивності праці [8].

Голландський дослідник Е.Дейкстра до цих якостей зараховує: наявність комплексного мислення – вміння наперед визначати етапи, які потрібно пройти, щоб вирішити те або інше питання, культуру власної праці – вміння забезпечити себе необ-

хідним інструментарієм для роботи, здатність аналізувати власні помилки.[1].

На думку Б.Шнейдермана, психологічний портрет програміста повинен будуватися з урахуванням наступних парних особистісних характеристик: наполегливість-пасивність, інтроверсія-екстраверсія, внутрішній-зовнішній локус контролю, високий-низький рівень збудливості, високий-низький рівень мотивації, високий-низький рівень терпимості до невизначеності, вміння бути точним, скромність, здатність переносити стрес [10].

Серед психологічних особливостей програмістів часто викремлюють одну з форм професійної деформації мотиваційної сфери, яка проявляється в надмірній захопленості професійною сферою при зниженні інтересу до інших, тобто трудоголізм. [5].

Під трудоголізмом в психології розуміється потяг людини до роботи, який, набуваючи характеру залежності, витісняє всі інші інтереси та потреби, заповнює професійними інтересами все життя людини.

Російський учений В.Кук вважає, що серед усіх професій трудоголізм найбільше вражає саме програмістів. Характерним для трудоголіків-програмістів, на його думку, є те, що простежується чітка двійкова (бінарна) логіка, яка застосовується в програмуванні, що мимоволі накладає певні складності на спілкування в реальному світі. Вони розкладають своє життя по полицях і складають свою життєву програму з відгалуженнями на той чи інший випадок [7].

Російський учений Е.Зеєр вказує на негативний вплив професійної деформації на особистість. Він вважає, що професійна деформація – це деструктивні зміни особистості в процесі виконання діяльності. Професійні деструкції, в свою чергу, – це зміни сформованої структури діяльності й особистості, що негативно позначаються на продуктивності праці та взаємодії з іншими учасниками цього процесу. Дослідник акцентує увагу на тому, що багаторічне виконання будь-якої професійної діяльності призводить до утворення деформацій особистості, що знижують продуктивність здійснення трудових функцій, а іноді й утруднюють цей процес [4].

Наслідком усіх цих деформацій є психічна напруженість, конфлікти, кризи, зниження продуктивності професійної діяльності особистості, незадоволеність життям і соціальним оточенням.

Зважаючи на стрімкий розвиток інформаційних технологій, професія програміста входить до групи професій, чиї представ-

ники схильні до трудоголізму. Враховуючи те, що професія програміста є творчою професією, яка передбачає великих зусиль від працівника, тривалу взаємодію з комп'ютером, то є усі підстави для того, щоб предствники даної професії були найбільш схильними до розвитку трудоголізму.

Метою дослідження є визначення індивідуально-психологічних властивостей програмістів із різним проявом трудоголізму.

Методика та процедура дослідження. У дослідженні взяли участь 82 досліджуваних віком від 16 до 32 років, з них 69 чоловіків та 13 жінок. Кожен із досліджуваних працює в сфері програмування та має стаж від півроку до 10 років. Дослідження проводилося за допомогою групового тестування.

В емпіричному дослідженні використано такий інструментарій:

- опитувальник професійного самоствавлення А.Колишко [6];
- методика вивчення об'єкт-суб'єктного образу комп'ютера А.Ходош [9];
- методика «діагностика залежності від трудової діяльності» Б. Кіллінджер [2];
- опитувальник FPI (Freiburg Personality Inventory) форми В.

Для діагностики елементів професійного самоствавлення та загального коефіцієнта професійного самоствавлення був використаний опитувальник професійного самоствавлення А. Колишко. Опитувальник має шість шкал, дві з яких включають у себе субшкали:

- Шкала внутрішньої конфліктності професійного самоствавлення.
- Шкала самоповаги в професії, яка містить дві субшкали:
 - Самовпевненість в професії.
 - Самоприв'язаність до професії.
- Шкала самозвинувачення в професії.
- Шкала самоефективності в професії, яка містить дві субшкали:
 - Самокерівництво в професії.
 - Самооцінка особистісного зросту в професії.
- Шкала самоприниження в професії.
- Загальний показник позитивності професійного самоствавлення.

З метою вивчення образу комп'ютера використано методику вивчення об'єкт-суб'єктного образу комп'ютера А.Ходош. Отри-

мані відповіді підлягають класифікації на дев'ять категорій, які формуються у три генеральні оцінки: об'єктність-суб'єктність, негативізм і типовість.

Для діагностики проявів трудоголізму була використана методика «Діагностика залежності від трудової діяльності» Б. Кілінджер. Трудоголізм у контексті даної методики визначається як виражене прагнення піти від реальності за допомогою зміни свого психічного стану, яке в даному випадку досягається фіксацією на роботі.

Методика Опитувальник FPI (Freiburg Personality Inventory) форми В була використана з метою діагностики психічних станів і властивостей особистості, які мають першочергове значення для процесу соціальної, професійної адаптації і регуляції поведінки.

Опитувальник містить 12 шкал: невротичність, спонтанна агресивність, депресивність, дратівливість, товариськість, урівноваженість, реактивна агресивність, сором'язливість, відкритість, екстраверсія-інтроверсія, емоційна лабільність, маскуліність-фемінність.

З метою визначення зв'язків між загальним показником трудоголізму та деякими соціально-психологічними характеристиками застосовано регресійний аналіз.

Серед показників ставлення до комп'ютера на рівні значущості $p < 0,05$ можемо говорити про вплив інтегрального показника типовості ($\beta = 0,22$). Отриманий результат свідчить про те, що на розвиток рівня трудоголізму впливає зростання рівня типовості образу комп'ютера, що може розглядатись як прагнення відповідати стандартам, пропонованим у професійній групі програмістів.

Серед показників професійного самоствавлення на рівні значущості $p < 0,05$ можна говорити про вплив інтегрального показника самооцінки особистісного зросту в професії ($\beta = 0,31$), що свідчить на користь того, що зростання самооцінки особистісного зросту в професії впливає на зростання рівня трудоголізму.

У результаті кореляційного аналізу були виявлені прямо пропорційні зв'язки шкали «Трудоголізм» зі шкалою «Типовість» ($r = 0,24$), а також прямо пропорційний зв'язок між шкалами «Самооцінка особистісного зросту в професії» та «Типовість» ($r = 0,37$) (рис 1).

Отже, згідно з регресійним і кореляційним аналізом можна зробити висновок, що на зростання рівня трудоголізму впливає розвиток самооцінки особистісного зросту в професії та зростан-

ня типовості. Такі результати можна пояснити тим, що особа, яка позитивно оцінює свої досягнення у професійній діяльності має стимул до подальшого занурення у свою роботу. Також рівень трудоголізму зростає при зростанні типовості, яку можна трактувати як прагнення відповідати професійним стандартам.

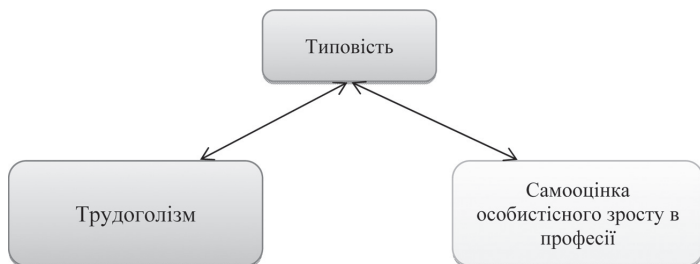


Рис. 1. Кореляція зв'язку між змінними значимими для дослідження ($p \leq 0,05$)

Порівняльний аналіз за t-критерієм Ст'юдента за рівнем трудоголізму показав статистично значиму відмінність за шкалою «Депресивність» ($t = 2,37, p = 0,02, M_1 = 6,48, M_2 = 5,22$) (рис. 2).

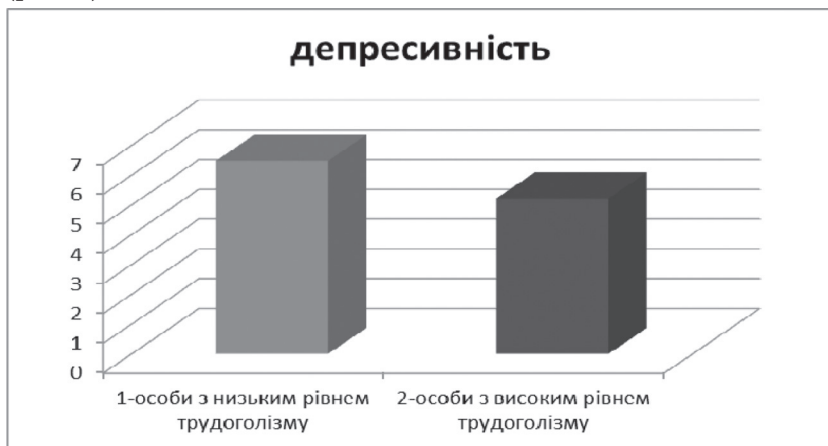


Рис. 2. Результати порівняльного аналізу за ознакою рівня трудоголізму

Отримані результати вказують на те, що в осіб з вищим рівнем трудоголізму рівень депресивності буде нижчим. Це можна пояснити тим, що захопленість своєю роботою перешкоджає по-

яві депресивних ознак в емоційному стані, у поведінці та в ставленні до себе та інших. Так, зростання рівня трудоголізму покращує психоемоційний фон.

З метою виокремлення типів залежно від співвідношення шкал фрайбурзького опитувальника застосовано кластерний аналіз за методом К-середніх. У результаті проведення кластерного аналізу отримано три кластери, які за даними дисперсійного аналізу статистично значимо відрізняються один від одного (рис. 3).

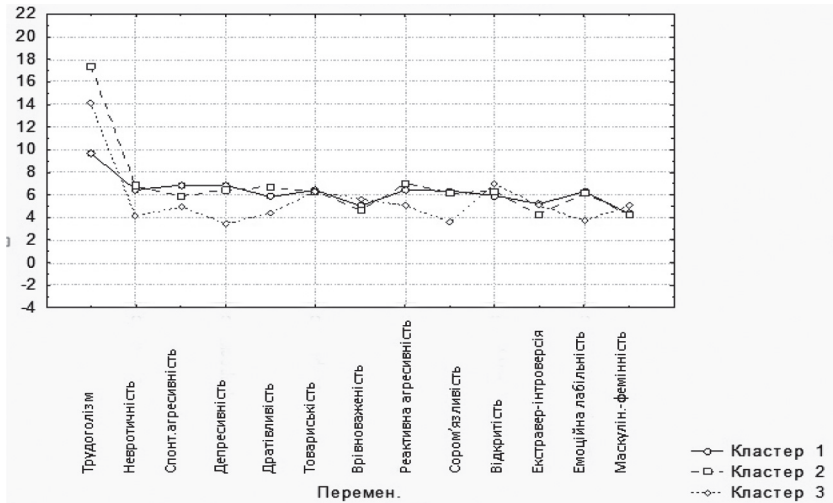


Рис 3. Графік середніх значень для кожного кластера

1 кластер – (50% досліджуваних) має середні показники трудоголізму на рівні 9,65, невротичності 6,43, спонтанної агресивності 6,87, депресивності 6,85, дратівливості 5,82, товарищескості 6,43, врівноваженості 5,02, реактивної агресивності 6,41, сором'язливості 6,36, відкритості 5,95, екстраверсії-інтроверсії 5,19, емоційної лабільності 6,31, маскулінності-фемінності 4,34. Це люди не схильні до прояву трудоголізму, мають середній рівень прояву невротичності, вони помірно дратівливі, схильні до депресивності, емоційно нестійкі, можуть проявити імпульсивну агресивність, сором'язливі, замкнуті в собі, більш схильні до прояву фемінних рис. Їх можна назвати «не схильні до трудоголізму».

2 кластер – (23% досліджуваних) має середні показники трудоголізму на рівні 17,42, невротичності 6,78, спонтанної

агресивності 5,89, депресивності 6,42, дратівливості 6,68, товариськості 6,31, врівноваженості 4,73, реактивної агресивності 6,94, сором'язливості 6,21, відкритості 6,26, екстраверсії-інтроверсії 4,21, емоційної лабільності 6,15 маскулітності-фемінності 4,31. Це особи, для яких характерний трудоголізм, вони схильні до прояву агресії, депресивності, іноді можуть бути дратівливими, сором'язливими, проте схильні до прояву товариськості, емоційно нестійкі, виявляють схильність до прояву інтроверсії та фемінних рис. Їх можна назвати «трудоголіки».

3 кластер – (27% досліджуваних) має середні показники трудоголізму на рівні 14,13, невротичності 4,18, спонтанної агресивності 4,9, депресивності 3,5, дратівливості 4,4, товариськості 6,36, врівноваженості 5,63, реактивної агресивності 5,09, сором'язливості 3,59, відкритості 6,9, екстраверсії-інтроверсії 5,04, емоційної лабільності 3,68 маскулітності-фемінності 5,13. Це особи, для яких характерний середній рівень прояву трудоголізму, вони спокійні, не схильні до прояву агресивності, мають низький рівень невротичності, емоційно нестійкі, відкриті, схильні до прояву товариськості, проте сором'язливі. Їх можна назвати «схильні до трудоголізму».

На основі отриманих кластерів був здійснений порівняльний аналіз за критерієм Шеффе. Порівняльний аналіз показав ряд відмінностей, на основі яких можна охарактеризувати осіб, які не схильні до трудоголізму, осіб, які мають схильність до трудоголізму, та власне трудоголіків.

Було виявлено статистично значиму відмінність за шкалою «Трудоголізм». Особи, які належать до кластеру «схильні до трудоголізму», мають нижчий рівень трудоголізму, ніж особи, які належать до кластеру «трудоголіки», та вищий рівень, ніж в осіб, які належать до кластеру «не схильні до трудоголізму». Отримана відмінність свідчить на користь правомірності найменування виділених типів.

За допомогою порівняльного аналізу на основі кластерів, виділених за методикою фрайбурзьким опитувальником, виявлено наступні відмінності у ставленні до себе (рис. 4).

• Особам, які схильні до трудоголізму, менш притаманне самозвинувачення, ніж особам, які не схильні до трудоголізму або є трудоголіками ($M_1=5$, $M_2=5$, $M_3=3,9$). Такі результати можуть бути пояснені тим, що схильні до трудоголізму особи проявляють помірну захопленість професійною діяльністю, яка є джерелом позитивного самоствавлення та зниження рівня самозвинувачення.

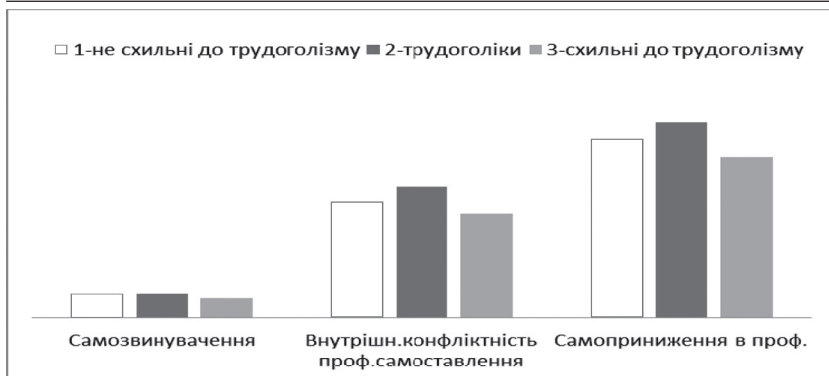


Рис. 4. Результати порівняльного аналізу за кластерами, виділеними згідно зі шкалами фрайбурзького опитувальника

- Трудоголіки більш схильні до прояву внутрішньої конфліктності, ніж особи зі схильністю до трудоголізму ($M_1=23,85$, $M_2=26,84$, $M_3=21,22$). Такі результати можуть бути пояснені тим, що особи, які надмірно захоплені професійною діяльністю, прагнуть до досконалості у виконанні професійних завдань. У випадку, якщо виникають труднощі у виконанні професійних завдань, може зростати рівень внутрішньої конфліктності, пов'язаний із професійною діяльністю.

- Трудоголіки більш схильні до самоприниження в професії, ніж особи, які мають лише схильність до трудоголізму ($M_1=36,78$, $M_2=40,1$, $M_3=33,04$). Отримані результати можуть бути пояснені тим, що особи, які надмірно захоплені своєю професійною діяльністю, здатні йти на більші поступки для досягнення позитивних результатів, що може призводити до зростання рівня самоприниження в професійній діяльності.

Також було виявлено такі статистично значимі відмінності між кластерами за шкалами фрайбурзького опитувальника: (Рис.5)

- Особи, яким притаманна схильність до трудоголізму, менш схильні до прояву невротичності, ніж особи, не схильні до трудоголізму, та трудоголіки ($M1=6,43$, $M2=6,78$, $M3=4,18$). Отримані результати можна пояснити тим, що особи, які помірно захоплені своєю трудовою діяльністю, емоційно стійкіші, відповідно рівень невротичності у них буде нижчий.

- Особам, не схильним до трудоголізму, більш властивий прояв спонтанної агресивності, ніж особам, схильним до трудо-

голізму ($M_1=6,87$, $M_2=5,89$, $M_3=4,9$). Можна припустити, що неперив'язаність до професійної діяльності сприяє розвитку імпульсивної агресивності.

- Особи схильні до прояву трудоголізму, менш депресивні, ніж особи, які не схильні до трудоголізму та трудоголіки ($M_1=6,85$, $M_2=6,42$, $M_3=3,5$).

- Особи, які мають схильність до трудоголізму, менш драгівливі, ніж особи, які не схильні до трудоголізму, та трудоголіки ($M_1=5,82$, $M_2=6,68$, $M_3=4,4$).

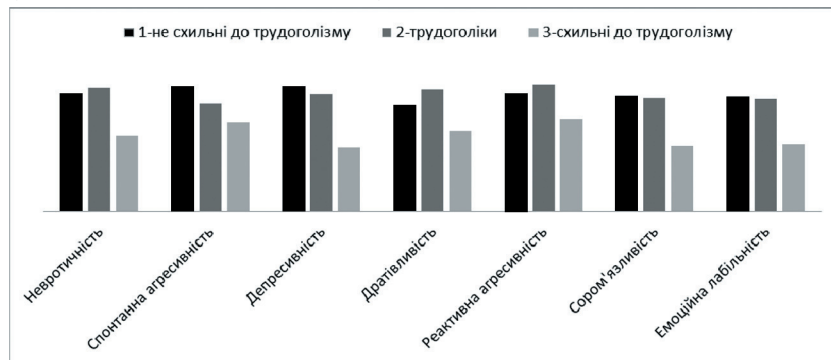


Рис.5. Результати порівняльного аналізу за кластерами, виділеними згідно зі шкалами фрайбурзького опитувальника

- Особи, які схильні до трудоголізму, менш схильні до прояву реактивної агресії, ніж особи, які не схильні до трудоголізму та трудоголіки ($M_1=6,41$, $M_2=6,94$, $M_3=5,09$).

- Особи, схильні до трудоголізму, менш сором'язливі, ніж особи, які не схильні до трудоголізму, та трудоголіки ($M_1=6,36$, $M_2=6,21$, $M_3=3,59$).

- Особи схильні до трудоголізму емоційно стійкіші, ніж особи не схильні до трудоголізму та трудоголіки ($M_1=6,31$, $M_2=6,15$, $M_3=3,68$).

Висновки. У результаті проведеного емпіричного дослідження індивідуально-психологічних властивостей програмістів з різним рівнем трудоголізму виявлено такі тенденції:

- При зростанні рівня трудоголізму зростає рівень самооцінки особистісного зросту в трудовій діяльності та прагнення відповідати професійним стандартам.

- У осіб з вищим рівнем трудоголізму рівень депресивності буде нижчим.

- Схильні до трудоголізму особи проявляють помірну захопленість професійною діяльністю, яка є джерелом позитивного самоставлення та зниження рівня самозвинування.

- Трудоголіки більш схильні до прояву внутрішньої конфліктності та до самоприниження в професії, ніж особи зі схильністю до трудоголізму.

Поміркована захопленість трудовою діяльністю сприяє покращенню психоемоційного фону та зниженню рівня депресивності; є джерелом внутрішньої гармонії та емоційної стійкості особи, що призводить до зменшення рівня дратівливості та реактивної агресивності; сприяє налагодженню конструктивних контактів та збільшує рівень самоставлення, які пов'язані з професійною сферою, та може стати причиною зменшення рівня сором'язливості та збільшення рівня емоційної стійкості.

Практичне використання отриманих результатів та перспективи подальших досліджень. Професія програміста сьогодні є популярною і її вивчення, зокрема, з психологічної точки зору, є актуальним, оскільки дозволяє виявити ті якості, які є сприятливими або, навпаки, небажаними для роботи програмістом.

Трудоголізм, як різновид професійної деформації, є відносно вивченим явищем загалом, проте перспективними, є дослідження професійної деформації та трудоголізму в сфері різних професій. Цікавим для подальшого дослідження є питання залежності трудоголізму програмістів від стилів мислення та спрямованості особистості професіонала в сфері інформаційних технологій.

Список використаних джерел

1. Dijkstra E.W. Programming Considered as a Human Activity- Edsger, 1995. – P.1–9.
2. Killinger B. Workaholics, the respectable addicts. East Roseville: Simon and Schuster. – 1992. – P. 6.
3. Ершов А.П. О человеческом и эстетическом факторах в программировании / А.П. Ершов // Кибернетика. – 1972. – № 5. – С. 95–99.
4. Зеер Э.Ф. Психология профессий : учебное пособие для студентов вузов / Э. Ф. Зеер. – 2-е изд., перераб. и доп. – Москва : Академический Проект ; Екатеринбург : Деловая книга, 2003. – 336 с.
5. Ильин Е. П. Работа и личность. Трудоголизм, перфекционизм, лень / Е. П. Ильин. – Санкт-Петербург : Питер, 2011. – 224 с.

6. Кольшико А.М. Профессиональное самоотношение личности и методика его психологической диагностики: моногр. / А.М. Кольшико. – Гродно : ГрГУ, 2010. – 139 с.
7. Кук В. Трудоголизм: труд – наркотик и тирания долга / В. Кук. – Элект. ресурс. – Режим доступа: <www.medlinks.ru>
8. Смульсон М.Л. Психология розвитку інтелекту: монографія / М.Л. Смульсон. – К. : Інститут психології ім. Г.С.Костюка АПН України, 2001. – 276 с.
9. Ходош А.М. Методика изучения объект-субъектного образа компьютера / А.М. Ходош // *Вопр.психологии.* – 1991. – №6. – С.149–154.
10. Шнейдерман Б. Психология программирования: человеческие факторы в вычислительных и информационных системах / Б. Шнейдерман. – М. : «Радио и связь», 1984. – 303 с.

Spysok vykorystanyh dzherel

1. Dijkstra E.W. Programming Considered as a Human Activity-Edsger, 1995. – P.1–9.
2. Killinger B. Workaholics, the respectable addicts. East Roseville: Simon and Schuster. – 1992. – P.6
3. Ershov A.P. O chelovecheskom i jesteticheskom faktorah v programmirovanii / A.P. Ershov // *Kibernetika*, 1972. – № 5. – S. 95–99.
4. Zeer Je.F. Psihologija professij : uchebnoe posobie dlja studentov vuzov / Je. F. Zeer. – 2-e izd., pererab. i dop. – Moskva : Akademicheskij Proekt ; Ekaterinburg : Delovaja kniga, 2003. – 336 s.
5. Il'in E. P. Rabota i lichnost'. Trudogolizm, perfekcionizm, len' / E. P. Il'in. – Sankt-Peterburg : Piter, 2011. – 224 s.
6. Kolyshko A.M. Professional'noe samootnoshenie lichnosti i metodika ego psihologicheskoy diagnostiki: monogr / A.M. Kolyshko. – Grodno : GrGU, 2010. – 139 s.
7. Kuk V. Trudoholyzm: trud – narkotyky y tyranyia dolha / V. Kuk. – Элект. resurs. – Rezhym dostupa: <www.medlinks.ru>
8. Smul'son M.L. Psihologija rozvytku intelektu: monografija / M.L. Smul'son. – K. : Instytut psihologii' im. G.S.Kostjuka APN Ukrai'ny, 2001. – 276 s.

9. Hodosh A.M. Metodika izuchenija ob#ekt-sub#ektnogo obraza komp'jutera / A.M. Hodosh // Vopr.psihologii. – 1991. – №6. – S.149–154.
10. Shnejderman B. Psihologija programmirovaniya: chelovecheskie faktory v vychislitel'nyh i informacionnyh sistemah / B. Shnejderman. – M. : «Radio i svjaz'», 1984. – 303 s.

O.V. Sazonova. Workaholism as a form of professional motivational deformation of programmers. In the article it is empirically analyzed the tendency of programmers to workaholism, and also revealed the peculiarities of its manifestation. As a result, the theoretical analysis of scientific papers, devoted to the human factor in programming, determine if there is a form of professional deformation of motivational sphere of programmers, which is manifested on excessive enthusiasm in professional field with a decrease in interest in other spheres, i.e. workaholism. As a result, regression and correlation analysis found an association on programmers' workaholism with self-esteem personal growth in the profession and the desire to meet the professional standards. A comparison of symptoms of depression, depending on the level of programmers' workaholism was conducted. Statistically significant difference by the scale of «depressiveness» for programmers with low and high levels of workaholism is established. According to the results of cluster and variance analysis, there are distinguished three clusters: «persons prone to workaholism», «persons not prone to workaholism» and «workaholics.» The features of the internal conflict and professional self-attitude are identified in three clusters. Also there is established the tendency of programmers-workaholics to internal contradictions, ambivalence of professional self-attitude, thinking of oneself as an obstacle for productive employment and career fulfillment, as well as the objective inconsistency of professional requirements with individual abilities. It is found statistically significant differences in the manifestations of neuroticism, irritability and emotional lability of programmers, and workaholics prone to workaholism manifestation programmers. The data are summarized and presented in the form of graphs and charts. An interesting for further study is the question of programmers' workaholism depending on styles of thinking and orientation of the individual.

Key words: programmer, workaholism, self-assessment of personal growth in the profession, self-blame, self-abasement, inner conflicts, depression, neuroticism, aggressiveness, emotional stability.

Received December 03, 2015

Revised December 11, 2015

Accepted January 04, 2016

Дослідження професійних стереотипів психолога

Samkova O.M. Study on the professional stereotypes of a psychologist / O.M. Samkova // Problems of Modern Psychology : Collection of research papers of Kamianets-Podilskyi Ivan Ohienko National University, G.S. Kostyuk Institute of Psychology at the National Academy of Pedagogical Science of Ukraine / scientific editing by S.D. Maksymenko, L.A. Onufriieva. – Issue 31. – Kamianets-Podilskyi : Aksioma, 2016. – P. 407–417.

О.М. Самкова. Дослідження професійних стереотипів психолога. У статті проаналізовано особливості професійних стереотипів психолога на різних етапах професійного становлення, формування особистісних, професійних та міжособистісних якостей, що становлять образ психолога, а у процесі навчання та практичної діяльності розвиваються і допомагають успішно реалізовувати обрану професійну діяльність.

Проаналізовано образ професії психолога, показано, що формування образу психолога відбувається у процесі навчання та практичної діяльності і є своєрідним механізмом, що забезпечує формування як індивідуальних професійних уявлень, так і стереотипізованого образу професії.

Визначено професійні стереотипи, що відображають структуру професії «психолог» (когнітивний, поведінковий та афективний компоненти). Встановлено валідність і надійність авторської методики, внутрішню узгодженість шляхом використання психометричного аналізу. Розглянуто описові статистики для кожного пункту методики. З'ясовано, що всі пункти методики були підібрані належним чином.

Представлено найбільш застосований професійний стереотип серед респондентів та найменш застосований стереотип. Встановлено, що окремі компоненти стереотипного образу професії «психолог» у психометричному сенсі як підшкали методики відрізняються внутрішньою узгодженістю.

З'ясовано, що в результаті порівняння окремих уявлень про стереотипний образ психолога в групах досліджених на різних етапах професійного становлення показники статистично значуще зростають. Причому ця тенденція стосується всіх компонентів професійних стереотипів. Емпірично досліджено професійні стереотипи психолога у процесі навчання та практичної діяльності.

Ключові слова: соціальний стереотип професії, образ психолога, особистісні якості, професійні якості, міжособистісні якості, професійне становлення, професійний стереотип, компоненти професійних стереотипів.

О.Н. Самкова. Исследование профессиональных стереотипов психолога. В статье проанализированы особенности профессиональных стереотипов психолога на разных этапах его профессионального становления, формирование личностных, профессиональных и межличностных качеств, составляющих образ психолога. Показано, что профессиональные стереотипы в процессе обучения и практической деятельности развиваются и способствуют успешной реализации выбранной профессиональной деятельности. Проанализирована динамика формирования образа психолога в процессе обучения и практической деятельности, что выступает механизмом формирования индивидуальных профессиональных представлений и стереотипного образа профессии.

Определены профессиональные стереотипы, отражающие структуру профессии «психолог» (когнитивный, поведенческий и аффективный компоненты). Установлены валидность и надежность авторской методики, внутренняя согласованность путём использования психометрического анализа. Рассмотрены описательные статистики для каждого пункта методики. Выяснено, что все пункты методики были подобраны правильно.

Представлены наиболее и наименее выраженный профессиональный стереотип среди респондентов. Установлено, что отдельные компоненты стереотипного образа профессии «психолог», представляющие собой подшкалы методики, отличаются внутренней согласованностью.

Выявлены представления о стереотипном образе психолога, которые в процессе профессионального становления статистически значимо увеличиваются. Причем эта тенденция касается всех компонентов профессиональных стереотипов. Эмпирически исследованы и определены тенденции трансформации профессиональных стереотипов в процессе обучения и практической деятельности.

Ключевые слова: социальный стереотип профессии, образ психолога, личностные качества, профессиональные качества, межличностные качества, профессиональное становление, профессиональный стереотип, компоненты профессиональных стереотипов.

Постановка проблеми. Проблемою вивчення професійних стереотипів займаються протягом тривалого часу, але досить немає чітких уявлень щодо особливостей формування, структури, чіткого обґрунтування методів, що використовуються при їх емпіричному дослідженні. Процес формування соціального стереотипу професії має свої особливості і тому доцільно визначити, які саме, як вони формуються, чи відбувається трансформація соціального стереотипу професії у процесі навчання та практичної діяльності психолога, враховуючи те, що одна з характеристик стереотипу – це сталість [1].

Аналіз останніх досліджень. Стереотип є невід’ємним елементом пізнання і свідомості в сучасному суспільстві. Щодня люди-

на стикається з величезною кількістю інформації, яку стереотип спрощує і схематизує, і цей процес є необхідним і корисним для психологічної регуляції діяльності. З іншого боку, таке спрощення і схематизація соціальної реальності робить мислення однотипним, стандартним, неоригінальним. Людина засвоює готові соціальні, етичні, естетичні та інші стереотипи поведінки з дитинства, не усвідомлюючи цього, набуває відповідні ціннісні установки, мотиви, які входять у вигляді складових частин в соціальні відносини, об'єднують групу індивідів у єдине ціле, формують масову свідомість.

У науковій літературі вивчаються особливості вузівської фахової підготовки, ця проблематика представлена загальнотеоретичними підходами (Г.Абрамова, О.Бондаренко, С.Максименко, П.М.Мясоїд, М.Обозов, В.Панок, Л.Петровська, Н.Пов'якель, Н.Чепелева, Т.Яценко), також прикладними дослідженнями (В.Гусейнов, Ю.Долінська, В.Михайлова, В.Носков, І.Попович, Є.Рогов, Є.Романова, Л.Терлецька, Т.Титаренко, В.Шатенко, Г.Хомич, Л.Чумакова, Т.Федотюк, С.Яковенко та інші). На думку більшості дослідників, професійна підготовка психологів вимагає цілеспрямованого та планомірного формування їх професійної свідомості, яка, в свою чергу, інтегрує професійні знання, що складають певні структуровані програми професійних дій, дають людині знання себе як представника певної професії. Увага акцентована на центральній ланці професійного становлення спеціалістів, а саме рефлексивна культура, яка включає усвідомлення основ і регуляцію певних дій, усвідомлення зміни своїх уявлень і самого себе як фахівця [3]. Отже, розвиток особистості як професіонала зумовлений рефлексивною здатністю до самовизначення. Дослідниця Н.Чепелева обґрунтувала цілісну концепцію професійної підготовки психологів, яка містить такі компоненти:

- підготовчий, у межах якого відбувається диференціювання студентів за рівнем їх професійної придатності: профвідбір на відповідну спеціальність, далі диференціація на початку навчання у вузі (психолог – викладач, психолог – дослідник, психолог – терапевт), проводиться робота з адаптації студентів до професійної діяльності, використовуючи активні методи навчання. За перші два роки професійної підготовки психологи мають оволодіти основним концептуальним апаратом психологічної науки та отримати початкові уявлення про свою майбутню професію;

- діагностичний (2-3 курси): студенти повинні оволодіти психодіагностичним інструментарієм та основами самопізнан-

ня, вирішити особистісні проблеми, які, безумовно, є перешкодою на шляху зростання як особистісного, так і професійного.

Особистісно-професійну корекцію (3–4 курси) становить робота з виявленими на попередньому етапі особистісними проблемами студентів, за допомогою активних методів навчання формуються професійно-значущі уміння, програвання ролі психолога і ролі клієнта в процесі психотерапії [3].

Ж.Вірна вважає, що у професійному становленні психологів важливу роль відіграє розвиток і збагачення їх уявлень про обрану професію, уявлення про себе як професіонала. В процесі ідентифікації «образ Я» та образ професіонала є результатом дії мотивації і визначає мотиваційну сферу особистості, яка формує ставлення до професійної діяльності. Професійне самовизначення психологів у процесі навчання базується на усвідомленні своїх професійних здібностей, розумінні й усвідомленні їх відповідності особистісним якостям, які є необхідними в професійній діяльності психолога. У працях А.Зеличенко, Г.Степанова вказано, що у професійній свідомості психолога є тенденція до утворення конструктів, опорою для яких є стереотипи соціальної перцепції, а не теоретична рефлексія професії.

Мета статті: висвітлити динаміку професійних стереотипів психолога у процесі навчання та практичної діяльності, дослідити професійні стереотипи та їх компоненти.

Виклад основного матеріалу. В емпіричному дослідженні професійних стереотипів психолога взяли участь студенти I та V курсу Херсонського державного університету, факультету психології, історії та соціології, а також практичні психологи м. Херсона. Загальна кількість респондентів, що взяли участь у дослідженні, складала 190 осіб. Обрана нами вибірка складалася з 3 груп осіб на різних етапах професійного становлення психологів.

Нами було розроблено авторську методику визначення професійних стереотипів, їх компонентів. Для оцінки валідності та надійності авторської методики, внутрішньої узгодженості використовувався психометричний аналіз цієї шкали. Внутрішня узгодженість за цією шкалою, розрахована за показником α Кронбаха була досить високою та складала $\alpha = 0,705$ (при критичному значенні $\alpha = 0,600$). Отже, можна стверджувати, що пункти для шкали підібрані належним чином, для того, щоб виявляти психологічний конструкт – відповідності стереотипному образу професії «психолог».

Далі було розглянуто описові статистики для кожного пункту методики (див. табл. 1), а саме: середнє арифметичне значення (M), стандартне відхилення (SD), асиметрія (S) та ексцес (K).

Таблиця 1

**Описові статистики для пунктів методики визначення
професійних стереотипів**

Пункти методики	M	SD	S	K
1. Наскільки сильне ваше бажання (було) стати психологом	7,637	1,817	-0,843	0,447
2. Я вирішив стати психологом, щоб зрозуміти себе, знайомих	6,358	2,370	-0,244	-0,702
3. Я вирішив стати психологом, бо так бажали рідні, друзі	2,242	1,810	1,187	0,480
4. Я вирішив стати психологом, бо мені подобається як він працює	6,053	2,414	-0,600	-0,196
5. Ще до вступу у вуз я цікавився психологією (читав наукові видання з психології і ін.)	6,184	2,695	-0,480	-0,685
6. Я хочу оволодіти професією психолога, тому що це хороша робота з високою заробітною платою	4,200	2,076	-0,005	-0,356
7. Я хочу оволодіти професією психолога, щоб допомагати людям	7,663	2,266	-1,244	0,990
8. Я хочу оволодіти професією психолога, щоб вирішувати наукові проблеми, пов'язані з функціонуванням психічних процесів	5,211	2,702	-0,021	-1,139
9. Психолог — людина, яка все знає про іншу людину і про її душу, «бачить людей наскрізь»	4,074	2,870	0,718	-0,609
10. Психолог — людина, яка має природні, особливі здібності до спілкування з іншими і розуміння інших	5,668	2,888	-0,119	-1,116
11. Психолог — людина, яка вміє управляти поведінкою, почуттями, думками інших, маніпулює, може змінити життя людини	3,832	2,465	0,652	-0,288
12. Психолог — людина, яка досконало знає саму себе і вміє володіти собою при будь-яких обставинах	4,763	2,802	0,103	-1,214
13. Психолог — мудрець, знає про життя більше за інших його місія — допомагати тим, хто страждає, допомагати порадами	3,621	2,669	0,626	-0,781

14. Щоб стати хорошим психологом, потрібно отримувати професійну підготовку у вузі	7,663	2,572	-1,059	0,092
15. Щоб стати хорошим психологом, потрібно спробувати себе в обраній професії	8,068	2,136	-0,986	-0,116

Можна зробити висновок, що розподіл значень усіх пунктів близький до нормального, адже розраховані значення асиметрії та ексцесу в разі нормального розподілу даних вибірки, мають становити $K \leq |2.5|$ та $S \leq |2.5|$. Як вказує С.Морозов, розподіл оцінок, що мають члени вибірки за виконання тесту, який вимірює одну психологічну характеристику, в ідеальному випадку теоретично збігається з нормальним розподілом. Тобто всі пункти методики і за цим критерієм були підібрані належним чином [7].

Як видно із наведеної таблиці, найбільш виразним професійним стереотипом серед респондентів є наступне твердження: «15. Щоб стати хорошим психологом, потрібно спробувати себе в обраній професії». В свою чергу, найменш виразним стереотипом виявився такий, за яким стояв наступний пункт опитувальника: «3. Я вирішив стати психологом, бо так бажали рідні, друзі».

Розглядаючи окремі компоненти стереотипного образу професії «психолог», необхідно зазначити, що вони у психометричному сенсі як підшкали методики відрізняються внутрішньою узгодженістю. Так, когнітивний компонент характеризувався узгодженістю на рівні $\alpha = 0,632$, поведінковий – на рівні $\alpha = 0,696$, афективний – на рівні $\alpha = 0,670$.

Аналіз нормальності розподілу кількісних змінних.

Для подальшої роботи з вибіркою перевірено коефіцієнти асиметрії (S) та ексцесу (K) для кількісних показників за шкалами згідно з усіма методиками дослідження в трьох групах респондентів. Як видно із даної таблиці нормальність розподілу визначається лише для таких змінних, як «Когнітивний стереотип», «Поведінковий стереотип», «Професійні стереотипи (сумарний бал)», а також для кількісного параметру «Перспективне Я».

Таблиця 2

Оцінка нормальності розподілу кількісних показників методик психологічного дослідження

Показник	Групи дослідження					
	Студенти 1-го курсу		Студенти 5-го курсу		Працюючі психологи	
	S	K	S	K	S	K
Когнітивний стереотип	-0,105	0,137	0,152	-0,337	0,061	-0,045

Поведінковий стереотип	-0,296	0,735	-0,052	-0,436	-0,628	0,324
Афективний стереотип	-0,704	-0,230	4,208*	26,324*	-0,440	-0,035
Професійні стереотипи (сумарний бал)	-0,622	0,323	0,433	0,187	0,121	0,437
Рефлексія стени	0,023	0,208	-0,238	-0,154	0,079	-1,276
Професійна ідентичність (Сумарний бал)	3,283*	16,339	2,925*	11,933*	2,337	10,365*
«Соціальне Я»	0,902	3,027*	0,719	0,201	0,602	0,693
«Комунікативне Я»	2,097	8,798*	0,464	-1,332	0,414	0,107
«Матеріальне Я»	5,379*	30,630*	3,050*	8,491*	6,806*	50,526*
«Фізичне Я»	0,504	1,268	0,999	0,965	2,429	5,856*
«Діяльнісне Я»	0,664	0,431	1,082	0,211	2,521*	8,076*
«Перспективне Я»	0,710	0,054	0,670	0,019	1,287	1,773
«Рефлексивне Я»	3,246*	14,812	2,075	5,427*	0,588	-0,845

Примітка: * значення коефіцієнта асиметрії / екседу перевищує за абсолютним значенням критичне.

Для аналізу розбіжностей між якісними показниками використувався критерій ϕ_c Крамера. Коефіцієнт Крамера – міра зв'язку двох номінальних змінних на основі критерію χ^2 . Застосовується до таблиць сполученості довільної розмірності. Приймає значення з інтервалу $[0; +1]$. При відсутності статистичного зв'язку між змінними значення коефіцієнта дорівнює 0; при повному зв'язку (коли значення однієї змінної повністю визначається значенням другої змінної) досягає +1. Також для кожного з параметрів розраховувались описові статистики. Для кількісних параметрів обчислювались середнє арифметичне значення (M) та медіана (Me). Для якісних параметрів проводився частотний аналіз.

Аналіз розбіжностей за авторською методикою визначення професійних стереотипів. Результати дослідження за авторською методикою трансформації професійних стереотипів у процесі навчання та практичної діяльності психолога наведено в таблиці 3.

Таблиця 3

Порівняння професійних стереотипів у групах досліджених на різних етапах професійного становлення

Показник	Групи дослідження						χ^2
	Студенти 1-го курсу		Студенти 5-го курсу		Працюючі психологи		
	M	Me	M	Me	M	Me	
Когнітивний стереотип	28,242	29,000	29,867	30,000	34,047	33,000	22,333***

Поведінковий стереотип	24,273	25,000	29,783	29,000	32,969	33,000	53,582***
Афективний стереотип	21,000	22,000	25,050	25,000	25,984	26,000	20,237***
Професійні стереотипи (сумарний бал)	73,515	73,500	83,500	84,500	93,313	95,000	45,723***

Примітка: *** статистична значущість розбіжностей на рівні $p < 0,001$.

Як видно із цієї таблиці, в процесі професійного становлення відповідність респондентів стереотипному образу професії «психолог» статистично значуще підвищується. Причому ця тенденція стосується всіх компонентів професійних стереотипів.

Наступним кроком було визначення тенденцій трансформації в процесі навчання та професійної діяльності окремих професійних стереотипів. Результати дослідження даного питання наведено в таблиці 4.

Таблиця 4

Порівняння окремих уявлень про стереотипний образ психолога в групах досліджених на різних етапах професійного становлення

Пункти методики	Групи дослідження						χ^2
	Студенти 1-го курсу		Студенти 5-го курсу		Працюючі психологи		
	М	Me	М	Me	М	Me	
1	7,106	8,000	7,700	8,000	8,125	9,000	8,063*
2	5,545	5,500	6,633	7,000	6,938	6,500	9,813**
3	1,970	1,000	2,233	1,000	2,531	1,500	2,531
4	6,182	6,000	6,117	7,000	5,859	6,000	0,103
5	5,485	6,000	5,500	5,000	7,547	9,000	34,037***
6	4,667	5,000	4,283	4,000	3,641	3,000	8,508*
7	7,470	8,000	7,617	8,000	7,906	9,000	2,093
8	5,409	5,000	5,033	5,000	5,172	5,000	0,476
9	2,773	2,000	4,033	3,000	5,453	5,000	30,891***
10	4,424	5,000	5,800	5,000	6,828	8,000	22,763***
11	2,727	2,000	3,650	3,000	5,141	5,000	33,475***
12	2,909	2,500	5,100	5,500	6,359	7,000	50,430***

13	2,197	2,000	3,083	3,000	5,594	6,000	45,902***
14	7,212	8,000	7,950	9,000	7,859	9,000	3,073
15	7,455	8,000	8,567	9,000	8,234	9,000	8,071*

Примітка: * статистична значущість розбіжностей на рівні $p < 0,05$, ** – на рівні $p < 0,01$, *** – на рівні $p < 0,001$.

Як свідчить наведена таблиця, існують окремі уявлення про стереотипний образ психолога, які в процесі професійного становлення статистично значуще зростають. Це стосується таких тверджень, як «Наскільки сильне ваше бажання (було) стати психологом» (пункт 1), «Я вирішив стати психологом, щоб зрозуміти себе, знайомих» (пункт 2), «Ще до вступу у вуз я цікавився психологією (читав наукові видання з психології і ін.)» (пункт 3), «Психолог — людина, яка все знає про іншу людину і про її душу, бачить людей наскрізь» (пункт 9), «Психолог – людина, яка має природні, особливі здібності до спілкування з іншими і розуміння інших» (пункт 10), «Психолог – людина, яка вміє управляти поведінкою, почуттями, думками інших, маніпулює, може змінити життя людини» (пункт 11), «Психолог – людина, яка досконало знає саму себе і вміє володіти собою при будь-яких обставинах» (пункт 12), «Психолог – мудрець, знає про життя більше за інших; його місія – допомагати тим, хто страждає, допомагати порадами» (пункт 13), «Щоб стати хорошим психологом, потрібно спробувати себе в обраній професії» (пункт 15).

Також виявлено одне стереотипне уявлення, яке в процесі професійного становлення статистично значуще знижується. Я хочу оволодіти професією психолога, тому що це хороша робота з високою заробітною платою» (пункт 6).

Висновки. Отже, визначені професійні стереотипи та їх компоненти, стереотипний образ професії, що формується при професійному становленні, у процесі навчання та практичної діяльності психолога, уявлення про стереотипний образ психолога значуще зростають, відбувається трансформація окремих професійних стереотипів – це підтверджують результати дослідження.

Список використаних джерел

1. Блинова О.Є. Поняття «стереотип» у просторі наукових категорій / О.Є.Блинова // Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія: Психологічні науки. – Випуск 1. – Том 2. – Херсон : Гельветика, 2014 – С.6–11.

2. Бургин М.С. Социальные стереотипы и научные парадигмы как регуляторы научной деятельности [Текст] / М.С. Бургин, В.И. Оноприенко; ред. Б.А. Малицкий; НАН Украины. Центр исслед. науч.-техн. потенциала и истории науки им.Г.М.Доброва. – К. : [б.в.], 1996. –30 с.
3. Дружиніна І.А. Професійне становлення майбутніх психологів: теоретико-методологічний аналіз проблеми / І.А. Дружиніна // Український науковий журнал «Освіта регіону: політологія, психологія, комунікації» (<http://www.social-science.com.ua/>). – 2011. – №2. – С.425–427.
4. Кліманська М.Б. Психологічні особливості стереотипного сприймання професії психолога / М.Б. Кліманська // Проблеми загальної та педагогічної психології: зб. наук. пр. – 2011. –13, Ч.3. – С.171–177.
5. Міхно К.О. Структура професійних уявлень та методи їх вивчення / К.О. Міхно // Вісник Київського національного університету імені Тараса Шевченка. – Серія: Соціологія. Психологія. Педагогіка. – К., 2005. – №22-23. – С. 85–88.
6. Сидоренко Е.В. Методы математической обработки в психологии / Е.В.Сидоренко. – СПб. : ООО «Речь», 2004. – 350 с.
7. Словарь-справочник по психодиагностике / [Л. Бурлачук, С. Морозов]. – 2-е изд. перед. и допол. – СПб. : Питер, 2003. – 528 с.

Spysok vykorystanyh dzherel

1. Blynova O.Je. Ponjattja «stereotyp» u prostori naukovyh kategorij / O.Je.Blynova // Naukovyj visnyk Hersons'kogo derzhavnogo universytetu. Serija: Psychologichni nauky. – Vypusk 1. – Tom 2.– Herson : Gel'vetyka, 2014 – S.6–11.
2. Burgin M.S. Social'nye stereotypy i nauchnye paradigmy kak reguljatory nauchnoj dejatel'nosti [Tekst] / M.S. Burgin, V.I. Onoprienko; red. B.A. Malickij; NAN Ukrainy. Centr issled. nauch.-tehn. potenciala i istorii nauki im. G.M. Dobrova. – K. : [b.v.], 1996. –30 s.
3. Druzhynina I.A. Profesijne stanovlennja majbutnih psychologiv: teoretyko-metodologichnyj analiz problemy / I.A. Druzhynina // Ukrai'ns'kyj naukovyj zhurnal «Osvita regionu: politologija, psihologija, komunikacij'» (<http://www.social-science.com.ua/>). – 2011. – №2. – S.425–427.
4. Klimans'ka M.B. Psychologichni osoblyvosti stereotypnogo spryjmannja profesii' psykologa / M.B. Klimans'ka // Prob-

- lemy zagal'noi' ta pedagogichnoi' psyhologii': zb. nauk. pr. – 2011. – 13, Ch.3. – S.171–177.
5. Mihno K.O. Struktura profesijnyh ujavlen' ta metody i' h vyvchennja / K.O. Mihno // Visnyk Kyi'vs'kogo nacional'nogo universytetu imeni Tarasa Shevchenka. – Serija: Sociologija. Psyhologija. Pedagogika. – K., 2005. – №22-23. – S. 85–88.
 6. Sidorenko E.V. Metody matematicheskoy obrabotki v psyhologyy / E.V. Sidorenko. – SPb. : OOO «Rech'», 2004. – 350 s.
 7. Slovar'-spravochnik po psihodiagnostike / [L. Burlachuk, S. Morozov]. – 2-e izd. pered. i dopol. – SPb. : Piter, 2003. – 528 s.

O.M. Samkova. Study on the professional stereotypes of a psychologist. The features of a psychologist's professional stereotypes at different stages of professional formation, development of personal, professional and interpersonal qualities are analyzed in the article. They form the image of a psychologist, and in the process of learning and practical activities they contribute to develop and successfully implement a chosen professional activity. The image of a psychologist career is analyzed which is formed in the process of learning and practice and is a kind of mechanism that can form individual professional representation as well as stereotypical image of the profession. The professional stereotypes which reflect the structure of the profession of «psychologist» (cognitive, behavioral and affective components) are defined. The validity and reliability of the author's methodology, internal consistency through the use of psychometric tests are established. The descriptive statistics for each methodology are tested. It is clarified that all paragraphs of the method were chosen correctly.

The most popular professional stereotype among the respondents and in turn, the least popular stereotype is presented in the article. The individual perceptions of the stereotypical image of a psychologist in the process of professional formation in a statistically significant increase are found. This trend applies to all components of occupational stereotypes. The trends of transformation in the learning process and professional activities of certain professional stereotypes are determined. The professional stereotypes of a psychologist in the process of learning and practice are empirically investigated.

Key words: social stereotype of the profession, the image of a psychologist, personal qualities, professional qualities, interpersonal qualities, professional development, professional stereotype, components of professional stereotypes.

Received December 05, 2015

Revised December 12, 2015

Accepted January 02, 2016

Психологические особенности гендерных стереотипов личности

Syzonenko A.V. The psychological characteristics of the personality's gender stereotypes / A.V. Syzonenko // Problems of Modern Psychology : Collection of research papers of Kamianets-Podilskyi Ivan Ohienko National University, G.S. Kostyuk Institute of Psychology at the National Academy of Pedagogical Science of Ukraine / scientific editing by S.D. Maksymenko, L.A. Onufriieva. – Issue 31. – Kamianets-Podilskyi : Aksioma, 2016. – P. 418–427.

А.В. Сизоненко. Психологічні особливості гендерних стереотипів особистості. У статті розглянуто різні теоретичні підходи до визначення гендерних стереотипів. Розкрито зміст основної класифікації гендерних стереотипів. Описано основні види гендерних стереотипів, пов'язані з маскуліністю та фемініністю; із закріпленням сімейних і професійних ролей відповідно до статі; зі статевими відмінностями у змісті праці. Виділено основні психологічні механізми нормативного та інформаційного тиску, які забезпечують підпорядкування гендерним стереотипам, а також основні форми поведінки (поступливість, інтерналізація, ідентифікація), в яких відбувається дане підпорядкування. Виявлено позитивний і негативний вплив гендерних стереотипів на соціальну сторону життя представників обох статей. Окреслено причини негативного впливу гендерних стереотипів на соціальну та психологічну сторону життя чоловіків і жінок. На основі аналізу психолого-педагогічної літератури виділено основні функції гендерних стереотипів, зокрема функція регуляції поведінки, ретранслятивна функція, функція виправдовування і захисту існуючого стану речей, когнітивна, афективна та соціальна функції. Окреслено психологічні фактори, що сприяють зміні стереотипів: спілкування і спільна діяльність з об'єктом пізнання; об'єднання людей для досягнення загальнозначущої мети; збільшення знань про об'єкт спілкування; фактори групової динаміки, що є результатом групової взаємодії; деякі особистісні якості (гнучкість, критичність, відкритість новому досвіду); сильні емоційні враження. Зроблено висновок, що існуючі в суспільстві гендерні стереотипи та традиційні гендерні ролі дійсно можуть негативно впливати на психологічне здоров'я чоловіків і жінок, викликати стрес, тривогу, обмежуючи розвиток їх особистості та самореалізацію. Висунуто припущення про можливість корекції впливу гендерних стереотипів на життєдіяльність особистості шляхом їх усвідомлення та дотримання вказаних психологічних умов і факторів, що сприяють зміні гендерних стереотипів.

Ключові слова: стать, гендер, стереотип, гендерний стереотип, гендерна роль, маскулінізм, фемінінізм, ідентифікація, соціальна норма, функції гендерних стереотипів.

А.В. Сизоненко. Психологические особенности гендерных стереотипов личности. В статье рассмотрены различные теоретические подходы к определению гендерных стереотипов. Раскрыто содержание основной классификации гендерных стереотипов. Описаны основные виды гендерных стереотипов, связанные с маскулинностью и фемининностью; с закреплением семейных и профессиональных ролей в соответствии с полом; с половыми различиями в содержании труда. Выделены основные психологические механизмы нормативного и информационного давления, которые обеспечивают подчинение гендерным стереотипам, а также основные формы поведения (уступчивость, интернализация, идентификация), в которых происходит данное подчинение. Выявлено положительное и отрицательное влияние гендерных стереотипов на социальную сторону жизни представителей обоих полов. Определены причины негативного влияния гендерных стереотипов на социальную и психологическую сторону жизни мужчин и женщин. На основе анализа психолого-педагогической литературы выделены основные функции гендерных стереотипов такие как функция регуляции поведения, ретрансляционная функция и функция оправдания и защиты существующего положения вещей. Определены психологические факторы, способствующие изменению стереотипов: общение и совместная деятельность с объектом познания; объединение людей для достижения общезначимой цели; увеличение знаний об объекте общения; факторы групповой динамики, что является результатом группового взаимодействия; некоторые личностные качества (гибкость, критичность, открытость новому опыту) сильные эмоциональные впечатления. Сделан вывод, что существующие в обществе гендерные стереотипы и традиционные гендерные роли действительно могут негативно влиять на психологическое здоровье мужчин и женщин, вызвать стресс, тревогу, ограничивая развитие их личности и самореализацию. Выдвинуто предположение о возможности коррекции влияния гендерных стереотипов на жизнедеятельность личности путём их осознания и соблюдения указанных психологических условий и факторов, способствующих изменению гендерных стереотипов.

Ключевые слова: пол, гендер, стереотип, гендерный стереотип, гендерная роль, маскулинность, фемининность, идентификация, социальная норма, функции гендерных стереотипов.

Постановка проблемы. В социальной структуре любого общества присутствуют две больших категории людей – мужчины и женщины, а также ценностные, упрощенные представления, то есть стереотипы о том, какими должны быть мужчина и женщина, какие социальные статусы занимать и какие социальные роли играть. В настоящее время гендерные стереотипы как часть

социальных стереотипных представлений находятся в центре внимания ученых самых разных специальностей, поскольку функции, которые они выполняют, имеют огромное значение для процесса гендерной социализации молодого поколения и профессиональной самореализации взрослых.

Анализ последних исследований и публикаций. Тема гендерных стереотипов изучается в работах, посвященных непосредственно проблемам маскулинности-фемининности. В отечественной психологии проблему социальных стереотипов исследовали И. С. Кон, В. С. Агеев, Т. А. Репина, П. Н. Шихирев. В последние годы заметно возросло количество отечественных исследований, посвящённых изучению гендерных стереотипов. Можно выделить следующие направления этих исследований, как создание и закрепление стереотипов в обществе (С. Г. Айвазова, А. Воронина, И. В. Грошев, Т. В. Говорун, А. М. Здравомыслова, А. В. Кирилина, С. А. Хоткина,) и гендерная социализация детей и подростков (И. С. Клецина, Л. В. Попова, Н. Л. Пушкарева, А.Н. Кикинеджи, И. С. Кон, Н. А. Коноплева В. Е. Каган). Изучение гендерных стереотипов американскими учеными можно охарактеризовать как движение от теории функционирования полоролевого стереотипа в общественном сознании (Е. Masscobу, С. Jacklin, Н. Holter) к исследованиям стереотипных представлений о способностях мужчин и женщин (Е. Fennema, J. Swim, D.G. Myers, A. Eagly) и их компетентности в различных сферах деятельности (R.L. Hagen, A. Kahn, K. Deaux, S. Feldman-Summers, S. Kiesler).

Целью данной статьи является определение понятия гендерного стереотипа, выделение его основных функций, механизмов и роли в процессе самореализации мужчин и женщин.

Изложение основного материала исследования. В определении гендерных стереотипов нет единой точки зрения. Ряд исследователей в своих определениях делают упор на личностные характеристики мужчин и женщин. Гендерные стереотипы определяются как культурно и социально обусловленные представления о качествах и нормах поведения мужчин и женщин [1]; упрощенный схематизированный, эмоционально окрашенный образ мужчины и женщины [5]; устойчивые, повторяющиеся, общепринятые представления (мнения) о месте и исполняемых ролях того или иного гендера в обществе, а также о личности людей той или иной гендерной идентичности [10]; стандартизированные представления о моделях поведения и чертах характера, соответствующие понятиям «мужское» и «женское» [2].

В другой группе определений акцент приходится на гендерные отношения. Гендерные стереотипы определяют статусные характеристики мужчин и женщин, закрепляя доминирующее положение мужчин и дискриминационные практики в отношении женщин [3].

И. С. Клецина выделяет три группы гендерных стереотипов. К первой группе относятся стереотипы маскулинности–феминности. Мужчинам и женщинам приписываются конкретные социально–психологические качества и свойства личности, стиль поведения. «Мужское» (маскулинное) или отождествляемое с ним считается позитивным, значимым, доминирующим, рациональным, духовным, культурным, активно–творческим, а «женское» (феминное) связывается с негативным, вторичным, чувственным, телесным, греховным, природным, пассивно–репродуктивным. Вторая группа гендерных стереотипов связана с закреплением семейных и профессиональных ролей в соответствии с полом. Считается, что для женщин основной ролью считается семейная, для мужчин – профессиональная, соответственно, и оценка успешности личности связана с выполнением этой роли. Третья группа гендерных стереотипов связана с половыми различиями в содержании труда. Как правило, женщине принадлежит экспрессивная сфера деятельности (исполнительский и обслуживающий труд), а мужчине – инструментальная сфера деятельности (творческий, созидательный, руководящий труд) [5].

Т. Парсонс и Ф. Бэйлс говорят о позитивном влиянии такой дифференциации ролей, отмечая, что, «несмотря на противоположности, коими являются мужчина и женщина, они могут разнообразно взаимодействовать с учетом выполнения предназначенных им ролей» [за 4].

Гендерные стереотипы – это, в сущности, социальные нормы. У всех нас есть представления о том, что мужчинам и женщинам свойственны определённые наборы конкретных качеств и моделей поведения, что подавляющее большинство людей придерживается этой точки зрения, и что обычно мы осознаем, какое поведение считается правильным для представителей того или иного пола. Иными словами, благодаря гендерным стереотипам происходит становление гендерной идентичности. Возникая в результате процесса взаимодействия своего «Я» с другими, гендерная идентичность проявляется как субъективный опыт психологической интериоризации мужских или женских черт [8].

Гендерные стереотипы выступают в качестве социальных норм – основных правил, определяющих допустимые гендерные

репрезентации. Зачастую то, что мы называем гендерными ролями, есть не что иное как стереотипы – обобщенная информация о качествах, присущих тому или иному гендеру. Подчиняться этим стереотипам нас заставляют социально-психологические механизмы нормативного и информационного давления. Нормативное давление заключается в том, что мы стараемся соответствовать гендерным стереотипам, чтобы получить социальное одобрение и избежать социального неодобрения. Информационное давление заключается в том, что расширение наших знаний о себе и о мире часто связано не с собственным опытом, а с информацией, предоставляемой окружающими. Правильным мы часто считаем то, что считают правильным другие, и своё поведение мы склонны считать правильным, пока наблюдаем его у других членов референтной для нас группы.

Подчинение гендерным нормам может осуществляться по трем вариантам: уступчивость, интернализация, идентификация. Уступчивость – когда человек не приемлет нормы, но во избежание наказания приводит свои гендерные репрезентации в соответствие с ними. Интернализация – когда человек полностью соглашается с нормами. Идентификация – простое повторение нормативных образцов из желания быть похожим на члена референтной группы [2].

Пытаясь ответить на вопрос о возникновении и формировании стереотипов, Э. Ильин выдвинула предположение о том, что установившиеся различия мужских и женских социальных ролей являются причиной формирования гендерных стереотипов [9].

Как отмечает Н.М. Лебедева, существует значительная согласованность гендерных стереотипов во многих культурах. Мужчины воспринимаются как агрессивные, авторитарные, дерзкие, доминирующие, изобретательные, сильные, независимые, грубые, умные; женщины – как эмоциональные, мечтательные, чувствительные, покорные и суеверные [1].

Во многих странах представления о роли женщины противоречат активному жизненному стилю, поэтому значительное число женщин не стремится к самореализации в сферах, выходящих за рамки традиционно предлагаемых им трёх «К». На пути женщин к традиционно мужским, высокооплачиваемым и высоким по статусу работам поставлено множество барьеров: культурные, юридические, образовательные. Женщины сталкиваются с завышенными требованиями, дискриминацией при приёме на работу, при служебном продвижении – всё это препятствует реализации женщиной себя как личности.

Но и на мужчину гендерные стереотипы также оказывают негативное влияние. К компонентам традиционной мужской роли относят нормы успешности/статуса, умственной, физической и эмоциональной твердости, антиженственности. Для многих мужчин полное соответствие этим нормам недостижимо, что вызывает стресс и приводит к компенсаторным реакциям: ограничение эмоциональности, гомофобия, навязчивое стремление к соревнованию и успеху и т. п. [10].

Исследователи выделяют следующие функции гендерных стереотипов: когнитивную, заключающуюся в упорядочении информации; аффективную, противопоставляющую «своего» и «чужого»; социальную, разграничивающую внутригрупповые и внегрупповые явления. Эти функции ведут к образованию структур, на которые люди ориентируются в обыденной жизни [6].

Значительная часть исследователей считает, что наиболее важной функцией гендерных стереотипов является функция оправдывания и защиты существующего состояния вещей, в частности, фактического неравенства между полами. Однако, регулятивная функция гендерных стереотипов имеет позитивную сторону. Специальные исследования показывают, что усвоение личностью эталона, или примера, имеет очень важную психологическую функцию. Пример, стереотип облегчает вхождение ребёнка в новую социальную позицию, усвоение новых отношений, создание новых личностных структур [1, 5]. Важной функцией гендерных стереотипов для сохранения общества является ретрансляционная функция, которая обеспечивает передачу из поколения в поколение гендерных ролей [1, 10].

В последние годы представления о мужских и женских половых ролях подвергаются критике со стороны ряда авторов. Ф. Л. Джейс (2001) полагает, что закрепляясь, гендерные стереотипы способствуют доминирующему положению мужчин и дискриминации женщин. Более того, приверженцы новой точки зрения считают, что традиционные половые роли служат источником психической напряжённости мужчин и непригодны для воспитания мальчиков. Указывается, что эти стереотипы не подходят большинству мужчин. Кроме того, они вредны, потому что мужчины, не принимающие их, подвергаются общественному осуждению, те же, кто пытается им следовать, совершают над собой насилие [3].

Как и любые другие социальные стереотипы, гендерные стереотипы определяют процесс восприятия окружающих людей и оказывают влияние на активное конструирование соци-

альной реальности с использованием заложенной в них информации. Таким образом, гендерные стереотипы очень сильны и принимаются даже теми группами, относительно которых они созданы. Существующие стереотипные представления о женственности и мужественности достаточно близки в разных культурах. Стереотипы имеют тенденцию рано усваиваться и изменяются они с большим трудом.

Исследователи выделяют такие психологические факторы, которые препятствуют изменению стереотипов: авторитаризм, замкнутость, состояние фрустрации, нескритичность к себе и процессу познания окружающей действительности. Действие этих факторов не только приводит к укреплению стереотипов, в том числе в профессиональной сфере, но и выступает как личностный фактор формирования профессионального стресса. К психологическим факторам, которые способствуют изменению стереотипов, относятся следующие: общение и совместная деятельность с объектом познания; объединение людей для достижения общезначимой цели; увеличение знаний об объекте общения; факторы групповой динамики, что являются результатом группового взаимодействия; некоторые личностные качества (гибкость, критичность, открытость новому опыту); сильные эмоциональные впечатления [8].

По мнению Е. П. Ильина, гендерные стереотипы вводят людей в заблуждение, так как качества, которые в обществе считаются присущими мужчине, подчас в большей степени обнаруживаются у женщин, и наоборот. Автор выделяет три основных отрицательных эффекта гендерных стереотипов, которые заключаются в следующем: 1) существующие стереотипы образов мужчин и женщин дают эффект увеличительного стекла, поскольку различия между мужчинами и женщинами подчеркиваются в гораздо большей степени, чем они есть в действительности; 2) разная интерпретация и оценка одного и того же события в зависимости от того, к какому полу принадлежит участник этого события, что наглядно проявилось при восприятии взрослыми детей разного пола; 3) торможение развития тех качеств, которые не соответствуют данному полоролевому стереотипу [9].

Выводы. Таким образом, существующие в обществе гендерные стереотипы часто порождают слишком условное и упрощенное представление о мужчинах и женщинах, формируя ожидания и установки в отношении них, содействуют упрощенному восприятию, лишают выгод, связанных с познанием отдельной личности, и следовательно, могут играть негативную

роль, ограничивая развитие личности и самореализацию как мужчин, так и женщин. Одной из возможностей коррекции влияния гендерных стереотипов на жизнедеятельность личности является соблюдение психологических условий и факторов, которые способствуют изменению стереотипов. Перспективой дальнейших исследований может выступать эмпирическое изучение уровня гендерной стереотипизации современной молодежи и методов их коррекции.

Список использованных источников

1. Введение в гендерные исследования. Ч. I : учебн. пособие / под ред. И. А. Жеребкиной. – СПб. : Алетейя, 2001. – 708 с.
2. Воронина О. А. Теоретико–методологические основы гендерных исследований / О. А. Воронина // Теория и методология гендерных исследований : Курс лекций. – М. : МЦГИ–МВШСЭН – МФФ, 2001. – 416 с.
3. Джейс Ф.Л. Самоисполняющиеся пророчества:гендер с социально-политической точки зрения / Ф.Л. Джейс // Сексология. СПб. : Питер, 2001. – С. 144–161.
4. Кириллина В. Н. Социокультурные аспекты гендерного конфликта (по материалам западной социологии) / В. Н. Кириллина // Женщина и мужчина на пути к устойчивому развитию / Под ред. Е. Н. Никоноровой. – М. : РЭФИА, 1997. – С. 66–79.
5. Клецина И. С. Гендерная социализация / И. С. Клецина. – СПб. : РГПУ им. А. И. Герцена, 1998. – 92 с.
6. Кубрякова Е.С. Краткий словарь когнитивных терминов / Е.С. Кубрякова, В.З. Демьянков, Ю.Г. Панкрац, Л.Г. Лузина. – М. : Филол. ф-т МГУ им. М. В. Ломоносова, 1997. – 245 с.
7. Майерс Д. Социальная психология / Д. Майерс. – СПб. : Питер, 1997. – 688 с.
8. Рождественская Н.А. Роль стереотипов в познании человека человеком / Н.А. Рождественская // Вопросы психологии. – 1986. – № 4. – С. 69–77.
9. Ильин Е. П. Пол и гендер / Е.П. Ильин. – СПб.: Питер, 2010. – 688 с.
10. Шевченко Л.А. Гендерная психология: учебное пособие / Л.А. Шевченко. – Харьков : ООО «МИТ», 2004. – 100 с.

Spisok ispol'zovannyh istochnikov

1. Vvedenie v gendernye issledovaniya. Ch. I : uchebn. posobie / pod red. I. A. Zherebkinoj. – SPb. : Aletejja, 2001. – 708 s.

2. Voronina O. A. Teoretiko–metodologicheskie osnovy gendernyh issledovanij / O. A. Voronina // Teoriya i metodologiya gendernyh issledovanij : Kurs lekcij. – M. : MCGI–MVShSJeN – MFF, 2001. – 416 s.
3. Dzhejs F.L. Samoispolnjajushhiesja prorochestva:gender s social'no-politicheskoy tochki zrenija / F.L. Dzhejs // Seksologija. SPb. : Piter, 2001. – S. 144–161.
4. Kirillina V. N. Sociokul'turnye aspekty gendernogo konflikta (po materialam zapadnoj sociologii) / V. N. Kirillina // Zhenshhina i muzhchina na puti k ustojchivomu razvitiju / Pod red. E. N. Nikonorovoj. – M. : RJeFIA, 1997. – S. 66–79.
5. Klecina I. S. Gendernaja socializacija / I. S. Klecina. – SPb. : RGPU im. A. I. Gercena, 1998. – 92 s.
6. Kubrjakova E.S. Kratkij slovar' kognitivnyh terminov / E.S. Kubrjakova, V.Z. Dem'jankov, Ju.G. Pankrac, L.G. Luzina. – M. : Filol. f-t MGU im. M. V. Lomonosova, 1997. – 245 s.
7. Majers D. Social'naja psihologija / D. Majers. – SPb. : Piter, 1997. – 688 s.
8. Rozhdestvenskaja N.A. Rol' stereotipov v poznanii cheloveka chelovekom / N.A. Rozhdestvenskaja // Voprosy psihologii. – 1986. – № 4. – S. 69–77.
9. Il'in E. P. Pol i gender / E.P. Il'in. – SPb.: Piter, 2010. – 688 s.
10. Shevchenko L.A. Gendernaja psihologija: uchebnoe posobie / L.A. Shevchenko. – Har'kov : OOO «MIT», 2004. – 100 s.

A.V. Syzonenko. The psychological characteristics of the personality's gender stereotypes. The various theoretical approaches to the definition of gender stereotypes are considered in the article. The content of the major classification of gender stereotypes is revealed. The basic types of gender stereotypes associated with masculinity and femininity; with consolidation of family and professional roles according to gender; with gender differences in the content of work are described. The basic psychological mechanisms of normative and information pressure that provide submission to gender stereotypes are highlighted in the article. There are also the basic forms of behavior (compliance, internalization, identification), which display this submission. The positive and negative effects of gender stereotypes on the social side of both sexes' life were revealed. The reasons of the negative impact of gender stereotypes on the social and psychological aspects of men and women's life are outlined. On the basis of psychological and pedagogical literature the main functions of gender stereotypes such as the function of behavior regulation, retransmission function and function of justifying and protecting the status quo are highlighted. The psychological factors that contribute to changing stereotypes are outlined. In particular, there is communication and joint activities

with object of knowledge; bringing people together to achieve the universal goal; increasing knowledge about the object of communication; the factors of group dynamics resulting in group interaction; some personal qualities (flexibility, critical, open new experience); strong emotional impression. It is concluded that the existing gender stereotypes in society and traditional gender roles can actually negatively affect the mental health of men and women, cause stress, anxiety, limiting their personality development and self-realization. It assumes the possibility of correcting the influence of gender stereotypes on the life of the personality by awareness of them and keeping these psychological conditions and factors that contribute to changing gender stereotypes.

Key words: sex, gender, stereotype, gender stereotype, gender role, masculinity, femininity, identity, social norm, function of gender stereotypes.

Received December 07, 2015

Revised December 15, 2015

Accepted January 04, 2016

УДК 159.9

*Уршуля Солинська,
Анна Юрчак
urszula.solinska@onet.pl*

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ВЫГОРАНИЕ УЧИТЕЛЯ И ЕГО ПОСЛЕДСТВИЯ

Solinska U. Professional Teacher Burnout and Its Consequences / U. Solinska, A. Yurchak // Problems of Modern Psychology : Collection of research papers of Kamianets-Podilskyi Ivan Ohienko National University, G.S. Kostyuk Institute of Psychology at the National Academy of Pedagogical Science of Ukraine / scientific editing by S.D. Maksymenko, L.A. Onufriieva. – Issue 31. – Kamianets-Podilskyi : Aksioma, 2016. – P. 427–440.

У. Солинська, А. Юрчак. Професійне вигорання вчителя та його наслідки. Констатовано, що особи, у професіях яких важливим є контакт з іншою людиною, особливо наражаються на виникнення у них комплексу професійного вигорання. Авторами досліджувалось професійне вигорання, що проявляється серед учителів. Описано, з чим пов'язаний стрес у роботі вчителя та які стереотипи стосуються цієї професії. Детально схарактеризовано явище професійного вигорання, його симптоми та при-

U. Solinska – the scientific contribution of the co-author is 50%,

A. Yurchak – the scientific contribution of the co-author is 50%.

чини, перелічено багато чинників, пов'язаних із появою обговорюваної проблеми з перспективи індивідуальних і позаособистісних обумовленостей. Представлено наслідки професійного вигорання серед учителів, посилаючись на актуальні емпіричні дослідження. Зазначено, що професійне вигорання впливає на якість та ефективність здійснюваної діяльності, з огляду на численні обмеження, викликані стресом на робочому місці і надміром обов'язків. Показано, що протилежністю є ефективний вчитель, який еластичним і спонукальним способом слугує учням у вирішенні щоденних проблем, сприяючи їх інтелектуальному, суспільному й емоційному розвитку. Доведено, що виснажені професійно вчителі характеризуються більшим рівнем страху, агресії, а також мають занижене відчуття власної гідності та впевненості у собі. Зроблено висновок, що ці чинники можуть впливати на невідповідний підхід по відношенню до учня і можуть призвести до порушення взаємовідносин вчитель – учень, вчитель – інший вчитель, вчитель – батьки. Описано техніки дистанціювання та запобіжні засоби, які корисні в роботі вчителя.

Ключові слова: професійне вигорання, вчитель, освіта, стрес.

У. Солинська, А. Юрчак. Профессиональное выгорание учителя и его последствия. Констатировано, что люди, в профессиях которых важным является контакт с человеком, особенно подвергаются возникновению комплекса профессионального выгорания. Авторы статьи исследовали профессиональное выгорание, которое проявляется среди учителей. В частности описано, с чем связан стресс в работе учителя, и какие стереотипы касаются этой профессии. Охарактеризованы явление профессионального выгорания, его симптомы и причины, перечислено много факторов, связанных с появлением обсуждаемой проблемы с перспективы индивидуальных и внеличностных обусловленностей. Представлены последствия профессионального выгорания среди учителей, ссылаясь на актуальные эмпирические исследования. Указано, что профессиональное выгорание влияет на качество и эффективность осуществляемой деятельности, учитывая многочисленные ограничения, вызванные стрессом на рабочем месте и избытком обязанностей. Показано, что противоположностью является эффективный учитель, который эластичным и побудительным способом служит ученикам в решении ежедневных проблем, способствуя их интеллектуальному, общественному и эмоциональному развитию. Доказано, что истощенные профессионально учителя характеризуются большим уровнем страха, агрессии, а также имеют заниженное чувство собственного достоинства и уверенности в себе. Сделаны выводы, что эти факторы могут влиять на несоответствующий подход по отношению к ученику, и могут привести к нарушению взаимоотношений учитель – ученик, учитель – другой учитель, учитель – родители. Описано техники дистанционирования и предупредительные средства, полезные в работе учителя.

Ключевые слова: профессиональное выгорание, учитель, образование, стресс.

«Склонные к рефлексии учителя постоянно совершают самооценку посредством наблюдений за поведением учеников, как и через оценку собственных действий».

(Ф. Березницкий)

Постановка проблемы. Профессиональная активность человека связана с получением стимуляции, которая является позитивным аспектом его существования и свидетельствует о развитии. Работа является инструментом, благодаря которому можно черпать радость и удовольствие, поскольку она соответствует нашим ожиданиям и интересам. Кроме позитивных характеристик, она также несёт вероятность появления многочисленных нагрузок, стрессов и напряжений, которые снижают ощущение качества жизни. Во многих случаях они вызывают психическое обременение, перегруженность или профессиональное выгорание [1, с. 305–306].

Цель нашей статьи – анализ профессионального выгорания учителей начальной школы и определение его влияния на эффективность обучения.

Изложение основного материала исследования. *Профессия – призвание или обязанность?* Стереотипное восприятие профессий часто обременено ошибочным мышлением, которое опирается на многочисленных недомолвках, услышанных мнениях, показывающих только часть правды. Учителям выставляются упреки, касающиеся «полностью оплачиваемой работы на половину ставки», «количества каникул» или «хорошей должности, не требующей много усилий и умений» [2, с. 13]. Стереотипное восприятие работы учителя приводит к тому, что эта общественная группа чувствует себя недооценённой ввиду выполняемой миссии (воспитание молодого поколения), которая может привести к снижению качества обучения молодого поколения.

Однако согласно Рапорту о состоянии образования на 2013 год, с общественной точки зрения работа учителя пользуется престижем и признаётся ответственной, тяжёлой и стрессовой. Но зато педагоги считаются особами с высокой квалификацией, которые постоянно готовы её повышать [3, с. 13].

В своей работе учитель борется со многими стрессовыми ситуациями, длительное влияние которых находит свое отображение в процессах, происходящих в психике учителя. Это «тикающая бомба», которая в определённый момент, обычно неожиданно, взорвется, вызывая много неприятных последствий.

Исследования, проведённые в 1997 году Хубером и Варлей, показывают, что среднее рабочее время учителя в нормальной

школьній неділі перевищує еженедельне службове час інших працівників бюджетної сфери (на основі досліджень на рубежі 1960–1994 років воно становить в середньому від 46,3 до 53,9 год) [2, с. 13]. Однак слід звернути увагу на новітні дослідження і перевірити поточну ситуацію в освітній сфері. Технологічний прогрес, зміна ментальності вчителів, учнів і їхніх батьків є в значній мірі фактором цих результатів.

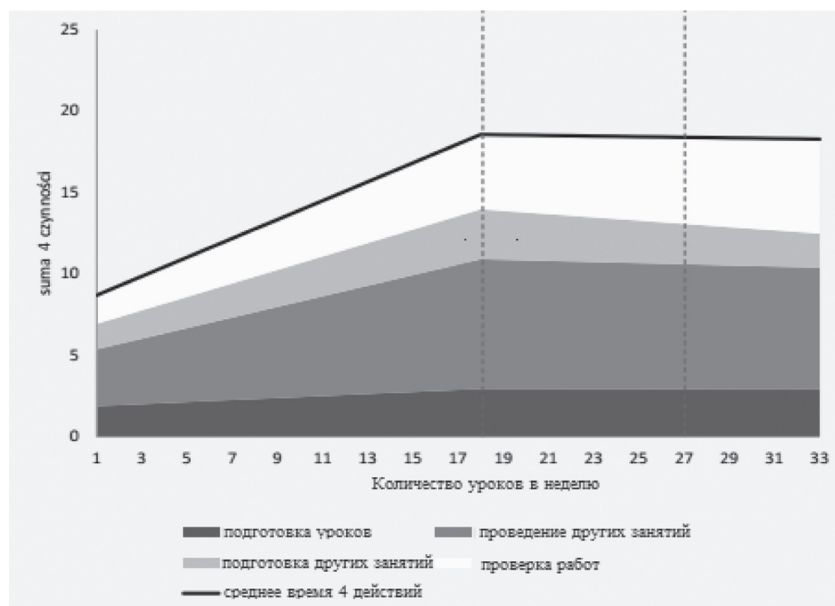
На основі складеного звіту «*Час роботи і умови роботи вчителів*» можна прослідкувати іншу тенденцію, ніж було показано раніше. Кількість годин вчителя в таблиці в зменшенні до повного робочого часу, однак, ця тенденція не є постійною. Стається, що це залежить від статусу вчителя – вчитель, який працює на 0,5 ставки і на повній ставці [4, с. 89].

Кожний додатковий ненормований годин роботи (більше 18 уроків еженедільно) не є причиною збільшення часу, який вчитель присвячує іншим важливим діям, пов'язаним з підготовкою до занять. І навпаки, можна помітити зменшення часу, присвяченого підготовці вчителя до проведення уроку. Збільшення кожного додаткового години понад стандартних 18 уроків еженедільно дає можливість компенсувати час, який присвячено роботі, але навантаження додатковими годинами при малому первинному кількості трактується як значуще збільшення трудової внески. Однак слід підкреслити, що понад 80% сучасних вчителів – це штатні працівники на повній ставці [4, с. 90–93]. Це явище дозволяє мінімізацію установ при максимізації їхніх результатів.

Представлений графік демонструє описане вище явище.

Спектр ситуацій і досліджень, що показують реальність педагогічної роботи, достатньо широкий, а отримані результати не знаходять підтвердження в стереотипах, пов'язаних з цією професією. Опіраючись на дослідження, проведені Бенером (1990), можна помітити, що люди, які працюють в професії, яку вважають дуже стресовою, наприклад директори великих фірм або футбольні тренери, стверджують, що відчувають на собі менше стресу, ніж чоловіки-вчителі [2, с. 15].

График 1. Зависимость между количеством часов на таблице и временем выполнения ежедневных действий (сумма часов четырёх действий за неделю)



Источник: 4. Raport «Czas pracy i warunki pracy w relacjach nauczycieli», Warszawa 2013, www.znp.olsztyn.pl/czaspracyraport.pdf, s. 90.

Стресс в работе учителя. Стресс является дихотомическим явлением, которое может иметь различные позитивные, а также и негативные стороны. Этот фактор очень часто измеряется при использовании анкет, которые заполняют учителя. Однако, стоит подчеркнуть, что стресс является единицей психики человека, которая зависит от многих индивидуальных факторов, а способы справиться с ним могут влиять на взаимодействие ученик – учитель.

В. Фройденбергер в 1974 году в Соединённых Штатах Америки описал синдром профессионального выгорания, который считался тогда болезнью. Под этим понятием он подразумевал психическое и физическое явление, которое проявляется вместе с истечением лет у людей, выполняющих профессии «по уходу и опеке», а особенно в учителей [2, с. 17].

В зависимости от местожительства, культуры и традиций некоторые профессии считаются более ответственными,

чем другие. Часто это зависит от тенденций наблюдать за вещами и явлениями, которые для данного человека являются существенными. Эта тенденция имеет также значительную связь с сенситивными единицами на некоторые события в определённом времени.

Роль учителя изменилась во время системной трансформации и формирования демократии. Он стал субъектом, который владеет автономией, а вместе с ней несет ответственность за своё поведение и принятые решения [5, с. 245]. Школа является местом, где учитель и ученик начинают двустороннее сотрудничество как субъект, который учится и которого обучают. Более существенным является факт, что дидактик также «работает над собой», ангажируя в свои действия с подопечными личные качества, предрасположения и умения [6, с. 129–133]. В этой профессии очень важную роль играет межличностный контакт и эмоциональное ангажирование. Главным его заданием является передача знаний и демонстрирование ценностей, которыми должны руководствоваться молодые люди. Умело создаваемые педагогами условия к развитию и создание проблемных ситуаций, которые будут инспирировать учеников и поддерживать их *стремление к знаниям*, является также элементом, на который директора школ должны обращать особенное внимание. Воспитательный процесс очень трудный и неоднородный, но он является основой к построению дальнейших взаимоотношений на протяжении всей жизни. Каждый субъект имеет собственный опыт, иную воспитательную среду и различную индивидуальную ситуацию, поэтому настолько существенной является также ориентация учителя и индивидуальный подход к каждому ученику, учитывая его склонности и специфическую ситуацию. С другой стороны заданием учителя является селекция и направление учеников к более или менее амбициозным школам через выставление адекватных к их знаниям и умениям оценок и образовательный консалтинг [2, с. 19].

Такая ситуация для учителя очень волнующая, учитывая часто распространённые конфликты, так как оба задания часто противоречат друг другу. Кроме того, правящие в школах реалии диаметрально изменились на протяжении последнего десятилетия. Меньше времени выделяется на передачу такого самого количества знаний, большая численность классов, увеличение количества часов работы, которые возникают из-за сокращения ставок, значительно повысили нагрузку, которая лежит на учителях.

Вместе с истечением времени разногласия между ожиданиями родителей и учеников относительно учителя и его возможностями растут. Все большее ангажирование учителя, а также израсходование большего количества энергии на как можно наилучшее выполнение своих заданий способствуют психическому истощению, перенапряжению, а непрерывная критика со стороны других принимается как нападение, а не конструктивная возвратная информация. Существенным кажется также аспект разницы поколений, который выступает между учителями и учениками. Задания, которые ставятся педагогами, требуют от них участия, но вместе с их рутинным выполнением они становятся для учеников «скучными». Очень распространенной проблемой, которая выступает среди учителей начального образования, есть явление *барьера очевидности*. Создателем этого термина является Збигнев Новак, который употребил его относительно математического образования. Его понимают как *индивидуализированная и неосознанно принятая учащимся нижняя граница трудности в понимании какого-то вопроса или в выполнении определённой деятельности, за пределами которой – по его мнению – задача не требует, а даже не допускает объяснения* [7, с. 15]. Учителям, работающим длительное время, очень часто приходится трактовать учеников как индивидов, которые владеют такими самими интеллектуальными возможностями как взрослый человек. Кроме того, опыт обучения нескольких начальных классов со стажем работы существенно предопределяет отношение педагога и его тенденцию к сравнению одних учеников с другими. Очень опасной является утрата среди учителей индивидуального подхода к каждому из учеников, что часто связано с дальнейшими проблемами, выступающими у них и нарастающей фрустрацией со стороны взрослых.

Учителя утверждают, что с годами им все с большей легкостью удаётся организовать и планировать урок, а также реагировать на непредвиденные происшествия. Однако существуют также действия, которые вместе с опытом работы в школе представляют для них все больший вызов, в частности соответствующая реакция на насилие, наука WF-и, устойчивость на шум, понимание изменений, которые произошли в новой генерации учеников и родителей [2, с. 20–22].

Оценка условий работы этой профессиональной группы очень дифференцирована. Половина общества утверждает, что учителя имеют очень продолжительные отпуска, а их заработки соответствуют времени, посвященному на работу. Другая группа

утверждает, что рабочее время учителя не должно изменяться, зато должна увеличиться их заработная плата [3, с. 13].

Все споры, нерешенные ситуации и недоразумения приводят к стрессу. С точки зрения транзакционной теории стресса, не только внешние импульсы влияют на уровень его ощущения. Это явление зависит также от интерпретации данного стрессора индивидуумом. Наиболее обременяющим в этом отношении является рабочее место [2, с. 27].

В рабочей среде учителя существует очень много разнообразных стрессов, действиям которых он подвергается. Исследование с использованием Анкеты профессиональных трудностей педагога показало, что для педагога наиболее трудными являются следующие факторы: отсутствие соразмерности заработков с трудовым взносом, слишком содержательные программы и учебные планы, небольшое влияние на материал, реализовываемый в учебном заведении, слишком большое количество учеников и другие [8, с. 53].

С. Тухольска (1999) в своих исследованиях, касающихся причин и обстоятельств испытания профессионального стресса учителями, решила провести анализ факторов с целью выделения нескольких групп, которые в значительной степени влияют на них. Таким образом, она выделила четыре главных измерения, которые определяют психическое здоровье учителя в этом аспекте его функционирования. За первый фактор она приняла неправильное поведение учеников, которое было сформулировано ввиду создаваемого шума, большой численности, отсутствия заинтересованности школьной работой с их стороны. Интересным феноменом является тенденция к вербализации все более негативных мнений учеников об учителях, которая связана с их возрастом. Это означает, что с годами в образовании ученики имеют все худшие мнения об учителях. Младшие ученики имеют преимущественно более позитивный образ учителей, а старшие часто выражаются о них критично. Другой фактор касался натиска времени, которое является источником трудностей. Сюда относят: отсутствие достаточного времени на индивидуальную работу с детьми, плохо разработанные учебники, слишком многочисленные классы и необходимость административной работы. Третий фактор относился к потребностям профессионального удовлетворения и охватывал возможность уловить шанс на выполнение профессиональной карьеры, неудовлетворяющую зарплату и отсутствие признания за выполняемую работу со стороны других. Послед-

ний фактор связан с межличностными отношениями. Автор сосредоточилась здесь на неудовлетворительных дружеских отношениях, которые касаются конкретных позиций и отношений, существующих в педагогическом кругу, а также ожиданий и натисков со стороны дирекции, родителей, опекунов учеников и образовательных властей [9, с. 229–235].

Человек и его место работы тесно взаимосвязаны. То, как учитель чувствует себя на работе, зависит от господствующей атмосферы, которая в свою очередь значительно зависит от учеников, их поведения и результатов их учёбы. Сотрудничество между отдельными субъектами здесь также очень важное. Возможность беспрепятственного разговора на все темы, связанные с образованием, является в большей степени ключом к его успеху. Многочисленные ситуации, происходящие в учебных заведениях, представляют возвратную информацию для учителя, который вырабатывает собственный стиль образования. Стрессогенность событий влияет на все отношения и неблагоприятные случаи, поскольку они осложняют выработку эластичных способов реагирования на них, а даже наоборот – делают неподвижными позиции работника (учитель имеет трудности с приспособлением к данной ситуации).

Профессиональное выгорание – это понятие, появившееся в литературе в 70-х годах прошлого века. Согласно современной психологии оно трактуется как явление, которое выступает вследствие хронически действующих стрессоров, испытываемых на работе. Его многомерность позволяет рассматривать его в категориях секвенциального процесса, к которому относятся три измерения: 1) придавливающее истощение, 2) ощущение цинизма и уединение в работе, 3) испытание неэффективности деятельности и ощущение упадка профессиональных достижений [5, с. 19].

Стресс, профессиональное выгорание, стаж работы учителя, его индивидуальность, темперамент, жизненный опыт имеют существенное влияние на создание собственного стиля работы. То, как относятся ученики к учителю, а также мнения, которые он слышит в свою сторону от родителей, других работников и дирекции представляет для него возвратную информацию, благодаря которой он имеет возможность верификации и вероятных модификаций своего подхода или способа работы.

А. Воловкая поделила причины профессионального выгорания на две группы: внеличностные обусловленности, лежащие в структуре профессии, и предрасположения субъекта. К внеличностным факторам она отнесла: «характер работы, а

точнее степень психического ангажирования в ее выполнение; чрезмерный уровень личной ответственности (при отсутствии свободы относительно способа реализации заданий); уровень требований, максимально ангажирующий на протяжении всего времени умений работника; способ руководства учреждением (автократичный стиль руководства, в большей степени чем либеральный, способствует росту неуверенности, боязни относительно уровня выполнения задания и отсутствию ощущения контроля над ситуацией); межличностные контакты на работе (блокировка коммуникации влияет на возрастание конкурентоспособности и враждебности между работниками; неясные или ограничивающие правила, распоряжения и требования; низкие заработные платы работников и отсутствие финансирования учреждения [10, с. 84–85]. Относительно другой группы факторов – предрасположений субъекта – к одной из причин профессионального выгорания мы можем отнести: эмоциональную незрелость, пассивность, зависимость, отсутствие уверенности в себе в межличностных контактах, низкую самооценку, отсутствие умений справиться со стрессом, подозрительность, авторитарность, тенденцию к игнорированию других людей или манипулированию ними, а также конкурентное отношение [10, с. 85]. То, как учитель справится с отдельными стрессовыми для него ситуациями, в значительной степени связано с его индивидуальными чертами, темпераментом, чувством уверенности и опытом.

Последствия профессионального выгорания среди учителей. Появление профессионального выгорания среди учителей, особенно начальных школ, связано со многими неблагоприятными ситуациями в педагогической сфере. Анализируя симптомы обсуждаемой проблемы, мы можем сделать выводы, касающиеся качества или эффективности образования, а также влияния учителя, который борется с ним, на личность самого ученика. Проявления профессионального выгорания можно наблюдать в психической, эмоциональной, физической и общественной сфере. К симптомам психической сферы относятся: негативный образ собственных умений, плохое отношение к ученикам и их родителям, отсутствие интереса к профессиональной проблематике или трудности с концентрацией внимания. Выражением профессионального выгорания в эмоциональной сфере является: ощущение подавленности, беспомощности, жалость над собой и раздражительность. Зато в общественной сфере – это исчезновение прежней заинтересованности, потеря желания помогать ученикам, которые находятся в трудной си-

туації, обмеження контактів з батьками учнів, а також недостатнє виконання службових обов'язків [10, с. 83].

С. Туховська проводила дослідження стосовно професійного вигорання серед вчителів, з яких випливає, що рівень страху у вчителів з високим комплексом вигорання вищий, ніж у вчителів з низьким рівнем вигорання. Фактори страху пояснюють у 25% рівень повного вигорання та емоційного виснаження, у 9% деперсоналізація, а у 13% рівень відсутності професійного задоволення та відсутності задоволення з виконуваних ролей [11, с. 155–156].

В результаті емпіричних досліджень С. Тухольської проаналізовано також залежність між професійним вигоранням та агресією. Можливо зробити висновки, що чим вищий рівень вигорання, тим більша схильність до прояву різних форм агресії. Її дослідження показують, що особиста еластичність протидіє відчуттю емоційного та психофізичного виснаження, а також запобігає вигоранню. Отже, впевненість вчителя, відвага, сміливість, розуміння мотивів власних дій, готовність залучатися до нових ситуацій зменшують можливість виникнення професійного вигорання [11, с. 158–163].

Вчителів, які борються з комплексом професійного вигорання, більш негативно сприймають себе. У них домінує потреба в підтримці з боку інших та відчуття нікчёмності. Вони сконцентровані на собі та своїх проблемах, мають труднощі в співпраці з іншими людьми та взаємодією; меншу роль прив'язують до норм та цінностей, а в діях мало рішучі та менш розважливі [11, с. 170].

Негативні наслідки професійного вигорання впливають на значущий ступінь якості освіти та його ефективності. Вчитель, який піддається ситуаціям надмірного стресу, має непродуктивні наслідки на мислення, швидше зневажає та роздривається. Учні, особливо на початку навчання, потребують в підтримці та індивідуалізованому підході, спрямованому на організацію цікавого заняття з використанням ігор та використання інтелектуальних можливостей та уяви. Крім того, ефективний вчитель «швидше надихає, ніж точно визначає, що потрібно зробити, швидше організує та полегшує роботу, ніж контролює; бачить події з більш широкого погляду, (...) бере участь у тому, що робить, йому чужо байдуже, його більше цікавить процес

открытия знаний, чем само достижение целей, его задание заключается в помощи и усовершенствовании учеников к старанию, чем бескомпромиссные стремления к достижению цели» [12, с. 89].

Профилактические действия относительно проблемы профессионального выгорания учителей. С целью улучшения психологической ситуации учителя следует обратиться к профилактике первой, второй или третьей категории, в зависимости от конкретной ситуации. Существует очень много техник и методов работы, главным заданием которых является помощь индивидууму и его поддержка в трудных ситуациях. В учебных заведениях, которые стараются функционировать в целостный способ, дирекция обращает особенное внимание на атмосферу, господствующую между работниками и отношения между ними, поскольку они представляют один из важнейших трудовых ресурсов.

Чтобы предотвратить профессиональное выгорание, учитель может применить техники эмоционального «дистанционирования» (detachment), к которым относятся:

- этикетирование, которое заключается в изменении терминов, используемых для описания других людей, например обращение к ученику по номеру в дневнике;
- интеллектуализация – восприятие поведения других людей в общих категориях, для того чтобы исключить эмоциональную реакцию в интересах подхода к проблеме ученика аналитическим способом;
- изоляция ситуации – разграничение профессиональной работы и личной жизни;
- отступление – уменьшение своего физического ангажирования в ситуацию, которая влечёт чрезмерный стресс,
- общественные техники, то есть просьба посоветовать, как действовать, и разговор на тему затруднительной ситуации [10, с. 81].

Для профилактики профессионального выгорания можно также применять разные предупредительные средства, такие как уменьшение числа особ, приходящихся на одного члена персонала, перерывы для передышки, создание товарищески-профессиональных групп поддержки, анализ собственных чувств (умение распознавать собственные эмоции и умение находить способы, как справиться с ними), а также упражнения межличностных умений [10, с. 87–88].

Выводы. Испытание на себе стресса и профессионального выгорания может иметь тяжелые последствия в дидактичес-

ки-воспитательной работе учителя. Это связано со снижением эффективности и качества его работы. Способ поведения учителя отображается также в подходе учеников к предмету и учебному заведению. Умение эффективно справляться со стрессом в школе у работников, как и учеников, является существенной проблемой, которая, к сожалению, не учитывается в надлежащей степени. Общественная поддержка является здесь наиболее важным элементом, которого со временем начинает все больше недоставать. Подытоживая вышеуказанные размышления, следует обратить внимание на последствия, которые могут выступить у учеников, обучаемых профессионально истощенным учителем в состоянии стресса и фрустрации. Будет ли его поведение побуждать ученика к науке или отбивать у него желание учиться? Многочисленные взрывы неконтролируемой злости, неадекватное поведение, лабильность действий учителя будут влиять на способ и эффективность обучения своих подопечных.

Список использованных источников

1. Bańka A. Psychologia pracy / A. Bańka // Psychologia. Podręcznik Akademicki // J. Strelau, t. 3, GWP. – Poznań, 2001.
2. Kretschmer R. Stres w zawodzie nauczyciela / R. Kretschmer. – Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, 2003.
3. Raport o stanie edukacji 2013. Liczą się nauczyciele, Warszawa 2014, eduentuzjasci.pl/images/stories/.../ibe-raport-o-stanie-edukacji-2013.pdf
4. Raport «Czas pracy i warunki pracy w relacjach nauczycieli, Warszawa 2013, www.znp.olsztyn.pl/czaspracyraport.pdf
5. Zbyrad T. Wypalenie zawodowe pracowników służb społecznych / T. Zbyrad // Katolicki Uniwersytet Lubelski Jana Pawła II. – Stalowa Wola, 2008.
6. Kukulowicz T. Wychowujący nauczyciel // Personalistyczna wizja sportu / M. Bralac (red.). – Warszawa, 1994.
7. Poczucie oczywistości jako bariera w edukacji i tworzeniu się obrazu świata u dzieci // Tworzenie się obrazu świata u dzieci w młodszym wieku szkolnym. Szanse i bariery / K. Gąsiorek, Z. Nowak, (red.). – Kraków : Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Pedagogicznego w Krakowie, 2010.
8. Stresory w środowisku pracy nauczyciela, [w:] Psychospołeczne warunki pracy polskich nauczycieli. Pomiedzy wypaleniem zawodowym a zaangażowaniem / red. J. Pyżalski, D. Merez; Kraków : Oficyna Wydawnicza «Impuls», 2010.

9. Tucholska S. Stres zawodowy u nauczycieli: poziom nasilenia i symptomy, «Psychologia Wychowawcza». – Nr 3. – 1999.
10. Wołowska A. Wypalenie zawodowe, czyli o konieczności odpoczynku od tablicy // Szkoło, jaka jesteś? Problemy nauczycieli i uczniów we współczesnej szkole / red. M. Banasiak, A. Wołowska, Difin. – Warszawa, 2015.
11. S. Tucholska, Wypalenie zawodowe u nauczycieli. Psychologiczna analiza zjawiska i jego osobowościowych uwarunkowań, Wyd. KUL. – Lublin, 2009.
12. Kwiatkowska H. Pedeutologia / H. Kwiatkowska. – Warszawa, 2008.

U. Solinska, A. Yurchak. Professional Teacher Burnout and Its Consequences. It is stated that people, who work on professions where contact with another person is important, are especially exposed to the complex of the professional burnout. The authors of the article concentrated on the professional burnout that became apparent among teachers. In particular the reasons of stress in teachers' work and stereotypes concerning this profession are described in the article. The researchers describe the phenomenon of the professional burnout, its symptoms and reasons; enumerate many factors related to the discussed problem from the prospects of individual and extra personal conditionality; present the consequences of the professional burnout among teachers, referring to actual empiric researches. The professional burnout influences on quality and efficiency of the teacher activity, taking into account the numerous limitations caused by stress in the workplace and surplus of duties. It is shown that opposition is an effective teacher who in elastic and stimulating way serves students to solve their daily problems, assisting their intellectual, public and emotional development. The research shows that exhausted professionally teachers are characterized by the higher level of fear, aggression, and have the understated self-respect and confidence. In conclusions authors affirm that these factors can influence on insufficient approach towards a student and can result in violation of relations such as teacher – student, teacher – teacher, teacher – parents. The authors present ranging techniques and preventive facilities useful in teachers work.

Key words: professional burnout, teacher, education, stress.

Received December 08, 2015

Revised December 11, 2015

Accepted January 02, 2016

Соціальний чинник виникнення девіантної поведінки: еволюційно- нейропсихологічний підхід

Tkach B.M. The social factor of deviant behavior appearance: evolutionary and neuropsychological approach / B.M. Tkach // Problems of Modern Psychology : Collection of research papers of Kamianets-Podilskyi Ivan Ohienko National University, G.S. Kostyuk Institute of Psychology at the National Academy of Pedagogical Science of Ukraine / scientific editing by S.D. Maksymenko, L.A. Onufrieva. – Issue 31. – Kamianets-Podilskyi : Aksioma, 2016. – P. 441–453.

Б.М. Ткач. Соціальний чинник виникнення девіантної поведінки: еволюційно-нейропсихологічний підхід. Розглянуто девіантну поведінку в соціальному контексті з позиції еволюційно-нейропсихологічного підходу. Охарактеризовано механізми вроджених дезадаптивних патернів поведінки у різноманітних соціокультурних контекстах, які призводять до девіацій. Розглянуто нейропсихологічні механізми процесу усвідомлення змін та розуміння причинно-наслідкових зв'язків. Виявлено функціональні особливості когнітивних процесів, які призводять до обмеженого пізнання світу та хибної інтерпретації отриманої інформації.

Дано філогенетичне пояснення виникненню деяких форм девіантної поведінки. Розкрито нейропсихологічне підґрунтя зміни в сучасних реаліях деяких з патернів поведінкового репертуару з адаптивним до дезадаптивних. Показано вплив суспільства на зміну власної думки та поведінки людей. Запропоновано для подолання вроджених обмежень використати такі нейропсихологічні ресурси – когнітивні здібності та розвиток культури мислення. Запропоновано, використовавши досягнення кібернетики, логіки, соціальної нейропсихології, створити нові моделі прийняття рішення, які повинні навчити людину бути стійкою до впливу суспільства. Аналіз дизайну мозку людини в процесі еволюції показав важливість такої частини мозку як мозочок і його функції у психічних процесах – послідовність. Визначено подальший пошук дослідження нейропсихологічних особливостей людей, які ідуть проти думки групи, а також як меншість може впливати на більшість і які нейропсихологічні механізми подолання стадного почуття.

Ключові слова: девіантна поведінка, нейропсихологія, еволюційний підхід, особистість, суспільство, чоловічі ділянки мозку, мозочок.

Б.Н. Ткач. Социальный фактор возникновения девиантного поведения: эволюционно-нейропсихологический подход. Рассмотрено

девиантное поведение в социальном контексте с позиции эволюционно-нейропсихологического подхода. Охарактеризованы механизмы врожденных дезадаптивных паттернов поведения в различных социокультурных контекстах, которые приводят к девиациям. Рассмотрены нейропсихологические механизмы процесса осознания изменений и понимания причинно-следственных связей. Показано, какие функциональные особенности когнитивных процессов выступают ограничениями для познания мира и интерпретации полученной информации. Раскрыто филогенетическое объяснение возникновения некоторых форм девиантного поведения. Дано конструктивное нейропсихологическое объяснение, почему в современных условиях некоторые из паттернов поведенческого репертуара перестали быть адаптивными, а стали дезадаптивных. Показано как социальный фактор автоматически меняем мнение и поведение людей. Для преодоления врождённых ограничений предложено использовать такие нейропсихологические ресурсы – когнитивные способности и развитие культуры мышления. Предложено использовать достижения кибернетики, логики и социальной нейропсихологии для создания новых моделей принятия решения, которые должны научить человека быть устойчивой к воздействию общества. Анализ дизайна мозга человека в процессе эволюции показал важность такой части мозга как мозжечок и его функции в психических процессах – последовательность. Определены дальнейшие направления исследований нейропсихологических особенностей людей, которые идут против мнения группы, а также как меньшинство может влиять на большинство и какие нейропсихологические механизмы преодоления стадного чувства.

Ключевые слова: девиантное поведение, нейропсихология, эволюционный подход, личность, общество, лобные доли мозга, мозжечок.

Постановка проблеми. Девиантна поведінка в сучасному світі є надзвичайно важливою і значимою проблемою. Особливо гостро вона проявиться в нашій країні після збройного конфлікту та через кілька десятиліть по завершенні. Як добре відомо, поведінка людини залежить від багатьох чинників, зокрема і соціальних. Тому важливим є виявити нейропсихологічні механізми впливу соціального оточення на людину, а також визначити підходи пошуку нейропсихологічних механізмів соціальної резистентності до деструктивних впливів соціуму. Для цього необхідно розглянути розвиток нейропсихологічних механізмів адаптації не лише в онтогенезі, а також і у філогенезі. Переконаний, що еволюційна складова вивчення феномена девіацій дасть відповіді на багато практичних питань як для психопрофілактики, так і для психокорекції.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Аналіз фахової літератури показав недостатнє вивчення нейропсихологічних механізмів вроджених дезадаптивних патернів поведінки у різ-

номанітних соціокультурних контекстах, які призводять до девіацій. Не зважаючи на десятиліття активного вивчення нейробіологією і спорідненими науками як людина приймає рішення, це питання залишається недостатньо розкритим. У простих умовах можемо передбачити лише тенденцію.

Натомість було помічено широке використання у прикладних сферах людської діяльності деяких «недосконалостей психічної сфери людини». Нейромаркетинг стає домінуючим у рекламі, промоції будь-чого, штучно створюються адикції та девіації у поведінці людей.

Для того, щоб збагнути суть соціальної складової виникнення девіацій, необхідно застосувати еволюційно-нейропсихологічний підхід до вроджених патернів поведінки людини в соціальному контексті.

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми. У працях, присвячених девіантній поведінці, для пояснення причин її виникнення не приділено належної уваги вродженим нейропсихологічним механізмам, зокрема їхнього адаптивного значення у минулому та їхньої дезадаптивності у сучасних реаліях. Невирішеною є проблема розуміння феномена девіантної поведінки людини в еволюційно-нейропсихологічному підході.

Метою нашої статті є виявлення, із застосуванням еволюційно-нейропсихологічного підходу нейропсихологічних механізмів вроджених поведінкових патернів, які призводять до девіантної поведінки в сучасних реаліях, а також нейропсихологічних ресурсів для формування соціальної резистентності до деструктивних впливів соціуму.

Завдання: розглянути вроджені поведінкові патерни, які призводять до девіантної поведінки в сучасних реаліях та проаналізувати їхні нейропсихологічні механізми; дати філогенетичне пояснення виникненню деяких форм девіантної поведінки внаслідок взаємодії чинників суспільства та особистості; дати конструктивне пояснення, чому в сучасних реаліях деякі з патернів поведінкового репертуару перестали бути адаптивними, а стали дезадаптивними; встановити, які нейропсихологічні ресурси можуть бути застосовані для формування соціальної резистентності до деструктивних впливів соціуму; визначити подальші перспективи дослідження.

Методологічну та теоретичну основу дослідження становили фундаментальні положення і принципи психології: концепції становлення та розвитку психіки особистості в онтоге-

незі (С.Д. Максименко, В.О. Роменець Г.С. Костюк), принцип системного підходу до розуміння особистості (Л.Ф. Бурлачук), теоретичні положення нейропсихології (Е. Голдберг, О.Р. Лурія), теоретичні положення еволюційної психології (Д. Палмер, Г. Спенсер).

Виклад основного матеріалу і результатів дослідження. Чинники, які визначають нашу поведінку, ми умовно поділяємо за джерелом походження на зовнішні і внутрішні. До зовнішніх відносимо сприйняті нами процеси, явища оточуючого світу та суспільство, до внутрішніх – наш психічний світ і своє тіло (гени, гормони власні та гормони матері, стан імунної системи, активність нейронів...). Наша здатність сприймати інформацію в конкретний момент є обмеженою і ми не здатні враховувати всі чинники під час прийняття рішення. У процесі еволюції у нас сформувалися нейропсихологічні механізми, які дозволяють нам приймати рішення за короткий період часу, а інколи й миттєво. Людині притаманні поведінкові патерни, які є за природою вроджені, набуті і набуті на вродженій основі.

Необхідно зазначити, що людині в повсякденному житті доводиться мати справу здебільшого з невизначеними ситуаціями з вільним вибором – недетерміністичні, де має місце адаптивне чи дезадаптивне прийняття рішення. З детерміністичними задачами, які містять єдиний правильний розв'язок чи неправильні розв'язки, ми здебільшого зустрічаємося в педагогіці та вузьких технічних рішеннях. Тому мова в статті йтиметься про недетерміністичні задачі.

У дитинстві в обох статей домінує контенст-незалежний стиль прийняття рішення. У віці 16-18 років, за власними даними дослідження, у хлопців починають з'являтися ознаки контекст-залежного стилю, а в дівчат і надалі домінуючим залишається контекст-незалежний [4]. Образно можна сказати: «Чоловіком треба стати, а жінкою – залишитися». Цікавим є питання, чому розвиток нашого виду пішов шляхом гендерного дипсихізму. За даними видатного нейропсихолога Е.Голдберга, ці стратегії прийняття рішення у старшому віці змінюються на стратегію розпізнавання життєвих ситуацій і з поведінкового арсеналу вибирається та стратегія поведінки, яка, опираючись на життєвий досвід, найкращим чином дозволяє адаптуватися до змін. У своїй книзі «Парадокси мудрості. Наукове спростування старечої недоумкуватості» він цю зміну стратегій називає переходом від «геніальності» до «мудрості» та розглядає їх як закономірні етапи онтогенезу: «Мудрість формується з геніальності» [3].

Незважаючи на такі пристосування у когнітивній сфері, наша свідомість є уразливою до виникнення девіацій, через те що наш мозок створений розв'язувати здебільшого біологічні проблеми. З соціальними та цивілізаційними проблемами він зіштовхнувся зовсім недавно. Тому важливо виявити нейропсихологічні механізми вроджених патернів поведінки, які призводять у сучасних реаліях до девіацій.

Щоб дати відповідь на ці питання, необхідно розглянути два аспекти: які саме зміни в довкіллі змусили нас стати найбільш «мозковитими» істотами на Землі та зв'язок функціональної/структурної організації людського мозку з процесами адаптації.

Два мільйони роки тому гомініди були домінуючим видом на Землі. На думку антропологів, зростання маси мозку втричі відбулося не стільки під впливом зовнішніх чинників (Льодовиковий період), а саме під впливом внутрішніх – зростання чисельності соціальних груп (внутрішньовидова конкуренція) та появи нових здібностей і властивостей (біпедальність, метання предметів однією рукою, еволюція мови). Чим більша соціальна група, тим більша потреба в обробці інформації соціального характеру. Тобто створювати «теорію розуму інших» – бути в курсі подій і задумів своїх союзників та ворогів і т.д. (важливими стають механізми виявлення шахрая і друга в соціальних відносинах, емпатії та кооперації); складати багатоваріантність подій і створювати евристичну та конструктивну модель майбутнього. Задля власної безпеки особі довелося конструктивно здійснювати вибір однієї із стратегій: бути «загрозливим» чи «улюбленим» для оточення. Адже одночасно відчувати до однієї особи страх і любов не можна. Для просування по ієрархії окремої особи створюються альянси та коаліції. Хитрість, підступність, безжалісність для досягнення і збереження влади можна прослідкувати навіть у шимпанзе, здатність керувати поведінкою представників свого виду. Це всі ознаки появи соціального інтелекту – «соціального мозку» [2; 10].

Внутрішньовидова конкуренція побудувалася за принципом статевого відбору на вибування, в якому виокремилися два напрямки: боротьба між самцями та вибір самкою самця за певними ознаками/властивостями. У першому випадку перевагою ставали як фізична сила, так й інтелектуальні здібності в боротьбі за високий соціальний ранг, а в другому – сексуальність, інтелектуальні здібності догодження та комунікації. З таким набором властивостей особистість легше вирішує адаптивні проблеми в складних кліматичних та соціальних умовах [5; 10].

Висока соціалізація, оволодіння палицею, метання предметів, швидка обробка інформації та креативність невелику, уразливу істоту перетворили на загрозливу для інших.

Найчастіше організми для адаптації до змін середовища обирають контроль експресії вже існуючих генів за допомогою регуляторних генів. Складність соціальної практики, динамізм часу змусив людський організм і психіку, зокрема, якомога довше зберігати ювенальні ознаки – високі когнітивні здібності та пластичність до змін довкілля [10; 11]. Й справді, пропорція обличчя дітей шимпанзе більше схожа (майже ідентична) пропорціям обличчя людини, ніж дорослої особини шимпанзе. У цивілізованому світі проблема номер один: старіючому населенню якомога довше зберегти когнітивне здоров'я – здатність самостійно і вчасно приймати адаптивні рішення.

Отже, перейдемо до розгляду функціональних особливостей когнітивних процесів, які виступають обмеженням для пізнання світу та інтерпретації отриманої інформації. Людина здебільшого не розуміє, чого діє саме певним чином. Великий масив вхідної інформації та її свідомість – це маленький сльї психіки, який, на думку Д. Вагнера, оперує певними ілюзіями про розуміння причинно-наслідкових зв'язків [14]. Чому виникає така ілюзія в людей, що вони все сприймають і ніщо не проходить непоміченим поза їхньою свідомістю, про яку ще говорив Спіноза та інші мислителі, в даній статті не є предметом вивчення, а лише буде розкрито нейропсихологічні механізми цього феномена.

Якщо якийсь факт є узгодженим із нашими діями, є пріоритетним та ексклюзивним для нас, то ми легко створюємо причинно-наслідкові зв'язки. Д. Вагнер наголошує, що людям подобаються прості пояснення, вони не люблять розуміти суть причини, більше цінують те, що не розуміють, і те, що ще не здійснилося (феномен Зейгарник) [1; 14]. Цей феномен людської психіки підтверджується багатьма експериментами та життєвою практикою. До речі, на цьому принципі ґрунтується процес «релігійстворення» у деяких психотерапевтичних підходах, а наша ілюзія, що ми все сприймаємо, є основою, на яку опираються шулери, фокусники, міфодизайнери у своїй діяльності. Нижче буде розкрито нейропсихологічні механізми процесу усвідомлення змін та великої ілюзії свідомості.

Варто згадати факт, виявлений С. Боде та співавторами методом нейровізуалізації, за яким по активності мозку за 9 с. можна передбачити дію (вибір) людини ще до того, як вона усвідомить

своє бажання діяти [13]. На цьому ж принципі ґрунтується нейропротезування.

У прийнятті рішень людиною є два конкуруючі підходи: раціональний і нерациональний. Розглянемо нейропсихологічні механізми цих підходів і їх вплив на поведінку і саму особистість.

Отже, префронтальна кора відповідає за раціональну поведінку і самоконтроль. Острівцева кора пов'язана з аналізом нюхової, смакової, слухової, соматичної інформації і активізується при огидному, неприємному та больовому відчуттях. Коли людина потрапляє в певну ситуацію та інтерпретує її як некоректне (неналежне) ставлення до себе, то активізується острівцева кора, з'являється загострене почуття справедливості і вона шукає рішення, щоб уникнути цього психологічного дискомфорту – відрази. І, зваживши всі «за» і «проти», опанувавши емоції, приймає раціональне рішення. Навіть якщо за допомогою транскраніальної магнітної стимуляції змусити людину приймати несправедливі (не на її користь) рішення, то все одно суб'єктивне відчуття невдоволеності залишиться [6; 12]. Як бачимо, навіть стримуючі чинники соціуму скеровані на поведінку індивіда у формі законів, моралі, заповідей і т.д. можуть скоректувати до деякої міри його поведінку в конструктивне русло, проте почуття несправедливості і потенціал протесту залишається. Отже, тут спостерігається очевидний дисонанс між діями та ставленням.

Для уникнення ситуацій зародження девіацій є три шляхи: правильна інтерпретація ситуації індивідом (когнітивні здібності), вміння індивідом долати потенціали острівцевої кори (самоконтроль, Йога, нейрообруч), справедливе ставлення соціуму до індивіда (створити нові норми та мораль, які враховуватимуть нейробіологічні особливості людини).

У відомому експерименті С. Мілгрея по вивченню впливу авторитета на поведінку людини було виявлено надзвичайну важкість виходу індивідом за межі соціальної ролі, пов'язаної з ситуацією підпорядкування і дотримання правил, від вищепосадової особи. Не дивлячись на хвилювання, відразу і хвилювання від наступної стресової ситуації, пов'язаної з насиллям над іншою людиною електричним струмом, досліджувані не відчували власної відповідальності за те, що відбувалося, і перекладали відповідальність на експериментатора. Як бачимо, людська поведінка залежить від поведінки оточуючих. Ми в групах поводимося дивно: 65% людей вбиває іншу людину безпричинно за наказом іншої [1; 9].

Важко тут не згадати кінотрічку 2012 року «Експеримент «Покора» режисера К. Зобела, в якій відображено реальну історію злочинного телефонного жартівника Девіда Стюарта. Він, телефонуючи в дрібні магазини та заклади швидкого харчування, представлявся полісменом і переконував менеджерів здійснювати обшук співробітниць-жінок, роздягаючи їх в ім'я закону та справедливості, для пошуку начебто вкрадених грошей. Вражає несамостійність жертв і їх сліпа довіра та стратегія виправдання до будь-якої людини, яка на себе бере владу. Таких випадків було зафіксовано понад сімдесят у тридцяти штатах, поки не затримали злочинця. Біологи та етологи пояснили б цю поведінку вродженими патернами поведінки під дією окситоцину і зв'язок з рангом у групі. Окситоцин так само, як і адреналін, попадає в кров при стресовій ситуації, проте його дія спрямована на зниження тривожності та появи відчуття вдовolenості. Проте, якщо в індивіда низький ранг у соціумі, то виникає оборонна поведінка, якщо високий – нападаюча [10; 11].

Тепер давайте розберемо нейропсихологічні механізми поведінки, коли наша думка відрізняється від думки натовпу (групи).

Цингулярна кора пов'язана з емоційним переживанням, коли помиляємося і, особливо, коли ці помилки є загрозливими для нашого життя. Також вона активізується, коли ми відрізняємося від оточуючих. Отже, небезпечно відрізнитися від оточуючих. Індивід автоматично міняє свою думку на користь думки більшості, що С. Аша переконливо продемонстрував владу конформізму в групах. Так, дев'ять «підсадних» говорять неправильні відповіді і один «досліджуваний» також дає неправильну відповідь, почувши відповіді попередників, чітко усвідомлюючи хибність своєї відповіді [1].

Еволюційне пояснення. Бути конформістом у стадному середовищі – це оптимальний підхід. Щомиті кожне рішення організму тестується життям. Хто помиляється, той не виживає. Якщо середовище змінюється, а конформізм залишається, то весь вид просто зникає через дезадаптивну поведінку. Хоча зазвичай конформізм – це адаптивна поведінка. Стадний інстинкт людей із «совка» зовсім не доречний у сучасних умовах. Особистості з гнучким розумом швидко адаптувалися, а з ригідним – сучасні віяння сприймають вороже.

Конфлікт між стереотипною і новою поведінкою є оптимальною стратегією.

Р. Чалдіні виокремив шість способів впливу оточуючих і під впливом яких автоматично змінюється думка та поведінка індивіда:

1. Послідовність. Нас просять написати есе про «щось» (товар, особистість, думка...) і ми починаємо любити «це».

2. Взаємний обмін. Подарунки роблять, щоб попросити потім щось більше, користуючись вродженим прагненням взаємобміну.

3. Любов до дефіциту. Цінуємо те, чого мало.

4. Любов до авторитету. Людина у формі, халаті, з нагородами викликає довіру.

5. Симпатія. Поширюється інформація в умовах, де вам зручно і безпечно (сімейний затишок, робота, клуб...), тобто там, де є люди, яким ми симпатизуємо.

6. Соціальна доказовість поведінки більшості, на яку рівняється індивід. Дотримання правил відбувається у 30% людей в умовах аномії, а в правових – 70% [12].

З власного життя знаємо, що на нашу поведінку найбільше впливає не все суспільство, а референтні групи. Зокрема, до 12 років впливають дорослі, у 13 років – наші друзі.

Отже, перейдемо до розгляду нейропсихологічних механізмів ілюзії свідомості. Добре нам відомі експерименти (У. Нейсера з накладанням двох фільмів про баскетбольні гри і дівчинки з парасолькою, яка пройшла по діагоналі через весь екран, згодом експерименти Д. Саймона з пасами двох баскетбольних команд і горилою, яка пройшла з одного кінця екрану в інший і біла себе в груди, експеримент підміни інтерв'юера та інші) показали, що $\frac{1}{4}$ люди помічають нетипові об'єкти, підміну, а $\frac{3}{4}$ не помічають і легко віднаходять пояснення (точно так, як виправдання непотрібної покупки для схвалення свого рішення). Якщо досліджуваному не давали завдання підраховувати паси, то він помічав дівчинку, і горилу. Якщо виконував завдання, то не помічав. Це називається «сліпотою через увагу» [8; 9].

Коли міняється тло (колір, зникнення об'єкта) поступово, чи за принципом обриву кіноплівки, або локальне зашумлення зображення, то люди цього не помічають. Виникло питання: люди не дивляться на те, «що» міняється, чи не дивляться туди, «де» міняється? Нейропсихологічний механізм виникнення помилки даного типу пов'язаний не з ділянками «зони місця» чи «зони об'єкта» в мозку, коли ми розпізнаємо чи не розпізнаємо зміни, а із «зоною неусвідомленої обробки інформації місця розташування». Тобто, помилка типу «де зміни» – не усвідомлення зміни,

виникає через те, що ми не дивимося туди і не помічаємо, «що» змінилося. Тоді як помилка типу «що змінилося» – «сліпота повтору» – не помічаємо повтор зорового об'єкта, що відбувається протягом певного інтервалу часу, або просторово знаходиться поряд біля того, який ми бачимо [1; 8; 9; 11].

У сучасних реаліях, складних соціальних відносинах, з появою письма, великим інформаційним масивом даних у житті, з появою сучасної ікони-монітора відбувається перехід від понятійного мислення до кліпового мислення (позбавлений критичності процес швидкої інтеграція коротких візуальних блоків інформації з подальшою трансформацією у неусвідомлене рішення діяти чи переконання). Вищезгадані особливості діяльності мозку можна розглядати як функціональні обмеження когнітивних процесів. Проте, з іншого боку, можна розглядати як пристосування сприймати лише те, що необхідне для дій.

Аналіз зміни дизайну мозку людини в процесі еволюції привернув нашу увагу до мозочка. Як відомо, мозочок складає десяту частину маси мозку, проте містить кількість нейронів майже таку, як решта частина мозку. Його гістологія вражає своєю компактністю та розгалуженістю, надзвичайно великою кількістю нервових відростків. За останні 3 мільйони років мозочок та неокортекс значно збільшилися у розмірі. Мозочок забезпечує послідовність, упорядкованість і гармонійність рухів та мисленнєвої діяльності [11]. Переконали, що у нейропсихологічних теоріях вищих психічних функцій неналежно присвячена увага ролі мозочка і такої складової психічних процесів як послідовність. Наприклад, вона зустрічається у мові – синтаксис (розташування слів у правильному порядку), руховій діяльності (алгоритм послідовності скорочення м'язів при якійсь діяльності), емоційній (правильне вибудовування емоційної реакції), послідовності дій у повсякденних справах та взаємодії з оточуючими.

Висновки. Ми не розуміємо до кінця власних вчинків і дій. У соціальному контексті людина автоматично змінює свою думку. Стадний інстинкт і вроджені поведінкові патерни дають можливість дуже просто маніпулювати людиною, використовуючи древні когнітивні схильності, чим успішно користується нейромаркетинг. Поява девіантної поведінки більше залежить від поведінки оточуючих.

Для того, щоб менше уподібнюватися до «нейронного автомату», який відреагує на подразники, необхідно уникати простих пояснень явищ, зрозуміти суть «наших рішень». Ресурсом

подолання наших вроджених обмежень є когнітивні здібності та розвиток культури мислення. Адже усвідомлене відношення процесу міркування, тобто вміння правильно вибудовувати доведення і спростування, проводити аналогії, висувати гіпотези, виявляти та усувати помилки у своїх та чужих міркуваннях сформує критичність мислення до меседжів соціуму. Переконаний, що для попередження штучної появи девіацій у суспільстві необхідно використати досягнення таких наук як кібернетики, логіки соціальної нейропсихології та створити нові моделі прийняття рішення, які повинні навчити людину бути стійкою до деструктивного впливу оточення – «вакцинація від впливу».

Перспективи подальших досліджень. Подальші дослідження будуть спрямовані на вивчення нейропсихологічних особливостей людей, які йдуть проти думки групи; впливу меншості на більшість; нейропсихологічних механізмів подолання стадного почуття.

Людина – це духовно-тілесний індивід, тому необхідно взяти до уваги екзистенційну адаптацію особистості в соціумі при вивченні причин девіантної поведінки з мультидисциплінарної позиції.

Список використаних джерел

1. Ассоциативная психология / Г. Спенсер // Основания психологии. Физиологическая психология. – М. : ООО «Издательство АСТ-ЛТД», 1998. – 560 с.
2. Бурлачук Л.Ф. Словарь-справочник по психодиагностике / Л.Ф. Бурлачук, С.М. Морозов. – СПб. : Питер, 2003. – 528 с.
3. Голдберг Е. Парадокс мудрости. Научное опровержение «старческого слабоумия» / Е. Голдберг; Пер. с англ. Л. Афанасьевой. М: Поколение, 2007. – 384 с.
4. Індивідуально-психологічні та нейропсихологічні особливості молоді з адиктивною поведінкою : Автореф. дис... канд. психол. наук: 19.00.04 / Б.М. Ткач; Ін-т психології ім. Г.С.Костюка АПН України. – К., 2006. – 20 с.
5. Коваленко А.Б. Соціальна психологія / А.Б. Коваленко, М.Н. Корнев. – К. : Геопринт, 2006. – 400 с.
6. Лурия А.Р. Лекции по общей психологии / А.Р. Лурия. – СПб. : Питер, 2006. – 320 с.
7. Максименко С.Д. Загальна психологія / С.Д. Максименко, В.О. Соловієнко. – К.: МАУП, 2000. – 256 с.
8. Найссер У. Познание и реальность / У. Найссер. – М. : Прогресс, 1981. – 232 с.

9. Общественное животное. Исследования / Под ред. Э. Аронсона. – М., 2003. – 352 с.
10. Палмер Д. Эволюционная психология. Секреты поведения Homo sapiens / Д. Палмер, Л. Палмер. – СПб. : Прайм-ЕВРОЗНАК, 2003. – 384 с.
11. Физиология человека / Под ред. В.М. Покровского, Г.Ф. Коротько. – 2-е изд., перераб. и доп. – М. : 2003. – 656 с.
12. Чалдини Р. Агрессия. Социальная психология. Пойми других, чтобы понять себя! / Р. Чалдини, Д. Кенрик, С. Нейберг. – СПб. : Прайм-ЕВРОЗНАК, 2002. – 256 с.
13. Bode S., He A.H., Soon C.H., Trampel R. Tracking the unconscious generation of free decisions using ultra-high field fMRI // PLoS ONE 6 – June 2011 – Vol. 6. – № 1. – P. 1–12
14. Wegner D. M. The illusion of conscious will. – Cambridge : MA MIT Press, 2002. – 419 p.

Spysok vykorystanyh dzherel

1. Associativnaja psihologija // G. Spenser. Osnovanija psihologii. Fiziologicheskaja psihologija. – М. : ООО «Izdatel'stvo AST-LTD», 1998. – 560 с.
2. Burlachuk L.F. Slovar'-spravochnik po psihodiagnostike / L.F. Burlachuk, S.M. Morozov. – SPb. : Piter, 2003. – 528 s.
3. Goldberg E. Paradoks mudrosti. Nauchnoe oproverzhenie «starcheskogo slaboumija»; Per. s angl. L. Afanas'evoj. М. : Pokolenie, 2007. – 384 s.
4. Indyvidual'no-psihologichni ta nejropsihologichni osoblyvosti molodi z adyktivnoju povedinkoju : Avtoref. dys... kand. psihol. nauk: 19.00.04 / В.М. Tkach; In-t psihologii' im. G.S.Kostjuka APN Ukrai'ny. – К., 2006. – 20 s.
5. Kovalenko A.B. Social'na psihologija / A.B. Kovalenko, M.N. Kornjev. – К. : Geoprynt, 2006. – 400 s.
6. Lurija A.R. Lekcii po obshhej psihologii / A.R. Lurija. – SPb. : Piter, 2006. – 320 s.
7. Maksymenko S.D. Zagal'na psihologija / S.D. Maksymenko, V.O. Solovijenko. – К.: MAUP, 2000. – 256 s.
8. Najsser U. Poznanie i real'nost' / U. Najsser. – М. : Progress, 1981. – 232 с.
9. Obshhestvennoe zhivotnoe. Issledovanija / Pod red. Je. Aronsona. – М., 2003. – 352с.
10. Palmer D. Jevoljucionnaja psihologija. Sekrety povedenija Homo sapiens / D. Palmer, L. Palmer. – SPb. : PrajmeVROZNAK, 2003. – 384 s.

11. Fiziologija cheloveka. Pod red. Pokrovskogo V.M., Korot'ko G.F. 2-e izd., pererab. i dop. – M. : 2003. – 656 s.
12. Chaldini R. Agressija. Social'naja psihologija. Pojmi drugih, chtoby ponjat' sebja! / R. Chaldini, D. Kenrik, S. Nejberg. – SPb. : Prajm-EVROZNAK, 2002. – 256 s.
13. Bode S., He AH., Soon CH, Trampel R. Tracking the unconscious generation of free decisions using ultra-high field fMRI // PLoS ONE 6 – June 2011. – Vol. 6. – № 1. – P. 1–12
14. Wegner D. M. The illusion of conscious will. – Cambridge : MA MIT Press, 2002. – 419 p.

B.M. Tkach. The social factor of deviant behavior appearance: evolutionary and neuropsychological approach. Deviant behaviour is investigated in the social context through the neuropsychological approach. Mechanisms of congenital disadaptive patterns of behavior in different social and cultural contexts, which provoke the appearance of deviations, are described. Neuropsychological mechanisms of the process of change awareness and understanding of a cause-end-effect connection are investigated. The functional features of cognitive processes, which cause limit cognition of the world and erroneous interpretation of received information, are found. The phylogenetic explanation of the appearance of some forms of deviant behavior is given. The neuropsychological basis of change some patterns of behavioral repertoire from adaptive to disadaptive is exposed. The influence of society on change of own idea and behaviour of people is shown. It's proposed to use some neuropsychological resources (like cognitive abilities and development of speech culture) to overcome the congenital limits. It's also proposed to use the achievements of cybernetics, sociology, logics and social neuropsychology and create some new models of making decisions, which make a person resistant to the social influence. Analysis of the design of the human brain during evolution showed the importance of the brain part such as the cerebellum and its functions in mental processes – sequence. Further direction of research of neuropsychological features of people which fight against the social opinion are determined, and how smaller part of group can inflict on bigger part is determined too.

Key words: deviant behavior, neuropsychology, evolutionary approach, personality, society, frontal brain areas, cerebellum.

Received December 04, 2015

Revised December 21, 2015

Accepted January 05, 2016

Актуальні проблеми психологічної підтримки фахівців з подолання наслідків травматичних подій

Uvarova S.H. Current issues of psychological support for specialists in questions of overcoming the consequences of traumatic events / S.H. Uvarova // Problems of Modern Psychology : Collection of research papers of Kamianets-Podilskyi Ivan Ohienko National University, G.S. Kostyuk Institute of Psychology at the National Academy of Pedagogical Science of Ukraine / scientific editing by S.D. Maksymenko, L.A. Onufriieva. – Issue 31. – Kamianets-Podilskyi : Aksioma, 2016. – P. 454–467.

С.Г. Уварова. Актуальні проблеми психологічної підтримки фахівців з подолання наслідків травматичних подій. У статті обґрунтовано актуальність вивчення проблеми психологічної підтримки фахівців, що надають психологічну допомогу постраждалим внаслідок кризових психотравмуючих подій. Здійснено теоретичний аналіз наукових джерел, присвячених поставленій проблемі. Підкреслено слабку розробленість методичного поля психологічної науки щодо психологічної підтримки кризових фахівців. Здійснено огляд історії виникнення наукових поглядів на проблему психічного вигорання фахівців допоміжних професій. Здійснено аналіз різних моделей психічного вигорання. Розкрито психологічний зміст феноменів «психічного вигорання» і «вторинної травматизації» фахівця та визначено їх відмінності. Розглянуто особливості виникнення вторинної травматизації спеціалістів у процесі надання психологічної допомоги. Проаналізовано специфіку практичної діяльності кризових фахівців, яка зумовлює появу вигорання. Представлено огляд особливостей професійної діяльності фахівців, які задіяні у наданні первинної психологічної допомоги після травматичної події. Представлено детальний аналіз динаміки протікання емоційного вигорання фахівців допомагаючих професій та визначено основні чинники його виникнення. Проаналізовано основні підходи до вирішення проблеми психологічної підтримки та попередження розвитку вигорання у фахівців, задіяних у роботі з кризовими ситуаціями та подоланням їх наслідків. Розкрито зміст і функції супервізійної та інтервізійної підтримки фахівців допоміжних професій. Розглянуто основні правила роботи фахівця, дотримання яких знижує ризик виникнення емоційного вигорання. Обґрунтовано, що психологічна підтримка фахівців, задіяних у організації та наданні психологічної допомоги в умовах суспільних криз, є одним із ключових аспектів, який має бути у фокусі уваги професійної діяльності кризових психологів.

Ключові слова: травматичні події, кризові ситуації, психічне вигорання, вторинна травматизація спеціалістів, професійний стрес, супервизія, інтерв'язії.

С.Г. Уварова. Актуальные проблемы психологической поддержки специалистов по преодолению последствий травматических событий. В статье обоснована актуальность изучения проблемы психологической поддержки специалистов, оказывающих психологическую помощь пострадавшим вследствие кризисных психотравмирующих событий. Осуществлён теоретический анализ научных исследований, посвящённых поставленной проблеме. Подчеркнута недостаточная разработанность методического поля психологической науки в вопросах психологической поддержки кризисных специалистов. Осуществлен обзор истории возникновения научных взглядов на проблему эмоционального выгорания специалистов помогающих профессий. Осуществлен анализ разных моделей эмоционального выгорания. Раскрыто психологическое содержание феноменов «эмоционального выгорания» и «вторичной травматизации» специалиста и определены их отличия. Рассмотрены особенности возникновения вторичной травматизации специалистов в процессе оказания психологической помощи. Проанализирована специфика практической деятельности кризисных специалистов, которая определяет развитие синдрома выгорания. Представлен обзор особенностей профессиональной деятельности специалистов, которые задействованы в оказании первичной психологической помощи после травматического события. Представлен детальный анализ динамики течения эмоционального выгорания специалистов помогающих профессий и определены основные факторы его возникновения. Проанализированы основные подходы к решению проблемы психологической поддержки и предупреждения выгорания у специалистов, задействованных в работе с кризисными ситуациями и преодолением их последствий. Раскрыто содержание и функции супервизионной и интервизионной поддержки специалистов вспомогательных профессий. Рассмотрены основные правила работы специалиста, соблюдение которых снижает риск возникновения эмоционального выгорания. Обосновано, что психологическая поддержка специалистов по оказанию психологической помощи в условиях общественных кризисов является одним из ключевых аспектов, который должен быть в фокусе внимания профессиональной деятельности кризисных психологов.

Ключевые слова: травматические события, кризисные ситуации, эмоциональное выгорание, вторичная травматизация специалистов, профессиональный стресс, супервизия, интервизия.

Постановка проблеми. Практика психологічної допомоги у кризових ситуаціях є однією зі сфер діяльності, що пов'язана з високим рівнем психічного навантаження. Така специфіка роботи має вірогідність виникнення психічних проявів, що негативно впливають на професійну працездатність фахівця. Зокрема,

досвід практичної роботи з людьми, які переживають глибокі страждання внаслідок кризових подій, дає можливість стверджувати, що в процесі надання психологічної допомоги часто є досить важким утримання балансу між емпатією та дистанціюванням. Занадто велика дистанція у терапевтичних стосунках не сприяє їх міцності, а скорочення цієї дистанції створює для фахівця ризик психічного вигорання через надмірне включення.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. За результатами ґрунтовного теоретичного аналізу наукових джерел, присвячених тематиці кризової психології, можна зробити висновок про слабку розробленість методичного поля психологічної науки щодо психологічної підтримки кризових фахівців [4; 7; 8; 14; 15]. Окрім того, переважна більшість досліджень феномена вигорання належить зарубіжній психології [16; 17; 18; 19; 21; 24]. Що ж до вітчизняної науки, у напрямку вивчення цієї проблематики залишається суттєва прогалина.

Зауважимо, що не існує чітко визначених критеріїв щодо змісту та тривалості стресових чинників, які призводять до вигорання. Як підкреслює німецький психолог М. Буріш, специфіка генезису емоційного вигорання зумовлена психічними особливостями людини, зокрема, особливостями її емоційної сфери та рівнем мотивації здійснення професійної діяльності, а також зовнішніми умовами, за яких відбувається робота фахівця [16].

Мета статті полягає в обґрунтуванні важливості психологічної підтримки кризових фахівців і визначенні специфіки психологічних методів такої підтримки.

Виклад основного матеріалу дослідження. Відповідно до загальних наукових уявлень, вигорання (або емоційне вигорання) розуміється як стан фізичного та психічного виснаження, яке виникає у фахівців соціальної сфери [1; 3; 13; 16].

Вперше феномен вигорання був описаний у 1974 р. психіатром Х. Фройденбергом, який, працюючи в одному із центрів здоров'я, помітив серед працівників певні зміни психічного стану. Ці зміни полягали у поступовому емоційному виснаженні, появі роздратованості, суттєвому зниженні мотивації та втраті працездатності, а також у соматичних розладах та погіршенні інтелектуальних здібностей. Комплекс цих симптомів Х. Фройденберг назвав «емоційним вигоранням» [19].

Учені А. Пайнс та А. Аронсон (1988 р.) пропонують загальне розуміння феномена вигорання як стану фізичного, емоційного та когнітивного виснаження, спричиненого тривалим перебуванням в емоційно перевантажених ситуаціях [23].

Розгорнену модель емоційного вигорання запропонував М. Буріш. Учений виділяє такі стадії:

1) *попереджувача стадія*. Ця стадія може проходити за двома напрямками: надмірна участь (обмеження соціальних контактів, відмова від задоволення своїх життєвих потреб, надмірна активність в роботі, ігнорування негативних проявів свого психічного стану тощо) та виснаження (загальне відчуття втомленості, безсоння, невинувачене відчуття постійної загрози, нетерплячість тощо);

2) *стадія зниження рівня власної участі*. На цій стадії спостерігається загальне зниження активності у таких сферах:

- по відношенню до співробітників та пацієнтів (стереотипне сприйняття поведінки інших; формальне виконання професійної діяльності; звинувачення інших у власних помилках та невдачах тощо);
- по відношенню до оточуючих (зниження або відсутність емпатії; байдужість; критичні оцінки тощо);
- по відношенню до своєї професійної діяльності (втрата інтересу до своїх професійних обов'язків; запізнення; постійне незадоволення процесом роботи; намагання скоротити робочий день тощо).

Окрім того, на тлі цих змін у фахівця може спостерігатися загострена увага до себе: концентрація на власних потребах, переживання того, що інші використовують його, тощо.

3) *Стадія емоційних реакцій*. На цій стадії емоційні прояви коливаються від депресивних (зниження самооцінки, постійне відчуття провини, лабільність настрою, безпідставні страхи, апатія тощо) до агресивних (підозрілість, конфлікти з оточуючими, звинувачення інших, невизнання своєї участі у невдачах, нездатність до компромісу тощо).

4) *Стадія деструктивної поведінки*. На цій стадії зміни відбуваються в *інтелектуальній* (знижується концентрація уваги; знижується здатність вирішення складних когнітивних завдань; спостерігається загальна ригідність процесів мислення тощо), *емоційно-соціальній* (уникнення тем, пов'язаних із роботою; байдужість; втрата інтересу до улюблених справ; уникання соціальних контактів або надмірна прив'язаність до однієї людини тощо) та *мотиваційній* (знижується або втрачається ініціативність; спостерігається переважне здійснення професійної діяльності за інструкцією; загальне зниження ефективності виконаної діяльності тощо) сферах.

5) *Стадія психосоматичних реакцій*. Ця стадія, зазвичай, характеризується появою соматичних розладів: головний біль, безсоння, розлади травлення, підвищення тиску, прискорене серцебиття, ускладнене дихання, загальне зниження імунітету, сексуальні розлади. Все це може спричинювати активізацію надмірного споживання кофеїну, нікотину, алкоголю.

6) *Стадія розчарування*. На цій стадії у людини може спостерігатись негативна установка щодо життя в цілому; почуття безпорадності та безглуздості життя; екзистенційний відчай [16].

Отже, відповідно до моделі М. Буріша, синдром емоційного вигорання розпочинається зі значних затрат психофізичних ресурсів, які мають безперервний характер і, врешті, призводять до появи стійкого відчуття втомленості, розчарування та втрати інтересу до професійної діяльності.

Ще одна модель емоційного вигорання у професійній діяльності належить вченим Б. Перлману та Е. А. Хартману. Відповідно до цієї моделі емоційне вигорання є проявом трьох основних видів реакцій на стрес:

фізіологічні реакції (соматичні симптоми та виснаження);
афективно-когнітивні реакції (іраціональні установки, емоційне та мотиваційне виснаження);

поведінкові реакції (зниження професійної мотивації та продуктивності, дистанціювання від професійних обов'язків) [22].

Детальний аналіз низки наукових досліджень засвідчив, що серед основних передумов виникнення емоційного вигорання у спеціалістів допомагаючих професій традиційно виділяють два напрямки: особливості професійної діяльності та психологічні особливості фахівця.

Отже, визначимо основні чинники, що можуть призводити до появи вигорання фахівця, який надає психологічну допомогу у кризових ситуаціях:

- зміст роботи, матеріальні та соціально-психологічні умови діяльності;
- монотонність роботи;
- понаднормова робота, високі вимоги та дефіцит часу;
- велика кількість пацієнтів та гострота їх проблем;
- низька особиста витривалість і гнучкість реагування на зміни;
- висока емоційна сенситивність;
- переживання несправедливості, яке може бути пов'язане з оцінкою невідповідності матеріальної винагороди та витрачених зусиль;

- емоційний шок, який можуть переживати молоді спеціалісти, стикаючись з реальністю практичної роботи, яка часто не відповідає їх очікуванням стосовно професійної діяльності;
- підвищена відповідальність і необхідність самостійно приймати важливі рішення;
- тривале перебування в емоційно напруженій ситуації [9];
- незадоволеність роботою та втрата її сенсу;
- тривале переживання почуття невпевненості в ефективності своїх дій через стійку відсутність успішних результатів у терапевтичній роботі та чітких орієнтирів для подальшого просування терапії;
- переживання безсилля та безпорадності через спостереження прогресуючого погіршення стану пацієнта (психічного чи соматичного);
- відсутність концептуальної єдності в терапевтичній парі кризових фахівців;
- некритичність до власних уявлень про всемогутність, з якими фахівець часто «входить» у професію і які неминуче обертаються безперервними фрустраціями та розчаруванням;
- тривале зіткнення з уразливістю та стражданнями пацієнта може активізувати власні болісні спогади [2];
- невідповідність між професійними вимогами та особистісними ресурсами;
- невідповідність між етичними принципами фахівця та вимогами професійної діяльності;
- конфлікти з колегами та відсутність соціальної підтримки;
- переживання відчуття даремності своєї роботи [21];
- робота з «невмотивованими» клієнтами, які постійно чинять опір зусиллям фахівця;
- вкладання в роботу значних особистісних ресурсів при недостатності визнання та позитивної оцінки;
- недостатні умови для самовираження особистості на роботі, коли відбувається пригнічення ініціативи;
- невирішені особистісні конфлікти фахівця [5].

Отже, якщо у професійній діяльності фахівця, який надає психологічну допомогу в різноманітних кризових ситуаціях, мають місце подібні аспекти, ризик виникнення психічного вигорання є досить високим.

У контексті питання про психічні зміни, які виникають у допомагаючих фахівців, слід також розглянути феномен вторинної травми або вторинного травматичного стресу, тобто травматизації, яку зазнає фахівець, здійснюючи психологічну допомогу.

У літературі з кризової психології часто ототожнюють феномен вигорання та феномен вторинної травми через те, що обидва стани мають тенденцію до накопичення та мають схожі наслідки (безсоння, пригнічений стан, порушення комунікаційних зв'язків із соціальним оточенням та сім'єю) [7].

Проте, детальний аналіз цих феноменів свідчить про наявність розбіжностей, які полягають, в першу чергу, в особливостях їх виникнення.

Отже, вторинну травму розглядають як зміни, що виникають у результаті емпатичної включеності терапевта в стосунки з пацієнтом, який переживає травматичний стан. Знаходження фахівця в полі розповідей про подробиці жахливих подій і важкі наслідки травм може змінювати його психічний стан та впливати на картину світу взагалі. Співпереживання терапевта страждання пацієнта створюють умови для вторинної травматизації. Окрім того, в процесі кризової психологічної роботи з людиною, яка зазнала травматичного досвіду та переживає нетерпні страждання, фахівець мимоволі прагне якомога скоріше полегшити її біль. Коли це прагнення фруструється через відсутність швидких змін та успіхів у терапії, виникає розчарування та почуття безсилля [7].

Далі розглянемо основні підходи до вирішення проблеми психологічної підтримки та попередження розвитку вигорання у фахівців, задіяних в роботі з кризовими ситуаціями та подоланням їх наслідків.

Важливо зупинитись на основних правилах безпеки допомагаючого спеціаліста, дотримання яких є необхідним для збереження його професійної працездатності. Отже, важливо усвідомлювати рівень своїх можливостей та межу своєї компетентності; мати усвідомлення своїх уразливих місць та оцінку своїх можливостей і ризиків у роботі з випадками, до яких є підвищена емоційна сенситивність; відслідковувати зміни свого емоційного та фізичного стану, а також поведінки; у разі потреби звертатися до допомоги до керівництва; у випадках роботи з важкими кризовими подіями та їх наслідками працювати краще у парі з колегою. Це є необхідним з точки зору можливості збереження емоційної рівноваги кожним зі спеціалістів, що працюють в парі, та можливості спиратися один на одного під час консультації чи групо-

вої роботи; періодично брати участь в інтерв'язійних групах чи супервізіях [11].

Дж. Хальперн та М.Трамонтін пропонують прості правила поведінки фахівця, який працює з постраждалими безпосередньо після того, як відбулася травматична подія. Серед них можна виділити такі правила: робити перерви; не ігнорувати повноцінне харчування та фізичні вправи; дотримуватися робочого графіка і не перевантажувати себе додатковими годинами; обов'язково робити паузи та працювати позмінно з іншими фахівцями; брати вихідні, якщо кризові інтервенції, у випадках з подіями надзвичайного характеру, потребують тривалості знаходження поряд із постраждалою людиною; не нехтувати підтримкою та допомогою колег і сім'ї [20].

Р. Кочюнас серед основних шляхів попередження синдрому вигорання виділяє наступні: чергування консультативної (терапевтичної) роботи з іншими видами діяльності, наприклад, організацією навчання для інших кризових спеціалістів, написання наукових статей тощо; відкритість новому досвіду; розвиток вміння бути толерантним до невизначеності та відсутності швидких результатів у роботі; читання не лише професійної, а й улюбленої художньої літератури; участь у навчальних семінарах, конференціях, на яких є можливість зустрічі з колегами та обмін досвідом; знаходження часу для хобі, яке приносить задоволення [5].

Як свідчить теоретичний аналіз та власний досвід багаторічної клінічної роботи, основною формою психологічної підтримки фахівців допомагаючих професій є супервізії та інтерв'язії.

Супервізія є формою консультування фахівця (психолога, психотерапевта, психоаналітика) в процесі його роботи більш досвідченим і спеціально підготовленим колегою, яка дозволяє фахівцю більш системно бачити, усвідомлювати та аналізувати свої професійні дії та свою професійну поведінку.

У процесі супервізії фахівець має можливість рефлексувати свої особисті способи реагування, об'єктивні знання, суб'єктивний досвід і конкретні ситуації з пацієнтами для вдосконалення своєї професійної діяльності.

Фокусом уваги в процесі супервізії можуть бути: проблеми саморозуміння та самосприйняття (особливості власної особистості, способи поведінки та реагування, їх впливу на професійну діяльність, ставлення до себе у професійній діяльності); теоретичні знання та професійні дії (усвідомлення того, які установки та переконання визначають позицію фахівця у його професійній

діяльності; чому використовуються чи не використовуються ті чи інші методи); стосунки з пацієнтом (проблеми перенесення, ізоляції, залежності, відособлення та ін.) [12].

Поряд із теоретичною підготовкою та особистісною терапією супервізія є однією зі складових професійної підготовки та підвищення професійної майстерності фахівця [6].

Супервізія є значною формою підтримки, особливо в тому випадку, коли кризові фахівці надто глибоко емоційно залучені у процес і, крім того, є частиною будь-якої якісної психотерапевтичної чи психологічної інтервенції. Професійний погляд ззовні допомагає фахівцям краще розпізнати своє контрперенесення та побачити те, чого раніше не було видно. Додатковий погляд супервізора допомагає фахівцю під час психологічного супроводу важко травмованих клієнтів та додає сил у практичній роботі [10].

У цілому, проходження супервізій допомагає фахівцю краще розуміти своїх пацієнтів; усвідомлювати власні почуття до своїх пацієнтів та свої реакції на них; краще бачити ступінь ефективності використання терапевтичних інтервенцій (їх місце, своєчасність і вплив на просування терапії); усвідомлювати та застосовувати свої потенційні можливості в терапії [6].

Що стосується інтервізійної підтримки, цей метод сприяє збагаченню альтернативними способами допомоги; більш ефективній роботі з проблемними питаннями та ситуаціями; розумінню особистих переконань, які негативно впливають на роботу; визначенню своїх сильних та слабких сторін; отриманню підтримки та визнання виконаної роботи [11].

Висновки та перспективи подальших досліджень. Отже, як свідчить аналіз наукової літератури, поряд із широкою увагою дослідників до проблем, пов'язаних із особливостями кризових ситуацій, змістом та динамікою психічних станів постраждалого у кризових подіях, теоретичними основами та практичними рекомендаціями щодо надання психологічної допомоги під час кризи, питання безпеки фахівця допоміжних професій, зокрема, психолога, психотерапевта, соціального працівника дуже часто залишається без належної уваги. Проте, саме збереження фахівцем стабільності свого психічного стану є однією з ключових умов для можливості організації та надання ефективної психологічної допомоги.

Отже, психологічна підтримка фахівців, задіяних в організації та наданні психологічної допомоги в умовах суспільних криз, є одним із ключових аспектів, який має бути у фокусі ува-

ги професійної діяльності кризових психологів. Тому перспективою подальших досліджень у цьому напрямку може виступати орієнтація на більш докладніше вивчення шляхів і методів психологічної підтримки фахівців допоміжних професій.

Список використаних джерел

1. Баранова М. В. Изучение психологического содержания синдрома «эмоционального сгорания» // Вестник МГУ. – сер. 14, Психология. – 1995. – № 1. – С. 54–58.
2. Виртц У. Жажда смысла: Человек в экстремальных ситуациях: Пределы психотерапии / Урсула Виртц, Йорг Цобели. – Издательство : Когито-Центр, 2012. – 328 с.
3. Водопьянова Н. Е. Синдром психического выгорания в коммуникативных профессиях / Н. Е. Водопьянова // Психологическое здоровье. – Санкт-Петербург, 2000. – 315 с.
4. Довженко Т. В. Помощь родственникам погибших при чрезвычайных ситуациях // Психология экстремальных ситуаций / Под ред. В. В. Рубцова, С. Б. Малых. – М. : Психологический институт РАО, 2007. – С. 250–253.
5. Кочюнас Р. Основы психологического консультирования / Римантас Кочюнас; Пер. с лит. – М. : Академический проект, 1999. – 240 с.
6. Кочюнас Р. Процесс супервизии: экзистенциальный взгляд // Экзистенциальное измерение в консультировании и психотерапии : Сборник. – Т. 2. / Составитель Ю. Абакумова-Кочюнене. – Бирштонас-Вильнюс: ВЕЭАТ, 2005.
7. Малкина-Пых И. Г. Психологическая помощь в кризисных ситуациях / И. Г. Малкина-Пых. – М.: Эксмо, 2008. – 928 с.
8. Миллер Л. В. Модель экстренной психологической помощи // Научно-практические и прикладные аспекты деятельности Центра экстренной психологической помощи ИЭП МГППУ: Сборник статей / Отв. ред. И. А. Баева. – М. : Эконинформ, 2011. – С. 21–54.
9. Орел В. Е. Феномен «выгорания» в зарубежной психологии: эмпирические исследования // Психологический журнал. – 2001. – Т 22. – №1. – С. 89–99.
10. Прайтлер Б. Бесследно пропавшие ... Психотерапевтическая работа с родственниками пропавших без вести / Барбара Прайтлер; Пер. с нем.. – М. : Когито-Центр, 2015. – 316 с.
11. Практичне керівництво для психологів та соціальних працівників. Організація соціально-психологічної допомоги дітям та їхнім сім'ям, переміщенням в регіони України з

- тимчасово окупованих територій і районів проведення анти-терористичної операції / За заг. редакцією С. Г. Уварової. – К. : Етна-1, 2015. – 111 с.
12. Психотерапевтическая энциклопедия. – 3-е изд. / Под ред. Б. Д. Карвасарского. – СПб. : Питер, 2006.
 13. Салогуб А. М. Структура и содержание синдрома эмоционального выгорания в исследованиях зарубежных и отечественных ученых / А. М. Салогуб // Молодой ученый. – 2014. – №5. – С. 459–461.
 14. Сарджвеладзе Н. Травма и психологическая помощь / Н. Сарджвеладзе, З. Беберашвили, Д. Джавахишвили, Н. Махашвили, Н. Сарджвеладзе. – М. : Смысл, 2007. – 180 с.
 15. Титаренко Т. М. Життєві кризи: технології консультування. Перша частина / Т. М. Титаренко. – К. : Главник, 2007. – 144 с.
 16. Burisch, M. Das Burnout-Syndrom. Theorie der inneren Erschopfung. Text. / M. Burisch. – Berlin, Heidelberg : Springer, 1989.
 17. Beerlage I. Stress und Burnout in der Aids-Arbeit / I. Beerlage, D. Kleiber; Sozialpädagogisches Institut Berlin, 1990. – 177 p.
 18. Grenglass E. R., Burke R. J., Konarsi R. Components of burnout, resources, and gender-related differences // J. of Applies Social psychology. 1998. V. 28 (12). P. 1088–1106.
 19. Freudenberger H.J. Staff burn-out / Journal of Social Issues, 1974. – Vol. 30. – P. 159–165.
 20. Halpern J., Tramontin, M. Disaster mental health: Theory and practice. Belmont, CA: Thomson Brooks /Cole // Traumatology June 2007. – Vol. 13. – № 2. – P. 37–38.
 21. Maslach C. Bumout: A multidimensional perspective // Professional bumout: Recent developments in the theory and research / Ed. W.B. Shaufeli, Cr. Maslach and T. Marek. Washington D. C : Taylor & Trancis, 1993. – P. 19–32.
 22. Perlman B., Hartman E. A. Burnout: Summary and Future and Research // Human relations. – 1982. – V. 35 (4).
 23. Pines A. Career burnout: causes and cures / A. Pines, E. Aronson. – New York : Free Press, 1988.
 24. Soderfeldt M., Soderfeldt B., Wag L. E. Bunout in social work // Social Work. – 1995. – V. 40 (5). – P. 638–646.

Spysok vykorystanyh dzherel

1. Baranova M. V. Izuchenie psihologicheskogo sodержaniya sindroma «ehmocional'nogo sgoraniya» // Vestnik MGU. – Ser. 14, Psihologiya. – 1995. – № 1. – S. 54–58.

2. Virtc U., Cobeli J. ZHazhda smysla: CHelovek v ehkstremaal'nyh situaciyah: Predely psihoterapii / Ursula Virtc, Jorg Cobeli. – Izdatel'stvo: Kogito-Centr, 2012. – 328 s.
3. Vodop'yanova N. E. Sindrom psihicheskogo vygoraniya v kommunikativnyh professiyah / N. E. Vodop'yanova // Psihologicheskoe zdorov'e. – Sankt-Peterburg, 2000. – 315 s.
4. Dovzhenko T. V. Pomoshch' rodstvennikam pogibshih pri chrezvyhajnyh situaciyah // Psihologiya ehkstremaal'nyh situacij / Pod red. V. V. Rubcova, S. B. Malyh. – M. : Psihologicheskij institut RAO, 2007. – S. 250–253.
5. Kochyunas R. Osnovy psihologicheskogo konsul'tirovaniya / Rimantas Kochyunas; Per. s lit. – M. : Akademicheskij proekt. – 1999. – 240 s.
6. Kochyunas R. Process supervizii: ehkzistencial'nyj vzglyad // EHkzistencial'noe izmerenie v konsul'tirovanii i psihoterapii : Sbornik. – T. 2. / Sostavitel' YU. Abakumova-Kochyunene. – Birshton-Vil'nyus : VEEHAT, 2005.
7. Malkina-Pyh I. G. Psihologicheskaya pomoshch' v krizisnyh situaciyah / I. G. Malkina-Pyh. – M. : EHksmo, 2008. – 928 s.
8. Miller L. V. Model' ehkstremlnoj psihologicheskoy pomoshchi // Nauchno-prakticheskie i prikladnye aspekty deyatel'nosti Centra ehkstremlnoj psihologicheskoy pomoshchi IEHP MGPPU : Sbornik statej / Otv. red. I. A. Baeva. – M. : EHkon-inform, 2011. – S. 21–54.
9. Orel V. E. Fenomen «vygoraniya» v zarubezhnoj psihologii: ehmpiricheskie issledovaniya // Psihologicheskij zhurnal. 2001. – T 22. – №1. – S. 89 – 99.
10. Prajtler B. Bessledno propavshie ... Psihoterapevticheskaya rabota s rodstvennikami propavshih bez vesti / Barbara Prajtler; Per. s nem. – M. : Kogito-Centr, 2015. – 316 s.
11. Praktychne kerivnyctvo dlja psihologiv ta social'nyh pracivnykiv. Organizacija social'no-psihologichnoi' dopomogy ditjam ta i'hnim sim'jam, peremishhenym v regiony Ukrai'ny z tymchasovo okupovanyh terytorij i rajoniv provedennja antyterorystychnoi' operacii' / Za zag. redakcijeju S. G. Uvarovoi'. – K. : Etna-1, 2015. – 111 s.
12. Psihoterapevticheskaya ehnciklopediya. – 3-e izd. / Pod red. B. D. Karvasarskogo. – SPb. : Piter, 2006.
13. Salogub A. M. Struktura i sodержanie sindroma ehmoacional'nogo vygoraniya v issledovaniyah zarubezhnyh i otechestvennyh uchenyh / A. M. Salogub // Molodoj uchenyj. – 2014. – №5. – S. 459–461.

14. Sardzhveladze N. Travma i psihologicheskaya pomoshch' / N. Sardzhveladze, Z. Beberashvili, D. Dzhavahishvili, N. Mashashvili, N. Sardzhveladze. – M. : Smysl, 2007. – 180 s.
15. Tytarenko T. M. Zhyttjevi kryzy: tehnologii' konsul'tuvannja. Persha chastyna / T. M. Tytarenko. – K. : Glavnyk, 2007. – 144 s.
16. Burisch, M. Das Burnout-Syndrom. Theorie der inneren Erschopfung. Text. / M. Burisch. – Berlin, Heidelberg : Springer, 1989.
17. Beerlage I. Stress und Burnout in der Aids-Arbeit / I. Beerlage, D. Kleiber; Sozialpädagogisches Institut Berlin, 1990. – 177 p.
18. Grenglass E. R., Burke R. J., Konarsi R. Components of burnout, resources, and gender-related differences // J. of Applies Social psychology. 1998. V. 28 (12). P. 1088–1106.
19. Freudenberger H.J. Staff burn-out / Journal of Social Issues, 1974. – Vol. 30. – P. 159–165.
20. Halpern J., Tramontin, M. Disaster mental health: Theory and practice. Belmont, CA: Thomson Brooks /Cole // Traumatology June 2007. – Vol. 13. – № 2. – P. 37–38.
21. Maslach C. Burnout: A multidimensional perspective // Professional burnout: Recent developments in the theory and research / Ed. W.B. Schaufeli, Cr. Maslach and T. Marek. Washington D. C : Taylor & Trancis, 1993. – P. 19–32.
22. Perlman B., Hartman E. A. Burnout: Summary and Future and Research // Human relations. – 1982. – V. 35 (4).
23. Pines A. Career burnout: causes and cures / A. Pines, E. Aronson. – New York : Free Press, 1988.
24. Soderfeldt M., Soderfeldt B., Wag L. E. Burnout in social work // Social Work. – 1995. – V. 40 (5). – P. 638–646.

S.H. Uvarova. Current issues of psychological support for specialists in questions of overcoming the consequences of traumatic events. In the article the urgency of studying the issue of psychological support for specialists who render psychological assistance to the persons aggrieved as a result of crisis traumatic events is proved. The theoretical analysis of the scientific literature dealing with the problem is carried out. The low degree of scientific development of the methodological field of psychological science with regard to psychological support for crisis specialists is highlighted. The overview of the history of scientific views on a problem of psychic burnout of the specialists of helping professions is carried out. The analysis of different models of a phenomenon of psychic burnout is conducted. The psychological content of the phenomena of specialist's «psychic burnout» and «secondary traumatization» is revealed and their

differences are defined. The features of emergence of the specialists' secondary traumatization in the course of rendering psychological assistance are defined. The specifics of practical activities of the crisis specialists that determine the emergence of burnout are analysed. The features of professional stress which leads to psychic burnout are defined. The overview of the features of professional activity of specialists involved in rendering primary psychological assistance after the traumatic event and in defining the erroneous circles («a circle of omnipotence» and «a circle of powerlessness») where the specialist can get within his/her practical activities is presented. The detailed analysis of dynamics of the course of psychic burnout of the specialists of helping professions is submitted and the main factors of its emergence are defined. It is emphasized that ignoring by the specialists their own negative psychic manifestations may result in the loss of professional working capacity for a long time. The main approaches to solving the problem of psychological support and the prevention of burnout of specialists involved in dealing with crisis situations and overcoming their consequences are analysed. The content and functions of supervision and intervention support for the specialists of helping professions are revealed. The basic rules for the specialists' activities the observance of which reduce the risk of psychic burnout are offered. It is proved that psychological support for the specialists involved in organizing and rendering psychological assistance in the conditions of public crises is one of the key aspects that have to be the focus for the professional activities of crisis psychologists.

Key words: crisis situations, traumatic events, psychic burnout, secondary traumatization of specialists, professional stress, supervision, intervention.

Received December 08, 2015

Revised December 14, 2015

Accepted January 09, 2016

ІНДЕКС ЖИТТЄВОГО СТИЛЮ: ВЗАЄМОЗВ'ЯЗОК ПСИХОЛОГІЧНИХ ЗАХИСТІВ ТА САМОАКТУАЛІЗАЦІЇ ЖІНОК З РІЗНИМ СІМЕЙНИМ СТАТУСОМ

Faliova O.Y. Life style index: interconnection of psychological protections and self-actualization of women from the crisis families, divorced women and women from ordinary families / O.Y. Faliova // Problems of Modern Psychology : Collection of research papers of Kamianets-Podilskyi Ivan Ohienko National University, G.S. Kostyuk Institute of Psychology at the National Academy of Pedagogical Science of Ukraine / scientific editing by S.D. Maksymenko, L.A. Onufriieva. – Issue 31. – Kamianets-Podilskyi : Aksioma, 2016. – P. 468–478.

О.Є. Фальова. Індекс життєвого стилю: взаємозв'язок психологічних захистів та самоактуалізації жінок з різним сімейним статусом. У статті досліджується актуальна проблема взаємозв'язку психологічних захистів і самоактуалізації жінок із кризових сімей, розлучених жінок і жінок зі звичайних сімей. Зроблено висновок про те, що дослідження механізмів психологічних захистів у контексті самореалізації жінок, які перебувають у кризових станах, тобто питання, пов'язане з функціонуванням жінок у ситуації нервово-психічної напруги, актуальне і значиме. У статті здійснено порівняльний аналіз зв'язків психологічних захистів зі шкалами самоактуалізації в 454 досліджуваних жінок 29-56 років. До складу вибірки увійшли 224 жінки із кризових сімей, 104 розлучених жінки. Групу порівняння склали 126 жінок зі звичайних сімей.

Аналіз результатів дослідження показав наявність значимих кореляцій психологічних захистів зі шкалами самоактуалізації в досліджуваних групах жінок. Найбільша кількість зв'язків виявлена в групі жінок із кризових сімей. Відсутні значимі взаємозв'язки самоактуалізації з механізмом пригнічення. Кореляції відзначені з усіма шкалами самоактуалізації. Зазначено, що у розлучених жінок переважають зв'язки зі шкалами самоактуалізації механізмів регресія, гіперкомпенсація, заперечення й проєкція, однак кількісно таких зв'язків менше, ніж у групі жінок із кризових сімей. Показано, що у розлучених жінок відзначено кореляції всіх психологічних захистів з усіма шкалами самоактуалізації, за винятком шкали прийняття агресії. Встановлено, що найменшу кількість значимих зв'язків виявлено в групі жінок зі звичайних сімей. Причому, зв'язки, відзначені з такими шкалами самоактуалізації, як компетентність у часі, гнучкість поведінки, сензитивність, самоповага, самоприйняття, пізнавальні потреби й креативність.

Ключові слова: індекс життєвого стилю, механізми психологічних захистів, особистість, самореалізація, самоактуалізація, негативні життєві обставини, хронічний стрес, жінки з різним сімейним статусом, кризові сім'ї, розлучені жінки.

Е.Е. Фалёва. Индекс жизненного стиля: взаимосвязь психологических защит и самоактуализации женщин с разным семейным статусом. В статье исследуется актуальная проблема взаимосвязи психологических защит и самоактуализации женщин из кризисных семей, разведённых женщин и женщин из обычных семей. Сделан вывод о том, что исследование механизмов психологических защит в контексте самореализации женщин, которые находятся в кризисных состояниях, то есть вопрос, связанный с функционированием женщин в ситуации нервно-психического напряжения, актуален и значим. В статье проведён сравнительный анализ связей психологических защит со шкалами самоактуализации у обследованных женщин 29-56 лет общей численностью 454 osoby. В состав выборки вошли 224 женщины из кризисных семей, 104 разведённых женщины. Группу сравнения составили 126 женщин из обычных семей.

Анализ результатов исследования показал наличие значимых корреляций психологических защит со шкалами самоактуализации в исследуемых группах женщин. Самое большое количество связей выявлено в группе женщин из кризисных семей. Отсутствуют значимые взаимосвязи самоактуализации с механизмом подавления. Корреляции отмечены со всеми шкалами самоактуализации. Установлено, что у разведённых женщин преобладают связи со шкалами самоактуализации механизмов регрессия, гиперкомпенсация, отрицание и проекция, однако количественно таких связей меньше, чем в группе женщин из кризисных семей. Отмечено, что у разведённых женщин отмеченные корреляции всех психологических защит со всеми шкалами самоактуализации, за исключением шкалы принятия агрессии. Установлено, что наименьшее количество значимых связей выявлено в группе женщин из обычных семей. Причем, связи, отмечены с такими шкалами самоактуализации, как компетентность во времени, гибкость поведения, сензитивность, самоуважение, самопринятие, познавательные потребности и креативность.

Ключевые слова: индекс жизненного стиля, механизмы психологических защит, личность, самореализация, самоактуализация, негативные жизненные обстоятельства, хронический стресс, женщины с разным семейным статусом, кризисные семьи, разведённые женщины.

Актуальність проблеми. Особливості життя у сучасному суспільстві, які характеризуються нестабільністю соціально-економічної та політичної ситуації, потребують від жінок не тільки адаптуватися, взаємодіяти із середовищем, але й підвищувати свій особистісний потенціал, брати на себе відповідальність за

своє життя й розвиток. В.І. Філіппович, розглядаючи проблему життєстійкості, підкреслював, що розуміння ролі психологічних захистів у сучасних дослідженнях суперечливе: з одного боку, це забезпечення адаптації, з другого – утруднення адаптації в ситуаціях, коли необхідна трансформація колишніх смислових відношень особистості [10].

Життя вимагає від людини адекватного орієнтування, вміння подолати негативні життєві обставини, знаходити конструктивне рішення проблемних ситуацій [7]. Для подолання конфліктів зовнішнього і внутрішнього плану люди вимушені більш інтенсивно використовувати механізми психологічного захисту та відповідні форми захисної поведінки, у тому числі і деструктивні [4]. Тому дослідження механізмів психологічних захистів в контексті самореалізації жінок, які знаходяться в кризових станах, тобто питання, пов'язані з функціонуванням жінок у ситуації нервово-психічної напруги, мають велику актуальність і значимість. Особливо важливим це є тому, що ситуації хронічного стресу, психічної напруги негативно впливають на здоров'я, розбалансовують фізіологію і психіку людини.

Розробленість проблеми. Теоретичну основу проведеного дослідження, результати якого проаналізовано в статті, склали уявлення про соціальну ситуацію розвитку, сформульовані та розроблені Л. С. Виготським, Д. Б. Ельконіним, Л. І. Божович та ін., позитивні аспекти функціонування особистості (Ш. Бюлер, А. Маслоу, Г. Олпорт, К. Роджерс, Е. Шостром, К.-Г. Юнг, Е. Еріксон, В. Франкл, Л. І. Анциферова, Л. О. Коростильова, Д. О. Леонтьєв та ін.), шестикомпонентна концепція психологічного благополуччя К. Ріфф. Дослідженням самореалізації та самоактуалізації особистості в психології присвячені роботи таких учених, як: Л. С. Виготського, О. М. Леонтьєва, С. Л. Рубінштейна, Д. Б. Ельконіна, А. В. Петровського, М. Боднар, Ю. Долинської, Г. Олпорта, А. Маслоу, К. Роджерса, Ф. Перлза, В. Райха, К. Хорні та ін. [8,9].

В. І. Філіппович, досліджуючи сучасні наукові напрямки, що стосуються психологічних захистів, аналізує цілі діяльності захистів: це – блокування інформації у когнітивних процесах [5], збереження стійкості світосприйняття [1] тощо. Дослідник також підкреслює факт, що захисти повинні забезпечувати цілісність Я-структур та емоційне благополуччя, зберігати колишнє смислове відношення до світу [10].

А. О. Тимошкіна вважає, що зняття нервово-психічного напруження досягається шляхом утворення й актуалізації за-

хисної поведінки різного ступеня конструктивності [6]. Однак найбільш конструктивний шлях сприйняття конфлікту – це можливість розв’язання репрезентуємих через нього назрілих протиріч, підвищення якості регуляції та переходу на новий виток розвитку [3]. На вибір способу психологічного реагування впливає рівень самоактуалізації особистості. Високий рівень самоактуалізації особистості виражається у використанні зрілих психологічних захистів [2].

Мета статті — провести аналіз та виявити закономірності зв’язків психологічних захистів зі шкалами самоактуалізації жінок з різним сімейним статусом.

Контингент та методи дослідження. Для досягнення поставленої мети у 2010 – 2014 рр. було досліджено жінки 454 віком 29-56 років. До вибірки увійшли 224 жінки з кризових сімей, 104 розлучених жінки. Групу порівняння склали 126 жінок зі звичайних сімей. Одержані результати були піддані математико-статистичній обробці за допомогою кореляційного аналізу на базі пакету SPSS-21. Обстеження жінок проводилося за методиками: індекс життєвого стилю (діагностика частоти використання і виразності механізмів психологічного захисту) (R. Plutchik, H. Kellerman, H. Conte, адаптація Л. І. Вассерман, О. Ф. Єришев, Є. Б. Клубова) та самоактуалізаційний тест (САТ) (Ю. Є. Альошина, Л. Я. Гозман, М. В. Загіка, М. В. Кроз).

Виклад основного матеріалу дослідження. Ми провели аналіз значущих взаємозв’язків механізмів психологічних захистів зі шкалами самоактуалізації у групі досліджуваних жінок з кризових сімей. Аналіз показав, що психологічний захист заперечення досліджуваних цієї групи характеризується через зв’язок з такими шкалами самоактуалізації, як: компетентність у часі (0,240, $p < 0,01$), шкала підтримки (0,173, $p < 0,01$), ціннісних орієнтацій (0,200, $p < 0,01$), спонтанності (0,148, $p < 0,05$), самоповаги (0,220, $p < 0,01$) та креативності (0,160, $p < 0,05$). Тобто, такі жінки не сприймають інформацію, яка тривожить і може призвести до конфлікту. Мається на увазі конфлікт, який виникає при появі мотивів, що суперечать основним установкам особистості, або інформація, яка погрожує її самозбереженню, самоповазі або соціальному престижу. І чим більше жінки з кризових сімей заперечують ті аспекти зовнішньої реальності, які очевидні для оточуючих, але не визнаються самою особистістю, тим вищою є здатність жінок цієї групи жити сьогоднішнім, самоактуалізуватися, бути відносно незалежними у своїх діях, не піддаватися зовнішньому впливу. Такі жінки поділяють цінності, які при-

таманні особистості, що самоактуалізується, можуть спонтанно і безпосередньо виражати свої почуття, цінують свої достоїнства, позитивні риси свого характеру та є творчо спрямованими.

Високий рівень психологічного захисту «регресія» (коли особистість у своїх поведінкових реакціях прагне уникнути тривоги шляхом переходу на більш ранні стадії розвитку лібідо, тобто вирішення суб'єктивно складніших завдань замінює на відносно більш прості та доступні у ситуаціях, що склались) взаємообумовлений компетентністю у часі (-0,242, $p < 0,01$) та самоприйняттям (-0,191, $p < 0,01$). Чим вищий є рівень використання більш простих та звичних поведінкових стереотипів, що збіднює загальний арсенал переваги конфліктних ситуацій, тим нижчим є рівень самоактуалізації та менша здатність жінки жити сьогоднішнім, бачити своє життя цілісним та тим складніше сприймати себе такою, яка є, поза оцінкою своїх достоїнств і недоліків.

Компенсація вважається одним із найбільш конструктивних психологічних захистів, який знижує ризик виникнення конфлікту або його загострення. Наше дослідження жінок з кризових сімей показало, що високий рівень компенсації зменшує показники майже за всіма факторами самоактуалізації: компетентність у часі (-0,238, $p < 0,01$), шкала підтримки (-0,252, $p < 0,01$), ціннісні орієнтації (-0,222, $p < 0,01$), гнучкість поведінки (-0,174, $p < 0,01$), сензитивність (-0,176, $p < 0,01$), самоповага (-0,226, $p < 0,01$), самоприйняття (-0,211, $p < 0,01$), природа людини (-0,223, $p < 0,01$), синергія (-0,195, $p < 0,01$), прийняття агресії (-0,188, $p < 0,01$), контактність (-0,199, $p < 0,01$).

Проекція (вважається деструктивним психологічним захистом) характеризується через зв'язок зі шкалами самоактуалізації: компетентність у часі (-0,199, $p < 0,01$), шкала підтримки (-0,347, $p < 0,01$), ціннісні орієнтації (-0,194, $p < 0,01$), гнучкість поведінки (-0,220, $p < 0,01$), сензитивність (-0,236, $p < 0,01$), спонтанність (-0,147, $p < 0,01$), самоповага (-0,260, $p < 0,01$), самоприйняття (-0,281, $p < 0,01$), природа людини (-0,181, $p < 0,01$), синергія (-0,223, $p < 0,01$), прийняття агресії (-0,227, $p < 0,01$), контактність (-0,230, $p < 0,01$), пізнавальні потреби (-0,362, $p < 0,01$), креативність (-0,165, $p < 0,05$). Таким чином, високий рівень проекції знижує показники всіх шкал самоактуалізації.

Здатність жінок з кризових сімей розряджати подавлені емоції (гніву, ворожості), спрямовуючи їх на об'єкти, які становлять меншу небезпеку або більш доступні, ніж ті, які спричинили негативні емоції та почуття, передбачає низький рівень за шкалою компетентність у часі (-0,231, $p < 0,01$). Високий рівень інтелек-

туалізації або раціоналізації (конструктивний психологічний захист) передбачає низький рівень шкали «природа людини» (-0,148, $p < 0,05$) та «прийняття агресії» (-0,164, $p < 0,05$).

Високий рівень гіперкомпенсації або реактивних утворень у жінок з кризових сімей корелює з низьким рівнем показників шкал самоактуалізації: «компетентність у часі» (-0,139, $p < 0,05$), «шкала підтримки» (-0,188, $p < 0,01$), «ціннісні орієнтації» (-0,259, $p < 0,01$), «гнучкість поведінки» (-0,141, $p < 0,05$), «сензитивність» (-0,258, $p < 0,01$), «спонтанність» (-0,164, $p < 0,05$), самоповага (-0,230, $p < 0,01$), «самоприйняття» (-0,214, $p < 0,01$), «синергія» (-0,179, $p < 0,01$), «прийняття агресії» (-0,206, $p < 0,01$), «пізнавальні потреби» (-0,137, $p < 0,05$), «креативність» (-0,136, $p < 0,05$). Тобто здатність жінок з кризових сімей запобігати вираженню неприємних або неприйнятних для них думок, почуттів чи вчинків шляхом перебільшеного розвитку протилежних прагнень сприяє зменшенню рівня самоактуалізації.

Аналіз значущих взаємозв'язків психологічних захистів зі шкалами самоактуалізації у групі **розлучених жінок** показав, що психологічний захист заперечення корелює з такими шкалами самоактуалізації, як: «шкала підтримки» (0,252, $p < 0,01$), «ціннісні орієнтації» (0,282, $p < 0,01$), «сензитивність» (0,199, $p < 0,05$), «самоповага» (0,312, $p < 0,01$), «природа людини» (0,215, $p < 0,05$), «синергія» (0,274, $p < 0,01$) та «креативність» (0,316, $p < 0,01$).

Аналіз показав, що психологічний захист пригнічення або витіснення досліджуваних жінок цієї групи характеризується через зв'язок з такими шкалами самоактуалізації, як: «ціннісні орієнтації» (-0,283, $p < 0,01$), «самоповага» (-0,312, $p < 0,01$) та «синергія» (-0,261, $p < 0,01$). Тобто, чим вища у розлучених жінок здатність використовувати механізм, за допомогою якого неприйнятні для них імпульси, бажання, думки, почуття, що викликають тривогу, стають несвідомими, тим менше вони поділяють цінності, притаманні особистості, що самоактуалізується, тим менше вони можуть цінувати свої достоїнства та цілісно сприймати світ і людей. При цьому, треба звернути увагу на той факт, що коли людина витісняє сам факт будь-якого непорядного учинку, інтрапсихічний конфлікт зберігається, викликана ним емоційна напруга суб'єктивно сприймається як зовнішньо немотивована тривога. Тому витиснуті потяги можуть проявлятися у невротичних та психофізіологічних симптомах.

Високий рівень психологічного захисту «регресія» взаємообумовлений шкалами: «компетентність у часі» (-0,233, $p < 0,05$),

«шкала підтримки» (-0,211, $p < 0,05$), «ціннісні орієнтації» (-0,258, $p < 0,01$), «гнучкість поведінки» (-0,193, $p < 0,05$), «самоповага» (-0,313, $p < 0,01$), «природа людини» (-0,237, $p < 0,05$), «синергія» (-0,265, $p < 0,01$) та «контактність» (-0,217, $p < 0,05$). Чим вищий є рівень використання більш простих та звичних поведінкових стереотипів, тим нижчим є рівень самоактуалізації за вищезначеними шкалами.

Дослідження розлучених жінок показало, що високий рівень «компенсації» зменшує показники «компетентності у часі» (-0,193, $p < 0,05$), «самоповаги» (-0,226, $p < 0,05$) і «самоприйняття» (-0,197, $p < 0,05$). Проекція характеризується через зв'язок зі шкалами самоактуалізації: «підтримка» (-0,257, $p < 0,01$), «ціннісні орієнтації» (-0,231, $p < 0,05$), «спонтанність» (-0,206, $p < 0,05$), «самоповага» (-0,265, $p < 0,01$), «контактність» (-0,219, $p < 0,05$) та «креативність» (-0,292, $p < 0,01$). Таким чином, високий рівень проекції знижує показники вищезначених шкал самоактуалізації.

Здатність жінок з кризових сімей розряджати подавлені емоції (гніву, ворожості), спрямовуючи їх на об'єкти, які становлять меншу небезпеку або більш доступні, ніж ті, які спричинили негативні емоції та почуття (механізм заміщення), передбачає низький рівень за шкалами «самоповаги» (-0,201, $p < 0,05$) та «синергії» (-0,193, $p < 0,05$). Високий рівень «інтелектуалізації» або «раціоналізації» передбачає високий рівень «шкали контактності» (0,213, $p < 0,05$).

Високий рівень «гіперкомпенсації» або «реактивних утворень» у розлучених жінок корелює з низьким рівнем показників шкал самоактуалізації: «підтримка» (-0,278, $p < 0,01$), «ціннісні орієнтації» (-0,235, $p < 0,05$), «спонтанність» (-0,222, $p < 0,05$), самоповага (-0,288, $p < 0,01$), «синергія» (-0,204, $p < 0,05$), «контактність» (-0,210, $p < 0,05$) і «пізнавальні потреби» (-0,214, $p < 0,05$). Тобто здатність розлучених жінок запобігати вираженню неприємних або неприйнятних для них думок, почуттів чи учинків шляхом перебільшеного розвитку протилежних прагнень зменшує рівень самоактуалізації.

Аналіз значущих взаємозв'язків психологічних захистів зі шкалами самоактуалізації в групі жінок зі звичайних сімей показав, що психологічний захист заперечення досліджуваних цієї групи характеризується через зв'язок з такими шкалами самоактуалізації, як: «компетентність у часі» (0,298, $p < 0,01$), «гнучкість поведінки» (0,213, $p < 0,05$) та «самоповага» (0,213, $p < 0,05$).

Високий рівень психологічного захисту «регресія» взаємообумовлений «компетентністю у часі» (-0,252, $p < 0,01$), «самоповагою» (-0,188, $p < 0,05$) та «самоприйняттям» (-0,195, $p < 0,05$). Чим вищим є рівень використання більш простих та звичних поведінкових стереотипів, тим нижчим є рівень самоактуалізації у жінок зі звичайних сімей, менша їй здатність жити сьогоднішнім, та тим складніше їй цінувати свої достоїнства та сприймати себе такою, яка є, поза оцінкою своїх достоїнств і недоліків.

Дослідження жінок зі звичайних сімей показало, що високий рівень компенсації зменшує показники «компетентності у часі» (-0,282, $p < 0,01$), «гнучкості поведінки» (-0,231, $p < 0,01$) та «самоприйняття» (-0,308, $p < 0,01$). Проекція характеризується через зв'язок зі шкалами самоактуалізації: «сензитивність» (-0,196, $p < 0,05$), «самоприйняття» (-0,215, $p < 0,05$), «пізнавальні потреби» (-0,185, $p < 0,05$) та «креативність» (-0,194, $p < 0,05$). Тобто, високий рівень проекції знижує показники розглянутих шкал самоактуалізації.

Здатність жінок зі звичайних сімей використовувати механізм заміщення передбачає низький рівень за шкалами: «компетентність у часі» (-0,250, $p < 0,01$) та «гнучкість поведінки» (-0,192, $p < 0,05$). Високий рівень «інтелектуалізації» або «раціоналізації» передбачає низький рівень «креативності» (-0,211, $p < 0,05$).

Високий рівень «гіперкомпенсації» або «реактивних утворень» у жінок зі звичайних сімей корелює з низьким рівнем «сензитивності» (-0,184, $p < 0,05$) та «креативності» (-0,202, $p < 0,05$). Тобто запобігання вираженню неприємних або неприйнятних думок, почуттів чи учинків шляхом перебільшеного розвитку протилежних прагнень жінками зі звичайних сімей сприяє зменшенню їх здатності розуміти свої потреби, почуття, рефлексувати їх та зменшує творчу направленість особистості.

Висновки. Аналіз результатів дослідження показав наявність значущих кореляцій психологічних захистів зі шкалами самоактуалізації у досліджуваних групах жінок. Найбільша кількість зв'язків виявлена в групі жінок з кризисних сімей. У цій групі жінок переважають зв'язки таких механізмів захисту, як «проекція», «гіперкомпенсація», «компенсація» майже зі всіма шкалами самоактуалізації та у меншій мірі – заперечення. Відсутні значущі взаємозв'язки з самоактуалізацією механізму пригнічення. Кореляції відзначені за всіма шкалами самоактуалізації.

У розлучених жінок переважають зв'язки зі шкалами самоактуалізації механізмів «регресія», «гіперкомпенсація», «за-

перечення та проєкція», однак кількісно таких зв'язків менше, ніж у групі жінок з кризових сімей. У розлучених жінок відзначені кореляції всіх психологічних захистів зі всіма шкалами самоактуалізації, за винятком шкали прийняття агресії.

Найменша кількість значущих зв'язків виявлена у групі жінок зі звичайних сімей. У жінок цієї групи не виявлені кореляції самоактуалізації з механізмом «пригнічення», так само, як у групі жінок з кризових сімей. Найбільш характерними для цієї групи жінок є зв'язки самоактуалізації з психологічним захистом «проєкція», у меншій мірі з механізмами «заперечення», регресії, компенсації. Причому, зв'язки відзначені за такими шкалами самоактуалізації, як «компетентність у часі», «гнучкість поведінки», «сензитивність», «самоповага», «самоприйняття», «пізнавальні потреби» та «креативність».

Список використаних джерел

1. Богданова М.В. Особенности психологических защит при психосоматических расстройствах (на примере длительно и часто болеющих): автореф. дис... канд психол. наук : 19.00.04 / М.В. Богданова. – Тюмень, 2005. – 30 с.
2. Грановская Р.М. Защита личности: психологические механизмы / Р.М. Грановская, И.М. Никольская. – СПб. : Знание, 1999. – 352 с.
3. Киришбаум Э.И. Психологическая защита состояния / Э.И. Киришбаум, А.И. Еремеева. – М. : Смысл, 2000. – 181 с.
4. Романова Е.С. Механизмы психологической защиты: генезис, функционирование, диагностика / Е.С. Романова, Л.Р. Гребенников. – Мытищи: Талант, 1996. – 144 с.
5. Ташлыков В.А. Психологическая защиты у больных с невротами и психосоматическими расстройствами / В.А. Ташлыков. – СПб. : Ин-т усовершенствования врачей, 1992. – 163 с.
6. Тимошкина А.А. Эмоциональная напряженность студента вуза как фактор активизации психологической защиты и самоактуализации: автореф. дис... канд. психол. наук : 19.00.07 / А.А. Тимошкина. – Ярославль, 2013. – 16 с.
7. Фальова О.Є. Причини та наслідки кризисних станів жінок / О.Є. Фальова; Східноєвропейський національний університет імені Лесі Українки, Інститут соціальної та політичної психології НАПН України // Психологічні перспективи. – Луцьк, 2015. – Вип. 25. – С. 240–256.

8. Фальова О.Є. Проблема самореалізації особистості жінки в закордонній психології / О.Є. Фальова // Вісник ХНПУ. Психологія. – Х.: ХНПУ, 2011. – Вип. 43. Ч.1. – С. 192–199.
9. Фальова О.Є. Самореалізація особистості жінки в концепціях вітчизняної психології / О.Є. Фальова, М.В. Маркова // ХНУ імені В.Н.Каразіна. – Х.: ХНУ, 2012. – № 985. – С. 26–30.
10. Филиппович В.И. Взаимосвязь жизнестойкости и психологических защит при пограничных психических расстройствах и в норме / В.И.Филиппович // Вестник Кемеровского государственного университета. – Вып. 4 (60). – Т. 1. – 2014. – С. 135–139.

Spysok vykorystanyh dzherel

1. Bogdanova M. V. Features of psychological protection at psychosomatic frustration (on an example it is long and often ill): автореф. yew ... edging психол. sciences: 19.00.04 / Bogdanova M. V. – Tyumen, 2005. – 30 p.
2. Granovskaya, P.M. Protection of the personality: psychological mechanisms / P.M. Granovskaya, I.M. Nikolskaya. – SPb.: Knowledge, 1999. – 352 pages.
3. Kirshbaum E.I. Psikhologicheskaya protection of state / E.I. Kirshbaum, A.I. Yeremeyeva. – M.: Sense, 2000. – 181 s.
4. Romanova E.S. Mechanisms of psychological protection: genesis, functioning, Diagnostics / E.S. Romanova, L.R. Grebennikov. – Mytishi: Talent, 1996. – 144 pages.
5. Tashlykov V.A. Psikhologicheskaya of protection at patients with neuroses and psychosomatic frustration / V.A. Tashlykov. – SPb: Ying t of improvement of doctors, 1992. – 163 pages.
6. Timoshkina A.A. Emotional intensity of the student of higher education institution as factor of activization of psychological protection and self-updating: автореф. yew ... edging. психол. sciences: 19.00.07. – Yaroslavl, 2013. – 16 pages.
7. Fal'ova O.Je. Prychyny ta naslidky kryzysnyh staniv zhink / O.Je. Fal'ova; Shidnojevropеjs'kyj nacional'nyj universytet imeni Lesi Ukrai'nky, Instytut social'noi' ta politychnoi' psykhologii' NAPN Ukrai'ny // Psikhologichni perspektyvy. – Luc'k, 2015. Vyp. 25. – S. 240–256.
8. Fal'ova O.Je. Problema samorealizacii' osobystosti zhinky v zakordonnij psykhologii' / O.Je. Fal'ova // Visnyk HNPU. Psykhologija. – H.: HNPU, 2011. – Vyp. 43. Ch.1. – S. 192–199.

9. Fal'ova O.Je. Samorealizacija osobystosti zhinky v koncepcijah vitchyznjanoi' psihologii' / O.Je. Fal'ova, M.V. Markova // HNU imeni V.N.Karazina. – H.: HNU, 2012. – № 985. – S. 26–30.
10. Filippovich V. I. Vzaimosvyaz of resilience and psychological protection at boundary mental disorders and in norm / V. I. Filippovich//the Bulletin of the Kemerovo state university. – Vyp. 4 (60). – T. 1. – 2014. – P. 135–139.

O.Y. Faliova. Life style index: interconnection of psychological protections and self-actualization of women from the crisis families, divorced women and women from ordinary families. Actual problem of interconnection of psychological protections and self-actualization of women from the crisis families, divorced women and women from ordinary families is studied in this article. It is made a conclusion that research of psychological protections mechanisms in a context of women self-realization, who are at the crisis states, i.e. the question connected with women activity at the situation of mentally-psychological stress, is actual and meaningful. The comparative analysis of psychological protection connections with scales of self-actualization of studied women at the age of 29-56 years and total quantity of 454 persons is shown in the article. The excerption includes 224 women from the crisis families, and 104 divorced women. The group of comparison consists of 126 women from ordinary families.

The analysis of studying showed the existence of meaningful correlations between psychological protections and scales of self-actualization in studied groups of women. The largest quantity of connections was defined at the group of women from the crisis families. The significant interconnections of self-actualization with suppression mechanism are absent. The correlations are noticed with all scales of self-actualization. It is noticed that connections with scales of self-actualization of regression mechanisms, hyper compensation, negation and projection are prevailing at the group of divorced women but quantity of such connections is less than at the group of women from the crisis families. It is shown that divorced women have correlations of all psychological protections with all scales of self-actualization, excepting the scale of aggression acceptance. The least quantity of meaningful connections was established to be revealed at the group of women from ordinary families. However, the connections were noticed with such scales of self-actualization as competence in time, behavioural flexibility, sensitiveness, self-respect, self-acceptance, cognitive needs and creativity.

Key words: life style index, mechanisms of psychological protections, personality, self-realization, self-actualization, negative life circumstances, chronic stress, crisis families, divorced women.

Received December 04, 2015

Revised December 21, 2015

Accepted January 07, 2016

Роль ситуативної психологічної готовності в професійній тренажерній підготовці майбутніх фахівців управління повітряним рухом

Hill T.A. The role of situational psychological readiness in professional simulator training in future air traffic controllers / T.A. Hill // Problems of Modern Psychology : Collection of research papers of Kamianets-Podilskyi Ivan Ohienko National University, G.S. Kostiuk Institute of Psychology at the National Academy of Pedagogical Science of Ukraine / scientific editing by S.D. Maksymenko, L.A. Onufrieva. – Issue 31. – Kamianets-Podilskyi : Aksioma, 2016. – P. 479–492.

Т.О. Хілл. Роль ситуативної психологічної готовності в професійній тренажерній підготовці майбутніх фахівців управління повітряним рухом. У статті висвітлено роль ситуативної психологічної готовності в професійній тренажерній підготовці майбутніх фахівців управління повітряним рухом за рахунок проведення теоретичного та емпіричного дослідження. Визначено основну специфіку професійної діяльності фахівців управління повітряним рухом у відповідності до вимог науково-технічного прогресу. Охарактеризовано у загальному вигляді основні проблемні аспекти діяльності фахівців управління повітряним рухом. Перераховано три основні типи психологічних задач професійної діяльності фахівців управління повітряним рухом. Подано визначення психологічної готовності та характеристики психологічної готовності, її структурних елементів у відповідності до особистісного та структурного підходів, із посиланням на прибічників даних підходів. Визначено роль і місце психологічної готовності у професійній діяльності. Подано визначення та характеристики довготривалої ситуативної готовності. Визначено поняття ситуативної психологічної готовності в рамках діяльності в особливих умовах. Дається основна характеристика ситуативної психологічної готовності у професіях, пов'язаних з високим рівнем відповідальності та ризику. Представлено структуру ситуативної психологічної готовності фахівців управління повітряним рухом. Проведено дослідження впливу ситуативної психологічної готовності на якість виконання екзаменаційних тренажерних вправ майбутніми фахівцями управління повітряним рухом. Досліджено рівень прояву ситуативної психологічної готовності за допомогою анкет, розроблених для студентів-авіадиспетчерів та експертів/інструкторів тренажерної підготовки. Оцінено поетапно експертами та інструкторами якість виконання тре-

нажерних вправ студентами. Проаналізовано отримані данні за допомогою методів математичної статистики та представлено отримані результати. Емпірично зафіксовано прямий зв'язок між рівнем прояву ситуативної психологічної готовності та якістю виконання тренажерних вправ майбутніми фахівцями управління повітряним рухом.

Ключові слова: психологічна готовність, ситуативна психологічна готовність, управління повітряним рухом (УПР), тренажерна підготовка, професійна підготовка, студент-авіадиспетчер, діяльність в особливих умовах, саморегуляція.

Т.А. Хилл. Роль ситуативной психологической готовности в профессиональной тренажерной подготовке будущих специалистов управления воздушным движением. В статье освещена роль ситуативной психологической готовности в профессиональной тренажерной подготовке будущих специалистов управления воздушным движением на основании проведенного теоретического и эмпирического исследования. Определена специфика профессиональной деятельности специалистов управления воздушным движением в соответствии с требованиями научно-технического прогресса. Охарактеризованы в общем виде основные проблемные аспекты деятельности специалистов управления воздушным движением. Перечислены три основных типа психологических задач профессиональной деятельности специалистов управления воздушным движением. Дано определение психологической готовности. Представлена характеристика психологической готовности и её структурных элементов в соответствии с личностным и функциональным подходами, ссылаясь на сторонников данных подходов. Определены роль и место психологической готовности в профессиональной деятельности. Даны определение и характеристика долгосрочной психологической готовности. Определено понятие ситуативной психологической готовности в рамках деятельности в особых условиях. Дана основная характеристика ситуативной психологической готовности в профессиях, связанных с высоким уровнем ответственности и риска. Представлена структура ситуативной психологической готовности специалистов управления воздушным движением. Проведено исследование влияния ситуативной психологической готовности на качество выполнения экзаменационных тренажерных упражнений будущими специалистами управления воздушным движением. Исследовано уровень проявления ситуативной психологической готовности при помощи анкет, разработанных для студентов-авиадиспетчеров и экспертов/инструкторов тренажерной подготовки. Оценено поэтапно экспертами и инструкторами качество выполнения тренажерных упражнений студентами. Проанализированы полученные данные при помощи методов математической статистики и представлены полученные результаты. Эмпирически зафиксирована прямая связь между уровнем проявления ситуативной психологической готовности и качеством выполнения тренажерных упражнений будущими специалистами управления воздушным движением.

Ключевые слова: психологическая готовность, ситуативная психологическая готовность, управление воздушным движением (УВД), тренажёрная подготовка, профессиональная подготовка, студент-авиадиспетчер, деятельность в особых условиях, саморегуляция.

Постановка проблеми. Незважаючи на постійне вдосконалення технічних систем та впровадження новітніх засобів автоматизації, вимоги до виконання професійних обов'язків фахівцем оператором системи «людина-машина» підвищуються, а ціна помилки зростає. Враховуючи високу психоемоційну та інтелектуальну спрямованість професійної діяльності фахівців УПР, можна зазначити, що не лише наявність відповідних професійних знань, навичок та досвіду є вимогами професії, а й сукупність особистісних якостей та індивідуально-психологічних характеристик, які б сприяли формуванню психологічної готовності до діяльності в умовах підвищеного ризику та відповідальності, а також здатності використовувати вищеперераховані особливості у відповідності до професійної ситуації та її небезпек. Проте, психологічна готовність є необхідною, але не достатньою умовою високої професійної надійності авіадиспетчера. Беручи до уваги, що діяльність фахівців відбувається в умовах мінливої повітряної ситуації, у якій часто за дефіцитом часу фахівці УПР повинні приймати рішення, які б несли в собі мінімальний шанс виникнення помилки та забезпечували безпеку повітряного руху, важливою для розгляду стає саме ситуативна психологічна готовність авіадиспетчера.

Безумовно, основні професійні навички фахівці УПР отримують під час навчання у ВНЗ, і саме тому професійна підготовка висококваліфікованих кадрів є однією із основних задач у сучасній авіації. Ефективність професійної підготовки диспетчерського складу залежить від професійних знань, навичок, умінь, здібностей, а найбільше від індивідуально-психологічних характеристик майбутніх фахівців УПР. Проблематика проявів ситуативної психологічної готовності майбутніх фахівців УПР залишається практично не вивченою. Саме тому, врахування характеристик ситуативної психологічної готовності під час тренажерної підготовки майбутнього фахівця УПР дозволить окреслити можливі проблемні ситуації, які можуть виникати в процесі професійної підготовки, а в подальшому – і в професійній діяльності.

Аналіз останніх досліджень. Незважаючи на те, що проблему психологічної готовності та ситуативної психологічної готовності почали вивчати давно, їх роль та місце у професійній діяльнос-

ті фахівців УПР не є достатньо дослідженою. М.В. Смоленський, Дж. Коста та інші, зазначали необхідність наявності певних індивідуально-психологічних характеристик та якостей фахівців як передумови до їх ефективної діяльності. М.А.Дмитрієва, А.А.Крилов, А.І.Нафтельєв, М.Р.Ендслі, аналізуючи психологічне навантаження діяльності авіадиспетчерів робили акцент на важливості дослідження ситуаційного усвідомлення (situational awareness). Окремо психологічну готовність та ситуативну психологічну готовність розглядали вітчизняні та закордонні вчені, зокрема М.І.Дьяченко, Л.А.Кандибович, Б.Г.Ананьєв, Ф.Генов, Е.П.Ільїн, Л.С.Нерсесян та ін.

Мета статті: висвітлення ролі ситуативної психологічної готовності в професійній тренажерній підготовці майбутніх фахівців управління повітряним рухом.

Виклад основного матеріалу. Зі стрімким розвитком авіаційно-транспортної системи змінюються й особливості професійної діяльності фахівців УПР. Тенденції науково-технічного прогресу значною мірою визначають певні характерні особливості діяльності фахівців, серед яких можна зазначити наступні [8]:

1. Розвиток авіаційної техніки спричинив збільшення кількості керуємих авіадиспетчером об'єктів та їх параметрів;

2. Техніка стає легшою в експлуатації, але водночас висуває підвищені вимоги до швидкості і точності дій, а також до швидкості прийняття рішення авіадиспетчером при виконанні керівних функцій;

3. Збільшується відповідальність за виконувані дії, тому що помилка може спричинити аварійні та трагічні інциденти, що несуть за собою велику кількість матеріальних та часових затрат, залучення широкого спектра спеціалістів різних професійних груп, наносять шкоду довіллю (у випадку аварійної ситуації) і зазвичай, спричиняють травмування та загибель людей.

4. Виконання певних професійних дій, які потребують складної сполученої діяльності (наприклад, одночасне сприйняття звукових, мовних, світлових, тактильних і пропріоцептивних сигналів; сполучення автоматизованих дій; безпосереднє зіставлення поточних і прогнозованих параметрів польоту, інформації від бортових і наземних систем тощо), призводить до психоемоційного напруження, що зумовлює передусім не фізичну тяжкість, а нервово-психічну напруженість професійної діяльності.

5. Автоматизація польотів потребує від фахівців УПР високої готовності до екстрених дій. Враховуючи, що для діяльності характерні періоди монотонності, де основною функцією є спо-

стерігання та контроль польоту, то при виникненні особливих ситуацій від фахівця очікується швидка мобілізація, переключення до активних дій із визначення локалізації та ліквідації відхилень.

Для діяльності фахівців УПР характерна постійна наявність ризику та роботи в умовах, які можуть привести до виникнення психоемоційного напруження. Робота в обмежених часових рамках, висока відповідальність за кожне прийняте рішення, обмеженість інформації що надходить, зумовлює не лише необхідність прояву високого рівня професіоналізму диспетчера, а й низки індивідуально-психологічних якостей. Ускладнюється професійна діяльність насамперед, що кожна з виконуваних задач несе в собі значний психологічний зміст. М.А. Дмитрієва, А.А. Крилов та А.І. Нафтельєв, проводячи аналіз діяльності фахівців УПР з психологічної точки зору, виокремили такі основні три групи психологічних задач [1]:

1. Задачі, пов'язані з засвоєнням інформації, серед яких основними є сенсорно-перцепційні, перцепційні та аттенційні, тобто ті, які зумовлені активністю зорових і слухових аналізаторів, здатністю зберігати стійкість уваги та своєчасно перерозподіляти увагу.

2. Задачі, пов'язані зі збереженням та переробкою інформації, з яких основними є мнемічні (запам'ятовування, чітке та своєчасне збереження, а потім забування інформації), імажинитивні (можливість виокремлювати елементи професійної ситуації і поєднувати їх у концептуальну модель) та мисленеві (знаходження взаємозв'язку між різними елементами професійної ситуації, її оцінка, прогнозування її змін та, найголовніше, швидке та якісне прийняття рішень).

3. Задачі, пов'язані з передачею інформації УПР, а саме перцептивно-моторні (регулювання роботи систем) та мовленево-моторні (якість передачі інформації та комунікації).

Відповідно, професійна підготовка майбутніх фахівців стає складним та багатовимірним процесом, який включає не лише набуття теоретичної й практичної компетенції, а й розвиток особистісних характеристик фахівця відповідно до вимог професії. Очевидно, що для забезпечення належної якості професійної діяльності, майбутні фахівці УПР повинні бути працездатними, враховуючи як психофізіологічний, так і особистісний аспекти [7]. Психофізіологічна складова діяльності авіадиспетчера відіграє важливу роль і загалом є першочерговим критерієм професійного відбору та допомагає визначити потенційні можливості

фахівців. Проте, найважливішими являються особистісні компетенції авіадиспетчера, що зумовлюють його психологічну готовність до ціленаправленої діяльності в особливих умовах [10].

Загалом, психологічна готовність до діяльності в умовах ризику розглядається як активний стан індивіда, що являє собою комплексне утворення функціональних та особистісних компонентів і виступає регулятором доцільної поведінки, сприяє збереженню ефективності діяльності та її мотиваційно-сміслового підкріплення [3]. Феномен готовності особистості до професійної діяльності є предметом дослідження вітчизняних та зарубіжних науковців, які загалом виокремили два підходи до визначення поняття психологічної готовності – функціональний та особистісний. У відповідності до функціонального підходу – готовність є певним психічним станом індивіда. Вона розглядається у часовому розрізі, тобто як короткочасна або довготривала. В одному з цих її станів, домінуючому в певній ситуації, активуються психічні функції – уміння індивіда мобілізуватись психічно і фізично. Прихильниками даного підходу були Ф.Генов, Е.П.Ільїн, Л.С.Нерсисян, В.Н.Пушкін, Д.Н.Узнадзе, А.Ц.Пуні, та інші. А.Ц.Пуні структуру готовності розглядав як симптомокомплекс особистості, який включає в себе волю, спрямованість інтелектуальних процесів, спостережливість, уяву, стеничні емоції, гнучкість уваги та саморегуляцію [6].

У руслі особистісного підходу готовність визначається як прояв індивідуальних якостей особистості, які обумовлені ефективним характером діяльності з високою результативністю та їх цілісності. Прихильниками цього підходу є М.І.Дяченко, Л.А.Кандибович, Б.Г.Ананьєв, В.А.Крутецький, В.Д. Шадриков, А.А.Деркач та інш. А.А.Деркач визначає поняття готовності як цілісного прояву властивостей особистості, виділяючи три основні компоненти, такі як пізнавальний, емоційний та мотиваційний [5]. К.М.Дурай-Новакова в структурі професійної готовності як цілісного явища (складне особистісне утворення, багатопланова і багаторівнева система якостей, властивостей і станів, які в своїй сукупності дозволяють певному суб'єкту більш чи менш успішно здійснювати діяльність) виділяє такі основні компоненти [2]: мотиваційний компонент (професійно значимі потреби, інтереси та мотиви професійної діяльності); орієнтаційно-пізнавально-оціночний компонент (знання та уявлення про зміст професії і вимоги до професійних ролей, засоби вирішення професійних завдань, самооцінка професійної підготовленості); емоційно-вольовий компонент (почуття відповідальності за резуль-

тати діяльності, самоконтроль, вміння керувати діями, з яких складається виконання професійних обов'язків); операційно-дієвий компонент (мобілізація та актуалізація професійних знань, умінь та навичок, адаптація до вимог професійних ролей і умов діяльності); настановочно-поведінковий компонент (настрой на доброякісну роботу).

Також психологічна готовність визначається як функціональний стан, який сприяє успішній діяльності, забезпечує її високий рівень виконання (Л.С.Нерсесян, Ф.О.Генов та інші). Відповідно до цього підходу, стан готовності зумовлюється стійкими психічними особливостями, притаманними даній особистості. Вони не являють собою перенесення якостей і станів у нову ситуацію, а лише їх актуалізацією. На стан готовності впливають і ті конкретні умови, в яких проходить діяльність. М.Дяченко та Л.Кандинович виокремлюють довготривалу і ситуативну форми готовності до діяльності. У загальному вигляді довготривала готовність охоплює: позитивне ставлення до професії та професійної діяльності, адекватні вимогам професії риси характеру, здібності, темперамент, мотивація; стійкі професійно важливі особливості сприймання, уваги, мислення, емоційних і волевих психічних процесів; знання, вміння та навички, які є необхідними для певної діяльності. Довготривала готовність як стійка особистісна характеристика і важлива передумова ефективної діяльності є психологічною готовністю до неї, у тому числі й професійної. Ситуативна готовність обумовлюється такими чинниками, як: розуміння фахівцем завдання, усвідомлення особистої відповідальності за його вирішення, бажання досягти успіху й вироблення чіткого плану дій. При цьому, ситуативна готовність залежить від довготривалої і визначає її продуктивність [3].

Незважаючи на те, що вітчизняні та зарубіжні науковці робили акцент на важливості психологічної готовності та необхідності більш глибокого її дослідження, варто зазначити, що індивід може бути психологічно готовим до діяльності, але при цьому у непередбачуваних та неочікуваних обставинах проявляти ситуативну психологічну неготовність, що може спричинити помилку у діях і вплинути на ефективність виконання професійної діяльності та її результат [1]. Саме тому, значна увага повинна бути приділена дослідженню ситуативної психологічної готовності особливо у ракурсі діяльності в умовах підвищеного ризику та відповідальності.

Загалом, ситуативна психологічна готовність – це динамічний цілісний стан особистості, який характеризується внутріш-

ньою налаштованістю на певну діяльність та поведінку за рахунок мобілізації внутрішніх ресурсів для її послідовної, доцільної реалізації [3].

Виникнення стану ситуативної психологічної готовності фахівця починається з постановки мети на основі потреб і мотивів (або усвідомлення поставлених перед ним завдань). Далі йде опрацювання плану настанов, моделей, схем майбутніх дій. Потім фахівець втілює готовність, яка виникла, в предметні дії, застосовуючи певні засоби діяльності, порівнюючи хід і проміжні результати з поставленою метою, вносячи корективи. Але найважливішим компонентом постає емоційне налаштування або «включення» фахівця у роботу, тобто мобілізація внутрішніх ресурсів у відповідності до вимог професійного середовища [4].

Особливе місце ситуативна психологічна готовність займає й у професійній діяльності в умовах підвищеного ризику та відповідальності. Ситуативна психологічна готовність сприяє повноцінному включенню до роботи, не зважаючи на її поточний стан (ступінь її складності/інтенсивності/монотонності), сприяє усвідомленню фахівцем свого фізичного та психоемоційного стану [8].

Незважаючи на те, що існує декілька підходів до визначення структури психологічної готовності (які були зазначені вище) та частково структури ситуативної готовності, з урахуванням специфіки професійної діяльності авіадиспетчерів, ми пропонуємо визначати наступні структурні компоненти ситуативної психологічної готовності у діяльності фахівців:

1) *мотиваційний компонент* – потреба в успішному виконанні поставленої задачі; прагнення як великих, так і незначних досягнень; вміння фахівця УПР заохочувати себе до діяльності (особливо у монотонні періоди);

2) *емоційно-вольовий компонент* – почуття відповідальності за діяльність; віра у власні сили та успіх; навички саморегуляції та управління власним емоційним станом; здатність до самомотивації; навик зосередження та відсторонення від зовнішніх подразників; здатність до подолання страху та сумніву; ентузіазм до роботи;

3) *операційно-дієвий компонент* – мобілізація та актуалізація відповідних до професійних знань, умінь та навичок; адаптація до вимог і умов поточної ситуації; розуміння засобів досягнення цілей;

4) *соматорефлексивний компонент* – здатність до саморефлексії; увага до власного самопочуття; відслідковування тілесних відчуттів; знання власних методів покращення самопочуття.

Отже, основна роль ситуативної психологічної готовності у професійній діяльності фахівців УПР полягає у забезпеченні стресостійкості та стійкості по відношенню до дії зовнішніх подразників, що у результаті забезпечує підвищення надійності фахівців та ефективності їх діяльності. Відповідно, прояви ситуативної психологічної готовності беруть початок ще під час проходження тренажерної підготовки у ВНЗ і по закінченню навчання, від майбутніх фахівців очікується оволодіння навиком самообілізації та миттєвого включення до роботи, тобто ситуативної психологічної готовності.

Для вивчення впливу ситуативної психологічної готовності на успішність практичної (тренажерної) підготовки майбутніх фахівців УПР на першому етапі емпіричного дослідження нами було застосовано метод експертної оцінки. В якості експертів, виступили викладачі кафедри «Аеронавігаційні системи» Інституту аеронавігації Національного авіаційного університету (2 викладачі), яким було запропоновано надати загальну оцінку проходженню тренажерних завдань майбутніми фахівцями на підставі їх спостережень за студентами протягом навчальних років. В емпіричному дослідженні брали участь студенти-авіадиспетчери 4-го курсу (52 особи) віком 20–22 роки. Експертам було запропоновано оцінити виконання вправ майбутніми фахівцями за 5-бальною шкалою у відповідності до критеріїв розробленої нами анкети «*Характеристика показників психологічної налаштованості на діяльність та якості праці майбутніх фахівців УПР під час тренажерних вправ (на підставі оцінок інструкторів)*». Інструкторам було запропоновано оцінити наступні прояви диспетчерів: інтерес до завдань та бажання працювати; прагнення якнайкраще виконувати завдання; впевненість у собі та своїх діях; швидкість реакції у непередбачуваних обставинах; включеність до роботи, зосередженість; самоконтроль та емоційна саморегуляція; наполегливість та боротьба за результат; швидкість реакції; якість виконання вправ/завдань.

Другий етап емпіричного дослідження розгортався у рамках державного іспиту з тренажерної підготовки, під час якого кожен зі студентів на тренажері виконував завдання характерні для повсякденної діяльності авіадиспетчера з різною інтенсивністю навантаження. Виконання тренажерних вправ оцінювали п'ять незалежних експертів, які досі не були залучені до навчального процесу зі студентами. Тренажерні вправи були направлені на оцінку успішності виконання майбутніми диспетчерами таких завдань (у рамках державного іспиту): ведення процедурно-

го (планового) контролю; ведення радіолокаційного контролю; оперативність і правильність прийняття рішень при УПР; дотримання безпеки польотів при УПР; дії при УПР в особливих умовах польоту; дії при УПР в аварійних ситуаціях; виконання пульсових операцій; дотримання правил ведення радіозв'язку та фразеології радіообміну; взаємодія з суміжними диспетчерськими пунктами та службами аеропорту.

Процедура проведення експериментальної частини складалась з наступних кроків: перед початком екзаменаційної тренажерної вправи студенти (по вісім чоловік) заходили до аудиторії, де їм було запропоновано відповісти на питання розробленої нами анкети «*Суб'єктивна оцінка психологічної готовності до виконання вправи (СПГ на етапі налаштування на завдання)*». Анкета складалася з двадцяти тверджень, які необхідно було ранжувати за чотирибальною шкалою (1= повністю не погоджуюсь; 2= скоріше ні, а ніж так; 3= скоріше так, ніж ні; 4= повністю погоджуюсь). Твердження для оцінки в анкеті були відібрані за методом експертної оцінки, беручи за основу структурні компоненти ситуативної психологічної готовності. Дана анкета була направлена на суб'єктивну оцінку ситуативної психологічної готовності на етапі налаштування до виконання тренажерної вправи. Прикладами тверджень є наступні: я хочу в усьому бути успішним та виконати завдання якнайкраще; я здатен зосередитись на завданні у повній мірі; я розумію, у чому полягають мої професійні пріоритети; якщо я відчую перенапруження, то знаю як його подолати та розслабитись.

Після цього студенти приступили до виконання тренажерної вправи, протягом якої вони періодично змінювались у своїх ролях (відповідальності за сектори та інш.). Виконання вправи відбувалося під чітким спостереженням експертів. По завершенню виконання вправи студенти повторно відповіли на питання нашої анкети «*Ретроспективна суб'єктивна оцінка рівня ситуативної психологічної готовності*», твердження якої були побудовані на основі анкети «Суб'єктивна оцінка психологічної готовності до виконання вправи (СПГ на етапі налаштування на завдання)», але були сформульовані в доконаному часі, тобто у ретроглядній перспективі по відношенню до виконаних вправ під час іспиту. Експертам було запропоновано оцінити виконання студентами тренажерних вправ за допомогою розробленої нами анкети «*Оцінка експертами особливості виконання майбутнім фахівцем УПР тренажерної вправи*», показники якої були відібрані за аналогію до анкети «Характеристика показни-

ків психологічної налаштованості на діяльність та якості праці майбутніх фахівців УПР під час тренажерних вправ (на підставі оцінок інструкторів)».

У результаті проведеного оцінювання успішності виконання професійних завдань на тренажері студентами авіадиспетчерами було виділено 2 групи студентів. До групи 1 ми віднесли тих майбутніх фахівців, які отримали середній бал 5 за виконання завдань на тренажері, до групи 2 ввійшли ті студенти, які отримали середній бал за виконання професійних завдань на тренажері – 3 і 4.

За результатами проведеного дослідження серед майбутніх фахівців УПР були встановлені такі кореляційні зв'язки між «Характеристика показників психологічної налаштованості на діяльність та якості праці майбутніх фахівців УПР під час тренажерних вправ» та «Оцінка експертами особливості виконання майбутнім фахівцем УПР тренажерної вправи», ($\rho=0,664^{**}$) на рівні значимості ($\text{sig}=0,001$); між «Ретроспективна суб'єктивна оцінка рівня ситуативної психологічної готовності» та «Оцінка експертами особливості виконання майбутнім фахівцем УПР тренажерної вправи» ($\rho=0,391^*$) на рівні значимості ($\text{sig}=0,005$). Для порівняння групи студентів з високими показниками успішності тренажерної підготовки та групи студентів із середнім рівнем успішності тренажерної підготовки, нами був застосований t-test.

Аналіз отриманих даних дозволив встановити, що у групі 1 (33 студенти-авіадиспетчери, які отримали середній бал «5» за виконання тренажерних завдань) отримали високу оцінку проявів ситуативної психологічної готовності інструкторами та експертами, а в групі 2 (19 студентів-авіадиспетчерів, які отримали середній бал «4» та «3») за виконання тренажерних вправ отримали середню оцінку проявів ситуативної психологічної готовності інструкторами та експертами.

У відповідності до суб'єктивного оцінювання студентами високий рівень прояву ситуативної психологічної готовності (за результатами «Суб'єктивна оцінка психологічної готовності до виконання вправи (СПГ на етапі налаштування на завдання)» та «Суб'єктивна оцінка психологічної готовності до виконання вправи (СПГ на етапі налаштування на завдання)» у групі 1 мають 91% майбутніх фахівців УПР, та в групі 2 – 83%.

Отже, результати дослідження дозволили виявити зв'язок між ситуативною психологічною готовністю та оцінкою якості виконання тренажерних вправ експертами (чим вищий рівень

прояву ситуативної психологічної готовності у студентів, тим вища якість виконання тренажерних вправ).

Висновки. У результаті теоретичного та емпіричного дослідження було встановлено, що майбутні фахівці напряму «Аеронавігація», які мають вищі показники якості виконання екзаменаційних тренажерних вправ. Аналіз наукової літератури дозволив встановити, що стан ситуативної психологічної готовності сприяє підвищенню надійності та ефективності діяльності майбутніх фахівців. Ситуативна готовність не являється постійною величиною, може змінюватись у процесі виконання роботи, при цьому її зміни значною мірою залежать від індивідуально-психологічних характеристик фахівців, рівня їх підготовки, дій, що виконують, організації робочого місця тощо. Це приводить до розуміння необхідності включення психологічної підготовки як імпліцитної складової до систем навчання майбутніх авіадиспетчерів.

Список використаних джерел

1. Дмитриева М. Психология труда и инженерная психология / М. Дмитриева, А. Крылов, А. Нафтульев. – 1979. – 228 с.
2. Дурай-Новакова К. М. Формирование профессиональной готовности студентов к педагогической деятельности : автореф. дисс. на соис.наук. степени докт. псих. наук : спец. 13.00.01 «Общая педагогика и история педагогики» / К. М. Дурай-Новакова. – М., 1983. – 18 с.
3. Дьяченко М.И. Психологическая готовность / М. И. Дьяченко, Л. А. Кандыбович. – М. : Наука, 1986. – 315 с.
4. Дьяченко М.И. Готовность к деятельности в напряженных ситуациях: Психол.аспект / М.И. Дьяченко, Л.А. Кандыбович, В.А. Пономаренко. – Минск : Изд-во «Университетское», 1985. – 206 с.
5. Кораблина Э.П. Становление психологической готовности к инженерной деятельности у студентов технического вуза : автореф. дис. на соис. наук. степень канд. псих. наук: спец. 19.00.03 «Психология труда, инженерная психология, эргономика»/ Э.П.Кораблина. – Л., 1990. – 17 с.
6. Моляко В.А. Психологическая готовность к труду на современном производстве/В.А.Моляко, М.Л.Смульсон.– К. : Знание, 1985. – 96 с.
7. Смирнов.Б.А. Психология деятельности в экстремальных ситуациях / Б.А. Смирнов, Е.В. Долгополова. – Харьков : «Гуманитарный центр», 2008. – 292 с.

8. Ударцева Т. Є. Автоматизована система визначення працездатності та надійності авіаційних операторів / Т.Є.Ударцева//Открытые информационные и компьютерные интегрированные технологии. – Харьков, 2001 – №26. – С.176–180.
9. Giovanni Costa.Occupational stress and stress prevention in air traffic control: working papers/C.Giovanni . – International labor office Geneva. – 2009. – 43 с.
10. Smolensky M.W. Human factors in air traffic control / M.W.Smolensky, E.S.Stein. – USA. : Academic press, 1998. – 477 с.

Spysok vykorystanyh dzherel

1. Dmitrieva M. Psihologija truda i inzhenernaja psihologija / M. Dmitrieva, A. Krylov, A. Naftul'ev. – 1979. – 228 s.
2. Duraj-Novakova K. M. Formirovanie professional'noj gotovnosti studentov k pedagogicheskoj dejatel'nosti : avtoref. dis. na zdobuttja nauk. stupenja dokt. psih. nauk: spec. 13.00.01 «zagal'na pedagogika ta istorija pedagogiki» / K. M. Duraj-Novakova. – M., 1983. – 18 s.
3. D'jachenko M.I. Psihologicheskaja gotovnost' / M. I. D'jachenko, L. A. Kandybovich. – M. : Nauka, 1986. – 315 s.
4. D'jachenko M.I. Gotovnost' k dejatel'nosti v naprjazhennyh situacijah: Psihol.aspekt / M.I. D'jachenko, L.A. Kandybovich, V.A. Ponomarenko. – Minsk : Izd-vo «Universitetskoe», 1985. – 206 s.
5. Korablina Je.P. Stanovlenie psihologicheskoy gotovnosti k inzhenernoj dejatel'nosti u studentov tehničeskogo vuza : avtoref. dis. na zdobuttja nauk. stupenja kand. psih. nauk: spec. 19.00.03 «psihologija praci, inzhenerna psihologija, egromomika» / Je.P.Korablina . – L., 1990. – 17 s.
6. Moljako V.A. Psihologicheskaja gotovnost' k trudu na sovremennom proizvodstve/V.A.Moljako, M.L.Smul'son. – K. : Znanie, 1985. – 96 s.
7. Smirnov.B.A. Psihologija dejatel'nosti v jekstremal'nyh situacijah / B.A. Smirnov, E.V. Dolgopolova. – Har'kov : «Gumanitarnyj centr», 2008. – 292 s.
8. Udarceva T. Є. Avtomatizovana sistema viznachennja pracezdatnosti ta nadijnosti aviacijnih operatoriv / T.Є.Udarceva // Otkrytye informacionnye i komp'juternye integrirovannye tehnologii. – Har'kov, 2001. – №26. – S.176–180.

9. Giovanni Costa. Occupational stress and stress prevention in air traffic control: working papers/S.Giovanni . – International labor office. – Geneva, 2009. – 43 s.
10. Smolensky M.W. Human factors in air traffic control / M.W.Smolensky, E.S.Stein. – USA. : Academic press, 1998. – 477 s.

T.A. Hill. The role of situational psychological readiness in professional simulator training in future air traffic controllers. This article shows the role of situational psychological readiness in professional simulator training in future air traffic controllers on the basis of theoretical and empirical analysis. The specifics of professional activities of air traffic controllers was defined taking into regard the main tendencies of technical and scientific progress. The main problematic aspects of professional activities of air traffic controllers were characterized. Three main types of psychological tasks in professional everyday activities of air traffic controllers were named. A definition of psychological readiness was given. The characteristics of psychological readiness was presented including a description of its key components in accordance with approaches to its definition, including the references to the main researches of individual and functional approaches. The main role and meaning of psychological readiness in professional activities were defined. The definition and characteristics of long-term psychological readiness were presented. The definition of situational psychological readiness in risky environments was given. The main characteristics of situational psychological readiness in professions related to high risk and responsibility were offered. The structure of situational psychological readiness in air traffic controllers was presented. The research on the influence of situational psychological readiness on the quality of completing exam simulator tasks by the future air traffic controllers was conducted. The level of situational psychological readiness was investigated using the questionnaires developed for the students and experts/instructors in simulator training. The quality of completion of the training tasks by the students was evaluated by experts/instructors. The collected data were analyzed using the statistics methods and the results were presented. The main correlation between situational psychological readiness and the quality of completed simulator tasks by the future air traffic controllers was found.

Key words: psychological readiness, situational psychological readiness, air traffic control (ATC), simulator training, professional training, air traffic control student, activities in special conditions, self-regulation.

Received December 04, 2015

Revised December 21, 2015

Accepted January 02, 2016

Провина як складова частина емоційного стану у батьків дітей із психофізіологічними вадами

Tsarkova O.V. Guilt as a part of the emotional state of parents of children with psycho-physiological disabilities / O.V. Tsarkova // Problems of Modern Psychology : Collection of research papers of Kamianets-Podilskyi Ivan Ohienko National University, G.S. Kostyuk Institute of Psychology at the National Academy of Pedagogical Science of Ukraine / scientific editing by S.D. Maksymenko, L.A. Onufrieva. – Issue 31. – Kamianets-Podilskyi : Aksioma, 2016. – P. 493–503.

О.В. Царькова. Провина як складова частина емоційного стану у батьків дітей із психофізіологічними вадами. Розглянуто проблему внутрішнього емоційного стану батьків дітей з обмеженими можливостями, а саме почуття провини. Увага акцентувалась на проблемі впливу цього почуття на міжособистісні відносини у сім'ї. Проведено теоретичний аналіз робіт зарубіжних і вітчизняних вчених. Акцентовано увагу на емоційному стані матері. Зроблено висновок, що матері, які знаходяться у депресивному стані та які глибоко переживають такі негативні почуття як провина, сором, страх, відчай, у більшості випадків емоційно депривують дитину, що, у свою чергу, призводить до відповідних проблем виховання та розвитку дитини як особистості. Висвітлено результати дослідження почуття провини, на основі яких ми можемо стверджувати, що більшість батьків мають високий показник схильності до почуття провини, яке є станом дискомфорту як емоційної реакції особистості на порушення власних надінтерналізованих моральних норм, негативної оцінки своєї поведінки, яка супроводжується напругою, каяттям і жалем, а також мотивує людину спокутувати або виправити скоєне. Разом з тим, було виявлено, що батьки часто не приймають допомогу із зовнішнього середовища (феномен відторгнення допомоги). У даній роботі проаналізовано зв'язок внутрішнього емоційного стану батьків з особливостями психологічного стану дитини, яка має обмежені можливості. Розглянуто, що у системі реабілітації дітей головним чинником є робота з родиною, мобілізація її потенціалу в спільній роботі з лікарями. Зроблено висновок, що гармонізація як особистості батьків, так і оточуючого простору, необхідна для оптимізації процесу лікування, реабілітації та розвитку дитини загалом.

Ключові слова: провина, особистість, дитина, емоційний стан, психіка, адаптація, інтеграція.

О.В. Царькова. Вина как составная часть эмоционального состояния у родителей детей с психофизиологическими нарушениями. Рассмотрена проблема внутреннего эмоционального состояния родителей детей с ограниченными возможностями, а именно чувство вины. Внимание акцентировалось на проблеме влияния этого чувства на межличностные отношения в семье. Проведён теоретический анализ работ зарубежных и отечественных ученых. Акцентировано внимание на эмоциональном состоянии матери. Сделан вывод, что матери, которые находятся в депрессивном состоянии и глубоко переживают такие негативные чувства как вина, стыд, страх, отчаяние, в большинстве случаев эмоционально депривируют ребёнка, что, в свою очередь, приводит к соответствующим проблемам воспитания и развития ребенка как личности. Освещены результаты исследования чувства вины, на основе которых мы можем утверждать, что большинство родителей имеют высокий показатель склонности к этому чувству, которое является состоянием дискомфорта как эмоциональной реакции личности на нарушение собственных надинтернализированных моральных норм, негативной оценки своего поведения, которая сопровождается напряжением, раскаянием и сожалением, а также мотивирует человека испустить или исправить содеянное. Вместе с тем, было обнаружено, что родители часто не принимают помощь из внешней среды (феномен отторжения помощи). В данной работе проанализирована связь внутреннего эмоционального состояния родителей с особенностями психологического состояния ребёнка, имеющего ограниченные возможности. Рассмотрено, что в системе реабилитации детей главным фактором является работа с семьей, мобилизация её потенциала в совместной работе с врачами. Сделан вывод, что гармонизация как личности родителей, так и окружающего пространства необходима для оптимизации процесса лечения, реабилитации и развития ребенка в целом.

Ключевые слова: вина, личность, ребёнок, эмоциональное состояние, психика, адаптация, интеграция.

Постановка проблеми. Народження дитини з відхиленнями в розвитку сприймається його батьками як найбільша трагедія. Факт появи на світ дитини «не такої, як у всіх» є причиною сильного стресу, який переживають батьки, в першу чергу мати дитини. Стрес, що має пролонгований характер, спричиняє сильну деформуючу дію на психіку батьків і стає вихідною умовою різкої травмуючої зміни життєвого устрою, що сформувався в сім'ї. Відомо, що психологічний, емоційний та фізичний стан батьків, особливості їх взаємин і створений цим психологічний клімат у родині, має величезний вплив на розвиток та самопочуття дитини. Переживання батьками таких почуттів як провина, сором, тривога, страх, депресія можуть стати причиною погіршення процесу лікування та реабілітації дитини. Сьогодні практика корекційної

психології та спеціальної педагогіки свідчать про необхідність активного вивчення всього спектра проблем сім'ї, яка виховує дитину з особливостями психофізичного розвитку. Інтерес фахівців не обмежується лише методичними питаннями формування у дітей тих чи інших знань та навичок. Акцент корекційного впливу переноситься на сім'ю хворої дитини. При цьому особлива увага приділяється позитивному впливу близьких на дитину з проблемами в розвитку, створення сприятливих умов для її навчання не тільки в спеціальному закладі, але й вдома.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Дослідженням цієї проблеми займалися такі вчені: Т. Волковська, О. Захаров, М. Ліблінг, Н. Мазурова, І. Мамайчук, Г. Мішина, Л. Солнцева, В. Ткачова, які стверджували, що в кожній дитини з порушеннями розвитку виникають проблеми при взаємодії з батьками. Народження дитини з відхиленнями у розвитку найчастіше переживається батьками як несподівана подія. Різні автори досить однакові в описі найбільш загальних характеристик батьківських реакцій (Д. Ісаєв, Є. Мاستюкова та А. Московкіна, Л. Шипіцина), до яких відносять: заперечення, гнів, почуття провини, емоційну адаптацію. Особливості батьківських відносин та їх вплив на розвиток дітей вивчали О. Бодальов, А. Варга, І. Добряков, М. Лісіна, В. Мініяров, І. Нікольська, В. Столін, С. Сорокова, Є. Ейдемільер П. Якобсон.

Формулювання мети статті (постановка завдання). Метою роботи є аналіз та висвітлення проблеми наявності провини як складової частини емоційного стану батьків дітей з психофізіологічними вадами.

У статті реалізуються наступні завдання:

1. Аналіз наукових джерел з даної проблеми.
2. Висвітлення впливу провини батьків на їх взаємодію з дитиною та соціумом.
3. Аналіз результатів дослідження почуття провини у батьків дітей з психофізіологічними вадами.

Виклад основного матеріалу дослідження. Прийняття хворої дитини – дуже складний і неоднозначний за своїм змістом процес у різних батьків і залежить не стільки від характеру захворювання дитини, скільки від особливостей особистості матері та батька. В якості психотравмуючого фактора, який визначає особисті переживання батьків дітей із відхиленнями, виступає комплекс психічних, сенсорних, мовленнєвих, рухових і емоційно-особистісних розладів, які характеризують ту або іншу аномалію дитячого розвитку. Безумовно, вираженість порушень, їх стійкість,

тривалість і безповоротність впливають на глибину переживань батьків хворих дітей. Слід також відмітити, що психічна травмація батьків, яка викликана порушеннями у розвитку дитини, виявляється більш глибокою в тому випадку, якщо вони самі психічно здорові і не мають психофізичних відхилень [11, с.41].

В. Сорокін наводить дані про те, що більш ніж у 70% матерів дітей з аномаліями розвитку відзначається надзвичайно амбівалентне ставлення до власної дитини. Суперечливість цього ставлення проявляється в тому, що дитина одночасно розглядається і як об'єкт любові, і як джерело страждань. Останнє, за оцінкою більшості матерів, є причиною частих нападів роздратування по відношенню до дитини. Також мати відчуває постійну немотивовану тривогу за дитину, присутність якоїсь небезпеки. Більше третини матерів відзначають, що поступово формується почуття сорому власної дитини, провоковане за рахунок недоброзичливого ставлення оточуючих. Почуття сорому і почуття провини перед дитиною формують переживання неповноцінності себе як матері. І часто виявляється, що в більшості випадків батькам необхідна кваліфікована психологічна допомога, яка могла б запобігти на ранніх стадіях формуванню та фіксації неадекватних стилів ставлення до хворої дитини, що ускладнює процес її психічного розвитку в більшій мірі, ніж саме захворювання.

Із бесід з батьками можемо зробити висновок, що практично усі функції сім'ї, за деяким виключенням, не реалізуються або не в повному обсязі реалізуються в сім'ях, які виховують дітей з відхиленнями у розвитку. У результаті народження дитини з відхиленнями в розвитку відносини всередині сім'ї, а також контакти з оточуючим соціумом викривлюються. Причини порушень пов'язані з психологічними особливостями хворої дитини, а також з великим емоційним навантаженням, яке несуть члени її сім'ї у зв'язку з довготривалим стресом. Багато батьків в такій ситуації стають безпорадними. Їх положення можна охарактеризувати як внутрішній (психологічний) і зовнішній (соціальний) глухий кут [10, с. 103].

Емоційний вплив стресу на жінку, яка народила хвору дитину, в декілька раз сильніший. У матерів часто спостерігаються істерики, депресивні стани. Страхи, які виникають у жінок з приводу майбутнього дитини, породжують почуття самотності, відчаю і відчуття «кінця життя». Матері знаходяться постійно з дітьми, які мають відхилення. Вони скаржаться на безліч повсякчасних турбот, які пов'язані з дитиною, що призводять до підвищеного фізичного і морального навантаження та стають

причиною стомлення. Часто для таких матерів характерними є: зниження психічного тону, занижена самооцінка, що проявляється у втраті смаку до життя, перспектив професійної кар'єри, неможливості реалізації особистих творчих планів, втрата інтересу до себе як до жінки й особистості [9, с. 68].

Виражені психофізичні порушення дитини, а також особистісні особливості матері можуть виступати джерелом материнської депривації. Любов до дитини як специфічне почуття виникає у жінки ще в період вагітності. Саме це почуття виникає у відповідь на емоційну взаємність дитини: її посмішку, комплекс пожвавлення при появі матері тощо [7, с. 43]. Депривація материнських почуттів може ініціювати недостатність цих соціальних-психологічних проявів у дитини.

Унаслідок того, що народження хворої дитини, а потім її виховання, навчання і в цілому спілкування з нею є тривалим патогенно діючим психологічним фактором, особистість матері може зазнавати значних змін. Депресивні переживання можуть трансформуватися в невротичний розвиток особистості та істотно порушити її соціальну адаптацію [1, с. 84].

Результати досліджень показують, що у дитини з відхиленнями у розвитку є порушення у взаємовідносинах з батьками. У якості критерію оцінки дитячо-батьківських відносин використовується емоційна (позитивна або негативна) апеляція дитини до батьків в продуктах діяльності, а також безпосередня оцінка відносин з батьками, яка дається самими дітьми.

Аналіз результатів спостережень, бесід, експериментальних досліджень щодо вивчення дитячо-батьківських стосунків дозволяє визначити тенденції в особистісному розвитку дітей і в їх стосунках з батьками, а саме: кожна дитина з відхиленням у розвитку демонструє велику потребу в емоційно-позитивних контактах з батьками [3, с. 124].

У бесідах діти тепло відзиваються про батьків, часто приховуючи їх холодність і недостатній рівень прояву уваги і любові. Практично кожна дитина (до 92% випадків) висловлює гостру потребу в теплих стосунках з батьками. Про це свідчать приклади з протоколів і щоденників спостережень за дітьми.

Батьківська неадекватність в прийнятті дитини з проблемами в розвитку, недостатність в емоційно-теплих стосунках провокують розвиток у дітей негармонійних форм взаємодії з соціальним світом і формують дезадаптивні характерологічні риси особистості.

Недостатність дитячо-батьківських стосунків набуває несприятливих відтінків: відкидання, ізолюваність, агресія,

страх. Лише у частини дітей формуються гармонійні й адекватні стосунки з близькими людьми [5, с. 256].

У всіх дітей з відхиленнями в розвитку спостерігаються девіації в особистому розвитку, обумовлені не лише конституціональними особливостями і дією дефекту, але й порушеннями міжособової взаємодії і контактів. Домінуючими негативними особовими тенденціями є: агресивність, конфліктність, тривожність, замкнутість, комунікативні порушення [4, с. 12].

На успішне подолання батьками різних деструктивних станів спрямовані різні форми психологічної роботи з ними: індивідуальне консультування та групова робота (семінари, ігри).

Дослідження, які ми провели на базі Дніпропетровської обласної психіатричної лікарні, відділення № 42, та в яких брали участь батьки, які виховують дітей з обмеженими можливостями (ДЦП, розумова відсталість, порушення органів слуху, аутизм) та функціональними розладами (енурез, енкопрез, заїкання, анорексія) підтвердили наявність почуття провини та його вплив на психологічний стан батьків і внутрішньосімейні відносини в цілому.

У процесі взаємодії з батьками є наявність у них психологічних захистів. Від психологічних захистів залежить загальне психічне благополуччя людини. Захисти відрізняються своїм поглядом у минуле, а значить, ригідністю, повторюваністю, інфантильністю, орієнтованістю на ті незавершені справи дитинства, які психіка ніколи не зможе завершити у зв'язку з соціальними табу.

Захисні механізми можуть викривляти факти як внутрішньої, так і зовнішньої реальності. Наприклад, «Я» може захищати себе як незнанням про існування певних потреб та інстинктів, так і незнанням про існування зовнішніх об'єктів [6, с. 164].

Тому психолог повинен знати про наявність захисних механізмів і вміти розпізнати їх. Феномен відторгнення допомоги є одним із проявів захисту.

Але сім'ї, які виховують дітей з особливими потребами, так чи інакше повинні співпрацювати зі спеціалістами різних областей (медичний персонал, психологи, дефектологи та ін.). Проблемою є те, що найчастіше батьки не хочуть приймати будь-яку допомогу від оточуючих. Подібна поведінка з боку батьків може породжувати певні проблеми у процесі лікування та безпосередньо виховання дитини [2, с. 91].

Батьки, які мають дітей з особливими потребами, найчастіше вважають що виховання дитини є їх особистою проблемою і тому відмовляються від будь-якої допомоги оточуючих.

За результатами «Опитувальника провини» (рис. 1), ми можемо зробити висновок, що більшість батьків переживають провину як рису характеру. Це вказує на те, що почуття провини не є вродженим, а з'явилося у процесі виховання та соціалізації особистості. Це також дає підставу стверджувати, що дане почуття має глибинний, несвідомий характер.

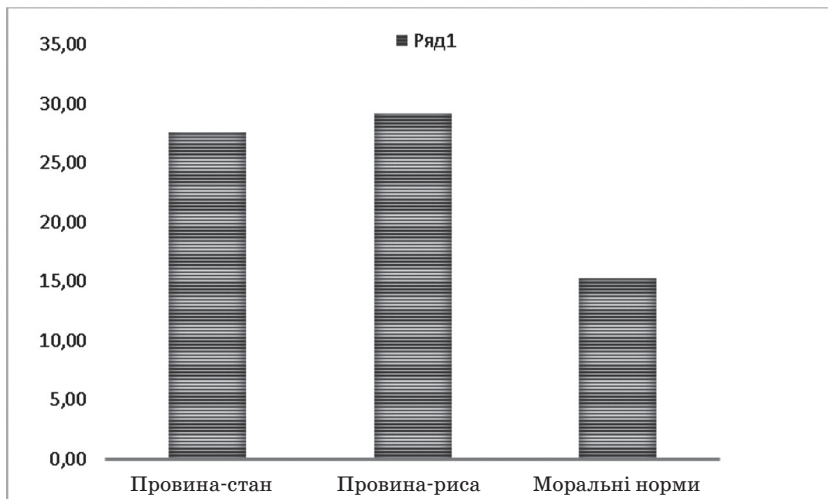


Рис. 1

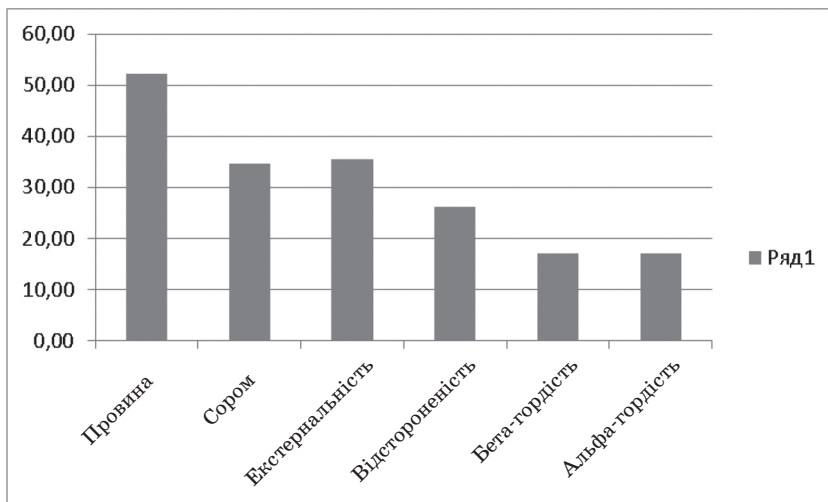


Рис. 2

Також нами було проведено методику «Виміру почуття провини та сорому» (Рис. 2). За результатами даного дослідження, ми можемо стверджувати, що більше 50% опитаних батьків мають високий показник схильності до почуття провини, яке є станом дискомфорту як емоційної реакції особистості на порушення власних надінтерналізованих моральних норм, негативної оцінки своєї поведінки, яка супроводжується напругою, каяттям і жалем, а також мотивує людину спокутувати або виправити скоєне.

Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок з цього напрямку. Отже, почуття провини є одним із тих почуттів, які притаманні кожному з нас. Але, завдяки певним психічним та психологічним механізмам ми не завжди усвідомлюємо наявність того чи іншого почуття. Та все одно в глибинах нашого підсвідомого та несвідомого ці почуття присутні й так чи інакше ми проектуємо їх на наше відношення до оточуючого світу.

Якщо розглядати відносини у сім'ї, яка виховує дитину з обмеженими можливостями, то важливою є психологічна атмосфера. Діти дуже чутливі до будь-яких змін, особливо до емоційних проявів у поведінці батьків. Тому для більш результативного лікування і реабілітації дитини необхідно створити максимально сприятливі умови та мікроклімат сімейних відносин.

Світовий досвід допомоги таким батькам показує, що найбільш цілющим для них є середовище людей з такими самими проблемами. Тут вони, не боячись нерозуміння, осуду, можуть виговоритися, розслабитись, відпочити, вирішувати спільні проблеми, поділитись досвідом.

Основні напрями психолого-педагогічної та соціальної роботи у взаємодії з батьками:

- 1) створення батьківського клубу;
- 2) інформаційне забезпечення;
- 3) допомога в пошуку адекватних способів подолання труднощів, своїх прихованих ресурсів;
- 4) диференційована психолого-педагогічна підтримка.

Також, на базі проведених досліджень та аналізу наукової літератури можна зробити висновок, що допомога та супровід батьків, які виховують дітей з обмеженими можливостями, має свою відповідну специфіку. Спеціалісти, які працюють з такими батьками, повинні розуміти психологічні процеси сприйняття порад, емоційної та фізичної підтримки. Тому, специфіка такої роботи полягає у необхідності певних знань з психології. Це дозволить розуміти, як краще надати ту чи іншу допомогу як батькам, так і їхнім дітям.

Список використаних джерел

1. Ткачева В.В. Система психологической помощи семьям, воспитывающим детей с отклонениями в развитии: автореф. на соискание уч. степени д-ра психол. наук: спец. 19.00.10 «Коррекционная психология» / В.В. Ткачева; Моск. гос. открытый пед. ун-им. М.А. Шолохова. – Н. Новгород, 2005. – 46 с.
2. Маркова М.В. До проблеми трансформації інституту сім'ї / М.В. Маркова // Міжнародний психіатричний, психотерапевтичний та психоаналітичний журнал. – 2007. – № 1. – С. 91–94.
3. Словарь практического психолога / Сост. С. Ю. Головин. – С. 164.
4. Кришталь В.В. Системная семейная психотерапия нарушений здоровья семьи / В.В. Кришталь // Медицинская психология. – 2007. – Т. 1, № 2. – С. 3–8.
5. Ветрила Т.Г. Успешное функционирование семейной системы как основа развития и становления гармоничной личности / Т.Г. Ветрила // Вестник психиатрии и психофармакотерапии. – 2008. – № 2 (14). – С. 27–31.
6. Тулегенова С.Ю. Психологический микроклимат в семье и особенности родительского отношения к детям с ограниченными психическими возможностями / С.Ю. Тулегенова, Г.К. Тулегенова, С.К. Кудайбергенова // Тезисы Второй всероссийской научной конференции «Психологические проблемы современной российской семьи» (25-27 октября 2005 г.). В 3-х частях. – 2 часть / под общ. ред. д-ра психол. наук В.К. Шабельникова и канд. психол. наук А.Г. Лидерса. – М., 2005. – С. 261–263.
7. Рахманов В.М. Семейная психотерапия у родителей детей с ограниченными возможностями / В.М. Рахманов, Ю.Н. Завалко, Р.В. Рахманов // Сучасні методи діагностики і лікування психічних і соматичних розладів психогенного походження (XII Платонівські читання). Матеріали науково-практичної конференції. – Харків, 2011. – С. 81–82.
8. Маркова М.В. О разработке комплексной системы медико-психологической реабилитации семей, воспитывающих ребенка с нарушением психического развития / М.В. Маркова, Т.Г. Ветрила // Журнал психиатрии и медицинской психологии. – 2009. – № 2 (22). – С. 38–45.
9. Забабурина О.С. Психологическая помощь родителям в воспитании детей с нарушениями развития: Пособие для педагогов-психологов / О.С. Забабурина, О.В. Максименко,

- Е.А. Савина; под ред. Е.А. Савиной, О.В. Максименко. – М. : Владос, 2008. – 223 с.
10. Филиппова Г.Г. Психология материнства: Учебное пособие / Г.Г. Филиппова. – М. : Изд-во Института Психотерапии, 2002. – 240 с.
 11. Шнейдер Л.Б. Психология семейных отношений: Курс лекций / Л.Б. Шнейдер. – М. : Изд-во ЭКСМО-Пресс, 2000. – 512 с.

Spysok vykorystanyh dzherel

1. Tkacheva V.V. Sistema psihologicheskoy pomoshhi sem'jam, vospityvajushhim detej s otklonenijami v razvitii: avtoref. na soiskanie uch. stepeni d-ra psihol. nauk: spec. 19.00.10 «Korrekcionnaja psihologija» / V.V. Tkacheva; Mosk. gos. otkrytyj ped. un-im. M.A. Sholohova. – N. Novgorod, 2005. – 46 s.
2. Markova M.V. Do problemy transformacii' instytutu sim'i' / M.V. Markova // Mizhnarodnyj psyhiatrychnyj, psyhoterapevtychnyj ta psyhoanalitychnyj zhurnal. – 2007. – № 1. – S. 91–94.
3. Slovar' prakticheskogo psihologa / Sost. S. Ju. Golovin. – S. 164.
4. Krishtal' V.V. Sistemnaja semejnaja psihoterapija narushenij zdorov'ja sem'i / V.V. Krishtal' // Medicinskaja psihologija. – 2007. – T. 1, № 2. – S. 3–8.
5. Vetrila T.G. Uspeshnoe funkcionirovanie semejnoy sistemy kak osnova razvitija i stanovlenija garmonichnoj lichnosti / T.G. Vetrila // Vestnik psihiatrii i psihofarmakoterapii. – 2008. – № 2 (14). – S. 27–31.
6. Tulegenova S.Ju. Psihologicheskij mikroklimat v sem'e i osobennosti roditel'skogo otnoshenija k detjam s ogranichennymi psihicheskimi vozmozhnostjami / S.Ju. Tulegenova, G.K. Tulegenova, S.K. Kudajbergenova // Tezisy Vtoroj vsrossijskoj nauchnoj konferencii «Psihologicheskie problemy sovremennoj rossijskoj sem'i» (25-27 oktjabrja 2005 g.). V 3-h chastjah. – 2 chast' / pod obshh. red. d-ra psihol. nauk V.K. Shabel'nikova i kand. psihol. nauk A.G. Lidersa. – M., 2005. – S. 261–263.
7. Rahmanov V.M. Semejnaja psihoterapija u roditelej detej s ogranichennymi vozmozhnostjami / V.M. Rahmanov, Ju.N. Zavalko, R.V. Rahmanov // Suchasni metodi diagnostiki i likuvannja psihichnih i somaticnih rozladiv psihogenogo pohodzhennja (III Platonivs'ki chitannja). Materiali naukovopraktichnoï konferencii. – Harkiv, 2011. – S. 81–82.
8. Markova M.V. O razrabotke kompleksnoj sistemy medikopsihologicheskoy rehabilitacii semej, vospityvajushhijh rebenka

- s naruseniem psihicheskogo razvitija / M.V. Markova, T.G. Vetrila // Zhurnal psihatrii i medicinskoj psihologii. – 2009. – № 2 (22). – S. 38–45.
9. Zababurina O.S. Psihologicheskaja pomoshh' roditeljam v vospitanii detej s narushenijami razvitija: Posobie dlja pedagogov-psihologov / O.S. Zababurina, O.V. Maksimenko, E.A. Savina; pod red. E.A. Savinoj, O.V. Maksimenko. – M. : Vlados, 2008. – 223 s.
 10. Filippova G.G. Psihologija materinstva: Uchebnoe posobie / G.G. Filippova. – M. : Izd-vo Instituta Psihoterapii, 2002. – 240 s.
 11. Shnejder L.B. Psihologija semejnyh otnoshenij: Kurs lekcij / L.B. Shnejder. – M. : Izd-vo JeKSMO-Press, 2000. – 512 s.

O.V. Tsarkova. Guilt as a part of the emotional state of parents of children with psycho-physiological disabilities. In this paper, the problem of internal emotional state of parents of children with disabilities, namely guilt, is envisaged. The attention is paid to the problem of this feeling's influence on the interpersonal relations in the family. The works of foreign and domestic scientists are theoretically analyzed. The attention to the emotional state of the mother is paid. It is concluded that mothers who are depressed and deeply experiencing negative feelings such as guilt, shame, fear, despair, in most cases, deprive the child emotionally, which in turn leads to corresponding problems of education and development of the child as a personality. The results of a study on a guilt on the basis of which we can say that the majority of parents have a high rate of addiction to this feeling, which is a state of discomfort as the emotional reaction of the person to violate their own moral standards, the negative evaluation of their behavior, which is accompanied by stress, remorse and regret, and it motivates a person to redeem or to correct actions. However, it has been found that parents often do not take care from the environment (the phenomenon of rejection aid). In this paper we analyzed the correlation between the internal emotional state of the parents and the peculiarities of the psychological state of a child with disabilities. We consider that in the rehabilitation of children the main factor is to work with the family, to mobilize its potential in working together with the doctors. It was concluded that harmonization of both the parents' personalities and the surrounding area, necessary to optimize the treatment process, rehabilitation and development of the child.

Key words: guilt, personality, child, emotional state, mentality, adaptation, integration.

Received December 07, 2015

Revised December 20, 2015

Accepted January 09, 2016

Практичне мислення офіцера в процесі прийняття управлінського рішення

Tsvietkova O.Y. Officer's practical thinking in managerial decision / O.Y. Tsvietkova // Problems of Modern Psychology : Collection of research papers of Kamianets-Podilskyi Ivan Ohienko National University, G.S. Kostiuk Institute of Psychology at the National Academy of Pedagogical Science of Ukraine / scientific editing by S.D. Maksymenko, L.A. Onufriieva. – Issue 31. – Kamianets-Podilskyi : Aksioma, 2016. – P. 504–515.

О.Є. Цветкова. Практичне мислення офіцера в процесі прийняття управлінського рішення. У статті розглядається складність процесу мислення офіцера під час прийняття рішення в особливих умовах. Наведено аналіз досліджень вітчизняних та іноземних вчених, які розглядали особливості формування, розвитку і функціонування мислення. Розглянуто особливості практичного мислення військового фахівця, які дозволяють йому успішно виконувати професійні завдання на високому рівні. Встановлено, найновіші засоби інформаційних технологій є інструментами перспективного розвитку практичного мислення офіцерів та відпрацювання завдань і поведінки в екстремальних умовах. Визначаються можливості комп'ютерних тренажерів та їх переваги під час проведення навчань з використанням систем імітаційного моделювання.

Виявлено, що, крім практичного мислення, комп'ютерні тренажери розвивають такі вищі психічні процеси як увага та волювільні якості. Мисленевий вплив на афективну сферу людини нами аналізується через поняття саногенного і патогенного мислення як важливих компонентів інтелекту людини.

Зроблено висновок, що складність екстремальних подій вимагає від офіцерів розвинутого практичного мислення і привласнення «культури мислення» минулого і свого часу. Серйозною перешкодою до цього стають надання переваги стандартним методам рішення, конформізм, страх помилитися, завищена або занижена оцінка власних ідей, високий рівень тривожності. Використання систем імітаційного моделювання створює умови для успішного подолання сформованих стереотипів; вміння йти на ризик, виявляти різноманітність і різноспрямованість знань і умінь, що орієнтують мислення на нові підходи.

Ключові слова: практичне мислення, навчання з використанням комп'ютерів, екстремальні умови, інформаційні технології, саногенне мислення, патогенне мислення, конструктивні тренажери, система імітаційного моделювання.

Е.Е. Цветкова. Практическое мышление офицера в процессе принятия управленческого решения. В статье рассматривается сложность процесса мышления офицера во время принятия решения в особых условиях. Приведен анализ исследований отечественных и зарубежных ученых, которые рассматривали особенности формирования, развития и функционирования мышления. Рассмотрены особенности практического мышления военного специалиста, позволяющие ему успешно выполнять профессиональные задания на высоком уровне. Установлено, что новейшие средства информационных технологий являются перспективными инструментами развития практического мышления офицеров и отработки заданий, и поведения в экстремальных условиях. Определяются возможности компьютерных тренажеров и их преимущества во время проведения учений с использованием систем имитационного моделирования.

Выявлено, что кроме практического мышления компьютерные тренажеры развивают такие высшие психические процессы как воображение и волевые качества. Мыслительное влияние на аффективную сферу человека нами анализируется через понятия саногенного и патогенного мышления как важных компонентов интеллекта человека.

Сделан вывод, что сложность экстремальных событий требует от офицеров развитого практического мышления и присвоения «культуры мышления» прошлого и настоящего времени. Серьезным препятствием к этому являются приверженность стандартным методам решения, конформизм, страх ошибиться, завышенная или заниженная оценка своих идей, высокий уровень тревожности. Использование систем имитационного моделирования создает условия для успешного преодоления сложившихся стереотипов; умения идти на риск; проявлять многообразие и разноплановость знаний и умений, которые ориентируют мышление на новые подходы.

Ключевые слова: практическое мышление, учения с использованием компьютеров, экстремальные условия, информационные технологии, саногенное мышление, патогенное мышление, конструктивные тренажеры, система имитационного моделирования.

Постановка проблеми в загальному вигляді. Розумова діяльність офіцера в екстремальній обстановці протікає, як правило, у несприятливих умовах – у стані граничної напруги, хвилювань, заклопотаності, втомі, коли ним оволодівають сумніви і тривога, почуття відповідальності. Саме в цих умовах думка офіцера повинна функціонувати гранично чітко. Рішення завдань буде успішним, якщо офіцер діє насамперед розумно, професійно, розбирається в тому, що відбувається, приймає рішення в повній відповідності з особливостями обстановки, передбачає її зміни.

Здатність вирішувати оперативно-службові задачі, досягати своїх цілей в екстремальних умовах – це не просто воля коман-

дира, це – безперервна, напружена і важка робота його розуму. Мислення офіцера вплетене в практичну діяльність, а його продукти постійно піддаються суворій перевірці практикою [1].

Отже, практичне мислення офіцера найбільш повно формується і функціонує в особливих умовах діяльності, а знання специфіки його протікання робить діяльність офіцера найбільш прогнозованою.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Значний внесок у вивчення та розв’язання проблеми мислення зроблено в працях А. В. Брушлінського, Л.С. Виготського, П.Я. Гальперіна, Ж. Піаже, М. Вертгеймера, С.Л. Рубінштейна, Б.М. Теплова, О.К. Тихомирова та ін., які особливу увагу приділяли оптимізації мисленевих процесів людини в різних видах діяльності [2].

Концептуальні основи практичного мислення обґрунтовано в дослідженнях Д.М. Завалішиної, Ю.К. Корнілова, Т.В. Кудрявцева, В.О. Моляко, Д.А. Ошаніна. Вони розглядають практичне мислення як вищий рівень розвиненості мислення, який тісно пов’язаний із професійною суб’єктивністю та професіоналізмом фахівця, та як фахово-професійне мислення конкретного фахівця. Основна його специфіка полягає в професіоналізмі мисленевих процесів у конкретній професійній діяльності [2].

Безумовно, мисленеві процеси у різних фахівців проявляються за одними й тими ж психологічними законами, однак є специфіка предмета, засобів, результатів праці, відносно яких змінюються мисленеві операції. Тому, насамперед, враховуються деякі особливості мислення офіцера-фахівця, що дозволяють йому успішно виконувати професійні завдання на високому рівні: швидко, точно, оригінально розв’язувати задачі [3].

Одна з важливих особливостей практичного мислення полягає в тому, що воно розгортається в умовах жорсткого дефіциту часу і має обмежені можливості для перевірки гіпотез. Так, прийняття рішення під час бойових дій не може бути розтягнуто в часі, а його істинність, оптимальність може визначити тільки результат бою.

Практичне мислення, як правило, проявляється в ситуації, коли прийняття рішення тісно «злите», майже збігається з його втіленням у життя. Найяскравіший приклад – прийняття рішення полководцем, проаналізоване Б.М. Тепловим у його відомій праці «Ум полководця». У практичному інтелекті, за Б.М. Тепловим, виявляються єдність і нерозривний зв’язок мислення суб’єкта та його волі (як сукупності сили характеру, енергії й рішучості, здатності приймати «непопулярні» рішення і брати

на себе відповідальність за них). Це робить практичне мислення часом ще складнішим, ніж мислення теоретичне. Б.М. Теплов, характеризуючи розум полководця, зазначає: «Уміння швидко охоплювати всі сторони питання, швидко аналізувати матеріал надзвичайної складності, систематизувати його, виділяти істотне, намічати план дії і, в разі необхідності, миттєво змінювати – все це навіть для самої талановитої людини неможливо без ґрунтовної інтелектуальної підготовки» [4].

Специфіка практичного мислення передбачає включення до структури завдань образно-чуттєвих компонентів, які виконують численні функції у динаміці та розвиткові мислення, інтуїції, оціночних суджень та визначають «ключові» компоненти ситуації [3].

Поняття «практичне мислення» також використовують у значенні як доцільне, обумовлене лише метою і діями людей. Для характеристики практичного мислення можна скористатися принципом середньовічного філософа У.Оккама – «Не множити сутність без потреби».

А.Т. Ішмуратов при аналізі практичних розсудів, які опредмечують практичну думку, називає такі особливості: розсудливість, раціональність, доцільність, логічність. У практичних роздумуваннях (висловлюваннях і умовиводах) головним є усвідомлення і доведення про необхідність, або бажаність, чи потрібність здійснення певних дій. Бажаність, потрібність, необхідність, доцільність є вихідними положеннями (принципами), на підставі яких у сфері практичного мислення логічно обґрунтовується здійснення планів і програм (намірів).

Згідно з С.Л. Рубінштейном, одним із компонентів практичного мислення є «витончена спостережливість» офіцера [3].

На думку Б.М. Теплова, робота практичного мислення переважно спрямована на розв'язання часткових конкретних завдань. Практичний інтелект, як правило, щоразу націлений на розв'язання практичного завдання, і його висновки безпосередньо перевіряються практикою [3].

Мета статті полягає у з'ясуванні ролі практичного мислення офіцера в процесі прийняття ним управлінського рішення в умовах військово-професійної діяльності.

Виклад основного матеріалу. У військовій справі йдеться про вивчення не просто прийняття рішень, а про прийняття рішень в умовах невизначеності.

Г. Клейн, розглядаючи роль інтуїції в структурі практичного мислення офіцера, зазначає, що інтуїція фахівця, – це не

містичне «шосте відчуття», а відпрацьована досвідом здатність реагувати на малопомітні, майже невлесні для свідомості обставини. Застосування його підходу демонструє принципово інноваційне мислення самих військових. Під час своїх досліджень Г. Клейн проводив опитування людей, які приймають рішення у надзвичайних умовах (військові, поліцейські, пожежники). Він дізнався, що на практиці ніхто не користується методом, який викладається в університеті. Ідеться про порівняння й оцінку різних варіантів. Ніхто не шукає варіантів, людина просто згадує найбільш близьку до даної ситуацію з власного життя, щоб повторити той самий алгоритм дій. При його роботі з морськими піхотинцями з'ясувалось, що вони приймають рішення саме за його теорією. Досвідчений фахівець вловлює зміну ситуації, але обмірковувати, чим саме ситуація відрізняється від інших, в яких він опинявся раніше в нього немає часу, і тому рішення приймається ним інтуїтивно. Г. Клейн підкреслює, що найважливішу роль при прийнятті рішень відіграє досвід і отримані в його рамках знання, в світлі якого ситуація несвідомо оцінюється і стимулюються відповідні негайні дії [5].

Складність завдань, що постають перед військовими, а також паралельний розвиток інформаційних технологій призвели до використання нових підходів у розвитку мислення офіцерів [5].

Комп'ютерне моделювання у прийнятті управлінського рішення. Можливості сучасного комп'ютерного моделювання дуже великі, однак прийняття рішень в усіх випадках – прерогатива людини, результат її мислення [4].

Одним із новітніх методів підготовки військовослужбовців є комп'ютерні тренажери, тобто комп'ютерні програми. Під час тренувань часто використовують поєднання елементів реальних тренажерів (польові навчання), віртуальних (віртуальне оточення) та конструктивних (системи імітаційного моделювання).

Реальні тренажери користуються елементами комп'ютерних тренажерів для підсилення реальності підготовки особового складу на полігоні. Багатофункціональна інтегрована лазерна система бою, MILES (Multiple Integrated Laser Engagement System) – це основний приклад реального тренажера. MILES – система тренування, в якій використовуються безпечні для очей лазери та детектори для заміни стрільби під час підготовки. Вона використовується у багатьох країнах світу для покращення реалізму навчань на полігонах [6].

Прикладом поєднання тренажерів є віртуальний тренажер, вбудований до експедиційної бойової машини. Підготовка екіпажу відбувається на з'імітованому полі бою, де знаходяться сухопутні сили, командування, органи управління військами, органи зв'язку та розвідки, вогневої підтримки, авіації, інженерних та логістичних засобів. Такі ж вбудовані тренажери можуть використовуватися в танках і легко броньованих машинах морської піхоти США. Віртуальні тренажери уможливають «безпосередню» підготовку на техніці, яка імітується [6].

Конструктивні тренажери використовують під час проведення навчань з використанням імітаційного моделювання. Їх використовують для підготовки командирів та їх штабів. Під час тренувань користувач вводить інформацію, яка викликає певні дії, і потім отримує результат. Прикладом такої системи імітаційного моделювання є система JCATS. Учасники навчань працюють в умовах максимально наближених до реальності, але без загрози фізичного і психічного травмування людини [6].

Використання комп'ютерних тренажерів під час проведення навчань має за головну мету розвиток практичного мислення військовослужбовця, а також і його уяви і вольових якостей.

Керівник не має права перебувати в стані розгубленості і пасивності навіть тоді, коли і за обстановкою не зрозуміло, що саме слід робити. Відповідь можлива лише одна: діяти. Успіх залежить від уміння тверезо оцінювати обстановку, не ускладнювати і не спрощувати її оцінки [1].

За словами Д.О. Александрова, діяти рішуче – означає діяти обережно, виважено, обмежуючи ступінь необхідності ризику. Дії за принципом «за будь-яку ціну» – це не рішучість, а її перекручування, протилежність, нерозумна впертість [1].

Навчання з використанням систем імітаційного моделювання дозволяє підготувати фахівців до їх професійної діяльності, надаючи їм можливість саме діяти. Процес роботи з моделюванням відповідає тому, що писав С.Л. Рубінштейн: конкретні завдання безпосередньо пов'язані з практикою; жорстке обмеження часу, заміна мисленевих операцій практичними діями [7].

Військовослужбовці використовують свої знання та набувають досвід під час тренувань як під час справжньої діяльності. Вони мають можливість багаторазово відіграти можливі варіанти розвитку ситуацій і змінюючи умови, які виникатимуть в реальному житті. Створюються умови для зосередженості на змісті дій і сюжеті, на діючих особах та предметах, включених до се-

редовища. А візуалізація того, що відбувається впродовж гри, дозволяє ще і наочно бачити результати своїх рішень та дій [6].

Складність екстремальної обстановки, беззупинна динаміка, непевнота і заповнювання інформації про зміни вимагають від керівника величезних зусиль і професіоналізму для створення подумки уявної картини того, що відбувається. Йому доводиться припускати й уявляти, розважливо заповнюючи наявні інформаційні порожнечі, збираючи мізерні одиниці достовірної інформації, перевіряючи і відкидаючи помилкові дані. Системи імітаційного моделювання тренують саме мислення у таких умовах, втілюючи такі характеристики практичного мислення, про які писав В.М. Теплов: реалізація не тільки результатів, але й проміжних перевірок, кроків мислення; робота з задачами, де умови можуть бути складними для передбачення, малоймовірними, суперечливими, неповними, різноманітними за змістом; обмеженість умовами діяльності (часові межі, ризик помилок, складність діяльності). Під час навчання, як і в реальному житті при реалізації операції керівник суттєво обмежений у використанні управлінських версій, якими він користується в звичайних умовах. Але, на відміну від життя, де він не може в екстремальних умовах перевірити одну версію, переконатися в її помилковості, відкинути її та опрацювати іншу, йому надається можливість це зробити. В реальному житті така кожна помилкова, втілена в дії персоналу версія могла б призвести до важких негативних наслідків [1, 8].

Однією із складних проблем у формуванні мислення є акцент на формально-логічне мислення. Не можна забувати, що мислить не мозок сам по собі, а людина, особистість у цілому. Всі операції розумового процесу викликані потребами, мотивами, інтересами особистості, її цілями і завданнями. Мислення носить потребнісно-мотивований і цілеспрямований характер. Велике значення мають активне прагнення людини до розвитку свого інтелекту і готовність активно використовувати його у корисній діяльності. Серйозною перешкодою на шляху до розвитку практичного мислення стають надання переваги стандартним методам рішення, конформізм, страх помилитися, завищена або занижена оцінка власних ідей, високий рівень тривожності [9].

Використання систем імітаційного моделювання створює умови для успішного подолання сформованих стереотипів; вміння йти на ризик, виявляти різноманітність і різноспрямованість знань і умінь, що орієнтують мислення на нові підходи [6, 9].

На думку Ромена Роллана, «Мужність розуму полягає в тому, щоб невпинно тренуванням надавати йому гнучкості... тобто впізнавати і пізнавати з більшою ясністю і достовірністю навколишній світ і діючі у нього сили: ідеї та факти, досвід минулого і сьогодення, живу науку. Мужність розуму полягає в тому, щоб не відступати перед тугостями розумової праці».

Практичний інтелект тісно пов'язаний і з вольовими якостями людини, тим самим підкреслюючи зв'язок мислення з емоціями та переживаннями.

Інтелект офіцера є складною, психологічною системою, яка без певних норм мислення, привласнення «культури мислення» минулого і свого часу, не може виконати функцію виконання професійних завдань військовослужбовця [10].

Саногенне та патогенне мислення офіцера. Саногенне та патогенне мислення – нещодавно запроваджені поняття. З точки зору Ю.М. Орлова, будь-яка емоція є згубною, стресогенною, якщо вона повністю керує поведінкою людини, цілком опановує нею. Патогенному мисленню властиві цілковита свобода уяви, відсутність контролю над вільним перебігом образів і думок, відсутність рефлексивного аналізу свого мислення та неусвідомленість тих розумових операцій, які породжують емоцію. Офіцер повинен мислити оперативно, рішуче і врівноважено, щоб діяти адекватно і сміливо. Він не може дозволити собі проявів патогенного мислення, коли його думки повинні працювати чітко. Під час навчань з використанням систем імітаційного моделювання події розвиваються непередбачено та неочікувано, що стимулює уяву, вольові якості та практичне мислення. Військовослужбовці відчувають і переживають на собі вплив ситуацій і факторів, які опрацьовуються під час тренувань. Вони не тільки знайомляться з негативними факторами, але й навчаються правильно сприймати, оцінювати на практиці прийняття рішень та виконання дій. Таким чином, офіцери вчаться долати негативні емоції і проявляти, так зване, саногенне мислення [4, 6].

Для саногенного мислення характерний динамізм зв'язку особистості зі світом образів, у якому відображуються життєві ситуації. В процесі цього виду мислення суб'єкт відокремлює себе від власних переживань і спостерігає за ними; відтворює стресову ситуацію на тлі спокою та концентрації уваги, пристосовується до неї. Згідно з «принципом єдиного інтелекту» Б.М. Теплова, всі проблеми, які вирішує людина, незалежно від їх специфіки розв'язуються за допомогою єдиного інтелекту. Отже, саногенне мислення – важливий компонент інтелекту людини [1,4,11].

Військові розв'язують насамперед практичні задачі, пов'язані з аналізом проблемних ситуацій і пошуком оптимальних рішень.

Дії в екстремальних умовах висувають задачі з багатьма невідомими, котрі супроводжують випадковість і несподіванки. Тут неможливо усе передбачити, хоча прагнути до цього потрібно. Керівнику варто зберігати постійну внутрішню готовність до непередбаченого і швидкого реагування. Необхідний відповідний настрій, кмітливість, спритність, гнучкість і оригінальність мислення, не скутість консервативними і стандартними оцінками і рішеннями [1].

Висновок. Не зважаючи на велику кількість теорій мислення у сучасній психологічній науці, єдиним для них є те, що мислення характеризується інтелектуальним знанням. Функціональним аспектом мислення є вирішення завдань-проблем: мислення починається з визначення проблеми та завершується її вирішенням у вигляді певного результату.

Складність екстремальних подій та інформації про них вимагає від військовослужбовців розвинутого практичного мислення і неординарності рішень, що надає здатності до аналізу, вміння розбиратися в складних і заплутаних даних про обстановку, не обминати дрібних деталей і водночас бачити головне, бути подвійно уважним до того, що не вкладається в наявну оперативну модель обстановки операції. Звичайно, кожне рішення в екстремальних умовах пов'язане з підвищеним ризиком невдачі, непередбаченими наслідками.

Використання новітніх комп'ютерних програм для розвитку практичного мислення є перспективним засобом, який застосовується на практиці. Крім того, інформаційні технології постійно розвиваються. Створюються нові версії вже існуючих програм або і зовсім нові системи для підготовки військовослужбовців. Користування засобами імітаційного моделювання уможливілює оволодіння умінням поєднати професіоналізм у прийнятті рішень і особисту сміливість, рішучість і обачність, активність і витримку, уміння не уникати труднощів. Виховання та активізація саме цих якостей та навичок свідчить про добре підготовленого і досвідченого офіцера. Відпрацьовуючи професійні навички та поведінкові дії під час навчань, офіцери отримують такий необхідний їм досвід, як: швидкість орієнтування в швидкоплинних обставинах; гостре почуття часу і ритму подій, що відбуваються; простору, місцевості, на якій здійснюється операція, оперативність, своєчасність рішень.

Список використаних джерел

1. Александров Д.О. Психологічне забезпечення оперативно-службової діяльності працівників міліції : Навч.- метод. посіб. / Д.О.Александров, О.В.Давидова. – К. : НАВСУ, 2004. – 134 с.
2. Шемчук В.А. Педагогічні умови розвитку управлінського мислення майбутніх магістрів військового управління в системі післядипломної освіти: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / В.А.Шемчук. – К., 2012. – 20 с.
3. Тарасова О.В. Психологічний зміст професійного мислення особистості: [Електронний ресурс] / О.В.Тарасова. – Режим доступу: http://rusnauka.com/8_DN_2011/Psihologia/8_82491.doc.htm/. – Назва з екрана.
4. Трофімов Ю.Л. Психологія : [підручник] / Ю.Л.Трофімов. – К. : Либідь, 2008. – 560 с.
5. Поченцов Г. Військові дослідження проблем комунікації та мислення: [Електронний ресурс] / Г.Поченцов. – Режим доступу: http://osvita.mediasapiens.ua/ethics/manipulation/viyskovi_doslidzhennya_problem_komunikatsii_ta_mislennya.
6. Миллс Т. Імітаційне моделювання / Т.Миллс; [пер. з англ.] – Каліфорнія : Вид-во «Cubic Defense Application team», 2005. – Розділи 5, 6 – С. 1–37, 1–35.
7. Рубинштейн С.Л. Проблемы общей психологии / С. Л. Рубинштейн – М. : Педагогика, 2002. – 424 с.
8. Теплов Б.М. Ум полководца / Б.М. Теплов // Проблемы индивидуальных различий : [избр. работы] – М. : АПН РСФСР, 1961. – С. 252–344.
9. Аверченко Л.К. Психологія та педагогіка / Л.К. Аверченко, Т.В. Андрюшина, А.А. Булигіна та ін. – Москва-Новосибірськ : ІНФРА-М-НГАЭиУ, 2000. – 200 с.
10. Болотських М.В. Проблеми екстремальної та кризової психології / М.В.Болотських // Зб. наук. пр. – Вип. 14. – Ч. II-X.: НУЦЗУ, 2013. – С. 3–10.
11. Варій М.Й. Військова психологія і педагогіка / М.Й.Варій, М.М.Козяр, М.С.Коваль. – Л. : Вид-во «Сполом», 2003. – С. 602–621.
12. Кармин А.С. Интуиция: философские концепции и научное исследование / А.С. Кармин. – СПб. : «Наука», 2011. – С. 577–579.

Spysok vykorystanyh dzherel

1. Aleksandrov D.O. Psychologichne zabezpechennja operativno-sluzhbovoi' dijaj'nosti pracivnykiv milicii' : Navch.- metod. posib. / D.O.Aleksandrov, O.V.Davydova. – K. : NAVSU, 2004. – 134 s.
2. Shemchuk V.A. Pedagogichni umovy rozvytku upravlins'kogo myslennja majbutnih magistriv vijs'kovogo upravlinnja v systemi pisljadyplomnoi' osvity: avtoref. dys. na zdobuttja nauk. stupenja kand. ped. nauk : spec. 13.00.04 «Teorija i metodyka profesijnoi' osvity» / V.A.Shemchuk. – K., 2012. – 20 s.
3. Tarasova O.V. Psychologichnyj zmist profesijnogo myslennja osobystosti : [Elektronnyj resurs] / O.V.Tarasova. – Rezhym dostupu: [http://rusnauka.com/8_DN_2011 /Psihologia / 8_82491.doc.htm/](http://rusnauka.com/8_DN_2011/Psihologia/8_82491.doc.htm/). – Nazva z ekrana.
4. Trofimov Ju.L. Psychologija : [pidruchnyk]/ Ju.L.Trofimov. – K. : Lybid', 2008. – 560 s.
5. Pochencov G. Vijs'kovi doslidzhennja problem komunikacii' ta myslennja : [Elektronnyj resurs] / G.Pochencov. – Rezhym dostupu: http://osvita.mediasapiens.ua/ethics/manipulation/viyskovi_doslidzhennya_problem_komunikatsii_ta_mislen-nya.
6. Mylls T. Imitacijne modeljuvannja / T.Mylls; [per. z angl.] – Kalifornija : Vyd-vo «Cubic Defense Application team», 2005. – Rozdily 5, 6 – S. 1–37, 1–35.
7. Rubinshtejn S.L. Problemy obshhej psihologii / S. L. Rubinshtejn – M. : Pedagogika, 2002. – 424 s.
8. Teplov B.M. Um polkovodca / B.M. Teplov // Problemy individual'nyh razlichij : [izbr. raboty] – M. : APN RSFSR, 1961. – S. 252–344.
9. Averchenko L.K. Psychologija ta pedagogika / L.K. Averchenko, T.V. Andrjushyna, A.A. Bulygina ta in. – Moskva-Novosybirsk : INFRA–M–NGAЭУ, 2000. – 200 s.
10. Bolots'kyh M.V. Problemy ekstremal'noi' ta kryzovoi' psihologii' / M.V.Bolots'kyh // Zb. nauk. pr. – Vyp. 14. – Ch. II–H.: NUCZU, 2013. – S. 3–10.
11. Varij M.J. Vijs'kova psihologija i pedagogika / M.J.Varij, M.M.Kozjar, M.S.Koval'. – L. : Vyd-vo «Spolom», 2003. – S. 602–621.
12. Karmin A.S. Intuicija: filosofskie koncepcii i nauchnoe issledovanie / A.S. Karmin. – SPb. : «Nauka», 2011. – S. 577–579.

O.Y. Tsvietkova. Officer's practical thinking in managerial decision. This article examines the complexity of the officer's thinking under specific conditions. Many domestic and foreign scientists analyze practical thinking and its distinctive features, development and functioning in their research. The analysis of their research was given. Outstanding characteristics of the military expert's thinking and their significance in the performing the professional military tasks were considered. The latest information technology was found as the newest tool to develop the officer's practical thinking and opportunity to practice professional tasks and behavior under extreme conditions. Simulation capabilities and its benefits during computer-assisted exercises were determined. Besides practical thinking computer simulations develop such higher mental processes as imagination and volitional qualities. Emotional and behavioral reactions are analyzed through the concept of the sanogenic and pathogenic thinking as the important components of the human intellect.

It is concluded that the complexity of the extreme events requires developed practical thinking and learning a «culture of thinking» of the past and the present. Serious obstacles to this statement are: standard methods of solution, conformity, fear to make a mistake, overestimation or underestimation of their ideas, a high level of anxiety. JCATS (Joint Conflict and Tactical Simulation) is one of the most advanced simulation tools. It is used for civil/military simulations and humanitarian assistance/disaster relief scenarios. A training audience conducts a scenario or event to practice their ability to coordinate various staff functions. Using simulation systems provides officers with the opportunity to overcome stereotypes and develop the ability to take risks; to show the variety and diversity of knowledge and skills that focus the thinking on new approaches.

Key words: practical thinking, computer assisted exercises, extreme conditions, information technology, sanogenic thinking, pathogenic thinking, constructive simulation, modeling and simulation.

Received December 03, 2015

Revised December 21, 2015

Accepted January 07, 2016

До проблеми психологічного обґрунтування інтеграційної теорії мовлення на засадах комплексного багатофункціонального підходу

Tsymbal S.V. On the problem of the psychological substantiation of the integration theory of speech based on the integrated multifunctional approach / S.V. Tsymbal // Problems of Modern Psychology : Collection of research papers of Kamianets-Podilskyi Ivan Ohienko National University, G.S. Kostiuk Institute of Psychology at the National Academy of Pedagogical Science of Ukraine / scientific editing by S.D. Maksymenko, L.A. Onufrieva. – Issue 31. – Kamianets-Podilskyi : Aksioma, 2016. – P. 516–527.

С.В. Цимбал. До проблеми психологічного обґрунтування інтеграційної теорії мовлення на засадах комплексного багатофункціонального підходу. У статті проаналізовано розмежування науки на мова-мовлення, де мова представлялася системою організацією, а мовлення визначається як щось індивідуальне, скороминуще і нестійке, останнім часом стала піддаватися, особливо з боку психологів, достатньому коректуванню. Вказано, що для традиційних лінгвістів це не мало (та не має деколи і зараз) особливого значення, бо єдиним об'єктом, гідним наукового вивчення ними вважалася тільки мова. Наголошено, що мова і мовлення найтіснішим чином пов'язані у своєму породженні, і функціонування-мовлення існує тільки на основі мови. Констатовано, що психічний процес, як і мова пов'язана зі всіма іншими психічними процесами, які традиційно розглядаються як когнітивні (пізнавальні): сенсорними відчуттями і сприйняттям, увагою і пам'яттю, мисленням і уявою, тобто з тими процесами, серед яких мова знаходиться, разом з якими розвивається і за допомогою яких людина пізнає світ. Доведено, що мовна здатність, відносячись до мовленнєвого явища, є однією з психічних функцій людини. І як усі інші психічні функції, вона здатна до розвитку, який пов'язаний як із природженими завдатками, так і зі зовнішніми чинниками-взаємодією людини з середовищем і навчанням, причому розвиток її не закінчується із завершенням вікових змін, а за сприятливих умов може тривати упродовж життя. Говорячи про генетичну зумовленість мовної здатності, описано як філогенез (історичний розвиток), так і генетику-спадковість, що надає мовній здатності індивідуальні відмінності: незважаючи на загальний шлях і принципи розвитку мовної здатності, різні діти і різні люди опановують мови з різною мірою легкості і різними темпами, не кажучи про інші особливості кож-

ної людини. Досліджено, що мовна здатність формується і розвивається соціальним шляхом – в процесі спілкування і навчання, і про один з таких шляхів і пишеться ця робота.

Ключові слова: мова, іншомовне мовлення, психічні процеси, психологічна теорія, активні методи, навчання, мовна здатність, особистість.

С.В. Цимбал. К проблеме психологического обоснования интеграционной теории речи на основе комплексного многофункционального подхода. В статье проанализированы разграничения науки на язык-речь, где язык представлялся системной организацией, а речь определяется как нечто индивидуальное, преходящее и неустойчивое, в последнее время стала подвергаться, особенно со стороны психологов, достаточной корректировке. Указано, что для традиционных лингвистов это не имело (и не имеет порой и сейчас) особого значения, ибо единственным объектом, достойным научного изучения, ими считался только язык. Отмечено, что язык и речь теснейшим образом связаны в своем порождении, и функционирование-речь существует только на основе языка. Констатировано, что психический процесс, как и язык связан со всеми другими психическими процессами, которые традиционно рассматриваются как когнитивные (познавательные): сенсорными ощущениями и восприятием, вниманием и памятью, мышлением и воображением, то есть с теми процессами, в ряде которых язык находится, вместе с которыми развивается и с помощью которых человек познает мир. Доказано, что языковая способность, относясь к речевому явлению, является одной из психических функций человека. И как все другие психические функции, она способна к развитию, которая связана как с врожденными задатками, так и с внешними факторами-взаимодействием человека со средой и обучением, причем развитие её не заканчивается с завершением возрастных изменений, а при благоприятных условиях может продолжаться в течение жизни. Говоря о генетической обусловленности языковой способности, описано как филогенез (историческое развитие), так и генетику-наследственность, предоставляющая языковой способности индивидуальные различия: несмотря на общий путь и принципы развития языковой способности, разные дети и разные люди овладевают языком с разной степенью лёгкости и разными темпами, не говоря о других особенностях каждого отдельного человека. Доказано, что языковая способность формируется и развивается социальным путём – в процессе общения и обучения, и об одном из таких путей и пишется эта работа.

Ключевые слова: язык, иноязычная речь, психические процессы, психологическая теория, активные методы, обучение, языковая способность, личность.

Постановка проблеми. Концепція сосюрівського розмежування науки на мова-мовлення, де мова представлялася системною організацією, а мовлення визначається як щось індивідуаль-

не, скороминуще і нестійке, останнім часом стала піддаватися, особливо з боку психологів, достатньому коректуванню. Втім для традиційних лінгвістів це не мало (та не має деколи і зараз) особливого значення, бо єдиним об'єктом, гідним наукового вивчення ними вважалася тільки мова. Все інше (зокрема саме мовлення) традиційна лінгвістика відкинула і виключила зі свого наукового арсеналу, зарахувавши до рангу явищ екстра-або паралінгвістичних. Нова течія в мовознавстві у бік розширення своїх інтересів (перш за все у бік психології), наближення цієї науки до людини, що породжує, сприймає і використовує мову, бурхливий розвиток психолінгвістики як особливого розділу мовознавства, повертає законне місце мовлення у сфері пріоритетів даної науки. Проте мала дослідженість самого феномена мовлення, недостатнє розуміння його законів і природи, приводить ще часом до спотворень і неточностей в мовленнєвих визначеннях і формулюваннях.

Коріння таких неточностей слід шукати в змішуванні рівня субстанціонального, що відноситься до самого явища-об'єкта дослідження, з рівнем, що є результатом дослідження-абстрактними поняттями і моделями наукового пізнання, яке спостерігається в мовознавстві вельми часто і завжди приводить до плутанини при інтерпретації взаємин мови та мовлення. Вже на самому ранньому етапі розвитку мовознавства намітилася тенденція до розмежування самого явища мовлення і понять науки, що пізнає це явище. Саме звідси відбувається класична дихотомія: мова-мовлення.

Між тим мова і мовлення найтіснішим чином пов'язані у своєму породженні, і функціонування-мовлення існує тільки на основі мови. «Мова, хоч і засвоюється від оточуючих людей, що розмовляють, тобто соціальним шляхом, після засвоєння належить самій людині (особистості) і тим самим стає частиною її функціонуючої психіки», – справедливо сказано в довіднику «Сучасна психологія» під редакцією В.М.Дружиніна [8, с. 266].

Мета статті – висвітлити всі мовні сторони, як зовнішні, так і внутрішні, які необхідно розвивати в навчанні і на які можна впливати за допомогою особливих технологій та розкрити комплексний, багатофункціональний підхід, що розглядає мовлення у всій повноті і багатогранності його аспектів і функцій.

Виклад результатів дослідження. Як психічний процес, мова пов'язана зі всіма іншими психічними процесами, які традиційно розглядаються як когнітивні (пізнавальні): сенсорними відчуттями і сприйняттям, увагою і пам'яттю, мисленням і уявою,

тобто з тими процесами, серед яких мова знаходиться, разом з якими розвивається і за допомогою яких людина пізнає світ. У той же час, всі ці процеси не просто впливають на породження і розвиток самої мови, сприяють і супроводять її, але є органічними мовними складовими. «Перетворені під впливом життя в суспільстві, навчання і виховання психічні процеси людини» [4, с. 655] одержали назву вищих психічних функцій. До цих понять, введених Л.С. Виготським і О.Р. Лурією, відносяться, наприклад, довільні увага і пам'ять, логічне мислення. До них же належить і мовлення, що є складним системним психічним процесом, що довічно формується, має біологічну основу, але соціальний за походженням [7, с. 735]. Абсолютно природно, що і всі вищі психічні функції між собою пов'язані.

Навчитися оперувати мовними знаками, конструювати з них фрази і навіть цілі тексти, можна чисто механічно, як і математичними символами, проте таке мовлення, хоч і може бути за низкою ознак мовною діяльністю, але власне мовою ще не буде. «Мовлення, – пише Рубінштейн, – повноцінне мовлення людини – не система знаків, значення і вживання яких може бути довільно встановлено і вивчено, як вивчаються правила операції знаками, алгебри...» [6, с. 397]. Для оволодіння справжнім словом, додамо ми, необхідно, щоб воно було не просто вивчено, а стало органічною частиною не тільки пам'яті людини, але і всієї його психіки, що полягає як із свідомих, так і несвідомих зон. Всі психічні процеси (без виключення), як когнітивні, так і емоційні, не просто пов'язані з мовленням і служать помічниками в її освіті, але і є неодмінними мовленнєвими складовими. Гаряче відстоюючи дану тезу, яка була сформульована і перевірена нами в ході багаторічної експериментальної і практичної роботи, ми знову-таки знайшли підтвердження нашим ідеям в роботі Л.М. Веккера, який говорить про «єдину теорію всіх психічних процесів», включаючи і навіть висуваючи на перший план мовлення, називаючи ці процеси «наскрізними», в тому сенсі, що вони не тільки взаємопроникні, але і єдині [2, с. 605-606].

Іншомовне «вивчене мовлення», успіхів в якому добилися тільки за рахунок усвідомленої пізнавальної діяльності, заснованої на роботі довільної уваги і пам'яті, але яка не стала органічною частиною всієї психіки людини, але яку багато хто (особливо педагоги) за традицією називає мовленнєвою діяльністю, марно буває штучною і скутою. Найчастіше її характеризує україномовний акцент і така ж україномовна побудова фраз – людина будує це мовлення з мовних знаків як будиночок з цегли,

усвідомлено і цілеспрямовано, погодившись, головним чином, із законами і моделями рідної мови, але ні про який автоматизм, що породжується роботою несвідомих пластів психіки, говорити не доводиться. Люди, що вивчали мову таким конструктивістсько-механістичним способом, мають великі складнощі і з розумінням мовлення (багато хто стверджує, що вони просто його не «чують», мовлення представляється їм нерозбірливим шумом), а річ у тому, що при його навчанні природні закони сприйняття мовлення первинні, які при оволодінні мовленням не тільки не враховувалися, але і були порушені. Для нас учень опановує іноземним мовленням тоді, коли йому раптом починають снитися сни на іноземній мові, коли несподівано для себе людина помічає, що він став на ній думати, і коли усвідомлює, що йому набагато простіше написати лист або скласти розповідь прямо на іноземній мові, а не перекладати з українською. В буденному житті таке володіння іноземною мовою називається вільним.

Виводячи мовлення за рамки поняття «мовленнева діяльність», а психолінгвістику за рамки поняття «теорія мовленневої діяльності», зазначимо, що подібно до інших видів діяльності, з одного боку, вона характеризується наочним мотивом, цілеспрямованістю, евристичним характером, з другого – складається з декількох послідовних фаз (орієнтування, планування, реалізація плану, контроль...). Мовленнева діяльність може виступати або як самостійна діяльність із специфічною мотивацією, складовими якої є мовленневі дії (що мають мету, підпорядковану меті діяльності) і мовленневі операції (що варіюються відповідно до умов), або у формі мовленневих дій, включених в ту або іншу немовну діяльність» [3, с. 412].

Наш метод навчання якраз і пропонує струнку систему техніки для подібних тренувань, тобто – реальних шляхів і конкретних способів впливу на усі психічні функції людини з метою їх розвитку. Розглядаючи мовлення людини не лише як семіотичну (знакову) освіту, але і як частину її психіки і психофізіології, як вид її діяльності і поведінки, розкриваючи внутрішні механізми формування мовлення, ми ще раз стверджуємо, що сприйняття і породження мовлення відбувається одночасно і за сприяння усіх інших психічних функцій людини. Якщо у дитини формування мовлення відбувається спільно з розвитком цих функцій, передусім, природним чином, то дорослій людині в такому розвитку необхідно допомогти. Тоді оволодіння нею іншомовним мовленням піде набагато швидше й ефективніше, до чого і покликаний наш Інтеграційний лінгво-психологічний тренінг.

Нашу систему навчання іншомовного мовлення дорослих людей, серед яких чималий відсоток складають люди літнього віку, якраз і побудовано на тренуванні «розуму, душі і тіла» в їх органічному взаємозв'язку, на розвитку усіх особових і пізнавальних процесів людини, які сприяють породженню мовлення. Саме тому цю систему цілком правомірно можна віднести до методів розвиваючого навчання. Проголошуючи принцип особового підходу до кожної людини, ця система навчання базується на одному з фундаментальних положень Л.С. Виготського, розробленому ним для дитячої дефектології і педології, але такому актуальному і для акмеології: навчаючи і розвиваючи людину, важливо не стільки звертати увагу на те, чого у неї немає, скільки на те, що у неї є і на що можна спертися у своїй роботі з нею.

Наше навчання активне тому, що в ньому активне саме пізнавальне явище-мовлення, в ньому активна людина, яка його пізнає, в ньому активні тренінги, що допомагають в цьому людині. Проте, якщо розглядати навчання вузько, лише як форму організації навчальної роботи, як це часто робиться викладачами, то термін «діяльнісне навчання» буде тут цілком доречним. Ми повною мірою використовуємо «принцип єдності: усвідомлюване-неусвідомлюване» у своєму навчанні, оскільки вважаємо, що сліди подразників, спрямованих на периферію свідомості, будуть міцнішими, якщо людина стане не лише пасивно сприймати інформацію, але й активно «пропустить» її через себе.

Ми намагаємося «охопити єдиним концептуальним апаратом» не три, а, принаймні, п'ять аспектів мовлення, причому з підасpekтами: так, наприклад, психіка є єдністю когнітивних, емоційних і вольових процесів, психічних властивостей і станів особи; вона є єдністю свідомого і несвідомого. Втім, як свідомою, так і несвідомою може бути і поведінка людини (зокрема мовленева), тобто зовнішній прояв її психіки. Таке широке розуміння мовлення є важливим для нас тому, що передусім ми підходимо до цього явища в прикладному плані, практично нам необхідно в найкоротші терміни навчити дорослих людей іноземному мовленню, і зробити це потрібно найефективніше і результативно. Завдання такого рівня складності підлягає вирішенню в одному єдиному випадку-якщо постаратися якомога глибше проникнути в сутність явища (конкретно для нас-мовлення) і спробувати розгадати хитромудрі принципи дії його законів. К.Д. Ушинський писав: «Ми не говоримо педагогам робіть так чи інакше; ми говоримо їм: вивчайте закони тих психічних явищ, якими ви

хочете управляти, і вчиняйте, у відповідності з цими законами і тими обставинами, в яких ви хочете їх застосувати» [5, с. 36].

Наше розуміння мовлення було виведено не тільки на підставі прочитання і переосмислення великої кількості книг, але і на підставі інтуїції і експерименту-багаторічного і ретельного спостереження за декількома сотнями людей, що опановують з нашою допомогою іншомовне мовлення. І саме на таких передумовах, виражених К.Д. Ушинським, і комплексному розумінні мовлення, вистражданому нами в результаті клопіткої теоретичної, експериментальної і практичної роботи, і побудована наша система навчання іншомовного мовлення дорослих людей, яку ми вважаємо психолінгвістичною; і ті тренінги, які входять в інтеграційний комплекс цієї системи, виявляються дієвими саме внаслідок того, що охоплюють і розвивають у людини всю безліч мовленнєвих граней.

Оволодіння людиною іншомовним мовленням означає, що воно стало невід'ємною частиною її самої, думок і відчуттів, її свідомості і підсвідомості; що воно увійшло до психіки людини природно й органічно, і вона управляє нею не тільки на рівні усвідомленості, але і не замислюючись, на рівні «автопілота» (мовлення представляється їй нерозбірливим шумом), а рідч тому, що при його навчанні природні закони сприйняття мовлення, первинні при оволодінні мовленням, не тільки не враховувалися, але і були порушені.

Сьогоднішній психолінгвістиці необхідно прагнути до все більшого стирання граней між собою і психологією мовлення, оскільки сучасний рівень прикладних психолінгвістичних завдань вимагає багатобічного, комплексного їх вирішення. Саме таке, комплексне, рішення і пропонує розроблена нами система навчання іноземним мовам, яку ми вважаємо в широкому сенсі психолінгвістичною і яка, як показує багаторічна практика її застосування, здатна допомогти дорослій людині оволодіти іншомовним мовленням фактично як рідним. У зв'язку з цим ми вважаємо, що побудова інтеграційної моделі мови є доцільною. Така модель дозволяє наочно представити всі мовні сторони, як зовнішні, так і внутрішні, які необхідно розвивати в навчанні, і на які можна впливати за допомогою особливих технологій. Більше того, визнання мови не тільки мовною системою, але й органічною складовою психіки та фізіології людини, її діяльністю і поведінкою, дає можливість використовувати цілий арсенал спеціальних психологічних тренінгів, що цілеспрямовано впливають на кожну з описуваних мовних граней у процесі навчання іноземним мовам.

До несвідомих явищ мови можна віднести і той звичний неусвідомлений автоматизм, з яким людина оперує мовними засобами, включаючи орфоепію, що засвоюється людиною абсолютно мимоволі. Як правило, якщо мова для неї є рідною, вона може задуматися над тим, що сказати, але не над тим, як це зробити з погляду фонетики або граматики. Якщо людині вдається оволодіти іноземною мовою як рідною, або хоч би довести її до рівня автоматизму, то в її голові як би включається надійний «автопілот», що управляє мовними діями. Та варто тільки порушити цю автоматичну роботу підсвідомості, як в свідомості поселяється напруженість, і вона починає здійснювати мовні помилки. Все вищезазначене пояснює частково, чому ми розширюємо поняття «мовної діяльності», вважаючи за краще їй інший, інтеграційний варіант теорії мови.

Можна зрозуміти і точку зору психолінгвістів-мовознавців, яких, передусім, цікавить не мовлення, а мовна здатність. В усьому різноманітті явища вони виділяють близький собі по духу лінгвістичний предмет. Крім того, навіть у внутрішніх психічних і психофізіологічних феноменах ними вбачається «мовна суть». Так, ми зустрічаємо в роботі Б.Е. Арами і О.М. Шахнаровича положення про «протиставлення мови як системи і мови як здатності (мови як мовленнєвого механізму)» [1, с. 63]. Тут ми бачимо, що, незважаючи на визначення мовної здатності як «мовленнєвого механізму», вона, проте, віднесена до сфери мови. Проте мовна здатність не існує, та і не може існувати сама по собі, без мовлення, навіть лише через свою природу.

Мовна здатність, відносячись до мовленнєвого явища, є однією з психічних функцій людини. І як усі інші психічні функції вона здатна до розвитку, який пов'язаний як із вродженими задатками, так і із зовнішніми чинниками-взаємодією людини з середовищем і навчанням, причому розвиток її не закінчується із завершенням вікових змін, а за сприятливих умов може тривати упродовж життя. У цьому сенсі наша позиція є закономірним продовженням ідей Л.С. Виготського, О.Р. Лурії, Б.Г. Ананьєва й інших відомих психологів про природу психічних функцій і характер їх розвитку.

Говорячи про генетичну зумовленість мовної здатності, необхідно враховувати як філогенез (історичний розвиток), так і генетику-спадковість, що надає мовній здатності індивідуальні відмінності: незважаючи на загальний шлях і принципи розвитку мовної здатності, різні діти і різні люди опановують мови з різною мірою легкості і різними темпами, не кажучи про інші

особливості кожної людини. Абсолютно незаперечним є той факт, що мовна здатність формується і розвивається соціальним шляхом-в процесі спілкування і навчання. Про один із таких шляхів і пишеться ця робота.

При виробленні мовлення, в його автоматичному варіанті (а це те, що ми буденно називаємо його вільним володінням і чого домагаємося при навчанні) продукт виробництва мовлення є глибоко синтетичним і нормально на етапах свого продукування на складові елементи, рівні і підрівні не розкладається. Це відбувається вже на етапі розумових операцій по конструюванню і поясненню внутрішньої будови мовної системи. Проте, при побудові абстрактної аналітичної моделі мовної здатності можна визнати її багаторівневий, ієрархічний характер і умовно розкласти на вказані вище рівні й елементи.

Більше того, мовна здатність людини не може функціонувати сама по собі, у відриві від мовлення, саме тому є прямий сенс ввести поняття мовленнєвої здатності як внутрішнього психофізіологічного та психічного механізму, що забезпечує сприйняття і продукування мовлення. Відверто кажучи, при поясненні природи мовної здатності нам було дуже важко і навіть не природно описувати її, буквально абстрагуючись від того, що є її первоосновою.

Мовленнєва здатність, якщо знову користуватися аналітичними аналогіями, знаходиться з мовною здатністю в тих же стосунках, що мовлення і мова. Ці здібності, на нашу думку, так само «комплементарні» (згідно термінології М.І. Жинкіна), як мовлення і мова, тобто спаяні один із одним як атоми однієї молекули. Мовна здатність тому не існує і не може існувати ізольовано, що входить невід'ємною частиною в здатність мовленнєву.

Належачи психіці людини, мовленнєва здатність є її функцією, яка наскрізь пронизана всіма існуючими психічними процесами, як когнітивними, так і емоційними (названими Л.М. Веккером «наскрізними»), які не лише формують цю здатність, але і складають її невід'ємні компоненти. Погодившись з думкою Л.С. Виготського про те, що мовлення – це по суті соціальне явище, потрібно відмітити і те, що і сама людина по суті своїй соціальна (всупереч казці Р. Кіплінга реальні «мауглі» не виживали поза людським соціумом, а в поодиноких випадках, будучи повернені в нього з «тваринного» стану, гинули; не зумівши пристосуватися вже до незвичного середовища; полонені, поміщені в одномісні камери, втрачали розум, позбувшись людського спілкування). Проте, не можна заперечувати, що людина – це істота не лише соціальна, але і біологічна, розвиток якої неабиякою мі-

рою зумовлений і її генами. Саме тому мовлення, що належить людині, і основа основ мовлення – мовна і мовленнєва здатності, будучи, поза сумнівом, соціальними по характеру, не можуть не володіти і біолого-генетичним початком.

При навчанні людини володіти мовленням, мовленнєву здатність і в її складі мовну здатність (а мовленнєва здатність, у свою чергу, є першоосновою складного психічного мовленнєвого процесу), як і будь-яку іншу психічну функцію можна, і треба розвивати, для чого і покликана створена нами навчальна система на основі ІЛПТ. Надалі ми оперуватимемо, в основному, поняттям мовленнєва здатність. Поняття «мовленнєва здатність» є ширшим: воно не лише охоплює собою і мовну здатність (недаремно деякі дослідники, зокрема Т. М. Ушакова, об'єднують ці здібності в одну-»мовленнєвомовну» [9]), але і точніше пояснює механізми опанування людиною мовленням, що украй важливо в додатку до практичної педагогіки. Але, щоб мовленнєва здатність розвивалася в навчанні за природним принципом, це навчання необхідно будувати по моделі мовленнєвого розвитку в онтогенезі.

Висновки. Виходячи з вищезазначеного, ми вважаємо, що побудова інтеграційної моделі мови доцільна, в першу чергу, з практичних позицій. Така модель дозволяє наочно представити всі мовні сторони, як зовнішні, так і внутрішні, які необхідно розвивати в навчанні, і на які можна впливати за допомогою особливих технологій. Крім того, визнання мови не тільки мовною системою, але й органічною складовою психіки і фізіології людини, її діяльністю і поведінкою, дає можливість використовувати цілий арсенал спеціальних психологічних тренінгів, що цілеспрямовано впливають на кожну з описуваних мовних граней у процесі навчання іноземним мовам.

Виходячи з практичних завдань нового часу, зокрема, створення високих і тонких технологій навчання іноземним мовам, ми пропонуємо побудувати іншу мовленнєву модель не у вигляді багатопверхової піраміди (зводити яку традиційно належало з «даху»), а об'ємну, багатогранну модель мовлення, де кожна його грань в рівній мірі важлива і доступна для дослідження і цілеспрямованої на неї дії в процесі навчання. Щоб виконати таке завдання, ми не можемо залишатися тільки в рамках теорії діяльності, оскільки вона є лише однією з багатьох психологічних теорій, вироблених науковою думкою людства. Кожна з психологічних теорій має раціональне зерно, але пропонує інтерпретацію явищ (в тому числі і мовлення) тільки з якоїсь окремої сторони. Проблема полягає в тому, що кожен окремо взятий такий

підхід неминуче буде обмеженим і одностороннім, бо мовлення як складний психологічний, а точніше психолінгвістичний, феномен суміщає в собі всі ці психологічні аспекти, які до того ж взаємопроникні і взаємообумовлені. Мовлення є і першим, і другим, і третім, і четвертим, і п'ятим одночасно, не говорячи вже про найголовнішу, лінгвістичну, його сторону. Тому ми і пропонуємо інший – комплексний, багатфункціональний підхід, що розглядає мовлення у всій повноті і багатогранності його аспектів і функцій. Такий підхід можна назвати «інтеграційною теорією мовлення».

Список використаних джерел

1. Арама Б. Е. Интонация и модальность / Б. Е. Арама, А. М. Шахнарович. – М. : Тамбов, 1997. – 124 с.
2. Веккер Л. М. Психика и реальность : единая теория психических процессов / Лев Маркович Веккер. – М. : Смысл, 2000. – 685 с.
3. Леонтьев А. А. Речевая деятельность / Алексей Алексеевич Леонтьев // Лингвистический энциклопедический словарь. – М. : Сов. энциклопедия, 1990. – С. 412.
4. Немов Р. С. Психология : в 3 кн. / Роберт Семенович Немов. – М. : ВЛАДОС, 1997. – Т. 1. – 686 с.; Т. 2. – 606 с.; Т. 3. – 630 с.
5. Потебня А. А. Полное собрание трудов : мысль и язык / Александр Афанасьевич Потебня. – М. : Лабиринт, 1999. – 300 с.
6. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии / Сергей Леонидович Рубинштейн. – СПб. : Питер Ком, 1999. – 720 с.
7. Словарь практического психолога / сост. С. Ю. Головин. – Минск : Харвест, 1998. – 800 с.
8. Современная психология : справ. руководство / отв. ред. В.Н. Дружинин. – М. : Инфра-М, 1999. – 688 с.
9. Ушакова Т. Н. Речь: истоки и принципы развития / Татьяна Николаевна Ушакова. – М. : Персэ, 2004. – 256 с.

Spysok vykorystanyh dzherel

1. Arama B. E. Intonacija i modal'nost' / B. E. Arama, A. M. Shahnarovich. – M. : Tambov, 1997. – 124 s.
2. Vekker L. M. Psihika i real'nost' : edinaja teorija psihicheskikh processov / Lev Markovich Vekker. – M. : Smysl, 2000. – 685 s.
3. Leont'ev A. A. Rechevaja dejatel'nost' / Aleksej Alekseevich Leont'ev // Lingvisticheskij jenciklopedicheskij slovar'. – M. : Sov. jenciklopedija, 1990. – S. 412.
4. Nemov R. S. Psihologija : v 3 kn. / Robert Semenovich Nemov. – M. : VLADOS, 1997. – T. 1. – 686 s.; T. 2. – 606 s.; T. 3. – 630 s.

5. Potebnja A. A. Polnoe sobranie trudov : mysl' i jazyk / Aleksandr Afanas'evich Potebnja. – M. : Labirint, 1999. – 300 s.
6. Rubinshtejn S.L. Osnovy obshhej psihologii / Sergej Leonidovich Rubinshtejn. – SPb. : Piter Kom, 1999. – 720 s.
7. Slovar' prakticheskogo psihologa / sost. S. Ju. Golovin. – Minsk : Harvest, 1998. – 800 s.
8. Sovremennaja psihologija : sprav. rukovodstvo / otv. red. V.N. Druzhinin. – M. : Infra-M, 1999. – 688 s.
9. Ushakova T. N. Rech': istoki i principy razvitija / Tat'jana Nikolaevna Ushakova. – M. : Persje, 2004. – 256 s.

S.V. Tsymbal. On the problem of the psychological substantiation of the integration theory of speech based on the integrated multifunctional approach. The article analyzes the differentiation of science into the language-speech, where language is seemed to be the system organization, and speech is defined as something individual, transient and unstable. It has recently become exposed to sufficient correction, especially by psychologists. It is mentioned that it had not (and sometimes has not even now) really matter for traditional linguists, because the only object worthy for scientific study they considered was the language. It is noted that language and speech are closely connected in their origin and functioning, speech exists only on the basis of language. It is stated that mental process, as well as language is linked with all other mental processes that have traditionally been viewed as cognitive: sensory feelings and perception, attention and memory, thinking and imagination, that is, the processes including language functioning and development, and a person learns the world through them. It is proved that the language ability, referring to the phenomenon of speech is one of the mental functions of a man. As well as all other mental functions language is capable to development, which is associated both with innate instincts and external factors, such as human interaction with the environment and education. Its development does not finish with the completion of age-related changes, and under favorable conditions can last for life. Mentioning the genetic conditions of language ability, it is described a phylogeny (historical development), as well as genetics, heredity, providing language ability with individual differences: in spite of the common way and principles for the development of language skills, different kids and different people master language with varying degrees of ease and different pace, not to mention other features of each individual. It is proved that language ability is formed and developed through social process of intercourse and learning. This study describes one of those ways.

Key words: language, foreign speech, mental processes, psychological theory, active methods, training, language ability, personality.

Received December 01, 2015

Revised December 17, 2015

Accepted January 03, 2016

Особливості конфліктності за комунікативно-поведінковим компонентом у молодших підлітків, схильних до девіантної поведінки

Chaikovska O.M. Peculiarities of conflict on communicative and behavioral component of younger teenagers subjected to deviant behavior / O.M. Chaikovska // Problems of Modern Psychology : Collection of research papers of Kamianets-Podilskyi Ivan Ohienko National University, G.S. Kostiuk Institute of Psychology at the National Academy of Pedagogical Science of Ukraine / scientific editing by S.D. Maksymenko, L.A. Onufrieva. – Issue 31. – Kamianets-Podilskyi : Aksioma, 2016. – P. 528–538.

О.М. Чайковська. Особливості конфліктності за комунікативно-поведінковим компонентом у молодших підлітків, схильних до девіантної поведінки. У статті проаналізовано особливості конфліктності за комунікативно-поведінковим компонентом у підлітків, схильних до девіантної поведінки.

Досліджено, що найбільш виразними складовими підвищеної конфліктності за комунікативно-поведінковим компонентом є конфліктна тенденція у поведінці, прояви протистояння у спілкуванні та агресивність у взаєминах.

Зазначено, що отримання кількісних значень таких показників, як прояви протистояння у спілкуванні, конфліктна тенденція поведінки, агресивність у взаєминах, частота і гострота міжособистісних конфліктів дозволило визначити рівень комунікативно-поведінкового компонента конфліктності молодших підлітків, схильних до девіантної поведінки.

Емпірично встановлено, що існують статистично підтвержені відмінності у рівнях конфліктності за комунікативно-поведінковим компонентом серед трьох підгруп досліджуваних: з високим, середнім та низьким рівнями схильності до девіантної поведінки. Показано, що конфліктність підлітків за комунікативно-поведінковим компонентом зростає зі зростанням їх схильності до девіантної поведінки.

Зроблено висновок, що особистісні властивості агресивності, прояви протистояння у спілкуванні підлітків, схильних до девіантної поведінки, виступають чинниками конфліктності і детермінують конфліктну поведінку у міжособистісній взаємодії. Встановлено, що корекція конфліктності підлітків за комунікативно-поведінковим компонентом передбачає послаблення проявів протистояння, конфліктної тенденції

поведінки, агресивності у взаєминах, зниження частоти і гостроти конфліктів.

Ключові слова: особистість, конфліктність, міжособистісні конфлікти, підлітки, спілкування, взаємодія, комунікативно-поведінковий компонент, агресивність.

О.Н. Чайковская. Особенности конфликтности по коммуникативно-поведенческому компоненту у младших подростков, склонных к девиантному поведению. В статье проанализированы особенности конфликтности по коммуникативно-поведенческому компоненту у подростков, склонных к девиантному поведению.

Исследовано, что наиболее выразительными составляющими повышенной конфликтности по коммуникативно-поведенческому компоненту является конфликтная тенденция в поведении, проявления противостояния в общении и агрессивность во взаимоотношениях.

Указано, что получение количественных значений таких показателей, как проявления противостояния в общении, конфликтная тенденция поведения, агрессивность во взаимоотношениях, частота и острота межличностных конфликтов позволило определить уровень коммуникативно-поведенческого компонента конфликтности младших подростков, склонных к девиантному поведению.

Эмпирически установлено, что существуют статистически подтвержденные отличия в уровнях конфликтности по коммуникативно-поведенческому компоненту среди трех подгрупп исследуемых, а именно с высоким, средним и низким уровнями склонности к девиантному поведению.

Отмечено, что конфликтность подростков по коммуникативно-поведенческому компоненту растет с ростом их склонности к девиантному поведению.

Сделано вывод, что личностные свойства агрессивности, проявления противостояния в общении подростков, склонных к девиантному поведению, выступают в качестве факторов конфликтности и детерминируют конфликтное поведение в межличностном взаимодействии. Установлено, что коррекция конфликтности по коммуникативно-поведенческому компоненту у подростков, склонных к девиантному поведению, предполагает снижение уровня агрессивности, конфликтности, проявлений противостояния в общении, частоты и остроты межличностных конфликтов.

Ключевые слова: личность, конфликтность, межличностные конфликты, подростки, общение, взаимодействие, коммуникативно-поведенческий компонент, агрессивность.

Постановка проблеми. Проблема девіантності, особливо підліткової, знаходиться сьогодні в центрі уваги соціологів, соціальних психологів, медиків, працівників правоохоронних органів, педагогів. Пояснення причин, умов і факторів, які детермінують

це соціальне явище, динаміку девіантної поведінки, розробка ефективних мій соціального контролю (профілактичних, корекційних, реабілітаційних) стали важливим завданням.

У зв'язку з цим на сучасному етапі розвитку українського суспільства пріоритетним є курс на формування підростаючого покоління з активною життєвою позицією, здатного до особистісного самоствердження у соціально прийнятний, толерантний спосіб. Саме тому, у психолого-педагогічній науці особливу актуальність набули експериментальні дослідження, спрямовані на пошук засобів попередження та зменшення проявів конфліктності в учнів підліткового віку, схильних до девіантної поведінки.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Психолого-педагогічні дослідження головну увагу приділяють вивченню конфліктів у закладах освіти (М.І. Алексеева, В.М. Басова, Л.І.Божович, Л.Ф. Бурлачук, В.С. Волков, О.А. Донченко, А.І. Кочетова, М.М.Рибакова, Т.М. Титаренко та ін.); досліджуються чинники та різні форми асоціальної поведінки школярів (С.А. Белічева, Р.Г. Гурова, Л.М.Зюбін, А.Е. Лічко, Н.Ю. Максимова, В.О.Татенко та ін.); особлива увага звертається на підлітковий вік як критичний період в процесі соціалізації особистості (Л.І. Божович, І.С. Кон, Н.І. Повякель, Д.І. Фельдштейн та ін.).

Проте в психолого-педагогічній літературі недостатньо досліджена конфліктність підлітків, схильних до девіантної поведінки, і її корекція, недостатньо розроблені зміст, форми, методи ефективної діагностичної, корекційної і профілактичної роботи.

Метою статті є аналіз особливостей конфліктності за комунікативно- поведінковим компонентом у підлітків, схильних до девіантної поведінки.

Виклад основного матеріалу дослідження. Спираючись на представлену в наукових джерелах концепцію структури людської психіки й особистості (Л.С.Виготський, О.М.Леонтьєв, Г.С.Костюк, С.Д.Максименко), ми розробили психологічну модель конфліктності підлітків, схильних до девіантної поведінки, яку адекватно відображає єдність трьох компонентів – характер установки підлітка на взаємодію, типовий спосіб поведінки і саморегуляція емоційної сфери. Їм відповідають потребнісно-мотиваційний, емоційно-вольовий та комунікативно-поведінковий критерії конфліктності.

Важливим компонентом конфліктності підлітка є комунікативно-поведінковий компонент, який визначається за показ-

никами проявів протистояння у міжособистісних конфліктах, конфліктної тенденції поведінки, агресивності у взаєминах, частоти і гостроти міжособистісних конфліктів молодших підлітків, схильних до девіантної поведінки.

Проаналізуємо окремі показники комунікативно-поведінкового компонента конфліктності підлітків, схильних до девіантної поведінки.

Агресивність в особистісних характеристиках підлітків, схильних до девіантної поведінки, формується в основному як спосіб протесту проти нерозуміння дорослих, що проявляється і у відповідній поведінці.

У підлітковому віці агресивна поведінка підсилюється та змінюється за характером проявів, що зумовлено перехідними проблемами від дитинства до дорослості. Підліток виходить на якісно нову соціальну позицію, яка формує його свідоме ставлення до себе як до дорослого. Збільшується невідповідність між психічним й фізіологічним розвитком, що породжує нейротизм і веде до інтенсивних суперечок з оточенням.

Агресивність, як властивість особистості, виражається в готовності до агресивної поведінки, що спрямована на нанесення збитків іншій людині, на її приниження, примушення до будь-яких дій з можливим знищенням об'єкта агресії [3]. Агресивність проявляється у ворожості й в активному прагненні до насильницьких дій, існує у формі як відносно стійкої риси особистості, так і як ситуативної, що виникає як вид психологічного захисту.

Високий рівень агресивності особистості полегшує її входження у конфліктні ситуації в процесі комунікативної взаємодії, виражається в дезадаптації особистості, у її нездатності до кооперації. Агресивність належить до психологічних комплексних факторів конфліктності особистості.

Прояв агресивності і жорстокості у підлітків відображають і їхні вікові особливості. Так, тенденція до самоствердження, природня для даного віку, може мати перекручений ідеал мужності, який проявляється в культурі грубої сили, жорстокості, фізичному насильстві. В окремих випадках, обумовлених кризовим характером підліткового віку, агресія і жорстокість можуть бути результатом внутрішніх конфліктів підлітка, причин яких він сам усвідомлювати не може [6].

Отже, важливо у кожному конкретному випадку визначити, що є провідним чинником агресивності підлітка. З одного боку, ведучим рівнем детермінації агресії може виступати агресив-

ність як стійка якість деформованої особистості, з другого – антисупільна поведінка може бути обумовлена механізмами наслідування і порушеннями процесів саморегуляції, при яких ця поведінка носить захисний демонстративний характер.

Конфліктність як ознака внутрішнього світу молодшого підлітка знаходить своє продовження у сфері спілкування і взаємин, зумовлюючи різке зростання кількості та гостроти міжособистісних конфліктів у поведінці.

Здатність будувати конструктивні взаємини з навколишніми й ефективно вирішувати спірні проблеми є важливим показником розвитку особистості. Характерні для кожної людини способи поведінки в конфліктних ситуаціях починають формуватися на ранніх етапах становлення особистості, в процесі активного засвоєння дитиною оточуючої дійсності, її включення в широку систему соціальних зв'язків.

У молодшому підлітковому віці спілкування є ведучим типом діяльності й виступає основною сферою прояву вікової конфліктності. В силу суперечливості психічного й особистісного розвитку молодших підлітків, що зумовлює широку палітру міжособистісних конфліктів, значно ускладнюється характер їх взаємодії з навколишніми людьми. Поведінка підлітка відзначається соціальною некомпетентністю, викликає обурення дорослих, і вони реагують на їх дії гострими критичними зауваженнями, покараннями, негативним ставленням до їх дій. А підліток це розцінює як ворожі дії, як замах на його незалежність, самостійність, особисту гідність.

У молодшого підлітка в умовах соціальної групи актуалізуються не лише процеси соціально-психологічної адаптації, але й індивідуалізації, які часто висувають суперечливі вимоги до нього (А.В.Петровський [2], Д.Й.Фельдштейн [5] та ін.). Підліток одночасно перебуває у різних референтних соціальних групах (шкільний клас, сім'я, друзі, спортивні секції, тощо). Щоб адаптуватись у цих групах, він повинен навчитись узгоджувати між собою їх вимоги, що є дуже різноманітними і, як правило, суперечливими. Так, у школі цінуються навчальні успіхи, скромність, вихованість, а в компанії друзів – розкутість, яскрава зовнішність, незалежність, самостійність. Процеси адаптації та індивідуалізації набувають суперечливого і взаємозумовленого співвідношення. Іншими словами, щоб виявити своє «Я» підліток повинен спочатку «бути як усі», тобто адаптуватись до навколишніх. Процеси соціально-психологічної адаптації та індивідуалізації сприяють розвитку особистості підлітка, якщо

вони врівноважені. Пріоритет соціально-психологічної адаптації призводить до формування конформності, залежності, несміливості, невпевненості, безініціативності – таких рис особистості, які не менш шкідливі для повноцінного розвитку особистості, але не настільки яскраво виражені, як девіантність.

Натомість, акцент у розвитку молодшого підлітка на його індивідуалізації призводить до появи негативізму, агресивності, ворожості, відчуження. На перший план для особистості виходить прагнення виявити свою індивідуальність. Загострюється потреба в персоналізації. Особистість шукає шляхи і способи виявити себе, показати своє «Я». Так, підліток усіма силами демонструє свою неповторність – різні вміння, спортивні успіхи, сміливість, свою несхожість у зовнішності, в уподобаннях. Він шукає таких друзів, з якими можна проявити себе, підкреслити свою індивідуальність. Тому підлітки часто змінюють товаришів. Виникають прагнення довести свою неповторність будь-яким шляхом, що й призводить урешті-решт до підліткової кризи, девіантності та її виявлення через девіантну поведінку. Складність розвитку особистості молодшого підлітка полягає в тому, що суб'єктивно для нього більш важливою є індивідуалізація, яка часто йде врозріз з вимогами навколишніх і породжує дезадаптацію. Але не будучи адаптованим, підліток не може виявити і свою індивідуальність. Це викликає у нього бурхливі і сильні переживання, названі «афектом неадекватності».

Враховуючи вищезначене, можна зауважити, що особистісні властивості агресивності, прояви протистояння у спілкуванні підлітків, схильних до девіантної поведінки, виступають чинниками конфліктності і детермінують конфліктну поведінку в міжособистісній взаємодії.

Дослідження комунікативно-поведінкового компонента конфліктності молодших підлітків, схильних до девіантної поведінки, за критерієм спілкування передбачало визначення показників: прояви протистояння у спілкуванні, конфліктна тенденція у поведінці, агресивність у поведінці, частота і гострота міжособистісних конфліктів. З метою їх визначення використано опитувальник К.Томаса «Визначення типу поведінки особистості у конфліктній ситуації», тест «Уникнення конфлікту», методику А.Асінгера «Діагностика агресивності у взаєминах», методику експертних оцінок.

Отримання кількісних значень таких показників, як прояви протистояння у спілкуванні, конфліктна тенденція поведінки, агресивність у взаєминах, частота і гострота міжособистісних

конфліктів дозволило визначити рівень комунікативно-поведінкового компонента конфліктності молодших підлітків, схильних до девіантної поведінки.

Розглянемо, як розподілились молодші підлітки, схильні до девіантної поведінки, за рівнями розвитку цих показників (табл. 1).

Розподіл молодших підлітків, схильних до девіантної поведінки, за показником протистояння у спілкуванні з'ясовано на підставі даних методики «Визначення типу поведінки особистості у конфліктній ситуації» (К.Томас). Він має такий характер: високий – 53,3%, середній – 37,4%, низький – 9,3%. Показник «конфліктна тенденція поведінки», досліджений за допомогою тесту «Уникнення конфлікту» (М.І.Пірен), на високому рівні проявився у 60,7%, на середньому – у 35,5%, на низькому – у 3,7% молодших підлітків, схильних до девіантної поведінки.

Конфліктна тенденція у поведінці протилежна тенденції до ігнорування конфліктів, яка керується бажанням уникнути зайвих затрат інтелектуальних та емоційних ресурсів особистості. Встановлено, що у молодших підлітків, схильних до девіантної поведінки, надзвичайно слабо розвинена здатність до уникнення, яка передбачає вміння не вступати у потенційно конфліктні взаємини, відходити в бік у разі виникнення конфлікту або напруження, коли «Я» особистості атакується іншими. Нездатність до уникнення може зумовлюватися нервовим виснаженням, слабкою енергійністю, збідненістю емоційної сфери, емоційною ригідністю, млявістю мисленневих процесів молодшого підлітка. На перший погляд видається, що у конфліктних ситуаціях уникнення досить просто досягти, однак насправді виявляється, що воно висуває підвищені вимоги до нервової системи та розвитку волі. Натомість, тенденція до уникнення конфліктів забезпечується досить високим рівнем інтелекту та саморегуляції (М.І.Леонов, Д.Скотт).

Таблиця 1

Розподіл кількісних значень показників комунікативно-поведінкового компонента конфліктності молодших підлітків, схильних до девіантної поведінки, за рівнями (у %)

Показники	Рівні		
	високий	середній	низький
прояви протистояння у спілкуванні	53,3	37,4	9,3
конфліктна тенденція поведінки	60,7	35,5	3,7
агресивність у взаєминах	51,4	41,1	7,5

частота і гострота конфліктів	47,7	43,0	9,3
Разом для комунікативно-поведінкового компонента	53,3	39,2	7,5

Зазвичай, уникнення полягає у тому, що підліток намагається стояти в стороні від конфлікту, бути нейтральним. Для молодших підлітків уникнення виявляється можливим за умови, коли він виявляється спроможним знизити гостроту проблеми; зважити, чи варто витратити час і сили на гостре протистояння; коли він більш реально оцінює свої недоліки та можливість суперника. Зрозуміло, що в таких ситуаціях підліток визнає наявність проблеми і конфлікту, але намагається уникнути чи пригнітити своє прагнення до гострого протистояння. При цьому уникнення може набувати суто фізичних форм, коли суперники віддаляються один від одного в просторі, щоб не вступати в контакт. Це добре узгоджується з характерною для підлітків, схильних до девіантної поведінки, відособленістю, психологічною слабкістю, незрілістю.

Агресивність у взаєминах, визначена за методикою «Діагностика агресивності у взаєминах» (А.Асінгер) на високому рівні проявилась у 51,4%, на середньому – у 41,1%, на низькому – у 7,5% молодших підлітків, схильних до девіантної поведінки. Підлітки з високим рівнем агресивності схильні до афективних, бурхливих проявів не лише в ситуаціях фрустрації, але й за найменшого поштовху. Для них характерна зосередженість на власних переживаннях, нерозвиненість механізмів взаєморозуміння або відсутність стійких інтересів, або залежність від уподобаних занять (комп'ютерних ігор). Їм властиве песимістичне ставлення до майбутнього, негативні очікування щодо батьків, однокласників, учителів. У взаєминах з навколишніми демонструють агресивну домінуючу позицію, прагнуть підкорити інших своїй владі.

Водночас, агресія необхідна для підлітка в якості психологічного захисту, що діє на основі інстинктів і найчастіше є неусвідомлюваним. Агресивна поведінка досить часто застосовується підлітками у разі виникнення конфліктних ситуацій у громадських місцях, у натовпі, у школі. Спостерігаючи за підлітками, ми прийшли до висновку, що агресивна поведінка підлітків, схильних до девіантної поведінки, є поширеним явищем: підлітки легко і сильно дратуються через дрібниці, сваряться, насміхаються, ображають один одного, грубіянять, вживають у мовленні крик і наказовий тон.

Частота і гострота міжособистісних конфліктів, за результатами методу експертних оцінок є високими у 47,7 %, середніми – у 43,0%, низькими – у 9,3% молодших підлітків, схильних до девіантної поведінки.

Співвіднесення між собою розподілу за рівнями різних показників свідчить, що в комунікативно-поведінковій сфері молодших підлітків найбільш характерною є конфліктна тенденція у поведінці, високий рівень якої виявлено у більшості досліджуваних (60,7%), а низький – лише у 3,7%. Більше половини досліджуваних страждають високими рівнями проявів протистояння у спілкуванні (53,3%) та агресивності у взаєминах (51,4%). Водночас, дещо менш виражений високий рівень частоти і гостроти конфліктів (47,7%) свідчить, що конфліктні тенденції і прояви, агресивність є досить ситуативними і далеко не всі переходять у відкрите протистояння з навколишніми.

Визначений розподіл учнів, схильних до девіантної поведінки, за рівнями кількісних значень окремих показників комунікативно-поведінкового компонента конфліктності дозволив визначити загальний рівень цього компонента. Було враховано, що всі обрані показники мають пряму відповідність до рівня конфліктності. Після обчислення середнього арифметичного кількісних значень показників на кожному з рівнів та заокруглення зафіксовано, що 53,3 % досліджуваних знаходиться на високому рівні комунікативно-поведінкового компонента конфліктності; 39,2 % – на середньому; 7,5 % – на низькому (див. рис. 1).

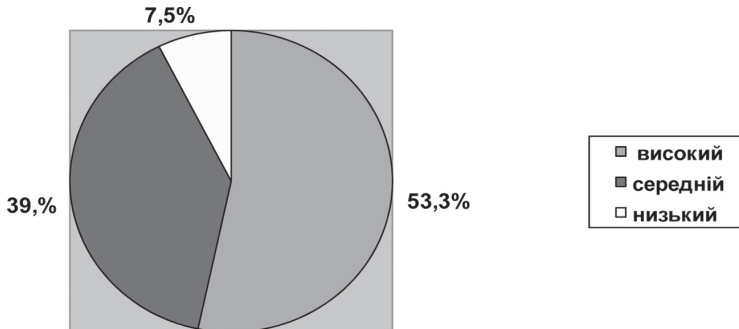


Рисунок 1. Розподіл молодших підлітків, схильних до девіантної поведінки, за рівнями комунікативно-поведінкового компонента конфліктності

Зафіксовані відмінності у рівнях конфліктності за комунікативно-поведінковим компонентом серед трьох підгруп досліджу-

ваних, а саме з високим, середнім та низьким рівнями схильності до девіантної поведінки обчислено за допомогою χ^2 -критерію і є статистично значущими на рівні 0,01.

Висновки. Проведений аналіз особливостей конфліктності за комунікативно-поведінковим компонентом конфліктності у молодших підлітків, схильних до девіантної поведінки, дозволив зробити наступні висновки:

- існують статистично підтверджені відмінності у рівнях конфліктності за комунікативно-поведінковим компонентом серед трьох підгруп досліджуваних, а саме з високим, середнім та низьким рівнями схильності до девіантної поведінки;
- конфліктність підлітків за комунікативно-поведінковим компонентом зростає зі зростанням їх схильності до девіантної поведінки;
- корекція конфліктності підлітків за комунікативно-поведінковим компонентом передбачає послаблення проявів протистояння, конфліктної тенденції поведінки, агресивності у взаєминах, зниження частоти і гостроти конфліктів.

Список використаних джерел

1. Леонов Н.И. Психология конфликтного поведения: дис. ... доктора психолог. наук: 19.00.05 / Николай Ильич Леонов. – Ярославль, 2002. – 415 с.
2. Петровский А.В. Личность. Деятельность. Коллектив / А.В. Петровский. – М. : Знание, 1982. – 179 с.
3. Психология личности. Словарь-справочник / Под ред. П.П. Горностая и Т.М. Титаренко. – К. : Рута, 2001. – 320 с.
4. Скотт Д.Г. Конфликты. Пути их преодоления / Д.Г. Скотт. – К. : Внешторгиздат, 1991. – 191 с.
5. Фельдштейн Д.И. Психология развивающейся личности / Д.И. Фельдштейн. – Москва-Воронеж, 1996. – 512 с.
6. Фіцула М.М. Відхилення у поведінці неповнолітніх: шляхи їх попередження та подолання: навч-метод. посібник. – Вид. 2-ге перероб. та допов. / І.І. Парфанович, М.М. Фіцула. – Т. : Навчальна книга-Богдан, 2008. – 432 с.

Spysok vykorystanyh dzherel

1. Leonov N.I. Psycholohyya konflyktnoho povedenyua: dys. ... doktora psycholoh. nauk: 19.00.05 / Nykolay Il'yeh Leonov. – Yaroslavl', 2002. –415 s.

2. Petrovskyy A.V. Lychnost'. Deyatel'nost'. Kollektiv. [Tekst] – M. : Znanye, 1982. – 179 s.
3. Psicholohyya lychnosty. Slovar'-spravochnyk/ Pod red. P.P. Hornostaya i T.M. Tytarenko.– K. : Ruta, 2001. – 320 s.
4. Skott D.H. Konfilykty. Puty ykh preodolenyya / D.H. Skott. – K. : Vneshtorhyzdat, 1991. – 191 s.
5. Fel'dshhteyn D.Y. Psicholohyya razvyvayushcheysya lychnosty / D.Y. Fel'dshhteyn. – Moskva-Voronezh, 1996. – 512 s.
6. Ficula M.M. Vidhylennja u povedinci nepovnolitnih: shljahy i'h poperedzhennja ta podolannja: navch-metod. posibnyk. – Vyd. 2-ge pererob. ta dopov. / I.I. Parfanovych, M.M. Ficula. – T. : Navchal'na knyga–Bogdan, 2008. – 432 s.

O.M. Chaikovska. Peculiarities of conflict on communicative and behavioral component of younger teenagers subjected to deviant behavior. The peculiarities of conflict on communicative and behavioral component of teenagers subjected to deviant behavior are analyzed in the article.

It is studied that conflict trend in behavior, signs of confrontation in communication and aggression in relationships are the most expressive elements of high conflict on communicative and behavioral component.

It is mentioned that getting the quantitative values of such indicators as signs of confrontation in communication, conflict trend in behavior, aggressiveness in the relationships, frequency and severity of interpersonal conflicts allowed to determine the level of communicative and behavioral component of conflict of younger teenagers subjected to deviant behavior.

It is empirically established that there are statistically confirmed differences in the levels of conflict on communicative and behavioral component among three subgroups of the studied teenagers, namely with high, medium and low levels of inclination to deviant behavior. It is showed that conflict of teenagers on communicative and behavioral component increases with the increase of their inclination to deviant behavior.

It is concluded that personal features of aggressiveness, signs of confrontation in the intercourse between teenagers subjected to deviant behavior are the factors of conflict and determine conflict behavior in the interpersonal relationships. It is established that correction of teenagers' conflict on communicative and behavioral component involves weakening of confrontation signs, conflict trend of behavior, aggressiveness in relationships, reduction of the frequency and severity of conflicts.

Key words: personality, conflict, interpersonal conflicts, teenagers, intercourse, interaction, communicative and behavioral component, aggressiveness.

Received December 01, 2015

Revised December 10, 2015

Accepted January 04, 2016

Особливості теоретико-методологічного інструментарію дослідження особистісного розвитку дитини під впливом стосунків батьків

Chantseva-Kovalenko O.M. The peculiarities of theoretical and methodological set of instruments for the research of a child's personal development under the influence of parents' relations / O.M. Chantseva-Kovalenko // Problems of Modern Psychology : Collection of research papers of Kamianets-Podilskyi Ivan Ohienko National University, G.S. Kostiuk Institute of Psychology at the National Academy of Pedagogical Science of Ukraine / scientific editing by S.D. Maksymenko, L.A. Onufrieva. – Issue 31. – Kamianets-Podilskyi : Aksioma, 2016. – P. 539–548.

О.М. Чанцева-Коваленко. Особливості теоретико-методологічного інструментарію дослідження особистісного розвитку дитини під впливом стосунків батьків. У статті проаналізовано теоретико-методологічні підходи до вивчення впливу стосунків батьків на розвиток особистості дитини. Конкретизовано визначення терміна «стосунки батьків». Охарактеризовано особливості особистісного розвитку дитини саме в підлітковому та ранньому юнацькому віці, коли відбувається формування таких особистісних утворень як світогляд, професійні інтереси, самосвідомість, цінності та ідеали. На основі теоретичного аналізу обрано критерії особистісного розвитку дитини в підлітковому і ранньому юнацькому віці та психологічний інструментарій вивчення показників розвитку особистості дитини. Виокремлено характеристики дослідження особливостей ціннісних орієнтацій особистості дитини підліткового та раннього юнацького віку через використання тесту смисложитєвих орієнтацій. Охарактеризовано основні аспекти вивчення змістовних характеристик ідентичності, характеристик власного сприйняття самої себе у структурі Я-концепції особистості дитини підліткового та раннього юнацького віку через застосування психологічної методики «Хто Я?». Окреслено можливість дослідження актуалізованості проблеми професійного самовизначення відбулося завдяки застосуванню методики вивчення статусів професійної ідентичності та методики «Професійна готовність».

Ключові слова: стосунки батьків, розвиток особистості дитини, гармонійні стосунки батьків, дисгармонійні стосунки батьків, підлітковий та ранній юнацький вік, ціннісні орієнтації особистості, ідентичність, Я-концепція, професійне самовизначення.

Е.Н. Чанцева-Коваленко. Особенности теоретико-методологического инструментария исследования личностного развития ребёнка под влиянием отношений родителей. В статье проанализированы теоретико-методологические подходы к изучению влияния отношений родителей на развитие личности ребенка. Конкретизировано определение термина «взаимоотношения родителей». Охарактеризованы особенности личностного развития ребенка именно в подростковом и раннем юношеском возрасте, когда происходит формирование таких личностных образований как мировоззрение, профессиональные интересы, самосознание, ценности и идеалы. На основе теоретического анализа избраны критерии личностного развития ребенка в подростковом и раннем юношеском возрасте и психологический инструментарий изучения показателей развития личности ребенка. Выделены характеристики исследования особенностей ценностных ориентаций личности ребенка подросткового и раннего юношеского возраста через использование теста смысложизненных ориентаций. Охарактеризованы основные аспекты изучения содержательных характеристик идентичности, характеристик собственного восприятия самого себя в структуре Я-концепции личности ребенка подросткового и раннего юношеского возраста из-за применения психологической методики «Кто Я?». Определена возможность исследования актуализации проблемы профессионального самоопределения благодаря применению методики изучения статусов профессиональной идентичности и методики «Профессиональная готовность».

Ключевые слова: взаимоотношения, развитие личности ребёнка, гармоничные взаимоотношения, дисгармоничные взаимоотношения, подростковый и ранний юношеский возраст, ценностные ориентации личности, идентичность, Я-концепция, профессиональное самоопределение.

Постановка проблеми. Саме сім'я, на думку більшості вітчизняних і зарубіжних дослідників, є природним інститутом формування особистості дитини, в якому і відбувається засвоєння первинних соціальних правил і норм, становлення системи ціннісних установок.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Сьогодні накопичено значний емпіричний матеріал з проблем шлюбно-сімейної та батьківсько-дитячої взаємодії: дослідження розвитку сім'ї як системного феномена (Б.Г. Ананьєв, Б.Ф. Ломов, С.Д. Максименко); виховання дитини у сім'ї (Ш.О. Амонашвілі, О.О. Бодальов, Я. Корчак); важливість потреби дитини в близьких емоційних відносинах з батьками (А.Я. Варга, О.І. Захаров, А.С. Співаковська, Е. Фромм); управління поведінкою дитини без насильства над особистістю (С.Броді, Х. Дж. Джінотт, В.Сатір, Г.Т. Хоментаскас); формування особистісного розвитку дітей різного віку

(І.Д. Бех, М.Й. Боришевський, Н.Ю. Максимова, Ю.О. Приходько, Т.М. Титаренко, Т.М. Яблонська); розвиток подружніх стосунків (М.І. Алексєєва, М.М. Обозов, В.І. Розін, Л.В. Чуйко, О.О. Бодальов, З.Г. Кісарчук, В.П. Левкович тощо). Проте, попри системне дослідження феномена сім'ї, проблема безпосереднього впливу якості стосунків батьків на особистісний розвиток дитини не знайшла достатнього висвітлення у науковій літературі.

Мета статті. Виходячи з проблеми нашого дослідження, основного його об'єкта – впливу стосунків між батьками на особистісний розвиток дітей з нуклеарних та реструктурованих повних сімей; метою статті є визначення теоретико-методологічного інструментарію дослідження особистісного розвитку дитини під впливом стосунків батьків.

Виклад основного матеріалу. Виходячи з положень системного підходу, який став основним у нашому дослідженні, ми слідуємо за М. Боуеном у розумінні *сім'ї як* комплексу елементів та їх властивостей, котрі знаходяться у динамічних зв'язках та відношеннях одне з одним, причому зміни в одній частині ведуть до компенсаторних змін в іншій частині системи (С.Д. Максименко, В.В. Клименко, Г.С. Костюк, А.В. Толстоухов) [11; 19]. Саме подружнтя (батьківська) підсистема утворюється з моменту зародження сім'ї і через це є найбільш суттєвим чинником у процесі особистісного розвитку дитини. Окремого терміна «стосунки батьків» науковцями не виділено, тож на основі досліджень, можна припустити, що *стосунки батьків* – це подружні (або позаподружні) стосунки, які, окрім сукупності соціально регламентованих стосунків шлюбних партнерів, передбачають спектр комунікацій навколо догляду і виховання дітей, що відображають різні компоненти батьківства (установки і очікування, ставлення, почуття, позиції, відповідальність батьків). Нами ведеться глибинний аналіз стосунків батьків саме в подружжі (не позашлюбних стосунків і не розлучених) адже тільки за таких умов ми маємо етичне право говорити про їх гармонійність і позитивний вплив на особистісний розвиток дитини.

Ми базувалися на дослідженнях Т.М. Яблонської, яка розглядає розвиток особистості дитини в контексті принципів системності й детермінізму, що дає нам можливість урахування взаємозв'язку і взаємодетермінованості психологічних феноменів «особистість», «розвиток особистості» і «стосунки батьків». [18] Особистість, за С.Д.Максименком та В.О. Соловієнком – це конкретний людський індивід з індивідуально виявленими сво-

ерідними розумовими, емоційними, вольовими та фізичними можливостями [10].

Розвиток особистості дитини розпочинається на ранніх етапах онтогенезу через становлення різних структур і сфер, які стають основою самосвідомості дитини (С.Д. Максименко, Г.С. Костюк) [10]. Про більш інтенсивний особистісний розвиток можна говорити вже на подальших етапах онтогенезу, а саме в підлітковому та ранньому юнацькому віці, коли формуються такі особистісні утворення як світогляд, професійні інтереси, самосвідомість, бажання, цінності та ідеали. Зосередимо свою увагу саме на психологічних особливостях підліткового та раннього юнацького віку, межі яких розглядаються згідно вітчизняної періодизації (підлітковий вік: 11-15 років; ранній юнацький вік: від 15 до 18 років).

Отже, вплив батьківських стосунків на розвиток особистості підлітка та юнака, на нашу думку, визначатиметься певними тенденціями сприяння або пригнічення розвитку насамперед таких особистісних утворень: ціннісних орієнтацій, Я-концепції, особистісного та професійного самовизначення.

Охарактеризуємо докладніше *психологічний інструментарій вивчення показників особистісного розвитку дитини*. Для розв'язання поставлених в емпіричному дослідженні завдань було використано психодіагностичні методики, відповідні об'єкту, предмету, меті та поставленим дослідницьким завданням [1; 2; 3; 4; 13; 14]. Під час діагностування дітей підліткового та раннього юнацького віку ми стикнулися із такими труднощами, як вузька направленість методик. Тобто, усі виявлені методики діагностують лише один з потрібних параметрів особистісного розвитку, при цьому більшість з методик є об'ємними, що, в свою чергу ускладнює процес дослідження та робить його громіздким перш за все для дітей підліткового та раннього юнацького віку.

Методичний інструментарій дослідження показників особистісного розвитку дитини підліткового та раннього юнацького віку представлений у таблиці 1.

Для дослідження особливостей ціннісних орієнтацій особистості дитини підліткового та раннього юнацького віку ми використали *тест смисложиттєвих орієнтацій (СЖО)* Д.О. Леонтьєва [9]. Ця методика в першу чергу корисна нам можливістю відстежити наявність чи відсутність у підлітка чи юнака досить зрілих, апробованих на власному досвіді, ціннісних орієнтацій, які є основою для здійснення життєвого вибору і водночас висту-

пають одним з показників особистісного розвитку дитини. Тест «СЖО» є адаптованою версією тесту «Ціль у житті» (Purpose-in-Life Test, PIL) Джеймса Крамбо і Леонарда Махоліка. Тест смисложиттєвих орієнтацій дозволив визначити наступні інтегральні показники дітей підліткового та раннього юнацького віку: *цілі в житті; процес життя або життєвий інтерес та емоційна насиченість; результативність життя і задоволеність самореалізацією; локус контролю – Я.*

Таблиця 1

Методичний інструментарій дослідження показників особистісного розвитку дитини підліткового та раннього юнацького віку

Феномен дослідження	Параметри	Методики
Показники особистісного розвитку дитини підліткового та раннього юнацького віку	1. Формування ціннісних орієнтацій	Тест смисложиттєвих орієнтацій (СЖО) (Джеймс Крамбо і Леонард Махолік, адаптація Д.А. Леонтьєва)
	2. Я-концепція	Методика «Хто Я?» (Тест 20-ти висловлювань М.Куна, Т. Макпартленд, адаптація Т.В.Румянцевої)
	3. Рівень особистісного та професійного самовизначення	Методика вивчення статусів професійної ідентичності (А.А. Азбель, А.Г. Грецов) та Методика «Професійна готовність» (автор А.П. Чернявська)

Вивчення змістовних характеристик ідентичності, власного сприйняття самої себе, виявленню ролі гендерних характеристик у структурі Я-концепції особистості дитини підліткового та раннього юнацького віку стало можливим завдяки застосуванню психологічної методики «Хто Я?» (тесту 20-ти висловлювань М.Куна, Т. Макпартленда в адаптації Т.В. Румянцевої) [8; 15]. Тест вільного самоопису «Хто Я» став для досліджуваних найбільш складним, проте водночас, для нас він виявився найбільш показовим, оскільки ця методика не передбачає обмежень ніякими параметрами. Всі отримані відповіді класифікувалися по групах (оцінка себе як члена соціальної групи, оцінка себе за особистісними якостями, оцінка себе за інтересами, за особистими досягненнями), за зовнішніми, врахування порушення тимчасових параметрів і т.п.).

Дослідження актуалізованості проблеми професійного самовизначення відбулося завдяки застосуванню *методики вивчення статусів професійної ідентичності* (А.А. Азбель, А.Г. Грецов) та *методики «Професійна готовність»* (А.П. Чернявська) [12; 16]. Мета методики вивчення статусів професійної ідентичності – дослідити готовність особистості до вибору професії. Тут професійна готовність розглядалася за наступними критеріями: автономність, інформованість, прийняття рішень, планування, емоційне ставлення. В свою чергу методика «Професійна готовність» А.П. Чернявської дозволяє оцінювати рівень емоційної включеності особистості дитини підліткового та раннього юнацького віку в процес вибору, вміння приймати рішення, планувати професійну кар'єру. Перераховані показники відображають більшою мірою рівень інформаційної, практичної та ціннісної готовності дитини.

Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок з цього напрямку. У подальшій перспективі – обробка результатів та розподіл вибірки дітей на дві підгрупи: з порівняно високими показниками особистісного розвитку та з порівняно низькими показниками особистісного розвитку; проведення дослідження особливостей стосунків батьків через вивчення основних параметрів сімейних; порівняння особливостей розвитку дитини в умовах гармонійних та дисгармонійних стосунків батьків; моделювання стратегій і напрямків інформаційно-просвітницького та психокорекційного впливу на сімейну систему з метою сприяння особистісного розвитку дитини шляхом гармонізації сімейних стосунків та апробація комплексної програми гармонізації стосунків батьків «В моїй сім'ї – гармонія» з оцінкою її ефективності.

Список використаних джерел

1. Алешина Ю.Е. Индивидуальное и семейное психологическое консультирование / Ю.Е. Алешина. – М. : Независимая фирма «Класс», 2000. – 208 с.
2. Андреева Т.В. Психология современной семьи : монография / Т.В. Андреева. – СПб. : Речь, 2005. – 43 с.
3. Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте. – М., 2013. – 380с.
4. Волкова А.Н. Методические приемы диагностики супружеских отношений / А.Н. Волкова, Т.М. Трапезникова // Вопросы психологии. – 1985. – № 5. – С. 110–116.

5. Гозман Л.Я. Психологические проблемы семьи / Л.Я. Гозман, Е.И. Шлягина // Вопросы психологии. – 2013. – №2. – С. 186–187.
6. Кляпець О.Я. Психологічні чинники вибору молодою людиною цивільного шлюбу: Автореф. канд. психол. наук. 19.00.05 / О.Я. Кляпець. – К. : Інститут соціальної та політичної психології АПН України, 2004. – 23 с.
7. Козловська Е. В. Гармонійні стосунки в сім'ї як фактор особистісного зростання // Оновлення змісту, форм та методів навчання і виховання в закладах освіти: збірник наукових праць. Наукові записки Рівненського державного гуманітарного університету. – Випуск 41. – Рівне : РДГУ, 2008. – С. В2–В5.
8. Кун М. Эмпирическое исследование установок личности на себя // Современная зарубежная социальная психология : Тексты / Под ред. Г.М. Андреевой, Н.Н. Богомоловой, Л.А. Петровской. – М. : Изд. МГУ, 1984. – 255 с. – С. 180–187.
9. Леонтьев Д.А. Тест смысложизненных ориентаций / Д.А. Леонтьев. – М. : Смысл, 2000. – 18 с.
10. Максименко С.Д. Костюк і проблеми генетичної психології / С.Д.Максименко // Розвиток ідей Г.С.Костюка в сучасних психологічних дослідженнях : Наукові записки Інституту психології ім. Г.С. Костюка АПН України / За ред. С.Д.Максименка. – К., 2000. – Вип. 20. – Ч. I. – С. 7–23.
11. Максименко С.Д. Психологічні механізми зародження, становлення та здійснення особистості / С.Д. Максименко, В.В. Клименко, А.В. Толстоухов. – К. : Видавництво Європейського університету, 2010. – 136 с.
12. Психологические тесты для подростков / А.Г. Грецов, А.А. Азбель. — СПб. : Питер, 2008. –176 с.
13. Собчик Л.Н. Еще раз про любовь. Диагностика психологической совместимости / Л.Н. Собчик. – СПб. : Речь, 2002. – 231 с.
14. Соколова Е.Т. Модификация теста Роршаха для диагностики нарушений семейного общения : [электронный ресурс] / Е.Т. Соколова // Вопросы психологии – 1985. – № 4. – С. 145.
15. Тест Куна. Тест «Кто Я?» (М.Кун, Т.Макпартленд; модификация Т.В.Румянцевой) // Психологическое консультирование: диагностика отношений в паре / Т.В. Румянцева. – СПб., 2006. – С. 82–103.

16. Чернявская А.П. Психологическое консультирование по профессиональной ориентации / А.П. Чернявская. – М. : Владос-Пресс, 2004. – 342 с.
17. Яблонська Т.М. Стан і причини розлучень та розпаду молодих сімей // Молода сім'я в Україні : державна доповідь про становище молодих сімей в Україні (за підсумками 2008-2009 рр.) / Міністерство у справах сім'ї, молоді та спорту, Державний інститут розвитку сім'ї та молоді. – Київ, 2010. – 153 с. – С.115–124.
18. Яблонська Т.М. Вікові та індивідуально-психологічні особливості як чинник духовного розвитку особистості // Психологічні закономірності розвитку духовності особистості : монографія / М.Й.Боришевський, О.В.Шевченко, Н.Д.Володарська та ін.; За заг. ред. М.Й.Боришевського. – Київ : Педагогічна думка, 2011. – 200 с. – С.169–196.
19. Bowen M. Family therapy in clinical practice / M. Bowen. – New York : Aronson, 1978.

Spysok vykorystanyh dzherel

1. Aleshina Ju.E. Individual'noe i semejnoe psihologicheskoe konsul'tirovanie / Ju.E. Aleshina. – M. : Nezavisimaja firma «Klass», 2000. – 208 s.
2. Andreeva T.V. Pishologija sovremennoj sem'i : monografija / T.V. Andreeva. – SPb. : Rech', 2005. – 43 s.
3. Bozhovich, L.I. Lichnost' i ee formirovanie v detskom vozraste. – M., 2013. – 380 s.
4. Volkova A.N. Metodicheskie priemy diagnostiki supruzheskih otnoshenij / A.N. Volkova, T.M. Trapeznikova // Voprosy psihologii. – 1985. – № 5. – S. 110–116.
5. Gozman, L.Ja. Psihologicheskie problemy sem'i / L.Ja. Gozman, E.I. Shljagina // Voprosy psihologii – 2013. – №2. – S. 186–187.
6. Kljapec' O.Ja. Psyhologichni chynnyky vyboru molodoju ljudynuju cyvil'nogo shljubu : Avtoref. kand. psyhol. nauk. 19.00.05. – K. : Instytut social'noi' ta politychnoi' psyhologii' APN Ukrainy, 2004. – 23 s.
7. Kozlovs'ka E. V. Garmonijni stosunky v sim'i' jak faktor osobystisnogo zrostannja // Onovlennja zmistu, form ta metodiv navchannja i vyhovannja v zakladah osvity: zbirnyk naukovyh prac'. Naukovi zapysky Rivnens'kogo derzhavnogo humanitarnogo universytetu. Vypusk 41. – Rivne : RDGU, 2008. – S. V2–V5.

8. Kun M. Jempiricheskoe issledovanie ustanovok lichnosti na sebja // *Sovremennaja zarubezhnaja social'naja psihologija : Teksty / Pod red. G.M. Andreevoj, N.N. Bogomolovoj, L.A. Petrovskoj.* – M.: Izd. MGU, 1984. – 255 s. – S. 180–187.
9. Leont'ev D.A. Test smyslzhiznennyh orientacij / D.A. Leont'ev. – M. : Smysl, 2000. – 18 s.
10. Maksymenko S.D. Kostjuk i problemy genetychnoi' psihologii' / S.D.Maksymenko // *Rozvytok idej G.S.Kostjuka v suchasnyh psihologichnyh doslidzhennjah : Naukovi zapysky Instytutu psihologii' im. G.S. Kostjuka APN Ukrainy / Za red. S.D.Maksymenka.* – K., 2000. – Vyp. 20. – Ch. I. – S.7–23.
11. Maksymenko S.D. Psihologichni mehanizmy zarodzhennja, stanovlennja ta zdijsnennja osobystosti / S.D. Maksymenko, V.V. Klymenko, A.V. Tolstouhov. – K. : Vydavnytvo Jevropejs'kogo universytetu, 2010. – 136 s.
12. Psihologicheskie testy dlja podrostkov / A.G. Grecov, A.A. Azbel'. – SPb. : Piter, 2008. – 176 e.
13. Sobchik L.N. Eshherazproljubov'. Diagnostikapsihologicheskoi sovместимости / L.N. Sobchik. – SPb. : Rech', 2002. – 231 s.
14. Sokolova E.T. Modifikacija testa Rorshaha dlja diagnostiki narushenij semejnogo obshhenija : [jelektronnyj resurs] / E.T. Sokolova // *Voprosy psihologii – 1985.* – № 4. – S.145.
15. Test Kuna. Test «Kto Ja?» (M.Kun, T.Makpartlend; modifikacija T.V.Rumjancevoj) // *Psihologicheskoe konsul'tirovanie: diagnostika otnoshenij v pare / T.V. Rumjanceva.* – SPb., 2006. – S. 82–103.
16. Chernjavskaja A.P. Psihologicheskoe konsul'tirovanie po professional'noj orientacii / A.P. Chernjavskaja. – M. : VladoPress, 2004. – 342 s.
17. Jablons'ka T.M. Stan i prychny rozluchen' ta rozpadu molodyh simej // *Moloda sim'ja v Ukraini : derzhavna dopovid' pro stanovyshe molodyh simej v Ukraini (za pidsumkamy 2008-2009 rr.) / Ministerstvo u spravah sim'i', molodi ta sportu, Derzhavnyj instytut rozvytku sim'i' ta molodi.* – Kyi'v, 2010. – 153 s. – S.115–124.
18. Jablons'ka T.M. Vikovi ta indyvidual'no-psihologichni osoblyvosti jak chynnyk duhovnogo rozvytku osobystosti // *Psihologichni zakonirnosti rozvytku duhovnosti osobystosti : monografija / M.J.Boryshevs'kyj, O.V.Shevchenko, N.D Volodars'ka ta in.; Za zag. red. M.J.Boryshevs'kogo.* – Kyi'v : Pedagogichna dumka, 2011. – 200 s. – S.169–196.

19. Bowen M. Family therapy in clinical practice/ M. Bowen. – New York : Aronson, 1978.

O.M. Chantseva-Kovalenko. The peculiarities of theoretical and methodological set of instruments for the research of a child's personal development under the influence of parents' relations. The theoretical and methodological approaches to the study of the influence of parents' relations on the development of the child's personality are analyzed in the article. The definition of the concept of «parents' relations» is specified. The peculiarities of personality-based development of the child in teenage and early adolescence are characterized. The formation of such personal entities as outlook, professional interests, self-consciousness, values and ideals takes place at this period of a child's development. Based on the theoretical analysis we have chosen the criteria of a child's personality development in teenage and early adolescence and a psychological set of instruments to study the indicators of a child's personality development. There have been defined the characteristics of a child's personality value orientations study in teenage and early adolescence through the use of test in purport orientations. The main aspects of the study of identity characteristics, characteristics of personal perception of oneself in the structure of Me-concept of the child's personality in teenage and early adolescence are characterized through the use of psychological techniques «Who am I?». It is outlined that opportunity to study the problem of professional self-determination is possible through the use of methods of studying status of professional identity and methods of «Professional Readiness».

Key words: parents' relations, development of the child's personality, harmonious relations of parents, disharmonious relations of parents, teenage and early adolescence, values of personality, identity, Me-concept, professional self-determination.

Received December 05, 2015

Revised December 20, 2015

Accepted January 08, 2016

Роль переживання у структурі емоційного інтелекту особистості

Shpak M.M. The role of experience in the structure of personality's emotional intelligence / M.M. Shpak // Problems of Modern Psychology : Collection of research papers of Kamianets-Podilskyi Ivan Ohienko National University, G.S. Kostyuk Institute of Psychology at the National Academy of Pedagogical Science of Ukraine / scientific editing by S.D. Maksymenko, L.A. Onufriieva. – Issue 31. – Kamianets-Podilskyi : Aksioma, 2016. – P. 549–558.

М.М. Шпак. Роль переживання у структурі емоційного інтелекту особистості. У статті здійснено теоретико-методологічний аналіз феномена переживання, який був предметом вивчення багатьох галузей наукового знання – філософії, психології, педагогіки, медицини. Обґрунтовано теоретичні підходи вчених до трактування переживання як психологічної категорії в контексті різних напрямів у психологічній науці. Охарактеризовано змістові, динамічні, функціональні характеристики переживання як емоційного явища.

У процесі аналізу наукових джерел з проблеми дослідження було встановлено, що переживання психологи розглядають, з одного боку, як форму емоційного відображення, вияву ставлення людини до певної ситуації, цілісний психічний акт, що відображає усю повноту буття індивіда, з іншого – системоутворювальний чинник психіки людини (Л.С. Виготський); центральний компонент внутрішнього світу особистості (С.Д. Максименко); змістовну основу емпатійних процесів (Л.П. Журавльова); феноменологічний рівень емоцій (Т.С. Кириленко). Це дає нам можливість розглядати переживання як системоутворювальний чинник у структурі емоційного інтелекту, який визначається нами як інтегральна властивість особистості, яка відображає пізнавальну здатність людини до розуміння як власних емоцій, так і емоції інших людей, та управління ними шляхом когнітивної обробки емоційної інформації, що забезпечує успішність соціальної взаємодії і спілкування. З'ясовано, що якщо пізнавальна сфера особистості відображає предмети та явища об'єктивного світу у формі образів, то емоційна сфера відображає ставлення людини до цих предметів, явищ, до інших людей, а також внутрішній стан людини у формі переживань. Вони характеризують змістові та процесуальні особливості емоційного інтелекту, є його основною динамічною структурною одиницею.

Ключові слова: переживання, емоції, почуття, емоційний інтелект, емоційний стан, особистість.

М.М. Шпак. Роль переживання в структурі емоціонального інтелекту личности. В статье осуществлён теоретико-методологический анализ феномена переживания, который был предметом изучения многих областей научного знания – философии, психологии, педагогики, медицины. Обоснованы теоретические подходы учёных к трактованию переживания как психологической категории в контексте различных направлений в психологической науке. Охарактеризованы содержательные, динамические, функциональные характеристики переживания как эмоционального явления.

кий аналіз феномена переживання, який був предметом вивчення багатьох галузей наукового знання – філософії, психології, педагогіки, медицини. Обґрунтовані теоретичні підходи вчених до визначення переживання як психологічної категорії в контексті різних напрямків в психологічній науці. Охарактеризовані змістові, динамічні, функціональні характеристики переживання як емоційного явища.

В процесі аналізу наукових джерел по проблемі дослідження було встановлено, що переживання психологи розглядають, з однієї сторони, як форму емоційного відображення, вираження ставлення людини до певної ситуації, цілісний психічний акт, що відображає всю повноту буття індивіда, з іншої – системоутворюючий фактор психіки людини (Л.С. Виготський); центральний елемент внутрішнього світу особистості (С.Д. Максименко); змістову основу емпатичних процесів (Л.П. Журавльова); емоційно-феноменологічний рівень емоцій (Т.С. Кириленко). Це дає нам можливість розглядати переживання як системоутворюючий фактор в структурі емоційного інтелекту, який визначається нами як інтегральна властивість особистості, що відображає пізнавальну здатність людини до розуміння власних емоцій, так і емоцій інших людей, і керуванню ними шляхом когнітивного оброблення емоційної інформації, що забезпечує успішність соціального взаємодіяння та спілкування. Встановлено, що якщо пізнавальна сфера особистості відображає предмети та явища об'єктивного світу в формі образів, то емоційна сфера відображає ставлення людини до цих предметів, явищ, до інших людей, а також внутрішній стан людини в формі переживань. Вони характеризують змістові та процесуальні особливості емоційного інтелекту, являються його основною динамічною структурною одиницею.

Ключові слова: переживання, емоції, почуття, емоційний інтелект, емоційний стан, особистість.

Постановка проблеми. Категорія переживання як предмет наукового пізнання вивчалась як у вітчизняній, так і зарубіжній психології. Однак, не дивлячись на достатньо тривалу історію дослідження цього феномена, і сьогодні немає єдиної думки серед вчених щодо його ієрархії в системі психічних явищ. Порівняно з дослідженнями інтелекту, мислення, інших психічних процесів, проблема переживання залишається ще й досі однією з малорозроблених і дискусійних у психологічній науці. Тому розглянемо пізнавальний аспект переживання як форми відображення з метою поглиблення наукового знання про цей феномен, а також розкриємо його роль у створенні авторської концепції розвитку емоційного інтелекту особистості.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Оскільки гіпотетично ми вбачаємо тісний зв'язок переживання з емоційним інтелек-

том, звернемося до результатів теоретико-методологічного аналізу цієї категорії, який відображений у працях багатьох учених, зокрема філософів, психологів, медиків. Так, категорія переживання була предметом філософського аналізу у праці Г.Г. Гадамера «Істина і метод. Основи філософської герменевтики». Переживання відображає, на думку автора, з одного боку, безпосереднє особистісне сприймання світу суб'єктом, а з другого – результат того, що було пережито (зміст) і має особливу цінність для людини.

Намагаючись подолати відірваність теоретичного мислення від буття, представники «філософії життя» (А. Бергсон, В. Дільтей, Г. Зіммель, Ф. Ніцше та ін.) виступали проти панування раціоналізму в філософії і розглядали життя як первісний феномен, даний кожній людині від народження, крізь призму цілісності людської особистості. Відтак вважали, що життя осягається людиною лише шляхом «вживання», «переживання». Отже, представники герменевтики, «філософії життя» робили спроби онтологічних визначень переживання як феномена вияву людського буття, яке відображає справжнє «перебування» людини в світі, тобто «проживання», « рух-крізь-життя».

Погляди філософів і зараз звучать застерезенням про грізну силу зашкарублості, егоцентризму і прагматизму, що породжують у своїй сукупності хворобливі переживання, конфлікти, кризові ситуації. Тільки зараз ми усвідомлюємо усю загрозу заформалізованого суспільства. Як наслідок, на сучасному етапі робиться спроба дослідниками обґрунтувати перехід феномена переживання від філософії життя до психології життя. Відтак, окрім чисто філософського трактування переживання, розглянемо психологічне тлумачення цього поняття.

Варто зауважити, що вперше проблема переживання заявила про себе ще в інтроспективній психології XIX століття, орієнтованій на аналіз внутрішніх психічних станів особистості. А поясненням слугує визнання того, що внутрішній світ людини тісно пов'язаний з її емоціями і почуттями. Для того, щоб орієнтуватися, що в ньому відбувається, людина має розібратися зі своїми власними переживаннями.

У гештальт-психології переживання вивчалися у вузькому розумінні – як бар'єри (Ф. Перлз та ін.).

Класичний психоаналіз, яскравим представником якого є З. Фрейд, трактував переживання як вияв потягів, що відображають міру їхньої значущості для суб'єкта. Найважливіше для людини – пізнати власні потяги, а відповідно усвідомити переживання, їх змістове наповнення і причини виникнення. Усві-

домлення переживань забезпечить людині свободу вибору, як саме вона має ними розпорядитися.

Гуманістична психологія розглядала переживання як важливий аспект психологічного життя людини. Переживання включені до структури особистості через її безпосередній досвід, який трансформується і в якому змінюється емоційне ставлення особистості до значущих об'єктів. Представники гуманістичної психології (А. Маслоу, К. Роджерс, В. Франкл), надаючи важливу ролі емоційним переживанням у житті людини, вказали на можливість творення особистістю нових переживань, зміни їхнього змісту, а через них і самої особистості. Цей висновок можна вважати визначальним для подальшого вивчення емоційного інтелекту, динаміки його розвитку.

Метою статті є у контексті нашого наукового пошуку зробити спробу виокремити та теоретико-методологічно обґрунтувати переживання як системоутворювальний чинник у структурі емоційного інтелекту.

Виклад основного матеріалу дослідження. Згідно з визначеннями науковців у психологічній літературі переживання розглядається, принаймні, у трьох площинах, як: «емоційно забарвлене явище дійсності, безпосередньо представлене у свідомості суб'єкта як подія його життя, своєрідний синтез знання і ставлення» (С.Л. Рубінштейн); «прагнення, бажання, які репрезентують в індивідуальній свідомості процес вибору суб'єктом мотивів і цілей його діяльності та сприяють усвідомленню особистістю власного ставлення до подій, що відбуваються» (О.М. Леонтьєв); «форма активності суб'єкта у критичній життєвій ситуації, що виявляється в перетворенні психічної реальності» (Ф.Ю. Василюк). Тому ми звернулися, перш за все, до довідкових філологічних джерел, щоб з'ясувати семантичне значення та етимологічне походження цього поняття.

У словнику української мови [11, с. 180] переживання розглядається у двох значеннях: по-перше, як «дія і стан за значенням переживати»; по-друге, як «почуття, враження людини, які визначають її психічний стан у даний момент». Перше визначення є, на нашу думку, більш широким, його можна вживати в онтологічному й культурологічному сенсі, друге – є більш вузьким, його можна застосовувати як у психологічному, так і естетичному контексті, як емоційний прояв художнього сприйняття творів мистецтва.

Якщо ж звернутися до етимології поняття «переживання», то слід зазначити, що цей термін походить від образного значення «*пере-жив-ання*». В основі цього слова – корінь «жив», який

співвідноситься зі словом «життя», а префікс «пере» вказує на динамічність, процесуальність. Відтак у такому розуміння це явище дає можливість пояснити, що всі внутрішні стани та події і ситуації зовнішнього середовища емоційно проживаються людиною та утворюють її особистісний досвід.

Як свідчить аналіз психологічної літератури, у науковій лексичці поряд з терміном «переживання» вживаються як синоніми інші поняття, зокрема: «емоції», «почуття», «хвилювання», «вчування», що не завжди є правомірним. Хоча дані категорії належать до класу емоційних явищ та тісно пов'язані між собою, вони є, на нашу думку, різними за своїм змістовим наповненням і функціональним призначенням.

Існує декілька підходів щодо розуміння переживання. Зокрема, традиційно переживання трактується як синонім емоційної реакції. Так, психологи (Г.М. Бреслав, К. Ізард, О.М. Леонтьєв, О.П. Саннікова та ін.) зазначають, що емоція насамперед характеризується внутрішнім станом суб'єкта – переживанням. При цьому вчені розрізняють зміст переживання, у якому відображається його соціальна зумовленість, та процес переживання – психічну діяльність, пов'язану з його виникненням і перебігом, активним подоланням, проживанням особистістю якихось несприятливих ситуацій.

У контексті системно-структурного підходу до вивчення психіки особистості в психології (Б.Г. Ананьєв, Б.Ф. Ломов, В.І. Слободчиков, Б.М. Теплов та ін.) категорія переживання вивчається як форма вияву ставлення до ситуації, форма емоційного відображення, як цілісний психічний акт, що включає всі аспекти психіки й відображає усю повноту буття суб'єкта, його індивідуальність.

Переживання як психологічна категорія досліджувалась Л.І. Божович, Ф.Ю. Василюком, В.К. Вілюнасом, Л.С. Виготським, С.Л. Рубінштейном, Г.Х. Шингаровим та ін. Так, Л.С. Виготський розглядав переживання як системоутворювальний чинник психіки людини [3]. Це одиниця соціальної ситуації розвитку, яка відображає єдність психічного розвитку особистості і середовища. Відомий вчений справедливо вважав, що відрив інтелектуальної сторони нашої свідомості від афективної, вольової сторони є однією з корінних вад усієї традиційної психології [4, с. 21].

Такої ж думки дотримувався і С.Л. Рубінштейн, який зазначав, що «переживання – це повнокровний психічний акт, що охоплює усі аспекти психіки та виражає всю повноту буття індивідуальності суб'єкта, а не лише пізнавальний зміст відображаного об'єкта» [9, с. 85]. На думку С.Л. Рубінштейна, психічні

процеси за своєю суттю – не тільки пізнавальні, а й афективні, емоційні. Вони відображають не лише знання про предмети і явища навколишнього світу, інших людей, а й виражають відповідне ставлення людини до них.

Л.І. Божович, слідом за Л.С. Виготським, розглядає переживання як найпростішу одиницю, яка відображає єдність особистісного розвитку та середовища [1].

На наш погляд, ґрунтовний і найбільш системний аналіз поняття переживання здійснено у працях Ф.Ю. Василюка. Розглядаючи переживання з точки зору діяльнісного підходу, дослідник розробляє шляхи подолання критичних життєвих ситуацій. Він трактує переживання як «особливу діяльність, особливу роботу з перебудови психологічного світу, спрямовану на встановлення смислової відповідності між свідомістю і буттям, загальною метою якої є підвищення осмисленості життя» [2, с. 30]. При цьому переживання, на думку Ф.Ю. Василюка, залишає «особливий, суб'єктивний, пристрасний відбиток, причому відбиток не навколишнього предметного світу самого по собі, а світу, узятото по відношенню до суб'єкта, з погляду наданих ним (світом) можливостей задоволення актуальних мотивів і потреб суб'єкта» [2, с. 19]. Отже, Ф.Ю. Василюк тлумачить переживання з таких наукових позицій: по-перше, як «переживання-споглядання», яке забезпечує здатність сприймати і відчувати; по-друге, як «переживання-діяльність», яке дійсно перетворює психологічну ситуацію у певній логічній послідовності «переживання – осмисленість». Ці ключові тези науковця є визначальними для нас у контексті дослідження феномена емоційного інтелекту.

Цікаво, що сучасні дослідники, поглиблюючи наукові розвідки фокусують увагу ще й на інші грані переживання, розглядаючи його, з одного боку, як: «форму відображення в емоційній сфері психіки особистості», «феноменологічний рівень емоцій» [6]; «змістовну основу емпатійних процесів» [5], а з іншого – «центральний компонент внутрішнього світу особистості» [8]. Такі тлумачення переживання можна вважати методологічними для розуміння сутності емоційного інтелекту.

Процес переживання репрезентує свідомості власне те, що відбувається в навколишньому світі, або біологічному тілі, або «всередині» самої особистості. Переживання розглядається як своєрідний місток, який зв'язує неусвідомлені й усвідомлювані процеси. Так, переживання, на думку С.Д. Максименка [7], виникають «на стицках» трьох світів особистості: перший світ – це «внутрішнє буття», сутнісне, смислове; другий світ – це «зовнішнє буття», вигляд, лик,

поведінка особистості; третій світ – це зовнішній світ, простір буття. Пізнання світу та себе в ньому починається з переживань, а потім переходить в осмислення сенсу свого існування та усвідомлення особистістю власного ставлення до явищ і подій життя.

Природно, що різні погляди існують і щодо детермінант і характеристик переживань. Т.С. Кириленко виділяє три підходи, що склалися у психології [6, с.193]:

Переживання, їхні характеристики, в основному, визначаються індивідуально-типологічними особливостями людини (внутрішніми умовами). Так, від властивостей вищої нервової системи, від типу темпераменту значною мірою залежать емоційна чутливість, інтенсивність, тривалість емоційних переживань і ступінь емоційної стійкості людини.

Переживання визначаються переважно впливами зовнішніх подразників, які надходять з навколишнього середовища, особливостями конкретної ситуації (зовнішніми умовами). Джерелом переживань є також соціальні чинники (вплив сім'ї, батьків, вчителів, друзів).

Переживання, їхні характеристики визначаються як зовнішніми, так і внутрішніми умовами. Особливості переживань залежать не лише від властивостей нервової системи людини, а й від умов зовнішнього середовища, соціальних факторів, які є для особистості значущими.

Очевидно, що через переживання людина відображає, з одного боку, впливи як зовнішнього, так і внутрішнього середовища – свій емоційний стан, зумовлений взаємовідносинами з навколишнім світом; з іншого – у переживаннях втілюється оцінка людиною подій та явищ, спонукання до дій та передбачення їхніх наслідків. Так, зокрема, Л.С. Виготський зазначав: «У переживанні дано, з одного боку, середовище в його ставленні до мене, з другого – особливості моєї особистості» [3, с. 383]. Подібної точки зору дотримується і С.Д. Максименко, який трактує переживання «як перенесення чого-небудь у живий стан, тобто переведення події, відчуття, предмета, що оточують людину, у стан живого сприймання, живого ставлення» [7, с.160].

Безперечно, переживання завжди є суб'єктивними. Вони не існують без людини, як існують речі, предмети, явища навколишнього світу. «У переживаннях, – як зазначає Т.С. Кириленко, – індивідуалізується психічний світ особистості, її афективний простір» [6, с. 34]. Відтак дослідниця визначає переживання як «неповторну подію в духовному житті особистості, психічне явище суто особистісного характеру, що зумовлює інтимність

переживань» [6, с. 192]. У переживаннях відображується оцінка суб'єктом значущості для нього того чи іншого факту, події.

Як будь-якому емоційному явищу, переживанню притаманні кількісні (інтенсивність, глибина, тривалість) і якісні (модальність і знак) характеристики. Розвиток і прояв переживань залежать від психогенних чинників та соціальних впливів.

Отже, розгляд переживання як системоутворювального чинника психіки людини (Л.С. Виготський); центрального компонента внутрішнього світу особистості (С.Д. Максименко); змістовної основи емпатійних процесів (Л.П. Журавльова), феноменологічного рівня емоцій (Т.С. Кириленко) дає нам можливість розглядати переживання як системоутворювальний чинник у структурі емоційного інтелекту.

Разом з тим, ми вважаємо, що переживання є основною динамічною структурною одиницею емоційного інтелекту. Вони відображають змістові та процесуальні характеристики емоційного інтелекту, беруть участь у внутрішній регуляції діяльності. Переживання характеризують емоційний стан суб'єкта, безпосередньо представлений у свідомості. Дійсно, людина пізнає навколишній світ за допомогою різних психічних процесів. Все, що вона сприймає, чує, бачить, викликає у неї відповідний емоційний відгук. Якщо пізнавальна (когнітивна) сфера особистості відображає предмети та явища об'єктивного світу у формі образів, то емоційна сфера відображає ставлення людини до цих предметів, явищ, до себе, інших людей, а також внутрішній стан людини у формі переживань. Відмінним у цих формах відображення є змістове наповнення, а спільним, що їх поєднує, є чуттєвість відображення.

Висновки. Підсумовуючи вищезазначене, можемо констатувати, що у структурі емоційного інтелекту переживання відображають, з одного боку, внутрішній емоційний стан людини, з іншого – як вплив зовнішнього середовища трансформується через внутрішній світ особистості на основі когнітивної обробки й оцінки емоційної інформації. Результатом відображення суб'єктивної та об'єктивної реальностей є здатність людини розуміти як власні емоції, так й емоції інших людей, та управляти ними.

Перспективи подальших досліджень вбачаємо у розробці структурно-динамічної моделі емоційного інтелекту та її теоретико-методологічному обґрунтуванні.

Список використаних джерел

1. Божович Л.И. Социальная ситуация развития и движущие силы развития ребенка / Л.И. Божович // Проблемы форми-

- рования личности. – М. : МПСИ; Воронеж : НПО «МОДЭК», 1995. – С.173–179.
2. Василюк Ф.Е. Психология переживания / Ф.Е. Василюк. – М. : Изд-во МГУ, 1984. – 200 с.
 3. Выготский Л.С. Детская психология / Л.С. Выготский // Собр. соч.: В 6-ти т. – М. : Педагогика, 1984. – Т.4. – 432 с.
 4. Выготский Л.С. Мышление и речь / Л.С. Выготский // Собр. соч. : В 6-ти т. – М. : Педагогика, 1982. – Т.2. – С. 5–361.
 5. Журавльова Л.П. Психологія емпатії / Л.П. Журавльова. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І.Франка, 2007. – 328 с.
 6. Кириленко Т.С. Психологія: емоційна сфера особистості / Т.С. Кириленко. – К. : Либідь, 2007. – 256 с.
 7. Максименко С.Д. Генетическая психология (Методологическая рефлексия проблем развития в психологии) : Монография / С.Д. Максименко. – М. : Рефлбук, 2000. – 320 с.
 8. Максименко С.Д. Структура особистості / С.Д. Максименко // Практична психологія та соціальна робота. – 2007. – №1. – С.1–13.
 9. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии: В 2-х т. / С.Л. Рубинштейн. – СПб. : Питер, 1998. – Т.1. – 688 с.
 10. Санникова О.П. Эмоциональность в структуре личности. – Одесса : Хорс, 1995. – 334 с.
 11. Словник української мови: в 11 томах / За ред. І.К. Білодіда. – К. : Наукова думка, 1975. – Т. 6. – С. 180.

Spysok vykorystanyh dzherel

1. Bozhovich L.I. Social'naja situacija razvitija i dvizhushhie sily razvitija rebenka / L.I. Bozhovich // Problemy formirovanija lichnosti. – М. : MPSI; Voronezh : NPO «MODJeK», 1995. – С.173–179.
2. Vasiljuk F.E. Psihologija perezhivanija / F.E. Vasiljuk. – М. : Izd-vo MGU, 1984. – 200 s.
3. Vygotskij L.S. Detskaja psihologija / L.S. Vygotskij // Sobr. soch. : V 6-ti t. – М. : Pedagogika, 1984. – Т.4. – 432 s.
4. Vygotskij L.S. Myshlenie i rech' / L.S. Vygotskij // Sobr. soch.: V 6-ti t. – М. : Pedagogika, 1982. – Т.2. – С. 5–361.
5. Zhuravl'ova L.P. Psihologija empatii' / L.P. Zhuravl'ova. – Zhytomyr : Vyd-vo ZhDU im. I.Franka, 2007. – 328 s.
6. Kyrylenko T.S. Psihologija: emocijna sfera osobystosti / T.S. Kyrylenko. – К. : Lybid', 2007. – 256 s.
7. Maksimenko S.D. Geneticheskaja psihologija (Metodologicheskaja refleksija problem razvitija v psihologii) : Monografija / S.D. Maksimenko. – М. : Reflbuk, 2000. – 320 s.

8. Maksymenko S.D. Struktura osobystosti / S.D. Maksymenko // Praktychna psychologija ta social'na robota. – 2007. – №1. – S.1–13.
9. Rubinshtejn S.L. Osnovy obshej psihologii: V 2-h t. / S.L. Rubinshtejn. – SPb. : Piter, 1998. – T.1. – 688 s.
10. Sannikova O.P. Jemocional'nost' v strukture lichnosti. – Odessa : Hors, 1995. – 334 s.
11. Slovnyk ukrai'ns'koi' movy: v 11 tomah / Za red. I.K. Bilodida. – K. : Naukova dumka, 1975. – T. 6. – S. 180.

M.M. Shpak. The role of experience in the structure of personality's emotional intelligence. In the article the theoretical and methodological analysis of the phenomenon of experience is realized, it has been the subject of study of many branches of scientific knowledge, such as philosophy, psychology, pedagogy, medicine. Scientist's theoretical approaches to the interpretation of the concept of experience as psychological category in the context of different directions in psychological science are proved. Content, dynamic and functional characteristics of experience as the emotional phenomenon are characterized.

In the process of analysis of scientific sources on the problem of the study it has been found that psychologists consider experience, on the one hand, as a form of emotional reflection, expression of man's attitude to a particular situation, holistic mental act that reflects the whole completeness of human being; on the other hand, as a systemically formative factor of the human psyche (L.S. Vyhotskyi); a central component of the inner world of the personality (S.D. Maksymenko); content-rich basis of empathy processes (L.P. Zhuravliova); phenomenological level of emotions (T.S. Kyrylenko). It enables us to consider experience as systemically formative factor in the structure of emotional intelligence, which we define as an integral feature of personality that represents the cognitive ability of a person to understand not only one's own emotions, but also the emotions of other people and control them through cognitive processing of emotional information providing the success of social interaction and communication. It is found that if the cognitive sphere of a personality represents objects and phenomena of the objective world in the form of images, the emotional sphere represents man's attitude to these objects, phenomena, other people, as well as the internal state of a human in the form of experiences. They characterize the content and process features of emotional intelligence and they are its main dynamic structural unit.

Key words: experience, emotions, feelings, emotional intelligence, emotional state, personality.

Received December 08, 2015

Revised December 21, 2015

Accepted January 07, 2016

Психологічні ресурси як медіатор внутрішнього та зовнішнього «Я» людини

Shtepa O.S. Psychological resources as a mediator of internal and external Self of the Person / O.S. Shtepa // Problems of Modern Psychology : Collection of research papers of Kamianets-Podilskyi Ivan Ohienko National University, G.S. Kostyuk Institute of Psychology at the National Academy of Pedagogical Science of Ukraine / scientific editing by S.D. Maksymenko, L.A. Onufriieva. – Issue 31. – Kamianets-Podilskyi : Aksioma, 2016. – P. 559–568.

О.С. Штепа. Психологічні ресурси як медіатор внутрішнього та зовнішнього «Я» людини. Контроверзи особистості та сутності людини розглянуто у континуумі «конфліктність – баланс», а медіатором співвідношення внутрішнього і зовнішнього «Я» особи допущено її ресурси. Ресурс визначено як мотиваційно-духовний динамічний стан уможливлення сутності людини. Емпіричним дескриптором внутрішнього «Я» допущено Person, а зовнішнього «Я» особи – Я-концепцію. Встановлено, що чинниками загального рівня психологічної ресурсності та Person є такі компоненти Я-концепції, як авторитарність, агресивність, егоїстичність. Визначено, що компонентами Person є знання власних ресурсів, ресурс доброти до інших, ресурс прагнення мудрості, ресурс самореалізації у професії, ресурс впевненості у собі. Компонентами авторитарності як складової Я-концепції є ресурс впевненості у собі. Компонентами альтруїстичності як складової Я-концепції є ресурс віри у добро та вміння оновлювати ресурси. Особи з високим рівнем Person характеризуються вищим рівнем усіх психологічних ресурсів, вищим рівнем самодистанціювання, самотрансценденції, а також вищим рівнем авторитарності та нижчим рівнем підозрливості. Особи з високим рівнем егоїстичності характеризуються вищим рівнем ресурсів роботи над собою та самореалізації у професії; особам з високим рівнем дружелюбності властивий вищий рівень ресурсів віри у добро, вміння оновлювати та вмщувати ресурси. Аналіз зв'язків між компонентами структури емпіричної особи дає підстави стверджувати, що головними ресурсами, що зумовлюють баланс сутності та особистості людини є «впевненість у собі», «прагнення мудрості», «самореалізація у професії». Збалансованість забезпечують такі механізми психологічної ресурсності, як знання людиною власних ресурсів та уміння їх оновлювати і вмщувати.

Ключові слова: психологічні ресурси, особистість, сутність, Я-концепція, Person, баланс внутрішнього і зовнішнього «Я», компенсація внутрішнього і зовнішнього «Я», конгруентність.

Е.С. Штена. Психологические ресурсы как медиатор внутреннего и внешнего Я человека. Контroversы личности и сущности человека рассмотрены в континууме «конфликтность – баланс», а медиатором соотношения внутреннего и внешнего «Я» человека предположены его ресурсы. Ресурс определено как мотивационно-духовное состояние человека, обуславливающее возможность проявления его сущности. Эмпирическим дескриптором внутреннего «Я» предположено Person, а внешнего «Я» человека – Я-концепцию. Установлено, что детерминантами общего уровня психологической ресурсности и Person являются такие компоненты Я-концепции, как авторитарность, агрессивность, эгоистичность. Определено, что компонентами Person являются знание собственных ресурсов, ресурс доброты к другим, ресурс стремления к мудрости, ресурс самореализации в профессии, ресурс уверенности в себе; компонентами авторитарности как составляющей Я-концепции является ресурс уверенности в себе; компонентами альтруистичности как составляющей Я-концепции являются ресурс веры в добро и умения обновлять собственные ресурсы. Исследуемые с высоким уровнем Person характеризуются более высоким уровнем всех психологических ресурсов, более высоким уровнем самодистанцирования, самотрансценденции, а также более высоким уровнем авторитарности и более низким уровнем подозрительности. Анализ связей между компонентами структуры эмпирической личности даёт основания утверждать, что главными ресурсами, обуславливающими баланс сущности и личности человека, являются «уверенность в себе», «стремление к мудрости», «самореализация в профессии». Сбалансированность обеспечивают такие механизмы психологической ресурсности, как знание человеком собственных ресурсов и умение их обновлять и вкладывать.

Ключевые слова: психологические ресурсы, личность, сущность, Я-концепция, Person, баланс внутреннего и внешнего Я, компенсация внутреннего и внешнего «Я», конгруэнтность.

Постановка проблеми. У психології постмодерної особи науковці зауважують суперечливість процесів її соціалізації та саморозвитку. Вказане протиріччя привертає увагу до проблеми протиставлення у структурі особистості зовнішнього та внутрішнього «Я». У прикладній психології проблемність співвідношення соціального і духовного «Я» емпіричної людини було зауважено У. Джеймсом [1, с.82, 96-97]. Відтоді зовнішнє «Я» (персону) часто трактують у контексті самопрезентації особи іншим людям, а внутрішнє «Я» людини (сутність) характеризують у площині духовності. Водночас психологи-теоретики і практики зауважують значущість цілісності людини у площині психологічного здоров'я. На погляд П. Рікьора, проблема конфліктності має розв'язок у площині ресурсів [10, с. 226-227]. М. Найдонов переконаний, що дефіцит ресурсу ініціює переміни

варіантів суб'єктності, а конфліктність є механізмом цієї зміни [8, с.225].

Відтак, є підстави допустити, що ресурси особи є умовою її синергічності. Водночас це припущення потребує емпіричного обґрунтування.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У класичній психології проблему узгодженості реального і ідеального «Я» одним з перших охарактеризував К. Роджерс [11,с.283]. Гуманістичний психолог вбачав довіру до себе та прийняття себе й інших шляхом набуття людиною конгруентності [11,с.62-63]. У психології постмодерну, питання внутрішнього і зовнішнього «Я» здебільшого розглядалось у конфліктній конфігурації. Зокрема, А. Ленгле наголошено на значущості розкриття людиною Person як власної духовної сутності [6,с.56]. Взаємини з іншими автор екзистенційного аналізу тлумачить як такі, що заважають або сприяють становленню зрілої автентичності [6,с.34-35]. В. Петровським розроблено трифакторну модель «значущого Іншого», головні компоненти якої – авторитет, привабливість і «статус влади» – висвітлюють зовнішнє «Я» людини та доводять значущість респектабельності особистості (за М. Мелія [7,с.168]). В. Крайчинська акцентує увагу на цінність внутрішнього «Я» людини, головними виявами якого у суб'єкт-суб'єктному ставленні до Іншого вважає готовність до співпраці, здатність бути інформативним, здатність сприяти переживанню Іншим його особистісної динаміки [4,с.46]. На думку А. Орлова, співвідношення внутрішнього і зовнішнього «Я» особи слід розглядати у конфігураціях персоналізації та персоніфікації. Дослідник переконаний, що довіра людини власній сутності зумовлює автентичність особи [9,с.70,72,79]. В авторській концептуальній моделі аксіогенезу особи З. Карпенко обстоюється єдність аспектів «Я» в онтологічному й онтичному вимірах, а інтегрованість «Я» характеризується через вияв здатності людини до «морально мотивованої соціальної поведінки в умовах сумісної діяльності» та її готовності до «реалізації проекту автентичного самоздійснення» [2,с.189]. Обстоюючи аксіологічну персонологію, професор З. Карпенко апелює до поглядів В. Франкла щодо життєвої затребуваності обох вимірів особи – особистісного та сутнісного, та слушно вказує на відсутність роз'яснення механізму їх взаємодії [2,с.184].

Відтак, з погляду класичної психології, внутрішнє «Я» вивчають в акциденті до зовнішнього. У психології постмодерну схильні розглядати конфігурації зовнішнього та внутрішнього «Я».

На наш погляд, для аналізу співвідношення особистості та сутності людини необхідне введення концепту «самоздійснення», оскільки він дозволяє простежити процес їх взаємодії. Особистісне самоздійснення тлумачать як переведення людиною власних потенційних можливостей у дійсність [3]. Дослідниками зауважено, що у сферу можливого людину виводять певні життєві «дефіцити». У свою чергу, входження особи в новий стан спричиняє перетворення її взаємин зі світом, що характеризуватимуться як збалансовані або нестійкі [5].

На основі наведених даних вважаємо, що контрверзи особистості та сутності людини доцільно розглядати у континуумі «конфліктність – баланс», а медіатором співвідношення внутрішнього та зовнішнього «Я» особи слід допустити її ресурси.

Основний матеріал та результати дослідження. Ресурс ми розглядаємо як мотиваційно-духовний динамічний стан уможливлення сутності людини. **Метою дослідження** є емпіричне встановлення зв'язку між психологічними ресурсами та внутрішнім і зовнішнім «Я» особи. Емпіричним дескриптором внутрішнього «Я» особи ми допустили Person (духовний вимір людини згідно А. Ленгле [, с.20]), а емпіричним дескриптором зовнішнього «Я» особи – Я-концепцію.

Методи дослідження: 1) емпіричні – метод опитування, методи багатофакторного, порівняльного та кореляційного аналізу; 2) теоретичні – методи аналізу та концептуалізації. Емпіричні завдання дослідження: 1) визначити структуру компонентів емпіричної особи – внутрішнього та зовнішнього «Я» людини та її психологічних ресурсів, 2) встановити відмінності у компонентах емпіричної особи за критеріями віку, статі, рівня Person, рівня психологічної ресурсності, складовим Я-концепції, 3) з'ясувати особливості зв'язків між компонентами емпіричної особи. Теоретичне завдання дослідження полягало в інтерпретації ролі психологічних ресурсів у зв'язку внутрішнього та зовнішнього «Я» людини.

Діагностичний інструментарій дослідження: шкала екзистенції (Existenzskala) А. Ленгле та К. Орглера (адаптація С. Кривцової), методика багатоаспектної квантифікації міжособистісних взаємин Т. Лірі (адаптація А. Реана) (інструкція досліджуваним містила завдання зазначити серед вказаних рис ті, які вони вважають значущими у взаєминах з іншими), авторський опитувальник психологічної ресурсності. У дослідженні взяли участь 170 осіб (з них 37% чоловіків і 63% жінок) віком 20-48 років (студенти гуманітарних і природничих спеціальностей,

викладачі вищих навчальних закладів, психологи, медичні працівники середньої ланки, менеджери).

За допомогою багатofакторного аналізу (метод Varimax normalized, extraction: Principal components, факторна вага $>0,7$) встановлено, що перші три фактори семифакторної моделі структури емпіричної особи пояснюють близько 54% дисперсії даних у групі досліджуваних. Фактор 1 пояснює 32% дисперсії даних, містить такі шкали: ресурс творчості, ресурс самореалізації у професії, Person та самотрансценденція як компонента Person. Фактор 2 пояснює 12% дисперсії даних, містить такі шкали: ресурс допомоги іншим, ресурс віри у добро, ресурс прагнення до мудрості. Фактор 3 пояснює 11% дисперсії даних, містить шкали компонент Я-концепції, а саме: авторитарність (адаптивний рівень, що характеризує впевненість особи у собі), агресивність (адаптивний рівень, що характеризує вимогливість особи), егоїстичність. З'ясовано, що фактор 1 корелює фактором 2 на рівні $r=0,48$, з фактором 3 – на рівні $r=-0,06$, з фактором 5 (знання власних ресурсів, уміння їх оновлювати і вміщувати) – на рівні $r=0,70$; фактор 2 корелює з фактором 3 на рівні $r=-0,10$, з фактором 5 – на рівні $r=0,55$. На основі даних ієрархічного багатofакторного аналізу (метод Secondary&Primary(Unique), факторна вага $>0,7$) встановлено, що чинниками загального рівня психологічної ресурсності та Person є такі компоненти Я-концепції, як авторитарність, агресивність, егоїстичність.

Методом порівняльного аналізу за t-критерієм Ст'юдента з'ясовано, що з віком зростає рівень таких ресурсів, як допомога іншим та робота над собою ($p<0,05$). Чоловіки характеризуються нижчим рівнем ресурсів доброти до людей, допомоги іншим, успіху, творчості, прагнення до мудрості, роботи над собою, знання власних ресурсів, уміння оновлювати та вміщувати ресурси, а також нижчим рівнем Person та самотрансценденції ($p<0,001$). Особам з високим рівнем психологічної ресурсності властивий вищий рівень усіх ресурсів: самодистанціювання, самотрансценденції, Person, а також вищий рівень дружельюбності і альтруїстичності, нижчий рівень підозріливості ($p<0,01$). Особи з високим рівнем Person характеризуються вищим рівнем усіх психологічних ресурсів: самодистанціювання, самотрансценденції ($p<0,001$), а також вищим рівнем авторитарності і нижчим рівнем підозріливості ($p<0,05$). Особи з високим рівнем егоїстичності характеризуються вищим рівнем ресурсів роботи над собою та самореалізації у професії; особам з високим рівнем дружельюбності властивий вищий рівень ресурсів віри у добро,

уміння оновлювати та вмщувати ресурси ($p < 0,05$). За рівнем альтруїстичності не встановлено відмінностей на статистично значущому рівні.

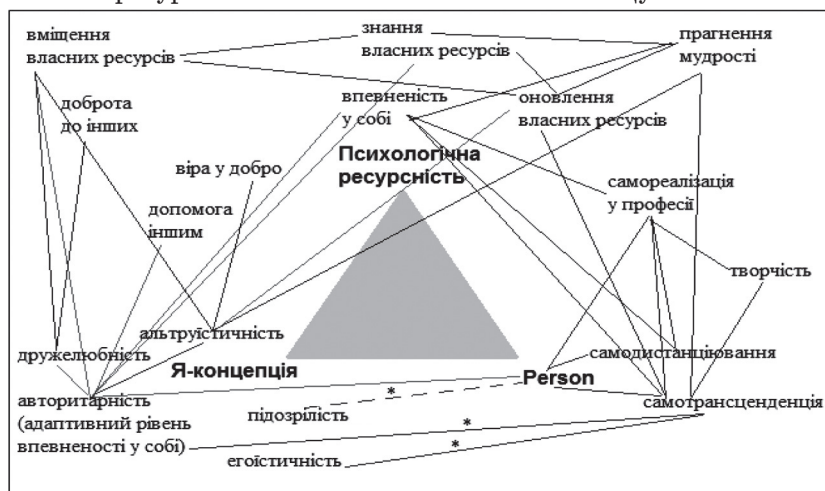
За допомогою покрокового регресійного аналізу (метод Regression (Stepwise)) визначено, що: 1) компонентами Person є знання власних ресурсів, ресурс доброти до інших, ресурс прагнення до мудрості, ресурс самореалізації у професії, ресурс впевненості у собі ($p < 0,001$); 2) компонентами авторитарності як складової Я-концепції є ресурс впевненості у собі ($p < 0,05$); 3) компонентами альтруїстичності як складової Я-концепції є ресурс віри у добро та вміння оновлювати ресурси ($p < 0,05$).

За допомогою кореляційного аналізу за критерієм Спірмена встановлено наявність прямих зв'язків на статистично значущому рівні між усіма психологічними ресурсами та загальним рівнем психологічної ресурсності ($r = 0,35-0,74$; $p < 0,001$), Person та його компонентами – самодистанціюванням і самотрансценденцією ($r = 0,41-0,89$; $p < 0,001$), між такими компонентами Я-концепції, як дружелюбність, авторитарність, альтруїстичність ($r = 0,48-0,72$; $p < 0,001$). Встановлено наявність зв'язків на статистично значущому рівні між загальним рівнем психологічної ресурсності та Person ($r = 0,69$; $p < 0,001$), підозрілістю ($r = -0,30$; $p < 0,01$), авторитарністю ($r = 0,28$; $p < 0,05$), а також між Person та підозрілістю ($r = -0,32$; $p < 0,01$). Головні зв'язки між компонентами структури емпіричної особи – психологічними ресурсами, компонентами Я-концепції та Person – проілюстровано на рис. 1.

Медіаторні функції психологічних ресурсів ми проаналізували за такими напрямками: 1) опосередкування зв'язків між Person та Я-концепцією. Причому за одночасного виявлення Person і позитивних аспектів Я-концепції ми схильні вважати, що результатом медіації є баланс внутрішнього та зовнішнього «Я» особи; 2) компенсаторна роль за дисбаланс внутрішнього та зовнішнього «Я» особи; 3) актуалізація механізмів балансування внутрішнього та зовнішнього «Я» особи.

Головними психологічними ресурсами, що зумовлюють баланс сутності та особистості людини, є «впевненість у собі», «прагнення мудрості», «самореалізація у професії». Аналіз зв'язків між компонентами структури емпіричної особи дає підстави стверджувати, що дисбаланс сутності й особистості найзначнішою мірою зумовлює егоїстичність людини. Зокрема зв'язок егоїстичності та самотрансценденції ми тлумачимо як надвисокий рівень довіри людини самій собі, за якого вона не схильна

брати до уваги думку інших. Вважаємо, що ресурсами, що компенсують дисбаланс успішної творчої самореалізації та чуття власної професійної незатребуваності є впевненість у собі та оновлення власних ресурсів. Компенсаторним ресурсом у ситуації дисбалансу, спричиненого фрустрацією добросердності та чуйності, є прагнення мудрості. Ресурсами компенсації Person є віра у добро та допомога іншим. Збалансованість забезпечують такі механізми психологічної ресурсності, як знання людиною власних ресурсів і вміння їх оновлювати та вмщувати.



Умовні позначення: ————— прямиий зв'язок (p<0,001) * ————— прямиий зв'язок (p<0,01)
 ————— прямиий зв'язок (p<0,05) - * ————— обернений зв'язок (p<0,01)

Рис. 1. Зв'язки між психологічними ресурсами та компонентами Я-концепції і Person

На наш погляд, особу, яка здатна самостійно актуалізувати механізми психологічної ресурсності і, відтак, підтримувати й поновлювати баланс власної сутності й особистості, можна охарактеризувати як конгруентну.

Висновки та перспективи подальших досліджень. На основі результатів дослідження охарактеризовано медіаторні функції психологічних ресурсів, а саме: 1) збалансовування зв'язків між Person та Я-концепцією, що здійснюють ресурси впевненості у собі, прагнення мудрості, самореалізації у професії; 2) компенсаторну роль при дисбалансі внутрішнього та зовнішнього «Я» особи реалізують ресурси впевненості у собі, прагнення мудрості або віри у добро та допомоги іншим; 3) механізмами забезпечен-

ня балансування є знання та людинаю власних ресурсів та вміння їх оновлювати і вміщувати.

Вважаємо перспективним уточнити особливості опосередкування зв'язків між Person та Я-концепцією в осіб з різним рівнем психологічної ресурсності, що дасть змогу охарактеризувати процес актуалізації ресурсів.

Список використаних джерел

1. Джеймс У. Психология / У. Джеймс [пер. с англ.]. – М. : Педагогика, 1991. – 368 с.
2. Карпенко З. Онтологічне обґрунтування аксіологічної персонології / З. Карпенко // Психологія особистості. – 2011. – №1(2). – С.182–190.
3. Кокун О. М. Життєве та професійне самоздійснення як предмет дослідження сучасної психології / О. Кокун // Практична психологія та соціальна робота. – 2013. – №9. – С.1–5.
4. Крайчинська В. Життєвий досвід особистості: суперечливі соціально-психологічні настанови / В. Крайчинська // Наукові студії з соціальної та політичної психології : 36 статей / АПН України, Ін-т соціальної та політичної психології; Редкол. : С. Д. Максименко, М. М. Слюсаревський та ін. – К. : Міленіум, 2006. – Вип.13(16). – С.43–49.
5. Логинова И. О. Инновационное поведение как способ взаимодействия человека с миром в процессе жизненного самоосуществления: [Электронный ресурс] / И. Логинова // Вестник Адыгейского государственного университета. Серия 1: Регионоведение: философия, история, социология, юриспруденция, политология, культурология. – 2010. – №1. – Режим доступа: < <http://cyberleninka.ru/article/n> >.
6. Лэнгле А. Что движет человеком? Экзистенциально-аналитическая теория эмоций / А. Лэнгле; [пер. с нем.]. – М. : Генезис, 2009. – 235 с.
7. Мелия А. Адекватное позиционирование коуч-консультанта в свете трехмерной модели «значимого Другого» А. В. Петровского / А. Мелия // Развитие личности. – 2014. – №2. – С.159–172.
8. Найдьонов М. І. Проблема суб'єкта в психології рефлексії // Людина. Суб'єкт. Вчинок: Філософсько-психологічні студії / за заг. ред. В. О. Татенка. – К. : Либідь, 2006. – С.197–229.
9. Орлов А. Б. Психология личности и сущности человека : Парадигмы, проекции, практики / А. Б. Орлов. – М. : Издательский центр «Академия», 2002. – 272 с.

10. Рикёр П. Я-сам как другой / П. Рикёр; [пер. с франц.]. – М. : Издательство гуманитарной литературы, 2008. – 416 с.
11. Роджерс К. Р. Взгляд на психотерапию. Становление человека / К. Роджерс; [пер. с англ.]. – М. : Издательская группа «Прогресс», 1998. – 480 с.

Spysok vykorystanyh dzherel

1. Dzhejms U. Psihologija / U. Dzhejms [per. s angl.]. – М. : Pedagogika, 1991. – 368 s.
2. Karpenko Z. Ontolohichne obgruntuvannia aksiolohichnoi personolohii / Z. Karpenko // Psykholohiia osobystosti. – 2011. – №1(2). – S.182–190.
3. Kokun O. M. Zhyttieve a profesiine samozdiisnennia yak predmet doslidzhennia suchasnoi psykholohii / O. Kokun // Praktychna psykholohiia ta sotsialna robota. – 2013. – №9. – S.1–5.
4. Kraichynska V. Zhyttieviy dosvid osobystosti: superechlyvi sotsialno-psykholohichni nastanovy / V. Kraichynska // Naukovi studii z sotsialnoi ta politychnoi psykholohii : Zb. statei / APN Ukrainy, In-t sotsialnoi ta politychnoi psykholohii; Redkol. : S. D. Maksymenko, M. M. Sliusarevskiy ta in. – K. : Milenium, 2006. – Vyp.13(16). – S.43–49.
5. Loginova I. O. Innovacionnoe povedenie kak sposob vzaimodejstvija cheloveka s mirom v processe zhiznennogo samosushhestvlenija : [Elektronnij resurs] / I. Loginova // Vestnik Adygejskogo gosudarstvennogo universiteta. Serija 1: Regionovedenie: filosofija, istorija, sociologija, jurisprudencija, politologija, kul'turologija. – 2010. – №1. – Rezhim dostupa < <http://cyberleninka.ru/article/n> >.
6. Ljengle A. Chto dvizhet chelovekom? Jekzistencial'no-analiticheskaja teorija jemocij / A. Ljengle; [per. s nem.]. – М. : Genezis, 2009. – 235 s.
7. Melija A. Adekvatnoe pozicionirovanie kouch-konsul'tanta v svete trehmernoj modeli «znachimogo Drugogo» A. V. Petrovskogo / A. Melija // Razvitie lichnosti. – 2014. – №2. – S.159–172.
8. Naidonov M. I. Problema subiekta v psykholohii refleksii // Liudyna. Subiekt. Vchynok: Filosofska-psykholohichni studii / za zah. red. V. O. Tatenka. – K. : Lybid, 2006. – S.197–229.
9. Orlov A. B. Psihologija lichnosti i sushhnosti cheloveka : Paradigmy, proekcii, praktiki / A. B. Orlov. – М. : Izdatel'skij centr «Akademija», 2002. – 272 s.

10. Rikjor P. Ja-sam kak drugoj / P. Rikjor; [per. s franc.]. – М. : Izdatel'stvo gumanitarnoj literatury, 2008. – 416 s.
11. Rodzhers K. R. Vzgljad na psihoterapiju. Stanovlenie cheloveka / K. Rodzhers; [per. s angl.]. – М. : Izdatel'skaja gruppa «Progress», 1998. – 480 s.

O.S. Shtepa. Psychological resources as a mediator of internal and external Self of the Person. The controversy of the personality and the essence of a man are considered in the «conflict – balance» continuum, the mediator and the ratio of internal and external Self of personality are assumed to be its resources. A resource is defined as motivational and spiritual dynamic condition, designing human nature. The empirical descriptor of the inner self is the Person, the empirical descriptor of the external Self of personality is the self-concept. It is established that the factors of the overall level of psychological resourcefulness and the Person are such components as self-concept, authoritarianism, aggressiveness, selfishness. We determined that Person consists of such components as knowledge of their own resources, the resource of kindness to others, the resource of the pursuit of wisdom, the resource of self-realization in the profession, the resource of self-confidence; the components of authoritarianism as a component of self-concept is the resource of self-confidence; the components of altruism as a component of self-concept are the resource of faith in goodness and the ability to update resources. Individuals with a high level of Person are characterized by a high level of all psychological resources, a high level of self-sufficiency, semitransparent, and high authoritarianism and low level of suspicion. People with a high level of selfishness are characterized by a higher level of resources of work and self-realization in the profession. The analysis of the links between the components of the empirical structure of personality gives reason to believe that the main resources that determine the balance between essence and personality of a man are «confidence», «desire for wisdom», «self-realization in the profession». The balance is provided by such mechanisms of psychological resourcefulness as knowledge of person`s resources and the ability to update and maintain these resources.

Key words: psychological resources, personality, essence, self-concept, Person, balance of internal and external Self, compensation of internal and external Self, congruence.

Received December 04, 2015

Revised December 17, 2015

Accepted January 03, 2016

Деякі психологічні особливості підготовки успішного фахівця

Scherban T.D. Some psychological characteristics of successful professional training / T.D. Scherban, V.V. Hoblyk // Problems of Modern Psychology : Collection of research papers of Kamianets-Podilskyi Ivan Ohienko National University, G.S. Kostiuk Institute of Psychology at the National Academy of Pedagogical Science of Ukraine / scientific editing by S.D. Maksymenko, L.A. Onufrieva. – Issue 31. – Kamianets-Podilskyi : Aksioma, 2016. – P. 569–582.

Т.Д. Щербан, В.В. Гоблик. Деякі психологічні особливості підготовки успішного фахівця. Досліджено теоретико-методологічні проблеми аналізу професійної діяльності, розкрито структуру професійної підготовки, особливості формування професійного мислення, розглянуто труднощі професійного становлення, шляхи та умови організації рефлексивного навчання майбутніх фахівців умінню розв'язувати професійні задачі. Визначено професіоналізм як творчий синтез якісно своєрідних професійних знань і практичного досвіду особистості, що зумовлює вибір оптимальної стратегії і тактики діяльності й забезпечує високу ефективність її виконання. Досліджено психологічні засади професійної підготовки спеціалістів. Результатами наших досліджень діяльності спеціалістів встановлено, що до числа основних особливостей професійного становлення особистості відносяться: освоєння функціонального змісту професійної діяльності; подолання протиріч між підготовкою і реальною діяльністю; гармонізація системи стосунків між людьми; підтримка тенденції до самоствердження; сміливість у прийнятті самостійних рішень; подолання звичайних стереотипів і уявлень про професію. У результаті проведених досліджень встановлено, що рівні підготовленості спеціалістів до розв'язання професійних задач не зовсім залежать від стажу професійної роботи. Встановлено, що професійна діяльність може здійснюватися на емпіричному та свідомому рівнях, а компенсація недостатнього практичного досвіду може здійснюватися, як показали наші дослідження, активізацією саморефлексії, як поглибленого аналізу подій, що збираються у людині у формі чуттєво-інтуїтивного знання.

Ключові слова: психологічна концепція, підготовка фахівця, професійна діяльність, професіоналізм, психологічні засади, професійні задачі, професійне мислення, професійне завдання, рефлексія.

Т.Д. Щербан, В.В. Гоблик. Некоторые психологические особенности подготовки успешного специалиста. Исследованы теоретико-методологические проблемы анализа профессиональной деятельности, раскрыта структура профессиональной подготовки, особенности формирования профессионального мышления, рассмотрены трудности профессионального становления, пути и условия организации рефлексивного обучения будущих специалистов умению решать профессиональные задачи. Определено профессионализм как творческий синтез качественно своеобразных профессиональных знаний и практического опыта личности, что обуславливает выбор оптимальной стратегии и тактики деятельности и обеспечивает высокую эффективность ее выполнения. Исследованы психологические основы профессиональной подготовки специалистов. Результаты наших исследований деятельности специалистов установлено, что к числу основных особенностей профессионального становления личности относятся: освоение функционального содержания профессиональной деятельности; преодоление противоречий между подготовкой и реальной деятельностью; гармонизация системы отношений между людьми; поддержка тенденции к самоутверждению; смелость в принятии самостоятельных решений; преодоление обычных стереотипов и представлений о профессии. В результате проведенных исследований установлено, что уровни подготовленности специалистов к решению профессиональных задач не полностью зависят от стажа профессиональной работы. Установлено, что профессиональная деятельность может осуществляться на эмпирическом и сознательном уровнях, а компенсация недостаточного практического опыта может осуществляться, как показали наши исследования, активизацией саморефлексии, как углубленного анализа событий, которые собираются в человеке в форме чувственно-интуитивного знания.

тодологические проблемы анализа профессиональной деятельности, раскрыта структура профессиональной подготовки, особенности формирования профессионального мышления, рассмотрены проблемы профессионального становления, пути и условия организации рефлексивного обучения будущих специалистов умению решать профессиональные задачи. Определены профессионализм как творческий синтез качественно своеобразных профессиональных знаний и опыта личности, предопределяет выбор оптимальной стратегии и тактики деятельности и обеспечивает высокую эффективность её выполнения. Исследованы психологические основы профессиональной подготовки специалистов. Результатами наших исследований деятельности специалистов установлено, что к числу основных особенностей профессионального становления личности относятся: освоение функционального содержания профессиональной деятельности; преодоление противоречий между подготовкой и реальной деятельностью; гармонизация системы отношений между людьми; поддержка тенденции к самоутверждению; смелость в принятии самостоятельных решений; преодоления обычных стереотипов и представлений о профессии. В результате проведенных исследований установлено, что уровни подготовленности специалистов к решению профессиональных задач не совсем зависят от стажа профессиональной работы. Установлено, что профессиональная деятельность может осуществляться на эмпирическом и сознательном уровнях, а компенсация недостаточного практического опыта может осуществляться, как показали наши исследования, активизацией саморефлексии, как углубленного анализа событий, хранящихся в человеке в форме чувственно-интуитивного знания.

Ключевые слова: психологическая концепция, подготовка специалиста, профессиональная деятельность, профессионализм, психологические основы, профессиональные задачи, профессиональное мышление, профессиональная задача, рефлексия.

Постановка проблеми. Докорінні соціально-політичні зміни, актуалізація питань державотворення й духовного відродження нації, перехід до нових форм економічного життя висувають на чільне місце проблеми освіти, зокрема проблеми підготовки фахівців до ефективної професійної діяльності за сучасних умов. Вирішення завдань, поставлених перед системою вищої освіти України, залежить від послідовної демократизації та гуманізації взаємин усіх учасників педагогічного процесу.

Хоч би на якому етапі професійного та життєвого шляху не був будь-який спеціаліст, він ніколи не може вважати свою професійну концепцію остаточно завершеною. У цій принциповій відкритості, незавершеності відображена фундаментальна особливість розвитку особистості фахівця, формування його індивідуального досвіду, професійної самосвідомості та категорі-

альних структур професійного мислення. Підготовка сучасних кадрів потребує корекції цілей і задач освіти, засобів навчального процесу, рівня компетентності професорсько-викладацького складу [5, с.32]. Ефективність форсування професійних компетенцій спеціалістів багато в чому залежить від моделі організації освітнього процесу, який склався на факультетах у вузі [5, с.32]

Очевидно, що особливу роль у цьому процесі відіграє етап професійного становлення молодого спеціаліста, коли випускник вищого навчального закладу стає суб'єктом нової для нього діяльності. Таке «входження» випускника у професію супроводжується реконструкцією професійно-ціннісних орієнтацій особистості, виробленням необхідних умінь, навичок, способів діяльності, накопиченням власного досвіду практичної діяльності тощо. Цей напрям сьогодні залишається найменш розробленим і науково прогнозованим. Практично відсутні обґрунтовані концепції, які б уможливили конструктивний, реалістичний підхід до розв'язання проблеми.

Уявімо людину, яка закінчила вуз і прийшла на роботу в незнайому організацію. Вона знає програмний матеріал, має певні навички ведення професійної діяльності. Але на душі тривожно: як його приймуть колеги, чи зуміє з ними налагодити контакти, чи зможе добитися необхідних результатів... У перші дні виникає багато проблем. Знання, отримані у вузі, не завжди можуть допомогти в конкретній ситуації... В такому випадку спеціаліст, якщо він дійсно бажає стати майстром своєї справи, якщо він не лінивий душею, мобілізується як ніколи раніше.

Отже, під професійним самовихованням фахівця розуміють свідому роботу над удосконаленням своєї особистості як професіонала: адаптувати свої індивідуально-неповторні особливості до вимог професійної діяльності, постійно підвищувати професійну компетентність і неперервно удосконалювати ідейно-моральні та інші соціальні якості своєї особистості [4, с. 85–87].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Теоретичний аналіз праць зарубіжних і вітчизняних психологів виявив, що успіх у професійній діяльності розглядається авторами крізь призму особистісних властивостей у процесі становлення професійної ідентичності (К. Муздибаєв, О.В. Лукянов, З.С. Карпенко), міжособистісних стосунків (К. Бревін, Г.М. Андреева), ціннісних установок (Дж.М.Г. Вільямс, Д. Майерс), професійного самовизначення особистості (М.С. Пряжнікова, М.І. Томчук, І.О. Корнієнко). Проте, в жодному із зазначених підходів питання до-

сягнення успіху в ході професійного навчання в умовах ВНЗ, як предмет дослідження не порушувалося.

Методологічну та теоретичну основу дослідження склали: концепції особистості як суб'єкта власної життєвої відповідальності (К.А. Абульханова-Славська, Г.С. Костюк, С.Д. Максименко, Т.М. Титаренко, М.В. Самвчин); загальнопсихологічні ідеї щодо генезу й розвитку ціннісно-сміслової сфери особистості (О.О. Бодальов, Б.С. Братусь, Д.О. Леонтьєв); уявлення про професійний розвиток особистості (Ж.П. Вірна, Є.І. Головаха, О.М. Лактіонов); психосеміотичний підхід до визначення успішної діяльності (Е.О. Петрова, О.О. Радіонова, О.В. Романова).

Мета дослідження. Аналіз також показує, що недосконалість існуючої програми підготовки фахівця полягає передусім у розмитості, невизначеності критеріїв еталона, на які орієнтуються вузи, інститути, готуючи фахівця. Наявність же розроблених професіографічних вимог до фахівців практично майже не справляє активного впливу на його становлення в процесі навчання.

Один із перспективних напрямів перебудови професійної підготовки спеціаліста, на наше переконання, відкриває психологічна концепція вдосконалення підготовки фахівця. Мета представленого дослідження – викласти суть і головні принципи психологічної концепції підготовки фахівця високої кваліфікації.

Виклад основного матеріалу. У представленій концепції ми виходимо з того, що найважливішою цінністю фахівця, яка характеризує вершину досконалості суб'єкта як творчої особистості, є професіоналізм. За тим, якою є культура професіоналізму в усіх сферах життя суспільства, можна судити про те, на якому рівні цивілізованості та суспільно-економічного прогресу вона перебуває.

Психологічний аналіз різних видів діяльності – процесуального та результативного аспектів – дозволив виокремити ті компоненти, які в своїй єдності зумовлюють високу ефективність реалізації її програм.

Було встановлено, що фундаментальними структурними утвореннями професіоналізму є: специфічність знань предмета діяльності і сформована на цьому ґрунті методологія професійного мислення; достатній досвід діяльності та спілкування; творчий характер включення набутого досвіду в процес пошуку оптимальних варіантів виконання завдання; наявність чіткого орієнтального образу стратегії і тактики виконання діяльності.

На підставі виокремлених компонентів структури професіоналізму можна визначити як творчий синтез якісно своєрідних професійних знань і практичного досвіду особистості, що зумовлює вибір оптимальної стратегії і тактики діяльності й забезпечує високу ефективність її виконання.

Зростання наукового інтересу до успіху в професійній діяльності зумовлено потребою дослідження потенціалу людини. З'ясовано основні психологічні особливості атрибуції успіху в процесі професійного самовизначення. Отримані результати довели, що для переважної більшості досліджуваних властива недостатня усвідомленість професійно важливих якостей. Встановлено, що під час навчання у ВНЗ спостерігається тенденція до насиченості образу професії стереотипними уявленнями [1, с. 9–10]. Отримані дані свідчать про низький рівень сформованості низки психологічних утворень, якими забезпечується необхідна успішність професійного самовизначення. А саме:

- зафіксовано домінування атрибуції зовнішніх обставин у процесі досягнення передбачуваних цілей. Оскільки рівень суб'єктивного контролю міститься у зовнішній площині, то соціальна відповідальність досліджуваних орієнтована передусім на групові норми, що у свою чергу призводить до «колективної відповідальності», де успіх групи сприймається як особистісний;
- виявлено низькі показники, що вказують на невміння студентів адекватно оцінювати ситуацію у професійному полі та виражається в низькому прагненні суб'єкта ставити перед собою все складніші цілі. Невміння робити висновки з несприятливих ситуацій, засвоювати уроки негативних наслідків власних дій є свідченням поганої адаптації до ситуації та орієнтації на невдачу;
- встановлено, що показником професійного самовизначення постає процес успішної реалізації стратегії поведінки протягом навчання. Одержані результати демонструють: труднощі майбутніх фахівців у виборі адекватної моделі поведінки, зумовлені стереотипними уявленнями про успіх; послуговування ригідними схемами у взаємодії з професійним оточенням; використання маніпулятивно-агресивної тактики поведінки (яка виявляється в ставленні до партнерів як до засобу досягання своїх домагань). Все це призводить до появи труднощів у професійній реалізації [1, с.11].

Результатами наших досліджень діяльності спеціалістів встановлено, що до основних особливостей професійного становлення особистості відносяться: освоєння функціонального змісту професійної діяльності; подолання протиріч між підготовкою і реальною діяльністю; гармонізація системи стосунків між людьми; підтримка тенденції до самоствердження; сміливість у прийнятті самостійних рішень; подолання звичайних стереотипів і уявлень про професію.

Освоєння функціонального змісту професійної діяльності. На нашу думку, проблему професійного становлення молодих спеціалістів доцільно розглядати не лише зі сторони наявних недоліків і прорахунків у їх вузівській підготовці (хоча вдосконалення навчально-виховного процесу у вузі відповідно до вимог сьогодення залишається актуальною проблемою), а передусім через призму внутрішніх суперечностей самого етапу професійного становлення, сутність якого полягає в тому, що індивід, прийнявши на себе професійну роль, лише розпочинає освоєння функціонального змісту професійної діяльності.

Протиріччя між підготовкою фахівця і реальною діяльністю. Головною рушійною силою процесу професійного становлення спеціаліста є наявність певного протиріччя між професійною підготовкою, одержаною ним у вузі, попередніми уявленнями про роботу, професійну працю, соціальними і соціально-психологічними сподіваннями та реальними вимогами, конкретними умовами професійної діяльності, повсякденною практикою. Набутий у навчальному закладі теоретичний потенціал молодого спеціаліста має бути реалізованим у практичній діяльності, втіленим у реальну діяльність. Перші ж самостійні кроки вчорашніх студентів виявляють, що реальна практика професійної діяльності багато у чому відрізняється від практики навчальної, а професійна підготовленість — річ набагато складніша, ніж хороші оцінки у дипломі.

Тенденції до самоствердження. Відповідно до сутності етапу професійного становлення можна вважати, що провідною психологічною тенденцією особистості, що оволодіває професією, є тенденція до самоутвердження себе в системі нових для себе стосунків. А описане вище зовнішнє протиріччя цього етапу проявляється на особистісному рівні як суперечність між новим статусом та його усвідомленням фахівцем-початківцем.

Гармонізація системи стосунків між людьми. На що у зв'язку з цим слід вказати перш за все? Змінюється об'єктивний статус спеціаліста-початківця у системі його стосунків з іншими

людьми. Головним різновидом діяльності студента була навчальна, і навіть практика мала для нього передусім зміст навчальної діяльності. Коли ж мова йде про молодого спеціаліста, все змінюється. Він уже сам має організувати і регулювати діяльність свою та інших, тобто стає суб'єктом нової для нього професійної діяльності.

Сміливість у прийнятті самостійних рішень. Зрозуміло, що потрібний деякий час для того, щоб молодий спеціаліст зміг практично освоїти свої нові функції, налагодити стосунки з підлеглими, з колегами, з керівництвом тощо. При цьому принциповим є те, що фахівець не має права бути початківцем: будучи суб'єктом професійної діяльності, він змушений приймати самостійні рішення і нести за них відповідальність – відповідальність не лише за себе, але й за інших.

Подолання звичайних стереотипів і уявлень про організацію і роботу у ній. Така зміна основного виду діяльності завжди супроводжується руйнуванням узвичаєних стереотипів і уявлень. Поширеною серед керівників організацій (і серед самих початківців) є думка про те, що труднощі у випускників вузу зумовлені передусім відсутністю у них тих чи інших практичних умінь і навичок (не вміє провести бесіду, написати звіт, заповнити відповідні документи тощо). Звичайно, у цьому є певний сенс, але думається, що справжні причини труднощів лежать глибше: у необхідності пошуку для себе адекватної лінії поведінки у ролі фахівця, осмисленні сутності та смислу професійних явищ і фактів.

Без відповіді на останні принципи, методологічні за своєю суттю запитання молодий спеціаліст вимушений діяти методом спроб і помилок, інтуїтивно або ж по аналогії з діями інших колег. У результаті його професійні дії часто носять ситуативний характер, що, в свою чергу, нерідко призводить до того, що початківець починає оперувати у своїй практичній діяльності лише вузьким набором перевірених на власному досвіді професійних методів і навичок спілкування. Не випадково у професійному середовищі поширеною є думка, що спеціалісту достатньо добре знати свій предмет і добросовісно ставитися до роботи, і все буде гаразд без усякої психології.

Професійна діяльність – це процес розв'язання спеціалістом нескінченного ряду задач, професійних та задач спілкування. Професійні задачі, які має розв'язати спеціаліст у спілкуванні, мають такі предмети: ситуація, проектування, реалізація, підсумок. Названі предмети набувають своєї специфіки на кожному з етапів розв'язання професійної задачі:

1. Аналіз наявної ситуації. На цьому етапі спеціаліст має здійснювати діагностику тих «суб'єкт-об'єктивних» та «суб'єкт-суб'єктивних» стосунків, що склалися у конкретних умовах даної ситуації.

2. Проектування діяльності. Розробляється предметний зміст і форми діяльності з точки зору загальних професійних функцій. Так, підбираючи та конструюючи задачі, фахівець має передбачити, щоб вони були значущими та посильними для інших. Це вимагає від фахівця високого рівня практичного мислення. Центральним компонентом практичного мислення спеціаліста, в якому найбільш яскраво проявляється внутрішня єдність інтелектуальних, емоційних і волевих якостей особистості, є процес прийняття професійних рішень. Саме по тому, як спеціаліст готує, приймає і реалізує професійні рішення, можна судити про реальну силу його практичного мислення.

Категоріальні структури мислення дають змогу організувати й осмислювати одержувану інформацію, тобто здійснювати категоризацію чуттєвих даних. Тому всі конкретні знання про оточуючу дійсність набувають для людини категоріального значення.

Категоріальний (поняттєвий) апарат професійного мислення є найбільш загальною основою, що регулює процес вироблення і прийняття спеціалістом практичних рішень. При цьому слід мати на увазі, що перенесення теоретичних знань у практику є не прямим, а включає ряд перехідних ланок, пов'язаних із трансформацією теоретичних знань, які інтегруються навколо певної практичної проблеми, яка має цілісний і багатогранний характер, та їх перекладом на мову практичних дій спеціаліста.

Проблема полягає у тому, що теоретичні знання, одержані у вузі, побудовані відповідно до внутрішньої логіки окремих наукових дисциплін, визначаються предметами, цілями та завданнями останніх. Вони є результатом аналітичного розв'язання науково-теоретичних проблем, і, як наслідок, носять узагальнений і абстрактний характер. Ці знання відображають сутність і закономірності відповідних явищ, процесів і відіграють роль загальних принципів, що спрямовують педагогічну діяльність, але їх практичне використання спеціалістом залежить від конкретних умов його роботи. З іншого боку, практична діяльність фахівця будується відповідно до своїх особливих і специфічних законів.

Так, проблеми, з якими зіштовхується молодий спеціаліст, носять багатосторонній, цілісний і комплексний характер. Для їх ефективного розв'язання спеціаліст має синтезувати (інтегру-

вати) знання, одержані при вивченні різноманітних теоретичних дисциплін, включити їх у категоріальний апарат професійного мислення. Іншими словами, професійні знання, засвоєні випускниками вузу відповідно до логіки даних наук, не стають прямим і безпосереднім «керівництвом до дії», а проходять складний процес трансформації, включення у категоріальний апарат професійного мислення фахівця.

3. Реалізація управлінських функцій. На цьому етапі спеціаліст прямо або опосередковано мотивує діяльність інших, розкриваючи теоретичну та практичну значимість знань. Основною умовою здійснення вищеназваних функцій є контакт і взаєморозуміння спеціаліста і колег (підлеглих).

4. Підсумковий аналіз результатів професійної роботи. Така оцінка має передусім мотивувати подальшу діяльність, підкріплювати їх почуття впевненості у своїх силах та можливостях.

Підставою для цього є аналіз поширених згаданих концепцій професійної діяльності. Причому професійне завдання існує тоді, коли потрібно перевести спеціалістів з одного стану в інший: залучити їх до певного знання, сформувати уміння, навички або трансформувати одну систему знань, умінь і навичок (неправильно сформовану) в іншу.

Якщо ж професійна ситуація однозначна, тобто не вимагає пошуку оптимального способу розв'язання, то вона перестає бути задачею. Професійна задача виникає тоді, коли можливе не одне рішення і необхідно знайти кращий спосіб досягнення бажаного результату [6, с.165].

Професійній діяльності притаманні такі характеристики, як конкретність, ситуаційність, цілісність, що вимагає від спеціаліста не лише оволодіння науково-теоретичними знаннями, а й використання останніх у практиці, творчого осмислення, трансформації у конструктивно-методичні схеми прийняття професійних рішень. Специфічною особливістю професійних задач є те, що переважна більшість з них, у принципі, не піддається алгоритмізації. Тому розв'язання таких задач є справою творчою, як і професійна діяльність у цілому. Проблема полягає у тому, що власне професійні задачі багато фахівців підмінюють функціональними або проміжними і всю увагу зосереджують саме на них.

Рефлексивне ставлення фахівця до власної діяльності є однією з найбільш важливих психологічних умов її поглибленого усвідомлення, критичного аналізу конструктивного вдоскона-

лення. Зазначимо суперечність, з якою зустрічається спеціаліст. Під час навчання він оволодівав переважно теоретичними знаннями, без потрібного накопичення практичного досвіду. Останнє як раз і є необхідною умовою професіоналізму. Лише постійне осмислення, аналіз і узагальнення власного досвіду дають змогу спеціалісту розвиватися як професіоналу.

Компенсація недостатнього практичного досвіду може здійснюватися, як показали наші дослідження, активізацією само-рефлексії, як поглибленого аналізу подій, що зберігаються у людині у формі чуттєво-інтуїтивного знання. Саме рефлексія забезпечує особистості можливість виходу з повної поглиненості безпосереднім процесом, зайняти позицію над ним, поза ним для судження про нього [7, с.105]. Здатність людини рефлексивно ставитися до самої себе та своєї діяльності є результатом оволодіння (інтеріоризації) особистістю соціальних стосунків між людьми [2, с.125]. У професійній діяльності рефлексивні процеси проявляються передусім у таких процесах: безпосередньої практичної взаємодії; проектування професійної діяльності; самоаналізу і самооцінки спеціалістом власної діяльності та самого себе як її суб'єкта.

Рефлексивна позиція фахівця найбільш чітко проявляється саме тоді, коли він робить предмет свого аналізу ті конструктивно-методичні схеми, якими він користується у процесі розв'язання практичних задач. Показано, зокрема, наявність глибинного зв'язку між орієнтацією спеціаліста на самостійність при конструюванні різноманітних професійних рішень, рівнем сформованості його професійної рефлексії та способами відбору інформації з різних джерел. При цьому саме рефлексивне ставлення спеціалістів до самих себе як суб'єктів професійної діяльності є основою для розвитку в них рефлексії як необхідної умови професіоналізму.

Метою нашого дослідження було виявити у спеціалістів різного фахового рівня їхні здібності до розв'язання професійних задач. Дослідженнями було охоплено 223 спеціаліста, професійну діяльність яких оцінювали експерти. Оцінка підготовленості спеціалістів до розв'язання професійних задач здійснювалася на основі узагальнення експертних суджень. У ролі експертів виступали адміністрація, працівники з великим стажем професійної роботи. У результаті проведених досліджень встановлено, що рівні підготовленості спеціалістів до розв'язання професійних задач не зовсім залежать від стажу професійної роботи. Так, наприклад, спеціаліст з малим стажем роботи розв'язував задачі

вищого рівня, і навпаки. Фахівці з великим трудовим стажем зіткнулися з труднощами при вирішенні задач нижчого кваліфікаційного рівня.

Згідно одержаних результатів можна виділити деякі тенденції у розвитку уміння спеціалістів розв'язувати професійні задачі:

1. Зростає кількість спеціалістів з високим і середнім рівнем підготовленості до розв'язання професійних задач (від 32,0 % у групі зі стажем до 1 року роботи до 43,0 % у групі зі стажем від 3 до 8 років роботи). Це можна інтерпретувати як наслідок адаптації спеціалістів до професії. Слід враховувати ще й ту обставину, що наведені дані дещо ідеалізовані, вони виражають, як буде видно при подальшому аналізі, не стільки реальний, скільки бажаний стан речей.

2. Велика частка спеціалістів з низьким і дуже низьким рівнем підготовленості до розв'язання професійних задач (68,0 % у групі зі стажем до 1 року і 57,0 % у групі зі стажем від 3 до 8 років). Як бачимо, позитивна динаміка залежно від стажу є, але вона дуже незначна і явно не може задовольнити вимоги практики.

По суті, йдеться про те, що професійна діяльність може здійснюватися на емпіричному та свідомому рівнях. Ці міркування ґрунтуються на осмисленні результатів інтерв'ю зі спеціалістами та експертами,

Чуттєво-інтуїтивний рівень мислення при розв'язанні професійних задач пов'язаний з оволодінням лише зовнішньою, предметною, стороною діяльності, коли спеціалісти визначають спосіб дії на основі логіки практичних дій. При цьому упускається та обставина, що логіка практичних дій не розкриває закономірні зв'язки між окремими компонентами професійного процесу, що є компетенцією теорії. Тому спеціалісти часто не можуть (і не бачать у цьому необхідності) обґрунтувати, які способи дії і чому саме були вибрані у даній ситуації, вони просто копіюють дії інших колег або сліпо виконують методичні поради.

Дискурсивно-логічний рівень передбачає, що зовнішній предметній діяльності передують внутрішня, теоретична, тобто здійснюється осмислення цілей, очікуваних результатів, запланованих дій, умов їх виконання. Для підтвердження сказаного зішлемося на міркування О. М. Леонтьєва. Свідома дія, підкреслює він, – це процес, підпорядкований усвідомленій меті, який призводить до прогнозованого результату [3, с. 420].

Дуже часто спостерігається розузгодження процесів оволодіння спеціалістами теоретичними знаннями та накопиченням ними практичного досвіду. Ці процеси співіснують ніби паралельно, не перетинаються, не зумовлюючи формування теоретично обґрунтованих конструктивних схем розв'язання професійних задач. У будь-якому випадку, у тих молодих спеціалістів, чия підготовленість до розв'язання задач знаходиться на низькому або нульовому рівні.

Висновки. Представлене дослідження присвячене обговоренню теоретико-методологічних проблем аналізу професійної діяльності, розкривається структура професійної підготовки, особливості формування професійного мислення, розглядаються труднощі професійного становлення, розглянуто шляхи та умови організації рефлексивного навчання майбутніх фахівців умінню розв'язувати професійні задачі. Виходячи з цього, досліджено психологічні засади професійної підготовки спеціалістів. Досліджуючи умови розвитку професійної компетентності фахівців, враховано такі її складові: особливості професійного становлення і розвитку професійних здібностей спеціаліста, його професійне мислення, рефлексію та мистецтво вирішення професійних завдань.

Перспективним напрямом подальшого дослідження теорії та практики психології спілкування у навчанні, а також професіоналізму фахівця є розроблення спеціальних засобів поглибленого розвитку таких здібностей спеціаліста, як: сугестивні, гуманістичні, гностичні, синектичні та майєвтичні.

Список використаних джерел

1. Балецька Л. М. Психологічні особливості атрибуції успіху у професійному самовизначенні студентів вищих навчальних закладів / Л. М. Балецька // Автореферат дисертації на здобуття наук. ст. к.п.н. – Острог, 2014. – С. 21.
2. Выготский Л. С. Собрание сочинений : в 6-ти томах / Л. С. Выготский. – М. : Педагогика, 1984. – Т. 6. – 400 с.
3. Выготский Л. С. Избранные психологические исследования / Л. С. Выготский. – М. : АНН РСФСР, 1956. – 519 с.
4. Елканов С. Б. Профессиональное самовоспитание учителя / С. Б. Елканов. – М. : Просвещение, 1985. – 143 с.
5. Гоблик В.В. Модернизация подготовки инженеров и менеджеров инновационного производства / В.В. Гоблик // Вестник Московского городского педагогического университета. – Москва, 2012. – №4 (22). – С. 32.

6. Кривоконь Н. І. Соціально-психологічні аспекти формування професійної самосвідомості фахівців / Н. І. Кривоконь // Проблеми загальної та педагогічної психології. – 2003. – Т. II. – Ч.5. – С. 188–190.
7. Кузьмина Н. В. Способности, одаренность, талант учителя / Н. В. Кузьмина. – Л. : ЛГУ, 1985. – 182 с.
8. Пушкин В. Н. Эвристика – наука о творческом мышлении / В. Н. Пушкин. – М. : Политиздат, 1967. – 271 с.
9. Черный Е. В. Иницирование профессиональной рефлексии у педагогов / Е. В. Черный // Практична психологія та соціальна робота. – 2002. – № 3. – С. 1–4.
10. Яценко Т. С. Проблема дослідження несвідомої сфери психіки суб'єкта / Т. С. Яценко // Практична психологія та соціальна робота. – 2002. – № 7. – С. 10–16.

Spysok vykorystanyh dzherel

1. Balec'ka L. M. Psychologichni osoblyvosti atrybucii' uspihu u profesijnomu samovyznachenni studentiv vyshhyh navchal'nyh zakladiv / L. M. Balec'ka // Avtoreferat dysertacii' na zdobuttja nauk. st. k.p.n. – Ostrog, 2014. – S. 21.
2. Vygotskij L. S. Sobranie sochinenij : v 6-ti tomah / L. S. Vygotskij – M. : Pedagogika, 1984. – T. 6. – 400 s.
3. Vygotskij L. S. Izbrannye psihologicheskie issledovanija / L. S. Vygotskij – M. : ANN RSFSK, 1956. – 519 s.
4. Elkanov S. B. Professional'noe samovospitanie uchitelja / S. B. Elkanov – M. : Prosveshhenie, 1985. – 143 s.
5. Goblik V. V. Modernizatsia podgotovki inzhenerov i menedzherov innovatsionnoho proizvodstva / V. V. Goblik // Vesnik Moskovskogo gorodskogo pedagogicheskogo universiteta. – Moskva, 2012. – №4 (22). – S. 32.
6. Kryvokon' N. I. Social'no-psychologichni aspekty formuvannja profesijnoi' samosvidomosti fahivciv / N. I. Kryvokon' // Problemy zagal'noi' ta pedagogichnoi' psihologii'. – 2003. – Т. II. – Ч.5. – С. 188–190.
7. Kuz'mina N. V. Sposobnosti, odarennost', talant uchitelja / N. V. Kuz'mina – L. : LGU, 1985. – 182 s.
8. Pushkin V. N. Jevristika-nauka o tvorcheskom myshlenii / V. N. Pushkin – M. : Politizdat, 1967. – 271 s.
9. Chernyj E. V. Iniciirovanie professional'noj refleksii u pedagogov / E. V. Chernyj // Praktichna psihologija ta social'na robota. – 2002. – № 3. – S. 1–4.

10. Jacenko T. S. Problema doslidzhennja nesvidomoi' sfery psyhiky sub'jekta / T. S. Jacenko // Praktychna psihologija ta social'na robota. – 2002. – № 7. – S. 10–16.

T.D. Scherban, V.V. Hoblyk. Some psychological characteristics of successful professional training. The discussion of theoretical and methodological problems of analysis of professional activity have been considered in the research. The structure of training, formation of professional thinking, difficulties of professional formation, the ways and conditions of organization of future professionals training of their reflexive ability to solve professional problems have been revealed. Based on the examined structure components, professionalism can be defined as a creative synthesis of a peculiar professional knowledge and practical experience of the personality, which leads to an optimal strategy and tactics of activity and provides high efficiency of its implementation. Therefore, the psychological foundations of professional training have been examined. The results of research of the professionals activities have been set that the main features of a professional personality formation include: development of the functional content of professional activities; overcoming the contradictions between training and real work; harmonization of the relations between people; supporting the self-assertive ambition; courage in decisions making; overcoming the usual stereotypes and perceptions of the profession. As a result of research it has been set that the level of preparedness of specialists to solve professional problems does not depend on the experience of professional work. Professional activities may be carried on the empirical and conscious levels. The compensation of lack of experience may be, as shown in our research, activation of self-reflection as deep analysis of the events that are stored in a person in the form of sensitive and intuitive knowledge.

Key words: psychological concept, training, professional activities, professionalism, psychological principles, professional tasks, professional thinking, professional assignment, reflection.

Received December 07, 2015

Revised December 19, 2015

Accepted January 05, 2016

Т.А. Яновська

tamriko71@inbox.ru

Ю.І. Калюжна

y_kalyzhnaya@inbox.ru

Психологічні основи профілактики конфліктів у роботі соціального працівника з підлітками

Yanovska T.A. Psychological bases of conflict prevention in the work of social worker with teenagers / T.A. Yanovska, Y.I. Kaliuzhna // Problems of Modern Psychology: Collection of research papers of Kamianets-Podilskyi Ivan Ohienko National University, G.S. Kostyuk Institute of Psychology at the National Academy of Pedagogical Science of Ukraine / scientific editing by S.D. Maksymenko, L.A. Onufrieva. – Issue 31. – Kamianets-Podilskyi: Aksioma, 2016. – P. 583–594.

Т.А. Яновська, Ю.І. Калюжна. Психологічні основи профілактики конфліктів у роботі соціального працівника з підлітками. Розглядається проблема становлення людини як особистості, надається психологічна характеристика конфлікту як соціально-психологічному явищу, що розглядається як протиріччя, пов'язане з гострим емоційним переживанням, як зіткнення протилежно спрямованих цілей, інтересів, позицій, думок, поглядів суб'єктів для взаємодії. Характеризуються психологічні особливості виникнення труднощів підліткового віку як важливого етапу розвитку особистості. Розглядаються особливості конфліктів у підлітковому віці між дітьми та дорослими, а також між самими учнями, а саме: міжособистісні, між особистістю та групою, між-групові. Аналізуються соціально-психологічні аспекти профілактики конфліктів у роботі соціального працівника. Соціально-психологічна профілактика являє собою систему заходів, спрямованих на охорону психологічного здоров'я; попередження неблагополуччя у розвитку людини, групи, суспільства; створення психологічних умов, сприятливих до цього розвитку. Зміст профілактичної роботи соціального працівника щодо конфліктів у підлітковому середовищі складають прогнозування конфліктів та їх попередження.

Аналізуються результати емпіричного дослідження знаходження стратегії поведінки підлітків у конфліктній ситуації, оцінки рівня конфліктності особистості. Результати експериментального дослідження свідчать про те, що для підлітків найбільш характерним є середній рівень конфліктності, більш типовими стратегіями реагування у конфлікті – суперництво та компроміс, найменш розповсюдженою є стратегія

T.A. Yanovska – the scientific contribution of the co-author is 50%,

Y.I. Kaliuzhna – the scientific contribution of the co-author is 50%.

співробітництва. Підлітки з низьким рівнем конфліктності обирають такі стратегії реагування у конфлікті як уникнення та поступливість, тобто вони або взагалі намагаються уникати вирішення конфліктних ситуацій, що склались, або ж прагнуть вийти з конфлікту шляхом ігнорування власних інтересів і поступок іншій стороні. Підлітки з середнім рівнем конфліктності демонструють різні способи поведінки у конфліктних ситуаціях: від уникнення до суперництва, від співробітництва до пристосування. Але найбільш типовим для них є стиль компромісу, тобто намагання частково задовольнити як свої інтереси, так і інтереси іншого. Для підлітків з високим рівнем конфліктності притаманним є стиль суперництва у конфлікті, тобто вони здійснюють активні дії для задоволення власних потреб і досягнення перемоги у ситуації, що склалася.

Ключові слова: конфлікт, профілактика конфлікту, конфліктна ситуація, стратегія поведінки, соціальний працівник, підліток, суперництво, компроміс, співробітництво, пристосування.

Т.А. Яновская, Ю.И. Калужная. Психологические основы профилактики конфликтов в работе социального работника с подростками. Рассматривается проблема формирования человека как личности, дается психологическая характеристика конфликта как социально-психологического явления, что рассматривается как противоречие, связанное с острым эмоциональным переживанием, как столкновение противоположно направленных целей, интересов, позиций, мыслей, взглядов субъектов взаимодействия. Характеризуются психологические особенности возникновения трудностей подросткового возраста как важного этапа развития личности. Рассматриваются особенности конфликтов в подростковом возрасте между детьми и взрослыми, а также между самими учениками, а именно: межличностные, между личностью и группой, междугрупповые. Анализируются социально-психологические аспекты профилактики конфликтов в работе социального работника. Социально-психологическая профилактика есть системой мероприятий, направленных на охрану психологического здоровья; предупреждения неблагоприятностей в развитие человека, группы, общества; создания психологических условий, благоприятных для этого развития. Содержание профилактической работы социального работника относительно конфликтов в подростковом окружении составляют прогнозирование конфликтов и их предупреждение.

Анализируются результаты эмпирического исследования нахождения стратегии поведения подростков в конфликтной ситуации, оценки уровня конфликтности личности. Результаты экспериментального исследования свидетельствуют о том, что для подростков наиболее характерным является средний уровень конфликтности, более типичными стратегиями реагирования в конфликте – соперничество и компромисс, наименее распространённой является стратегия сотрудничества. Подростки с низким уровнем конфликтности выбирают такие

стратегии реагирования в конфликте как избегание и уступчивость, то есть они или вообще пытаются избегать решения конфликтных сложившихся ситуаций или стремятся выйти из конфликта путём игнорирования собственных интересов и уступок другой стороне. Подростки со средним уровнем конфликтности демонстрируют разные способы поведения в конфликтных ситуациях: от избегания до соперничества, от сотрудничества до приспособления. Но наиболее типичными для них является стиль компромисса, то есть попытки частично удовлетворить как свои интересы, так и интересы другого. Для подростков с высоким уровнем конфликтности свойствен стиль соперничества в конфликте, то есть они выполняют активные действия для удовлетворения собственных потребностей и достижения победы в сложившейся ситуации.

Ключевые слова: конфликт, профилактика конфликта, конфликтная ситуация, стратегия поведения, социальный работник, подросток, соперничество, компромисс, сотрудничество, приспособление.

Постановка проблеми. Становлення людини як особистості – тривалий і складний процес, який складається з низки етапів. Кожен період пов'язаний з подоланням характерних для нього перешкод, що забезпечує перехід до нового етапу. Особливо складним у цьому плані є підлітковий вік, який є середньою ланкою між дитинством і дорослістю. Саме цей період характеризується підвищеною конфліктністю, агресивністю, що є наслідком протиріч між підлітком і людьми, які його оточують. З розвитком соціальної служби в Україні розширюються можливості профілактики конфліктів у підлітковому середовищі саме за участю соціальних працівників. Тому актуальним є визначення теоретичних засад такого напрямку діяльності соціальних працівників та розробка його методичного забезпечення.

Мета дослідження: проаналізувати психологічні засади профілактики соціальним працівником конфліктів у підлітковому середовищі.

Відповідно до мети, об'єкта та предмета дослідження визначено такі завдання: здійснити теоретичний аналіз проблеми профілактики конфліктів підліткового середовища у роботі соціального працівника; визначити методичні та методологічні засади експериментального дослідження психологічних засад профілактики соціальним педагогом конфліктів у підлітковому середовищі; за допомогою експериментального дослідження виявити психологічні особливості конфліктів у підлітковому середовищі; розробити рекомендації для соціальних працівників щодо профілактики конфліктів у підлітковому середовищі.

Аналіз основних досліджень і публікацій. Конфлікти як феномен психологічної науки вивчалися А.І. Анцуповим, Н.В. Грі-

шиною, С.Л. Ємельяновим, Л.А. Петровською, М. Пірен та іншими. Особливості підліткового віку досліджували Л.С. Виготський, Л.І. Божович, Д.Б. Ельконін, А.М. Маркова, А.Я. Ніконова, Д.І. Фельдштейн та інші. Конфліктність у підлітковому віці вивчалась П.П. Блонським, Л.С. Виготським, П.Л. Загоровським та іншими [1, с. 55; 3, с. 112; 4, с. 78–79; 6, с. 117; 9, с. 198–213; 10, с. 45–46].

Особливі труднощі у спілкуванні підлітка та дорослого виникають з появою у дитини почуття дорослості. Як зазначає Т.В. Драгунова, підлітки рівняються на дорослих у багатьох сферах. По-перше, це стосується тих прав, володіння якими виділяє дорослих за зовнішнім виглядом і манерою поведінки. Воно набувається шляхом наслідування. По-друге, рівняння підлітка на дорослого проявляється у прагненні набути його якості. По-третє, претензії підлітка поширюються на всю сферу відносин із дорослими, що чітко виявляється у причинах конфліктів із дорослими і в образах підлітка [5, с. 9]. Причиною конфлікту між учителем та підлітком часто може бути неправильно підібраний педагогом стиль спілкування та управління діяльністю учнів: авторитарний стиль, демократичний стиль, ліберальний стиль [11, с. 5].

Перейдемо до розгляду особливостей конфліктів, що виникають безпосередньо між підлітками: міжособистісні, конфлікт між особистістю і групою, міжгрупові: протиборство учасників відбувається безпосередньо, тут і тепер, на основі зіткнення їх особистих мотивів; у міжособистісних конфліктах підлітків виявляється весь спектр причин: загальних і часткових, об'єктивних і суб'єктивних; міжособистісні конфлікти підлітків є своєрідним «полігоном» перевірки характерів, темпераментів, прояву здібностей, інтелекту, волі та інших індивідуально-психологічних особливостей; такі конфлікти відрізняються високою емоційністю і охопленням майже всіх сторін стосунків між конфліктуючими суб'єктами [8, с. 78; 12, с. 100–101].

Суперечливість прагнень підліткового віку належати до референтної групи однолітків і бути, як усі, а також виділитися, самотвердитися, призводить до виникнення конфліктів між підлітком і групою [12, с. 94–98]. Такі конфлікти мають такі особливості: конфліктна взаємодія відбувається на основі зіткнення особистих і групових мотивів; причини конфлікту безпосередньо пов'язані з положенням підлітка у групі, яке характеризується такими поняттями як позиція, статус, роль. Причини конфліктів між підлітком і групою завжди пов'язані з порушенням ро-

льових очікувань, неадекватністю внутрішньої установки статусу підлітка, з порушенням групових норм; формами прояву такого конфлікту можуть бути: застосування групових санкцій, суттєве обмеження або припинення неформального спілкування членів групи з конфліктуючим; різка критика на його адресу, ейфорія з боку конфліктуючого тощо [2, с. 161; 4, с. 115; 7, с. 112].

Окремі об'єднання підлітків можуть вступати між собою у конфлікти. Конфлікт між мікрогрупами всередині колективу може бути спричинений протилежністю інтересів, цінностей, цілей, а також амбіціями лідерів. Конфлікти також можуть виникати між неформальними підлітковими групами. Їх причиною буває протилежність інтересів, цінностей, а також груповий екстремізм [4, с. 215; 7, с. 158]. Отже, виникнення конфліктів у підлітковому середовищі має об'єктивні передумови, викликані особливостями вікового розвитку. В той же час, цілеспрямована профілактична діяльність соціальних працівників, психологів, педагогів, батьків дозволяє значно знизити потенційну конфліктність підлітків.

Виклад основного матеріалу дослідження. Для визначення особливостей конфліктної поведінки підлітків було проведено методичку «Тест на оцінку рівня конфліктності особистості» (за описом Н.В. Кіршевої, Н.В. Рябчикової).

Отже, як свідчать отримані результати, підлітки переважно мають середній рівень розвитку конфліктності (33,3%). В той же час заслуговує на увагу той факт, що чверті досліджуваних притаманний високий рівень розвитку конфліктності (20,5%), що свідчить про їх схильність активно вступати у конфліктну взаємодію, самостійно ініціювати та створювати конфліктні ситуації. Ці дані узгоджуються з віковими особливостями розвитку особистості та міжособистісних стосунків підлітків, для яких підвищення конфліктності є закономірним явищем. Конфліктність є низькою лише у 7,7% досліджуваних підлітків.

Перейдемо до розгляду домінуючих стратегій поведінки підлітків у конфлікті за допомогою результатів, отриманих за методичкою «Чи можете Ви знайти вихід із конфліктної ситуації?» К. Томаса.

Найвищі середні показники по групі досліджуваних визначено за такими стратегіями поведінки у конфлікті як компроміс і суперництво, найнижчі показники – щодо стратегії співробітництва. Таким чином, у конфліктній ситуації підлітки завжди намагаються врахувати свої інтереси та досягти для себе, повністю або частково, певної переваги. У той же час орієнтація

на інтереси іншої сторони, прагнення врахувати її думку є невисокими. Досліджувані підлітки проявляють високу та середню активність у досягненні своїх цілей та розв'язанні конфліктної ситуації.

Якісний аналіз отриманих даних дозволяє об'єднати досліджуваних у певні групи, залежно від домінуючої у них стратегії поведінки у конфлікті.

Наведені дані свідчать про те, що 28,2% опитаних підлітків у конфліктній ситуації виражають стиль суперництва, що характеризується активністю, прагненням розв'язати конфлікт власним способом, відсутністю зацікавленості у співпраці з іншими учасниками конфлікту, прагненням задовольнити лише власні інтереси, нав'язати своє рішення. Для 25,6% дітей типовою є стратегія компромісу, яка характеризується взаємними поступками, усвідомленням неможливості задоволення інтересів обох сторін, згодою на часткове або тимчасове вирішення конфлікту. Для 23,1% опитаних провідною є стратегія уникнення, тобто їм притаманна відсутність прагнення до співпраці з іншими, відсутність тенденції як до відстоювання власних інтересів, так і до жертвування ними, прагнення до відкладання проблеми чи перекладання відповідальності за неї на інших.

Менш вираженою у підлітковому середовищі є стратегія поступливості (15,4%), що виявляється у відсутності прагнення до співпраці з іншими, відсутності тенденції як до відстоювання власних інтересів, так і до жертвування ними, прагнення до відкладання проблеми чи перекладання відповідальності за неї на інших. Найменш вираженою у підлітковому середовищі є стратегія співпраці (7,7%), тобто у конфліктній ситуації підлітки в недостатній мірі прагнуть до співпраці, врахування як власних інтересів, так й інтересів протилежної сторони, не характеризуються вмінням знайти альтернативне рішення, увагою до побажань, цілей, установок інших учасників конфлікту.

З метою виявлення зв'язку між рівнем конфліктності підлітка та стилем його реагування на конфлікт складемо узагальнюючу таблицю (див. табл. 1).

Таблиця 1

Рівень конфліктності підлітків та домінуюча стратегія поведінки у конфлікті

Стиль реагування на конфлікт	Рівень конфліктності			Загалом
	Низький	Середній	Високий	
Суперництво	–	5,2%	23%	28,2%

Співробітництво	–	7,7%	–	7,7%
Компроміс	–	25,6%	–	25,6%
Уникнення	7,7%	15,4%	–	23,1%
Поступливість	2,6%	12,8%	–	15,4%
Загалом	10,3%	66,7%	23%	100%

Як свідчать отримані дані, для підлітків найбільш характерним є середній рівень конфліктності, більш типовими стратегіями реагування у конфлікті – суперництво та компроміс, найменш розповсюдженою – стратегія співробітництва. Підлітки з низьким рівнем конфліктності обирають такі стратегії реагування у конфлікті як уникнення та поступливість, вони або взагалі намагаються уникати вирішення конфліктних ситуацій, що склались, або ж прагнуть вийти з конфлікту шляхом ігнорування власних інтересів та поступок іншій стороні.

Підлітки із середнім рівнем конфліктності демонструють різні способи поведінки у конфліктних ситуаціях: від уникнення до суперництва, від співробітництва до пристосування. Але найбільш типовим для них є стиль компромісу, тобто намагання частково задовольнити як свої інтереси, так і інтереси іншого. Для підлітків з високим рівнем конфліктності притаманним є стиль суперництва у конфлікті, тобто вони здійснюють активні дії для задоволення власних потреб і досягнення перемоги у ситуації, що склалася.

Для профілактики конфліктів у підлітковому середовищі пропонується використовувати спеціальну програму, що базується на концепції навчання, побудованій на взаємодії та обміні досвідом. Заняття проводяться соціальним працівником на виховних годинах або як тренінг один раз на тиждень (приклад заняття).

Заняття «Ставлення до конфлікту»

Потрібні матеріали: таблички з правилами, дошка, крейда, олівці, папір, малюнок із зображенням айсберга.

Вступна бесіда (10 хв.). Пояснення групі завдань курсу, правил роботи групи. Їх обговорення.

Розминка (10 хв.). Мозковий штурм. Група ділиться на підгрупи по 5-8 чоловік. Кожна з них на аркуші паперу записує за 2 хвилини якнайбільше варіантів оригінальних відповідей на запитання «Що в що можна покласти?» (наприклад, промінчик сонця у дзеркальну скриньку, щоб світліше було в душі). Потім підгрупи зачитують свої відповіді, визначаються найоригінальніші.

Більш типовими стратегіями реагування на конфлікт є суперництво та компроміс, найменш розповсюдженою – стратегія співробітництва.

Підлітки з низьким рівнем конфліктності обирають такі стратегії реагування у конфлікті як уникнення та поступливість, тобто вони або намагаються уникати вирішення конфліктних ситуацій, що склались, або ж прагнуть вийти з конфлікту шляхом ігнорування власних інтересів та поступок іншої сторони. Підлітки з середнім рівнем конфліктності демонструють різні способи поведінки у конфліктних ситуаціях від уникнення до суперництва, від співробітництва до пристосування. Але найбільш типовим для них є стиль компромісу, тобто намагання частково задовольнити як свої інтереси, так і інтереси іншого. Для підлітків з високим рівнем конфліктності притаманним є стиль суперництва у конфлікті, тобто вони здійснюють активні дії для задоволення власних потреб і досягнення перемоги у ситуації, що склалася.

У сучасній психолого-педагогічній практиці значного поширення набуло проведення спеціальних групових занять для підлітків, з метою навчання їх ефективним прийомам міжособистісного спілкування, самостійного попередження та вирішення конфліктів у різних сферах спілкування. В основу таких занять покладено принципи проведення соціально-психологічного тренінгу. Саме така форма профілактичної роботи має низки переваг: дозволяє охопити велику кількість підлітків; дозволяє досягти позитивних змін не лише у становленні міжособистісних взаємин, а й в особистісному розвитку підлітків, що також є умовою попередження конфліктів.

Список використаних джерел

1. Анцупов А.Я. Введение в конфликтологию: Как предупредить и разрешать межличностные конфликты: Учеб. пособие / А.Я. Анцупов, А.А. Малышев. – К. : МАУП, 1996. – 102 с.
2. Бандурка А.М. Конфликтология: Учеб. пособие для студентов вузов / А.М. Бандурка, В.А. Друзь. – Х.: РИП «Оригинал»; Фортуна-Пресс, 1997. – 356 с.
3. Выготский Л.С. Собрание сочинений: в 6-ти томах. Т.4. Детская психология / Под ред. Д.Б. Эльконина. – М. : Педагогика, 1984. – 433 с.
4. Гришина Н.В. Психология конфликта / Н.В. Гришина. – СПб. : Питер, 2003. – 464 с.

5. Драгунова Т.В. Проблема конфликта в подростковом возрасте // Вопросы психологии / Т.В. Драгунова. – 1972. – №2. – С. 9–13.
6. Емельянов С.Л. Практикум по конфликтологии / С.Л. Емельянов. – СПб. : Питер, 1999. – 325 с.
7. Ішмуратов А.Т. Конфлікт і злагода. Основи когнітивної теорії конфліктів : Навч. посібник / А.Т. Ішмуратов. – К. : Наукова думка, 1996. – 191 с.
8. Моргун В.Ф. Делинквентный подросток : Учеб. пособие по психопрофилактике, диагностике и коррекции отклоняющегося поведения подростков для социальных педагогов, студентов педагогических, психологических, юридических специальностей, интернов-психиатров / В.Ф. Моргун, К.В. Седих. – Полтава, 1995. – 161 с.
9. Петровская Л.А. Компетентность в общении : Социально-психологический тренинг / Л.А. Петровская. – М., 1989. – 216 с.
10. Пірен М.І. Конфліктологія: підручник / М.І. Пірен. – К. : МАУП, 2003. – 360 с.
11. Сисун М. Конфлікти між учителями й підлітками. Методи їх подолання / М. Сисун // Психолог. – 2003. – №6. – С.5–6.
12. Скутина Т.В. Конфликт как механизм развития отношений с близким сверстником в подростковом возрасте / Т.В. Скутина // Психология и школа. – 2004. – №3. – С.92–105.

Spysok vykorystanyh dzherel

1. Antsupov A.Ia. Vvedeniye v konflyktolohiyu: Kak preduprezhdat y razreshat mezhlychnostnie konflykti [Introduction to Conflict: How to prevent and resolve interpersonal conflicts]: Ucheb. posobyie / A.Ia. Antsupov, A.A. Malishev. – K. : MAUP, 1996. – 102 p.
2. Bandurka A.M. Konflyktolohyia [Conflict]: Ucheb. posobyie dlia studentov vuzov / A.M. Bandurka, V.A. Druz. – Kh. : RYP «Oryhynal»; Fortuna-Press, 1997. – 356 p.
3. Vihotskyi L.S. Sobranye sochynenyi : v 6-ty tomakh. T.4. Detskaia psykholohyia [Child psychology] / Pod red. D.B. Elkonyna. – M. : Pedahohika, 1984. – 433 p.
4. Hryshyna N.V. Psykholohyia konflykta [Psychology of conflict] / N.V. Hryshyna. – SPb. : Pyter, 2003. – 464 p.
5. Drahunova T.V. Problema konflykta v podrostkovom vozpaste [The problem of the conflict in adolescence] // Voprosi psykholohyy / T.V. Drahunova. – 1972. – №2. – P. 9–13.

6. Emelianov S.L. Praktikum po konfliktolohyy [Workshop on Conflict] / S.L. Emelianov. – SPb. : Pyter, 1999. – 325 p.
7. Ishmuratov A.T. Konflikt i zlahoda. Osnovy kohnityvnoi teorii konfliktiv [Conflict and consent. Basics of cognitive conflict theory]: Navch. posibnyk / A.T. Ishmuratov. – K. : Naukova dumka, 1996. – 191 p.
8. Morhun V.F. Delynkventnyi подросток [Delinquent teenager]: Ucheb. posobyе po psykhoprofylaktyke, dyahnostyke y korrektsyy otkloniaiushchehosia povedeniya подроstkov dlia sotsyalnykh pedahohov, studentov pedahohycheskykh, psykhohycheskykh, yurydycheskykh spetsyalnostei, ynternov-psykhyatrov / V.F. Morhun, K.V. Sedykh. – Poltava, 1995. – 161 p.
9. Petrovskaia L.A. Kompetentnost v obshchenyy: Sotsyalno-psykhohycheskyi trenynh [Competence in communication: Social-psychological training] / L.A. Petrovskaia. – M., 1989. – 216 p.
10. Piren M.I. Konfliktolohiia [Conflict Management] : pidruchnyk / M.I. Piren. – K. : MAUP, 2003. – 360 p.
11. Sysun M. Konflikty mizh uchyteliamy y pidlitkamy. Metody yikh podolannia [Conflicts between teachers and teenagers. Methods to overcome them] / M. Sysun // Psykholoh. – 2003. – № 6. – P. 5–6.
12. Skutytna T.V. Konflikt kak mekhanyzm razvytyia otnoshenyi s blyzkyim sverstnykom v подроstkovom vozraste [Conflict as a mechanism of development of a close relationship with peers in adolescence] / T.V. Skutytna // Psykholohyia y shkola. – 2004. – № 3. – P. 92–105.

T.A. Yanovska, Y.I. Kaliuzhna. Psychological bases of conflict prevention in the work of social worker with teenagers. The problem of formation of a human being as a personality is considered; the psychological characteristics of conflict as a socio-psychological phenomenon, seen as a contradiction associated with acute emotional distress as a collision of oppositely directed goals, interests, attitudes, opinions, attitudes to subjects of interaction are given. Psychological features of difficulties in adolescence as an important phase of development of the individual are characterized. The features of adolescence conflicts between children and adults, and between pupils, namely: interpersonal, between the individual and the groups, intergroup are considered. The socio-psychological aspects of prevention of conflicts in the work of social worker are analyzed. Social and psychological prevention is a system of measures aimed at protecting mental health; warning of trouble in the formation of a person, a group, soci-

ety; creating psychological conditions favorable for this development. The content of preventive work of social worker on conflicts among teenagers is prediction and prevention of conflicts.

The results of empirical research of adolescent's conflict behavior strategies, assessment of the conflict level of the individual are analyzed. The results of experimental research indicate that for teenagers the most typical is the middle level of conflict, the more typical reaction strategy in the conflict – competition and compromise, the least common strategy is cooperation. Adolescents with low levels of conflict choose such conflict response strategy as avoidance and compliance, or even they try to avoid conflict resolution, established, or seeking to withdraw from the conflict by ignoring their own interests and concessions to the other side. Adolescents with middle level of conflicts demonstrate different ways of behavior in conflict situations from avoid to rivalry, from cooperation to adaptation. But the most typical style of them is a compromise that attempts to partially satisfy both their own interests and the interests of the others. For teenagers with a high level of conflict is inherent style of competition to the conflict that they make active efforts to meet their needs and achieve victory in this situation.

Key words: a conflict, conflict prevention, conflict situation, strategy of behavior, a social worker, an adolescent, competition, compromise, cooperation, adaptation.

Received December 01, 2015

Revised December 14, 2015

Accepted January 05, 2016

УДК 159.9.072.4:373.2

О.С. Яцків

yackiv_oksana@ukr.net

Нейропсихологічний підхід у діяльності практичного психолога дошкільного навчального закладу

Yatskiv O.S. Neuropsychological Approach of Practical Psychologist to His/ Her Work at a Preschool Education Establishment / O.S. Yatskiv // Problems of Modern Psychology : Collection of research papers of Kamianets-Podilskyi Ivan Ohienko National University, G.S. Kostiuk Institute of Psychology at the National Academy of Pedagogical Science of Ukraine / scientific editing by S.D. Maksymenko, L.A. Onufriieva. – Issue 31. – Kamianets-Podilskyi : Aksioma, 2016. – P. 594–606.

О.С. Яцків. Нейропсихологічний підхід у діяльності практичного психолога дошкільного навчального закладу. У статті зазначено, що у багатьох дітей старшого дошкільного віку вищі психічні функції розвиваються нерівномірно: одні з них можуть бути сформованими, інші – формуватися або відставати у розвитку. З одного боку, такі особливості цієї вікової категорії не викликають занепокоєнь та зумовлюють їх індивідуальні відмінності; з іншого боку, при несприятливих умовах соціального середовища – перешкоджають гармонійному розвитку особистості вихованців. У таких випадках перед психологом дошкільного навчального закладу виникає проблема вибору напряму психологічного супроводу цих дітей.

Зауважено, що серед багатьох концептуальних підходів особливої уваги заслуговує нейропсихологічний. Сьогодні дитяча нейропсихологія володіє достатнім арсеналом наукових знань, які підтверджуються значними практичними напрацюваннями. Так, у статті наведено основні теоретичні положення послідовників засновника нейропсихології – О.Р. Лурії, що розкривають її зміст, визначають основні принципи та завдання, окреслюють напрями її застосування.

Зазначено, що нейропсихологічні методи діагностики є адекватним засобом виявлення сильних і слабких ланок функціональних систем. Відстеження динаміки індивідуального розвитку дозволяє виявити первинні зміни і вторинні, компенсуючі процеси, визначити функціональний діагноз і організувати корекційно-розвивальну роботу з урахуванням слабких і сильних складових пізнавальної діяльності дитини.

Зроблено висновок, що поєднання науки і практики, на якому основана дитяча нейропсихологія, є могутнім діагностико-прогностичним та корекційно-розвивальним засобом у руках практичного психолога дошкільного навчального закладу.

Ключові слова: нейропсихологія, вищі психічні функції, синдромальний аналіз, функціональний діагноз, індивідуальна нейропсихологічна корекція.

О.С. Яцків. Нейропсихологический подход в деятельности практического психолога дошкольного образовательного учреждения. В статье рассматривается проблема неравномерности развития высших психических функций у детей старшего дошкольного возраста: одни из них могут быть сформированы, другие – формироваться или отставать в этом процессе. Такие особенности развития данной возрастной категории не вызывают особых беспокойств, так как обуславливают индивидуальные различия детей. С другой стороны, при неблагоприятных условиях социальной среды они препятствуют полноценному развитию личности воспитанников. В таких случаях психолог детского сада должен определить пути и средства психолого-педагогической помощи.

Акцентируется, что среди многих концептуальных подходов особого внимания заслуживает нейропсихологический. Сегодня детская нейропсихология обладает достаточным арсеналом научных знаний,

которые подтверждаются значительными практическими наработками. Так, в статье приведены основные теоретические положения последователей основателя нейропсихологии – А.Р. Лурии, раскрывающие ее содержание, определяющие основные принципы и задачи, а также области ее применения.

Нейропсихологические методы являются адекватными средствами диагностики. Прослеживание динамики индивидуального развития позволяет выявить первично и вторично страдающие процессы, определить функциональный диагноз и, в последующем, организовать коррекционно-развивающую работу с учетом слабых и сильных составляющих познавательной деятельности ребёнка.

Сделан вывод, что сочетание науки и практики в детской нейропсихологии является мощным диагностико-прогностическим и коррекционно-развивающим средством в руках психолога дошкольного образовательного учреждения.

Ключевые слова: нейропсихология, высшие психические функции, синдромальный анализ, функциональный диагноз, индивидуальная нейропсихологическая коррекция.

Постановка проблеми. Практичний психолог дошкільного навчального закладу у своїй діяльності все частіше зіштовхується з проблемою нерівномірного розвитку вищих психічних функцій (далі – ВПФ) у дітей дошкільного віку. З одного боку, така нерівномірність є нормою, на основі якої формуються індивідуальні відмінності дитини. З іншого боку, при несприятливих умовах соціального середовища слабкі ланки ВПФ стають перешкодою для її подальшого повноцінного і гармонійного розвитку. У таких випадках доцільним є здійснення психолого-педагогічного супроводу дитини з позиції нейропсихології.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Досягнення дитячої нейропсихології не суперечить державним стандартам України в галузі освіти, які рекомендують її для використання у практичній діяльності психолога дошкільного навчального закладу [7; 8].

Ефективність нейропсихологічного аналізу як діагностичного, корекційного та прогностично-профілактичного інструменту щодо роботи з дітьми, в тому числі дошкільного віку, підтверджується низкою публікацій (Т.В. Ахутіна, Т.Г. Візель, Ж.М. Глозман, Н.К. Корсакова, Ю.В. Мікадзе, Н.М. Пилаєва, А.Ю. Потаніна, Н.Я. Семаго і М.М. Семаго, А.В. Семенович, Е.Г. Симерницька, А.Л.Сиротюк, А.Е. Соболева, Л.С. Цветкова, Е.Д. Хомська та ін.).

Метою нашої статті є визначення доцільності та напрямів використання нейропсихологічного «лурієвського» підходу у

діяльності практичного психолога дошкільного навчального закладу.

Виклад основного матеріалу дослідження. Насамперед варто зазначити, що нейропсихологія – це окрема галузь психологічної науки й практики, що почала формуватися на суміжжі психології, медицини (неврології й нейрохірургії) та фізіології. Вона має власний предмет і специфічні завдання, що трансформуються й розширюються у ході її розвитку.

Сьогодні загальнопоширене визначення нейропсихології як науки про мозкову організацію ВПФ [11, С. 419].

Нейропсихологічне обстеження – це обстеження різних психічних процесів (сприймання, уваги, пам'яті, мови, мислення, довільних рухів і дій) з подальшим нейропсихологічним аналізом отриманих даних... Нейропсихологічний аналіз полягає в дослідженні нейропсихологічних синдромів – закономірних поєднань розладів психічних функцій при пошкодженні різних зон мозку. Синдромальний аналіз спрямований на якісну кваліфікацію розладів (станів) вищих психічних функцій. Кількісна оцінка є матеріалом для визначення ступеня вираженості наявних дефектів або змін [12, С. 92].

Основним творцем цієї науки вважається російський психолог О.Р. Лурія, який за результатами дослідження людей з пораненнями головного мозку під час II світової війни обґрунтував вчення про мозкову організацію ВПФ. У подальшому предметом дослідження нейропсихології стали мозкові механізми ВПФ не тільки при патології, але й у нормі.

Сучасні дослідження спрямовані на вивчення індивідуальних відмінностей (Т.В. Ахутіна А.В. Семенович, Є.Д. Хомська та ін.). В Україні нейропсихологія як наука розвивається досить повільно.

Одним із розділів нейропсихології є нейропсихологія дитячого віку. Як окрема галузь вона почала розвиватися у 70-80-х роках ХХ-го століття. Її розвиток започаткувала учениця О.Р. Лурії – Е.Г. Семеричька.

За А.В. Семенович (2002, 2005, 2007, 2015) нейропсихологія дитячого віку вивчає базові (теоретичні і науково-прикладні) закономірності і принципи нейропсихологічного аналізу психічної діяльності людини в ранньому онтогенезі.

За Ж.М. Глозман (2009), нейропсихологія дитячого віку – напрям у нейропсихології, що вивчає взаємозв'язок соціального функціонування (поведінки і навчання) дитини з формуванням її психічних функцій і особистості, з розвитком мозку в нормі і

патології, а також напрям, що досліджує можливості використання отриманих знань для корекційно-розвиваючого навчання.

Виходячи із загальної концепції нейропсихології як науки, можна стверджувати, що нейропсихологія дитячого віку базується на 3-х принципах:

- соціогенезу ВПФ;
- системної будови ВПФ;
- динамічної організації і локалізації ВПФ.

Ці принципи походять із культурно-історичного підходу до розуміння психіки (Л.С. Виготський та О.Р. Лурія, 20-30-ті рр. ХХ ст.), відповідно до якого при аналізі формування психічних функцій і їх розладів орієнтуються не на хворобу та дефект, а на розвиток і пошук психічних явищ і способів компенсації дефекту з точки зору історії культури [5, С.6].

Варто зазначити, що якщо перших двох принципів дотримуються всі практичні психологи дошкільних навчальних закладів, то останній активно впроваджується і використовується тільки з позиції нейропсихології.

Дитячий нейропсихолог А.В. Семенович вважає (2002, 2005, 2007): «... лише нейропсихологічний метод дозволяє оцінити й описати глибинні системно-динамічні перебудови, що супроводжують психічний розвиток дитини з точки зору функціонування мозкових структур. Це положення ґрунтується на тому, що психічні функції дитини не дані їй просто так. У своєму розвитку вони долають тривалий шлях, починаючи з внутріутробного періоду. Цей шлях – гетерохронний та асинхронічний: у певний момент починається бурхливий і наче «автономний» розвиток певного психологічного фактора (фонематичного слуху, вибіркової пам'яті, координатних уявлень, кінестезії і т. п.). При цьому другий фактор знаходиться в стані відносної стабільності, а третій – на етапі «консолідації» з абсолютно далекою від нього функціональною системою. Найдивніше заключається в тому, що ці різноспрямовані процеси в певні періоди синхронізуються, щоб створити в своїй сукупності цілісний ансамбль психічної діяльності, здатний адекватно відреагувати на ті вимоги, які пред'являє дитині навколишній світ, і перш за все, соціальне середовище...

У основному формування мозкової організації психічних процесів в онтогенезі відбувається від стовбурових і підкіркових утворень до кори головного мозку (знизу вгору), від правої півкулі мозку до лівої (справа наліво), від задніх відділів мозку до передніх (ззаду наперед). Апофеозом церебрального функціо-

нального онтогенезу є низхідний контролюючий і регулюючий вплив від передніх (лобових) відділів лівої півкулі до субкортикальних...

Розвиток тих чи інших аспектів психіки дитини однозначно залежить від того, чи достатньо зрілий і повноцінний відповідний мозковий субстрат. При цьому слід мати на увазі, що мозок – це не тільки відомі всім кора, підкіркові утворення, мозолисте тіло і т. ін., але й різні нейрофізіологічні, нейрохімічні та інші системи, кожна з яких вносить свій специфічний внесок в актуалізацію будь-якої психічної функції.

Отже, для кожного етапу психічного розвитку дитини в першу чергу необхідна потенційна готовність комплексу певних мозкових утворень до його забезпечення. Але, з іншого боку, повинна бути затребуваність ззовні (від зовнішнього світу, від соціуму) до постійного нарощування зрілості і сили того чи іншого психологічного чинника. Якщо вона відсутня – спостерігається спотворення і гальмування психогенезу в різних варіантах, що спричинює вторинні функціональні деформації на рівні мозку...» [9, С. 5-6].

Тому, розвиток ВПФ у дитини – тривалий процес: одні психічні функції формуються раніше, інші – пізніше. Відставання в розвитку окремої функціональної ланки виглядає як її часткове випадання на загальному тлі функціональної системи. При цьому первинне відставання зумовлює вторинні зміни та компенсаторні перебудови.

За А.В. Семенович такий розвиток можна представити як «нейтральну лінію», яка проявляється типологією та варіативністю в розвитку, що відбувається на межі між «нормою» та «патологією», і з якої кожен може вийти в «нормативну зону» [9, С. 5-6].

Безумовно, шляхи дослідження дитини з метою визначення особливостей її розвитку повинні бути комплексними і мають включати в себе як методи клінічного і фізіологічного, так і методи психологічного і педагогічного дослідження. Проте, це досить складно, а іноді й неможливо. Як свідчить практика, у дошкільному віці дуже мало приділяється уваги нерівномірностям розвитку ВПФ, і зазвичай вказана проблема починає розглядатися фахівцями тільки в молодшому шкільному віці.

Тому, практичний психолог дошкільного навчального закладу, здійснюючи свої функціональні обов'язки, повинен не залишати поза увагою цю проблему. Раннє виявлення нерівномірного розвитку ВПФ та своєчасна корекція є запорукою попе-

редження появи вторинних порушень та профілактики викривленого розвитку особистості дитини.

Така картина актуального розвитку дитини вимагає якісного вивчення. На нашу думку, найбільш оптимальним у цьому аспекті є детальне дослідження, яке принципово подібне до аналізу при локальних ураженнях мозку. Ця теза не суперечить висновкам Т.В. Ахутіної та Н.М. Пилаєвої (2008) про те, що:

Нейропсихологічні методи діагностики є адекватним засобом виявлення сильних і слабких ланок функціональних систем.

Відстеження динаміки розвитку (зони найближчого розвитку, повторні дослідження, «супроводжуюча» діагностика) дозволяє виявити первинно і вторинно страждаючі процеси [2, С.64-65].

Також автори зазначають: «... внаслідок того що, зв'язок між органічними порушеннями і функціональними розладами в дитячому віці менш прямий, ніж у дорослих, а первинний дефект зумовлює вторинні системні дисфункції, на практиці говоримо про принципову неможливість топічного діагнозу (М. Johnson, 1997).

Отже, основним і вирішальним завданням нейропсихологічної діагностики є оцінка стану компонентів функціональних систем, які складають ВПФ... [там же, С.66]. Психолог або педагог, зацікавлений в реальній допомозі дитині, може визначити функціональний діагноз і організувати корекційну роботу з урахуванням слабких і сильних складових пізнавальної діяльності дитини» (Н.К. Корсакова та ін., 1997. Цит. за Т.В. Ахутіною, Н.М. Пилаєвою) [там же, С.78-79].

Досвід нейропсихологічного консультування дітей із відхиленнями в розвитку довів адекватність і інформативність саме такого підходу до цього контингенту. По-перше, практично однозначно вирішується диференційно-діагностичне завдання: в результаті обстеження виявляються базисні патогенні чинники, а не актуальний рівень знань і вмінь. Адже на перший погляд і патохарактерологічні особливості дитини, і педагогічна занедбаність, і первинна неспроможність фонематичного слуху можуть проявлятися однаково – «двійка з мови». По-друге, тільки нейропсихологічний аналіз такої недостатності може розкрити механізми, що лежать в її основі, і підійти до розробки специфічних, особливим чином орієнтованих корекційних заходів. При цьому є неодмінна умова: важливий саме синдромальний підхід, інакше, як показує досвід, неминучі спотворення, однобічність результатів, велика кількість артефактів [9, С.5].

Такий підхід не суперечить основним принципам психокорекції. За, І.І. Мамайчук основна мета психокорекції здорових дітей (у яких відсутні біологічні чинники відхилень у розвитку) – сприяти їх повноцінному психічному та особистісному розвитку. Психокорекція дітей, у яких аномальний розвиток, визначається його складною структурою та соціальною ситуацією розвитку дитини. У зв'язку з цим І.І. Мамайчук виділяє психокорекцію у вузькому та широкому розумінні. У широкому розумінні – це комплекс клініко-психолого-педагогічного впливу, спрямований на виявлення та виправлення розладів у розвитку психічних функцій і особистісних властивостей. У вузькому розумінні психокорекція – це метод психологічного впливу з метою оптимізації розвитку психічних процесів і функцій та гармонічного розвитку особистісних властивостей [6, С. 24–25].

За результатами детального нейропсихологічного аналізу психологом розробляється індивідуальна програма корекційно-розвиваючого навчання для конкретної дитини.

Програма будується на основі концепції про 3 функціональні блоки мозку. Для роботи з кожним функціональним блоком підбираються відповідні прийоми і методи корекції. Важливе місце відводиться формуванню міжпівкульової взаємодії, яка необхідна для успішного протікання будь-якого психічного процесу.

Варто зауважити, що корекційно-розвивальна робота передбачає не тренування певних навичок, а формування цілісної функціональної системи, яка дозволить дитині самостійно оволодіти різними вміннями.

У цьому аспекті найбільш доцільним є метод заміщаючого онтогенезу, створений і апробований А.В. Семенович на основі методології О.Р.Лурії – Л.С.Цветкової.

Основою методу заміщаючого онтогенезу є принцип співвіднесення актуального статусу дитини з основними етапами формування мозкової організації психічних процесів і наступним ретроспективним відтворенням тих ділянок його онтогенезу, які з тих чи інших причин не були ефективно засвоєними [10, С. 64].

Кінцевою метою і основним результатом цього методу є формування у дитини ідентифікації з ідеєю прагматичної вигоди процесів навчання, постійним носієм якої повинен бути практичний психолог [там же, С. 67].

У цьому аспекті первинною метою є формування у дитини вісьових (тілесних, органних, оптико-просторових) вертикальних і горизонтальних сенсомоторних взаємодій, якими є язик – очі, руки – ноги – дихальна система тощо. При цьому максимально

використовується психомоторна корекція, яка, крім власне нейропсихологічних, використовує і тілесно-орієнтовані, етологічні та східні (йога, тай-чі, даоські мудри тощо) психотехніки. На цьому рівні формується сенсомоторне забезпечення всіх психічних функцій, внаслідок чого активується загальний енергетичний, емоційний і тонічний статус, гармонізуються нервово-сполучно-тканинні взаємодії. Комплекс цих технологій орієнтований на корекцію та абілітацію 1-го функціонального блоку мозку...

Поступово в цей процес інтегруються нейропсихологічна, логопедична та інші форми психолого-педагогічного супроводу онтогенезу спеціальних когнітивних функцій: мови, письма, просторових уявлень, пам'яті тощо... (2-й функціональний блок).

Насамкінець, найбільш затратним, але самим цінним результатом є формування у дитини оптимального для неї рівня довільної саморегуляції... (3-й функціональний блок).

Автор зауважує, що на початку формуючого навчіння більшу частину цих обов'язків бере на себе практичний психолог, а в результаті дитина досить добре справляється з ними сама [там же, С. 67–68].

Поряд з цим, використання методів нейропсихологічної корекції повинно бути абсолютно свідомим і обдуманим. На думку А.В. Семенович (2015) практичний психолог не повинен ставати «Хлестаковим у нейропсихології»... В ідеалі «... необхідне періодичне проходження спеціалістом не просто супервізії, але психотерапевтичної підтримки з боку досвідчених фахівців» [там же, С. 66]. Якщо у психолога немає такої можливості, то автор пропонує ґрунтовно опрацьовувати літературу та налагоджувати контакти з колегами, які працюють в цьому напрямі. Тобто: «... інтегрувати напрацьований авторами досвід в програму своєї довільної професійної саморегуляції і самоактуалізації» [там же, С. 67].

За Н.А. Бастун (2010), практика дитячої нейропсихології свідчить, що найбільш затребуваним нейропсихологічний підхід став у діагностуванні різновидів затримок психічного розвитку дітей, мовленневих порушень та аналізу навчальних труднощів у молодших школярів [3].

За Т.В. Ахутіною та Н.М. Пилаєвою (2008), нейропсихологічні методи доцільно застосовувати:

- для дітей, у яких відмічаються труднощі в навчанні або їх ризик;
- для невстигаючих школярів;
- для обдарованих дітей, в тому числі неуспішних у школі;
- для дітей із психосоматичними захворюваннями;

- для дітей, які встигають за шкільною програмою, але це їм вдається ціною власного здоров'я [2, С.75].

Отже, практичні психологи дошкільного навчального закладу з позиції нейропсихології можуть кваліфіковано вирішувати такі завдання:

- виявляти сильні і слабкі компоненти ВПФ у дитини надійним і валідним способом;
- передбачати, яким чином особливості обробки інформації будуть впливати на розвиток психічних функцій і навчання;
- будувати верифіковані гіпотези про ефективні стратегії корекційного впливу [1, С.4].

Крім цього, за допомогою нейропсихологічного підходу практичний психолог навчального закладу реалізовує прогностичну функцію. З його допомогою можна виявити дітей із високим ризиком появи труднощів у майбутньому – під час навчання в школі. Раннє виявлення відставання у розвитку когнітивних і регуляторних здібностей – базових основ пізнавальних функцій, є важливим чинником у формуванні навчальних навичок. Отже, нейропсихологічний метод дослідження є доцільним при визначенні готовності дітей до шкільного навчання і прогнозу щодо його успішності [4, С.9].

Висновки. Використання знань дитячої нейропсихології в діяльності практичного психолога дошкільного навчального закладу є вагомим діагностико-прогностичним та корекційно-розвивальним засобом за допомогою якого ми можемо вирішити 2 завдання:

- відстежити індивідуальний розвиток дитини й вибрати оптимальні методи корекційно-розвивальної роботи;
- визначити готовність дітей до навчання в школі і спрогнозувати його успішність.

Перспективи подальшої роботи вбачаються у розробці та апробації авторських програм, а також їх впровадженні в діяльність практичного психолога дошкільного навчального закладу.

Список використаних джерел

1. Ахутина Т.В. Нейропсихологическая диагностика, обследование письма и чтения младших школьников / Под общей ред. Т.В. Ахутиной, О.Б. Иншаковой. – М. : В.Секачев, 2008. – 128 с.
2. Ахутина Т.В. Преодоление трудностей учения: нейропсихологический подход / Т.В. Ахутина, Н.М. Пылаева. – СПб. : Питер, 2008. – 320с.: ил. – (Серия «Детскому психологу»).

3. Бастун Н.А. Возможности нейропсихологического подхода в освітній практиці / Наталія Анатоліївна Бастун // Горизонти науки. – № 2 (30), 2010. – С. 88–94.
4. Глозман Ж.М. Нейропсихологическая диагностика в дошкольном возрасте. – 2-е изд. / Ж.М. Глозман, А.Ю. Потанина, А.Е. Соболева. – СПб. : Питер, 2008. – 80 с.: ил. – (Серия «Детскому психологу»).
5. Глозман Ж.М. Нейропсихология детского возраста / Ж.М. Глозман. – М. : Издательский центр «Академия», 2009. – 272 с.
6. Мамайчук И.И. Психокоррекционные технологии для детей с проблемами в развитии / Ирина Ивановна Мамайчук. – СПб. : Речь, 2003. – 400 с.
7. Національний класифікатор України «Класифікатор професій» ДК 003:2010 (Класифікація професій): [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://hrliga.com/docs/327_KP.htm> – Загол. з екрана. – Мова укр.
8. Про затвердження кваліфікаційних характеристик професій (посад) педагогічних та науково-педагогічних працівників навчальних закладів: Наказ МОН № 665 від 01.06.13 року: [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <<http://osvita.ua/legislation/other/37302/>> – Загол. з екрана. – Мова укр.
9. Семенович А.В. Нейропсихологическая диагностика и коррекция в детском возрасте / А.В. Семенович. – М.: Издательский центр «Академия», 2002. – 232 с.
10. Семенович А.В. Нейропсихологическая диагностика и коррекция в детском возрасте. Метод замещающего онтогенеза: Учебное пособие. – 7-е изд. / А.В. Семенович. – М. : Генезис, 2015. – 474 с.
11. Словник психолога-практика / [сост. С.Ю. Головин]. – [2-е изд., перераб. и доп.] – Мн. : Харвест, М. : АСТ, 2001. – 976 с.
12. Справочник по психологии и психиатрии детского и подросткового возраста / Под ред. С.Ю. Циркина. – [2-е изд., перераб. и доп.]. – СПб. : Питер, 2004. – 896 с.

Spysok vykorystanyh dzherel

1. Ahutina T.V. Nejropsihologicheskaja diagnostika, obsledovanie pis'ma i chtenija mladshih shkol'nikov / Pod obshhej red. T.V. Ahutinoj, O.B. Inshakovoj. – M. : V.Sekachev, 2008. – 128 s.
2. Ahutina T.V. Preodolenie trudnostej uchenija: nejropsihologicheskij pohod / T.V. Ahutina, N.M. Pylaeva. – SPb. : Piter, 2008. – 320s.: il. – (Serija «Detskomu psihologu»).

3. Bastun N.A. Mozhlyvosti nejropsyholoqichnogo pidhodu u osvithnij praktyci / Natalija Anatolij'vna Bastun // Goryzonty nauky. – № 2 (30), 2010. – S. 88–94.
4. Glozman Zh.M. Nejropsihologicheskaja diagnostika v doshkol'nom vzdaste / Zh.M. Glozman, A.Ju. Potanina, A.E. Soboleva. [2-e izd.]. – SPb. : Piter, 2008. – 80 s.: il. – (Serija «Detskomu psihologu»).
5. Glozman Zh.M. Nejropsihologija detskogo vozrasta / Zh.M. Glozman. – M. : Izdatel'skij centr «Akademija», 2009. – 272 s.
6. Mamajchuk I.I. Psihokorrekcionnye tehnologi dlja detej s problemami v razvitii / Irina Ivanivna Mamajchuk. – SPb. : Rech', 2003. – 400 s.
7. Nacional'nyj klasyfikator Ukrai'ny «Klasyfikator profesij» DK 003:2010 (Klasyfikacija profesij) : [Elektronnyj resurs]. – rezhy m dostupu: <http://hrliga.com/docs/327_KP.htm> – Zagol. z ekrana. – Mova ukr.
8. Pro zatverdzhennja kvalifikacijnyh harakterystyk profesij (posad) pedagogichnyh ta naukovo-pedagogichnyh pracivnykiv navchal'nyh zakladiv: Nakaz MON № 665 vid 01.06.13 roku [Elektronnyj resurs]. – rezhy m dostupu: <<http://osvita.ua/legislation/other/37302/>> – Zagol. z ekrana. – Mova ukr.
9. Semenovich A.V. Nejropsihologicheskaja diagnostika i korrekcija v detskom vzdaste / A.V. Semenovich. – M.: Izdatel'skij centr «Akademija», 2002. – 232 s.
10. Semenovich A.V. Nejropsihologicheskaja diagnostika i korrekcija v detskom vzdaste. Metod zameshhajushhego ontogeneza: Uchebnoe posobie. – 7-e izd. / A.V. Semenovich. – M. : Genezis, 2015. – 474 s.
11. Spravochnyk po psihologyy y psyhyatryy detskogo y podrostkovogo vozrasta / Pod red. S.Ju. Cyrkyna. – [2-e yzd., pererab. y dop.]. – SPb. : Pyter, 2004. – 896 s.
12. Spravochnik po psihologii i psihiatrii detskogo i podrostkovogo vozrasta / Pod red. S.Ju. Cirкина. – [2-e izd., pererab. i dop.]. – SPb. : Piter, 2004. – 896 s.

O.S. Yatskiv. Neuropsychological Approach of Practical Psychologist to His/Her Work at a Preschool Education Establishment. The article deals with the problem that a lot of pre-school children have differences in the development of their psychological functions. There are kids with formed functions and with being formed ones. Some of children are standing behind. From one hand, such peculiarities of children development should not be a problem and make their individual differences. From the other hand, if

there are unfavorable conditions of social environment, they can interfere with the full value development. The psychologist of a kindergarten faces the choice problem. They should choose the direction of psychological maintenance of these kids.

It is stated that the most valuable approach is neuropsychological one among other conceptual approaches. Currently, children neuropsychology has enough scientific facts and practical works. There are given the main theoretical theses of O.R. Lurii' followers in the article. They open the content; determine the main principles and tasks; draw the directions of the usage.

It is determined that neuropsychological methods of diagnosis, especially syndrome analysis, are adequate means of finding strong and weak points of functional systems. The observation of the individual development dynamics allows to find primary and secondary suffering processes, to determine functional analysis and to organize correctional and developmental work, taking into account weak and strong parts of cognitive activity of a child.

The conclusion is made that the interconnection of science and practice is a great diagnosis, prognostic, correctional and developmental mean in hands of kindergarten practical psychologist.

Key words: neuropsychologist, upper psychological functions, syndrome analysis, functional analysis, individual neuropsychological correction.

Received December 05, 2015

Revised December 12, 2015

Accepted January 04, 2016

Бібліографія

1. Абульханова К.А. Время личности и время жизни : [Научное издание] / К.А. Абульханова, Т.Н. Березина. – СПб. : Але-тейя, 2001. – 304 с.
2. Абульханова-Славская К. А. Стратегия жизни / Ксения Александровна Абульханова-Славская. – М. : Мысль, 1991. – 299 с.
3. Абульханова-Славская К.А. Деятельность и психология личности / Ксения Александровна Абульханова-Славская. – М. : Наука, 1980. – 335 с.
4. Абульханова-Славская К.А. Деятельность и психология личности [Текст] / Ксения Александровна Абульханова-Славская. – М. : Наука, 1980. – 335 с.
5. Авдеев, В.В. Психотехнология решения проблемных ситуаций [Текст] / В.В. Авдеев. – М. : Просвещение, 1992. – С. 128.
6. Аверченко Л.К. Психологія та педагогіка / Л.К. Аверченко, Т.В. Андрушина, А.А. Булигіна та ін. – Москва-Новосибірськ : ИНФРА-М–НГАЭиУ, 2000. – 200 с.
7. Акмеология: методология, методы и технологии / Материалы научной сессии, посвященной 75-летию члена-корреспондента РАО, Президента МААН Н.В. Кузьминой / Под общей редакцией вице-президента МААН, заслуженного деятеля науки РФ, доктора психологических наук, профессора. А.А. Деркача. – М. : РАГС, 1998. – 230 с.
8. Александров Д.О. Психологічне забезпечення оперативно-службової діяльності працівників міліції : Навч.- метод. посіб. / Д.О.Александров, О.В.Давидова. – К. : НАВСУ, 2004. – 134 с.
9. Александров Ю. И. Психофизиология: Учебник для вузов / Под ред. Ю.И. Александрова. – 3-е изд., доп. и перераб. – СПб. : Питер, 2012. – 464 с.
10. Алешина Ю.Е. Индивидуальное и семейное психологическое консультирование / Ю.Е. Алешина. – М. : Независимая фирма «Класс», 2000. – 208 с.
11. Ананьев Б.Г. Человек как предмет познания / Б.Г. Ананьев. – Л. : Изд-во Ленингр. ун-та, 1968. – 338 с.
12. Андреев А.С. Фасилитация личностного роста : [монография] / Александр Сергеевич Андреев. – Симферополь : Н. Ореанда, 2012. – 212 с.
13. Андреева Т.В. Психология современной семьи : монография / Т.В. Андреева. – СПб. : Речь, 2005. – 43 с.
14. Андрущенко В. Педагогіка культуро- і людинотворчості / В. Андрущенко // Педагогічна майстерність академіка Івана Зязюна : зб. наук. пр. / [редкол. : Н. Г. Ничкало (голова), та ін. ; упоряд.: Н. Г. Ничкало, О. М. Боровік] ; Ін-т пед. освіти і освіти дорослих НАПН України. – К. : Богданова А. М., 2013. – С. 14–25.

15. Анцупов А.Я. Введение в конфликтологию: Как предупреждать и разрешать межличностные конфликты: Учеб. пособие / А.Я. Анцупов, А.А. Малышев. – К. : МАУП, 1996. – 102 с.
16. Анцыферова Л.И. Личность в трудных жизненных условиях: переосмысление, преобразование ситуаций и защита / Л.И. Анцыферова // Психологические основы профессиональной деятельности / под ред. В.А.Бодрова. – М., 2007. – С. 143–154.
17. Арама Б. Е. Интонация и модальность / Б. Е. Арама, А. М. Шахнарович. – М. : Тамбов, 1997. – 124 с.
18. Арнольд К. Микрорешения. Проверенный путь к достижению больших целей / К. Арнольд. – М.: Манн, Иванов и Фербер. – 2014. – 288 с.
19. Аруцев М. А. Молодежная околоспортивная субкультура как социокультурный феномен: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. соц. наук: спец. 22 00.06 «социология культуры, духовной жизни (социологические науки)» / М. А. Аруцев. – Москва, 2007. – 24 с.
20. Архангельский Л. М. Общество, интерес, личность / Л. М. Архангельский // Общественный интерес и личность : социол. исслед. – Свердловск, 1967. – Вып. 2. – С. 6.
21. Асеев В.Г. Мотивация поведения и формирование личности / В.Г. Асеев. – М. : Мысль, 1976. – 159 с.
22. Ассоциативная психология / Г. Спенсер // Основания психологии. Физиологическая психология. – М. : ООО «Издательство АСТ-ЛТД», 1998. – 560 с.
23. Астахова В. І. Деякі нові штрихи в соціальному портреті студентства / В. І. Астахова // Проблеми вищої школи. – К., 1993. – Вип. 78. – С. 65–69.
24. Ахутина Т.В. Нейропсихологическая диагностика, обследование письма и чтения младших школьников / Под общей ред. Т.В. Ахутиной, О.Б. Иншаковой. – М. : В.Секачев, 2008. – 128 с.
25. Ахутина Т.В. Преодоление трудностей учения: нейропсихологический подход / Т.В. Ахутина, Н.М. Пылаева. – СПб. : Питер, 2008. – 320с.: ил. – (Серия «Детскому психологу»).
26. Балецька Л. М. Психологічні особливості атрибуції успіху у професійному самовизначенні студентів вищих навчальних закладів / Л. М. Балецька // Автореферат дисертації на здобуття наук. ст. к.п.н. – Острог, 2014. – С. 21.
27. Балл Г. О. Орієнтири сучасного гуманізму (в суспільній, освітній, психологічній сферах) / Г.О. Балл. – К. – Рівне : Видавець Олег Зень, 2007. – 172 с.
28. Балл Г. Раціогуманізм як форма гуманізму відповідна викликам сучасності / Г. Балл // Професійна освіта: педагогіка і психологія : польсько-український щорічник / за ред. Т. Левовицького, І. Зязюна, І. Вільш, Н. Ничкало. – Вип. XIV. – Ченстохова – Київ, 2012. – С. 93–108.

29. Бандурка А.М. Конфликтология: Учеб. пособие для студентов вузов / А.М. Бандурка, В.А. Друзь. – Х.: РИП «Оригинал»; Фортуна-Пресс, 1997. – 356 с.
30. Баранова М. В. Изучение психологического содержания синдрома «эмоционального сгорания» // Вестник МГУ. – сер. 14, Психология. – 1995. – № 1. – С. 54–58.
31. Бастун Н.А. Можливості нейропсихологічного підходу в освітній практиці / Наталія Анатоліївна Бастун // Горизонти науки. – № 2 (30), 2010. – С. 88–94.
32. Бердников И. П. PR-коммуникации: практ. пособие / И.П. Бердников. – 2-е изд. – М.: Дашков и К, 2013. – 208 с.
33. Берестнева О.Т. Оценка профессиональных характеристик преподавателей высшей профессиональной школы / О.Т.Берестнева, Н.В. Козлова // Сибирский психологический журнал. – 2003. – № 18. – С. 132–136.
34. Бех І. Д. Від волі до особистості / І. Д. Бех. – К.: Україна-Віта, 1995. – 202 с.
35. Бех І. Д. Особистісно зорієнтоване виховання : науково-методичний посібник / І. Д. Бех. – К. : ІЗМН, 1998. – 204 с.
36. Библер В.С. От наукоучения – к логике культуры (Два философских введения в двадцать первый век) / В.С. Библер. – М. : Издательство политической литературы, 1991. – 414 с.
37. Блинова О.Є. Поняття «стереотип» у просторі наукових категорій / О.Є.Блинова // Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія: Психологічні науки. – Випуск 1. – Том 2.– Херсон : Гельветика, 2014 – С.6–11.
38. Богданова М.В. Особенности психологических защит при психосоматических расстройствах (на примере длительно и часто болеющих): автореф. дис... канд психол. наук : 19.00.04 / М.В. Богданова. – Тюмень, 2005. – 30 с.
39. Богданович Н.Г. Психологическое обследование ребенка в практике возрастно-психологического консультирования: учебное пособие / Н.Г. Богданович. – Иркутск : Иркут. ун-т, 2005. – 100 с.
40. Бодалев А.А. Психология общения / А.А. Бодалев. – М. : Издательство «Институт практической психологии», Воронеж: НПО «МОДЭК», 1996. – 256 с.
41. Бодалёв А.А. Формирование понятия о другом человеке как личности / Алексей Александрович Бодалёв. – Л. : Изд-во ЛГУ, 1970. – 135 с.
42. Бодров В.А. Психология профессиональной пригодности: учеб. пособие для вузов / В.А. Бодров. – М. : ПЕР СЭ, 2001. – 511 с.
43. Божович Л. И. Личность и ее формирование в детском возрасте : монография, цикл статей / Л.И. Божович. – Санкт-Петербург : Питер, 2009. – 400 с.

44. Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте. – М., 2013. – 380 с.
45. Божович Л.И. Социальная ситуация развития и движущие силы развития ребенка / Л.И. Божович // Проблемы формирования личности. – М. : МПСИ; Воронеж : НПО «МОДЭК», 1995. – С.173–179.
46. Бойко В.В. Энергия эмоций в общении: взгляд на себя и на других / В.В. Бойко. – М. : Информационно-издательский дом «Филинъ», 1996. – 472 с.
47. Болотських М.В. Проблеми екстремальної та кризової психології / М.В.Болотських // Зб. наук. пр. – Вип. 14. – Ч. II–X.: НУЦЗУ, 2013. – С. 3–10.
48. Большаков В.Ю. Психотренинг социодинамика, игры / В.Ю. Большаков. – К. : «Либідь», 2004. – 352 с.
49. Бондаренко А. Ф. Психологическая помощь: теория и практика / А. Ф. Бондаренко. – М. : Изд-во Ин-та психотерапии, 2000. – 368 с.
50. Бондаренко А.Ф. Психологическая помощь: теория и практика / А.Ф. Бондаренко. – К., 1997. – 216 с.
51. Борисова Е. М. Индивидуальность и профессия / Е. М. Борисова, Г. П. Логинова. – М.: Знание, 1991. – 165 с.
52. Боришевський М.Й. Еталонна модель особистості громадянина / М.Й. Боришевський, М.І. Алексеева, В.В. Антоненко та ін. // Психологічні закономірності розвитку громадянської свідомості та самосвідомості особистості : У 2-х т. – К., 2001. – Т.1. – С. 39–46.
53. Братусь Б.Г. Образ человека в гуманитарной, нравственной и христианской психологии / Б. Г. Братусь // Психология с человеческим лицом: гуманистическая перспектива в постсоветской психологии / [Под ред. Д.А. Леонтьева, В. Г. Щур]. – М. : Смысл, 1997. – 336 с. – С. 67–91.
54. Браун Дж. Теория и практика семейной психотерапии / Дж. Браун, Д. Кристенсен. – СПб. : Питер, 2001. – 352 с.
55. Брушлинский А.В. Мышление: процесс, деятельность, общение [Текст] / Андрей Владимирович Брушлинский. – М. : Наука, 1982. – 286 с.
56. Будник О. Б. Теоретичні і методичні засади професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів до соціально-педагогічної діяльності : автореф. дис... д-ра пед. наук : [спец.] 13.00.04. – теорія і методика професійної освіти / О.Б. Будник ; Житомирський державний університет імені Івана Франка, 2015. – 42 с.
57. Бургин М.С. Социальные стереотипы и научные парадигмы как регуляторы научной деятельности [Текст] / М.С. Бургин, В.И. Оноприенко; ред. Б.А. Малицкий; НАН Украины. Центр исслед. науч.-техн. потенциала и истории науки им.Г.М.Доброва. – К. : [б.в.], 1996. –30 с.
58. Бурлачук Л.Ф. Словарь-справочник по психодиагностике / Л.Ф. Бурлачук, С.М. Морозов. – СПб. : Питер, 2003. – 528 с.

59. Бурменская Г.В. Возрастно-психологическое консультирование. Проблемы психического развития детей / Г.В. Бурменская, О.А.Карабанова, А.Г.Лидерс. – М. : Изд-во МГУ, 1990. – 136 с.
60. Варій М.Й. Військова психологія і педагогіка / М.Й.Варій, М.М.Козяр, М.С.Коваль. – Л. : Вид-во «Сполом», 2003. – С. 602–621.
61. Василюк Ф. Е. Психология переживания (анализ преодоления критических ситуаций) / Ф. Е. Василюк. – М., 1984. – 200 с.
62. Василюк Ф.Е. Психология переживания / Ф.Е. Василюк. – М. : Изд-во МГУ, 1984. – 200 с.
63. Василюк Ф.Е. Психология переживания / Ф.Е. Василюк. – М. : МГУ, 1984. – 240 с.
64. Васильев В. Н. Здоровье и стресс / В. Н. Васильев. – М. : Знание, 1991. – 160 с.
65. Васильев Н. Н. Тренинг преодоления конфликтов / Н. Н. Васильев. СПб : Речь, 2002. – 174 с.
66. Введение в гендерные исследования. Ч. I : учебн. пособие/ под ред. И. А. Жеребкиной. – СПб. : Алетейя, 2001. – 708 с.
67. Ведяев Ф. П. Мозг, эмоции, здоровье / Ф. П. Ведяев. – М. : «Знание», 1990. – 134 с.
68. Веккер Л. М. Психика и реальность : единая теория психических процессов / Лев Маркович Веккер. – М. : Смысл, 2000. – 685 с.
69. Ветрила Т.Г. Успешное функционирование семейной системы как основа развития и становления гармоничной личности / Т.Г. Ветрила // Вестник психиатрии и психофармакотерапии. – 2008. – № 2 (14). – С. 27–31.
70. Вилюнас В. К. Психологические механизмы мотивации человека / В. К. Вилюнас. – М.: Изд-во МГУ, 1990. – 288 с.
71. Вильямс К. Тренинг по управлению стрессом / К. Вильямс. – М., 2002. – С. 5–23.
72. Виртц У. Жажда смысла: Человек в экстремальных ситуациях: Пределы психотерапии / Урсула Виртц, Йорг Цобели. – Издательство : Когито-Центр, 2012. – 328 с.
73. Вітенко І. С. Соціально-психологічний тренінг : цикл вправ для підготовки лікарів-медичних психологів : навч.-метод. посіб. / І. С. Вітенко, А. С. Борисюк, Т. І. Вітенко; за ред. проф. І. С. Вітенка. – Чернівці : Книги–ХХІ, 2006. – 104 с.
74. Вітенко І. С. Особливості сучасної психологічної підготовки лікарів в Україні / І. С. Вітенко // Актуальні проблеми післядипломної підготовки лікарів : тези доп. – К. : [Б. в.], 1994. – С. 23–24.
75. Водопьянова Н. Е. Синдром психического выгорания в коммуникативных профессиях / Н. Е. Водопьянова // Психологическое здоровье. – Санкт-Петербург, 2000. – 315 с.
76. Волинець А.Г. Діалогічність людської психіки у її головних визначеннях (За працями Л.С. Виготського, М.М. Бахтіна, В.С. Бібле-

- ра) / А.Г. Волинець // Діалогічність як форма існування і розвитку особистості: Монографія / За заг. ред. Г.О. Балла, М.В. Палучі. – Ніжин : «Міланік», 2007. – С. 134–142.
77. Волкова А.Н. Методические приемы диагностики супружеских отношений / А.Н. Волкова, Т.М. Трапезникова // Вопросы психологии. – 1985. – № 5. – С. 110 – 116.
78. Воронина О. А. Теоретико–методологические основы гендерных исследований / О. А. Воронина // Теория и методология гендерных исследований : Курс лекций. – М. : МЦГИ–МВШСЭН – МФФ, 2001. – 416 с.
79. Воронько Л. О. Теоретико-організаційні основи культури праці державних службовців України : автореф. дис. канд. наук з держ. упр. / Л. О. Воронько; Нац. акад. держ. упр. при Президентові України. – К., 2004. – 20 с.
80. Воропаева Т. Исследование коллективной идентичности граждан Украины в контексте информационно-психологической безопасности / Т. Воропаева // Психология безопасности, психологическая безопасность личности: человек и общество. Материалы Всероссийской научно-практической конференции. 13-14 октября 2011 г. // Под общей редакцией М. М. Далгатова. – Махачкала : ИП Овчинников (АЛЕФ). – 358 с.
81. Выготский Л. С. Избранные психологические исследования / Л. С. Выготский. – М. : АН РСФСР, 1956. – 519 с.
82. Выготский Л. С. Собрание сочинений : в 6-ти томах / Л. С. Выготский. – М. : Педагогика, 1984. – Т. 6. – 400 с.
83. Выготский Л.С. Детская психология / Л.С. Выготский // Собр. соч.: В 6-ти т. – М. : Педагогика, 1984. – Т.4. – 432 с.
84. Выготский Л.С. Динамика умственного развития школьника в связи с обучением / Л.С. Выготский // Педагогическая психология. – М. : Педагогика, 1991.
85. Выготский Л.С. Мышление и речь / Л.С. Выготский // Собр. соч. : В 6-ти т. – М. : Педагогика, 1982. – Т.2. – С. 5–361.
86. Выготский Л.С. Собрание сочинений: в 6-ти томах. Т.4. Детская психология / Под ред. Д.Б. Эльконина. – М. : Педагогика, 1984. – 433 с.
87. Гавалешко О.М. Інтеграція комунікативних та творчих компонентів у структурі самосвідомості особистості : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук: спец. 19.00.01 «Загальна психологія, історія психології» / О.М. Гавалешко. – Київ, 2001. – 20 с.
88. Гаврилова Т.П. Социальная децентрация и её роль в развитии эмпатии / Т.П. Гаврилова // Теоретические и прикладные проблемы познания людьми друг друга. – Краснодар : Изд-во Кубанского ун-та, 1979. – С. 10–11.
89. Гладкова В.М. Профорієнтація: навч. посібник / В.М. Гладкова. – Львів, 2002. 156 с.

90. Глозман Ж.М. Нейропсихологическая диагностика в дошкольном возрасте. – 2-е изд. / Ж.М. Глозман, А.Ю. Потанина, А.Е. Соболева. – СПб. : Питер, 2008. – 80 с.: ил. – (Серия «Детскому психологу»).
91. Глозман Ж.М. Нейропсихология детского возраста / Ж.М. Глозман. – М. : Издательский центр «Академия», 2009. – 272 с.
92. Гоблик В.В. Модернизация подготовки инженеров и менеджеров инновационного производства / В.В. Гоблик // Вестник Московского городского педагогического университета. – Москва, 2012. – №4 (22). – С. 32.
93. Гогуева М. М. Психологическая профилактика негативного влияния субкультуры на личность подростка: дис. канд. псих. наук : 19.00.07 / М. М. Гогуева. – Ставрополь, 2011. – 246 с.
94. Гозман Л. Я. Психология эмоциональных отношений / Л. Я. Гозман – М. : Изд-во Моск. ун-та, 1987. – 126 с.
95. Гозман Л.Я. Психологические проблемы семьи / Л.Я. Гозман, Е.И. Шлягина // Вопросы психологии. – 2013. – №2. – С. 186–187.
96. Голдберг Е. Парадокс мудрости. Научное опровержение «старческого слабоумия» / Е. Голдберг; Пер. с англ. Л. Афанасьевой. М: Поколение, 2007. – 384 с.
97. Гончаренко С. Фундаменталізація освіти як дидактичний принцип / С. Гончаренко // Шлях освіти. – 2008. – № 1(47). – С. 2–6.
98. Горецька О.В. Психологічні умови оптимізації спілкування батьків з дітьми дошкільного віку : автореф. дис ... канд. психол. наук: 19.00.07 / Олена Віталіївна Горецька . – Київ : Б.в., 2009 . – 20 с.
99. Грановская Р.М. Защита личности: психологические механизмы / Р.М. Грановская, И.М. Никольская. – СПб. : Знание, 1999. – 352 с.
100. Гришина Н.В. Психология конфликта / Н.В. Гришина. – СПб. : Питер, 2003. – 464 с.
101. Гришина Н.В. Психология конфликта / Н.В.Гришина. – СПб. : Питер, 2008. – 544 с.
102. Грот М. Я. Вибрані психологічні твори / Упоряд., передм., прим. М.Д.Бойправ. – Ніжин : Видавництво НДУ ім. М. Гоголя, 2006. – 296 с.
103. Гуревич К. М. Основные свойства нервной системы и профессиональная пригодность / К. М. Гуревич. – М. : Наука, 1970. – 174 с.
104. Гусельцева М.С. Наследие В.А.Роменца в истории украинской психологии / М.С.Гусельцева // Вопросы психологии. – № 6. – 2011. – С. 94–107.
105. Давыдов В.В. О двух основных этапах развития детской и педагогической психологии. Психология обучения и воспитания / В.В. Давыдов // Вопросы организации формирующего эксперимента. – М. : Педагогика, 1978. – Вып. 4. – С. 4–15.
106. Давыдов В.В. Теория развивающего обучения / В.В. Давыдов. – М. : ИНТОР, 1996. – 541 с.

107. Делор Ж. Образование: сокрытое сокровище [Текст] / Жак Люсьен Жан Делор. – UNESCO, 1996. – С. 37.
108. Джанис И. Принятие решения. Человеческий фактор / И. Джанис, Л. Манн. – М. : Транспорт, 1986. – С.81–104.
109. Джеймс У. Психология / У. Джеймс [пер. с англ.]. – М. : Педагогика, 1991. – 368 с.
110. Джеймс Ф.Л. Самоисполняющиеся пророчества: гендер с социально-политической точки зрения / Ф.Л. Джеймс // Сексология. СПб. : Питер, 2001. – С. 144–161.
111. Дзялошинский И. М. СМИ и органы местного самоуправления. Взаимодействие во имя информационной открытости власти / И. М. Дзялошинский. – М., 2002. – 305 с.
112. Дмитриева М. Психология труда и инженерная психология / М. Дмитриева, А. Крылов, А. Нафтульев. – 1979. – 228 с.
113. Дмитриева М.А. Психология труда и инженерная психология [Текст] / М.А. Дмитриева, А.А. Крылов, А.И. Нафтульев. – Л. : Изд-во ЛГУ, 1979. – С. 129–137.
114. Дмитриева М.А. Уровни и критерии профессионализма: проблемы формирования современного профессионала [Текст] / Мария Александровна Дмитриева, Сергей Александрович Дружилов // «Сибирь. Философия. Образование». – Альманах Сибирского отделения Российской Академии Образования. – 2000. – Вып. 4. – С. 18–30.
115. Довженко Т. В. Помощь родственникам погибших при чрезвычайных ситуациях // Психология экстремальных ситуаций / Под ред. В. В. Рубцова, С. Б. Малых. – М. : Психологический институт РАО, 2007. – С. 250–253.
116. Додонов Б.И. О системе «Личность» [Текст] / Борис Игнатьевич Додонов // Вопросы психологии. – 1985. – № 5. – С. 36–45.
117. Драгунова Т.В. Проблема конфликта в подростковом возрасте // Вопросы психологии / Т.В. Драгунова. – 1972. – №2. – С. 9–13.
118. Дружинин В.Н. Психология семьи / В. Н. Дружинин. – Москва: КСП, 1996. – 368 с.
119. Дружиніна І.А. Професійне становлення майбутніх психологів: теоретико-методологічний аналіз проблеми / І.А. Дружиніна // Український науковий журнал «Освіта регіону: політологія, психологія, комунікації» (<http://www.social-science.com.ua/>). – 2011. – №2. – С.425–427.
120. Дубовницкая Т.Д. Диагностика уровня профессиональной направленности студентов / Т.Д. Дубовицкая // Психологическая наука и образование. – 2004. – № 2. – С. 82–86.
121. Дурай-Новакова К. М. Формирование профессиональной готовности студентов к педагогической деятельности : автореф. дисс. на соис.наук. степень докт. псих. наук : спец. 13.00.01 «Общая педагогика и история педагогики» / К. М. Дурай-Новакова. – М., 1983. – 18 с.

122. Дуткевич Т. В. Дитяча психологія : навч. посіб. / Т.В. Дуткевич. – Київ : Центр учбової літератури, 2012. – 424 с.
123. Дьяконов Г.В. Основы диалогического подхода в психологической науке и практике / Г.В. Дьяконов. – Кировоград : РИО КГПУ им. В. Винниченко, 2007. – 847 с.
124. Дьяченко М. И. Психологический словарь-справочник / М. И. Дьяченко, Л. А. Кандыбович. – Минск : Харвест, 2007. – 576 с.
125. Дьяченко М.И. Готовность к деятельности в напряженных ситуациях: Психол.аспект / М.И. Дьяченко, Л.А. Кандыбович, В.А. Пономаренко. – Минск : Изд-во «Университетское», 1985. – 206 с.
126. Дьяченко М.И. Психологическая готовность / М. И. Дьяченко, Л. А. Кандыбович. – М. : Наука, 1986. – 315 с.
127. Евтихов О. В. Практика психологического тренинга / О. В. Евтихов. – СПб. : Речь, 2007. – С. 55–69.
128. Евтихов О. В. Тренинг лидерства: [монография] / О. В. Евтихов. – СПб. : Речь, 2007. – 256 с.
129. Елканов С. Б. Профессиональное самовоспитание учителя / С. Б. Елканов. – М. : Просвещение, 1985. – 143 с.
130. Емельянов С.Л. Практикум по конфликтологии / С.Л. Емельянов. – СПб. : Питер, 1999. – 325 с.
131. Емельянова Е. В. Кризис в созависимых отношениях: принципы и алгоритмы консультирования / Е. В. Емельянова. – СПб. : Речь, 2008. – 368 с.
132. Емпатійний розвиток дитини / Упоряд.: С. Максименко, К. Максименко, О. Главник. – К. : Мікрос-СВС, 2003. – 182 с.
133. Ершов А.П. О человеческом и эстетическом факторах в программировании / А.П. Ершов // Кибернетика. – 1972. – № 5. – С. 95–99.
134. Жмуров Д. В. Словарь терминов агрессии / Д. В. Жмуров: [Электронный ресурс] // <http://vocabulary.ru/> [сайт]. – Режим доступа: <http://vocabulary.ru/word/236/>. – Название с экрана.
135. Журавльова Л.П. Психологія емпатії / Л.П. Журавльова. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І.Франка, 2007. – 328 с.
136. Забабурина О.С. Психологическая помощь родителям в воспитании детей с нарушениями развития: Пособие для педагогов-психологов / О.С. Забабурина, О.В. Максименко, Е.А. Савина; под ред. Е.А. Савиной, О.В. Максименко. – М. : Владос, 2008. – 223 с.
137. Залевский Г.В. Основы современной бихевиорально-когнитивной терапии и консультирования / Г.В. Залевский. – Томск, 2006. – С. 137–141.
138. Залевский Г.В. Развивающие модели супервизии / Г.В. Залевский // Сибирский психологический журнал. – 2001. – № 14–15. – С. 117–121.
139. Занюк С.С. Психологія мотивації та емоцій : навч. посібник для студентів гуманіт. факультетів ВНЗ / С.С. Занюк. – Луцьк : Ред.-вид. відд. Волин. держ. ун-ту ім. Лесі Українки, 1997. – 180 с.

140. Захаров А.И. Неврозы у детей и подростков / А.И. Захаров. – Л. : Медицина, 1988. – 248 с.
141. Здоровець Т. Г. Особливості наративної компетентності майбутніх практичних психологів / Т. Г. Здоровець // Проблеми сучасної психології : Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України / за ред. С.Д. Максименка, Л.А. Онуфрієвої. – Вип. 27. – Кам'янець-Подільський : Аксіома, 2015. – С. 160–169.
142. Зеер Э.Ф. Психология профессий : учебное пособие для студентов вузов / Э. Ф. Зеер. – 2-е изд., перераб. и доп. – Москва : Академический Проект ; Екатеринбург : Деловая книга, 2003. – 336 с.
143. Зеер Э. Ф. Психология профессий [Текст] / Э. Ф. Зеер. – М. : Екатеринбург, 2003. – 329 с.
144. Изард К. Э. Психология эмоций / К. Э. Изард. – СПб.м: Питер, 2011. – 461 с.
145. Ильин Е. П. Пол и гендер / Е.П. Ильин. – СПб.: Питер, 2010. – 688 с.
146. Ильин Е. П. Работа и личность. Трудоголизм, перфекционизм, лень / Е. П. Ильин. – Санкт-Петербург : Питер, 2011. – 224 с.
147. Ильин Е.П. Эмоции и чувства / Е.П. Ильин. – СПб. : Питер, 2001. – 752 с.
148. Індивідуально-психологічні та нейропсихологічні особливості молоді з адиктивною поведінкою : Автореф. дис... канд. психол. наук: 19.00.04 / Б.М. Ткач; Ін-т психології ім. Г.С.Костюка АПН України. – К., 2006. – 20 с.
149. Ішмуратов А.Т. Конфлікт і злагода. Основи когнітивної теорії конфліктів : Навч. посібник / А.Т. Ішмуратов. – К. : Наукова думка, 1996. – 191 с.
150. Йонас Г. Принцип відповідальності. У пошуках етики для технологічної цивілізації / Г. Йонас. – К. : Лібра, 2001. – 400 с.
151. Карамушка Л.М. Мотивація підприємницької діяльності : монографія / Л.М. Карамушка, Н.Ю. Худякова. – К. – Львів : Сполом, 2011. – 208 с.
152. Карамушка Л.М. Психологія підготовки майбутніх менеджерів до управління змінами в організації : монографія / Л.М. Карамушка, М.В. Москальов. – К. – Львів : Сполом, 2011. – 216 с.
153. Карандашев В.Н. Психология: Введение в профессию [Текст] / Виктор Николаевич Карандашев. – М. : Смысл, 2000. – 288 с.
154. Карвасарский Б.Д. Психотерапия / Б.Д. Карвасарский. – М. : Медицина, 1990. – 303 с.
155. Карманное руководство к МКБ-10: Классификация психических и поведенческих расстройств (с глоссарием и исследовательскими диагностическими критериями) / Сост. Дж.Э.Купер; Под ред. Дж.Э.Купера / [Пер. с англ. Д. Полтавца]. – К. : Сфера, 2000. – 464 с.

156. Кармин А.С. Интуиция: философские концепции и научное исследование / А.С. Кармин. – СПб. : «Наука», 2011. – С. 577–579.
157. Карпенко З. Онтологічне обґрунтування аксіологічної персонології / З. Карпенко // Психологія особистості. – 2011. – №1(2). – С.182–190.
158. Карпов А. В. Эксперимент в исследованиях процесса принятия решения: проблемы и перспективы / Анатолий Викторович Карпов // Экспериментальная психология. – 2013. – №2. – С. 5–18.
159. Кашапов М.М. Психология педагогического мышления : [монография] / Мергалияс Мергалимович Кашапов. – СПб. : Алетей, 2000. – 202 с.
160. Келен Л.М. Особливості трансформування мотивів у процесі професійної переорієнтації вчителів: автореф. дис. канд. психол. наук / Л.М. Келен. – К., 1998. – 24 с.
161. Кириленко Т. С. Психологія: емоційна сфера особистості : [навч. посіб.] / Т. С. Кириленко. – К. : Либідь, 2007. – 256 с.
162. Кириленко Т.С. Психологія: емоційна сфера особистості / Т.С. Кириленко. – К. : Либідь, 2007. – 256 с.
163. Кириллина В. Н. Социокультурные аспекты гендерного конфликта (по материалам западной социологии) / В. Н. Кириллина // Женщина и мужчина на пути к устойчивому развитию / Под ред. Е. Н. Никоноровой. – М. : РЭФИА, 1997. – С. 66–79.
164. Киршбаум Э.И. Психологическая защита состояния / Э.И. Киршбаум, А.И. Еремеева. – М. : Смысл, 2000. – 181 с.
165. Китаев-Смык Л. А. Психология стресса. Психологическая антропология стресса / Леонид Александрович Китаев-Смык. – Москва : Академический Проект, 2009. – 943 с.
166. Клецина И. С. Гендерная социализация / И. С. Клецина. – СПб. : РГПУ им. А. И. Герцена, 1998. – 92 с.
167. Климов Е.А. Психология профессионала / Е.А. Климов. – М. : Издательство «Институт практической психологии», Воронеж : НПО «МОДЭК», 1996. – 400 с.
168. Кліманська М.Б. Психологічні особливості стереотипного сприймання професії психолога / М.Б. Кліманська // Проблеми загальної та педагогічної психології: зб. наук. пр. – 2011. –13, Ч.3. – С.171–177.
169. Кляпець О.Я. Психологічні чинники вибору молодою людиною цивільного шлюбу: Автореф. канд. психол. наук. 19.00.05 / О.Я. Кляпець. – К. : Інститут соціальної та політичної психології АПН України, 2004. – 23 с.
170. Кобзар О. Б. Система навчального процесу в медичному вузі / О. Б. Кобзар. – К. : СТИЛОС, 1997. – 242 с.
171. Коваленко А.Б. Соціальна психологія / А.Б. Коваленко, М.Н. Корнев. – К. : Геопринт, 2006. – 400 с.
172. Козловська Е. В. Гармонійні стосунки в сім'ї як фактор особистісного зростання // Оновлення змісту, форм та методів навчання і

- виховання в закладах освіти: збірник наукових праць. Наукові записки Рівненського державного гуманітарного університету. – Випуск 41. – Рівне : РДГУ, 2008. – С. В2–В5.
173. Козяр М. М. Професійна підготовка до діяльності в екстремальних умовах : навчальний посібник / М. М. Козяр. – Львів : ЛДУ БЖД, 2009. – 220 с.
174. Кокун О. М. Життєве та професійне самоздійснення як предмет дослідження сучасної психології / О. Кокун // Практична психологія та соціальна робота. – 2013. – №9. – С.1–5.
175. Колосова Т.А. Копинг-поведение и механизмы психологической защиты у подростков с умственной отсталостью : дисс. на соискание науч. степ. к. психол. н. : 19.00.10 / Колосова Татьяна Александровна. – СПб, 2007. – 150 с.
176. Кольшко А.М. Профессиональное самоотношение личности и методика его психологической диагностики: моногр. / А.М. Кольшко. – Гродно : ГрГУ, 2010. – 139 с.
177. Компанец А. В. Система социальной деятельности: философско-методологический анализ : дис... канд. филос. наук. спец. 09.00.11 – социальная философия / А. В. Компанец. – Волгоград : ВГУ, 2005. – 155 с.
178. Кораблина Э.П. Становление психологической готовности к инженерной деятельности у студентов технического вуза : автореф. дис. на соис. наук. степени канд. псих. наук: спец. 19.00.03 «Психология труда, инженерная психология, эргономика»/ Э.П.Кораблина. – Л., 1990. – 17 с.
179. Корнилова Т.В. Шкалы толерантности и интолерантности к неопределённости в модификации опросника С.Баднера / Т.В. Корнилова, М.А. Чумакова // Экспериментальная психология. – 2014. – № 1. – С.92–110.
180. Корнієнко І.О. Стратегії копінг-поведінки студента в ситуації неуспіху / І.О.Корнієнко. – Мукачево : Карпатська вежа, 2011. – 290 с.
181. Косарецкая С.В. Неформальные объединения молодежи: Профилактика асоциального поведения / С. В. Косарецкая, С. Г. Косарецкий, Н. Ю.Синягина. – СПб. : КАРО, 2006. – 400 с.
182. Костюк Г.С. Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості / Г.С. Костюк. – К. : Рад. школа, 1989. – 608 с.
183. Костюк Г.С. Принцип развития в психологии / Г.С. Костюк // Методологические и теоретические проблемы психологии. – М. : Наука, 1969. – С. 118–152.
184. Кочюнас Р. Основы психологического консультирования / пер. с литовского В. Матулявичене. – М. : Академ. проект, 1999. – 240 с.
185. Кочюнас Р. Основы психологического консультирования / Римантас Кочюнас; Пер. с лит. – М. : Академический проект, 1999. – 240 с.

186. Кочюнас Р. Процесс супервизии: экзистенциальный взгляд // Экзистенциальное измерение в консультировании и психотерапии : Сборник. – Т. 2. / Составитель Ю. Абакумова-Кочюнене. – Бирштонас-Вильнюс: ВЕЭАТ, 2005.
187. Крайчинська В. Життєвий досвід особистості: суперечливі соціально-психологічні настанови / В. Крайчинська // Наукові студії з соціальної та політичної психології : Зб. статей / АПН України, Ін-т соціальної та політичної психології; Редкол. : С. Д. Максименко, М. М. Слюсаревський та ін. – К. : Міленіум, 2006. – Вип.13(16). – С.43–49.
188. Кранорядцева О.М. Проблемы профессионального становления личности в процессе повышения квалификации / О.М. Кранорядцева // Сибирский психологический журнал.– 2002. – № 16 – 17. – С. 42–44.
189. Кресан О. Д. Психологічні аспекти дослідження усвідомлення студентами життєвих подій за допомогою психосемантичних методів / О. Д. Кресан // Проблеми сучасної психології: Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України / За наук. ред. С. Д. Максименка, Л. А. Онуфрієвої. – Випуск 30. – Кам'янець-Подільський : Аксіома, 2015. – 812 с. – С. 316–325.
190. Кривоконь Н. І. Соціально-психологічні аспекти формування професійної самосвідомості фахівців / Н. І. Кривоконь // Проблеми загальної та педагогічної психології. – 2003. – Т. II. – Ч.5. – С. 188–190.
191. Кришталь В.В. Системная семейная психотерапия нарушений здоровья семьи / В.В. Кришталь // Медицинская психология. – 2007. – Т. 1, № 2. – С. 3–8.
192. Крюкова Т. Л. Психология совладающего поведения : [монография] / Т. Л. Крюкова. – Кострома : КГУ им. Н. Некрасова – студия оперативной полиграфии «Авантитул», 2004. – 344 с.
193. Кубрякова Е.С. Краткий словарь когнитивных терминов / Е.С. Кубрякова, В.З. Демьянков, Ю.Г. Панкрац, Л.Г. Лузина. – М. : Филол. ф-т МГУ им. М. В. Ломоносова, 1997. – 245 с.
194. Кубышкина М.Л. Мотив социального успеха [Текст] / Марина Леонидовна Кубышкина // Теоретические и прикладные вопросы психологии (параметры личности). – СПб. : СПбГУ, 1996. – Вып. 2, ч.2. – 226 с.
195. Кузнецов В. Ф. Связи с общественностью. Теория и технологии / В.Ф. Кузнецов. – М. : Аспект-Пресс, 2010. – 304 с.
196. Кузьмина (Головко-Гаршина) Н. В. Акмеологическая теория повышения качества подготовки специалистов образования: монография [Текст] / Н. В. Кузьмина (Головко-Гаршина). – М. : Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2001. – 144 с.

197. Кузьмина Н. В. Способности, одаренность, талант учителя / Н. В. Кузьмина. – Л. : ЛГУ, 1985. – 182 с.
198. Кузьмина Н.В. Акмеологическая теория повышения качества подготовки специалистов образования [Текст] / Нина Васильевна Кузьмина. – М. : Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2001. – 144 с.
199. Кук В. Трудоголизм: труд – наркотик и тирания долга / В. Кук. – Элект. ресурс. – Режим доступа: <www.medlinks.ru>
200. Кулаков С. А. Практикум по супервизии в консультировании и терапии / С. А. Кулаков. – СПб. : Речь, 2002. – 236 с.
201. Кун М. Эмпирическое исследование установок личности на себя // Современная зарубежная социальная психология : Тексты / Под ред. Г.М. Андреевой, Н.Н. Богомоловой, Л.А. Петровской. – М. : Изд. МГУ, 1984. – 255 с. – С. 180–187.
202. Кун Т. Структура наукових революцій / Т.Кун. – К. : Port-R, 2001. – 228 с.
203. Куницына В.Н. Трудности межличностного общения [Текст] / Валентина Николаевна Куницына : Дисс... докт. психол. наук. – СПб. : СПбГУ, 1991. – 387 с.
204. Лабунская В.А. Психология экспрессивного поведения. – М. : Знание, 1989. – 64 с.
205. Лакатос И. История науки и её рациональные реконструкции / И. Лакатос // Структура и развитие науки. Из Бостонских исследований по философии науки. – М. : Прогресс, 1978. – С. 203–235.
206. Левада Ю. А. Пресса в обществе / Ю. А. Левада. – М., 2000. – 255 с.
207. Леонов Н.И. Психология конфликтного поведения: дис. ...доктора психолог. наук: 19.00.05 / Николай Ильич Леонов. – Ярославль, 2002. – 415 с.
208. Леонтьев А. А. Речевая деятельность / Алексей Алексеевич Леонтьев // Лингвистический энциклопедический словарь. – М. : Сов. энциклопедия, 1990. – С. 412.
209. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность [Текст]. – [2-е изд.]. – [2-е изд.] / Алексей Николаевич Леонтьев. – М. : Политиздат, 1977. – 304 с.
210. Леонтьев А.Н. Проблемы развития психики / А.Н. Леонтьев. – Москва : Наука, 1984. – 493 с.
211. Леонтьев А.Н. Проблемы развития психики / А.Н. Леонтьев. – М. : Наука, 1984. – 493 с.
212. Леонтьев Д.А. Тест смысловых ориентаций / Д.А. Леонтьев. – М. : Смысл, 2000. – 18 с.
213. Леонтьев Д.А. Человек и мир: логика жизненных отношений // Логика, психология и семиотика: аспекты взаимодействия / Под ред. Б.А. Парохонского. – Киев : Наукова думка, 1990. – С. 47–58 с.
214. Либина А.В. Совладающий интеллект / А.В.Либина. – М. : Эксмо, 2008. – 398 с.

215. Лимар Л. В. Психологічні особливості підготовки майбутніх лікарів до попередження конфліктів з пацієнтами у процесі навчання у ВНЗ / Л. В. Лимар // Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору : зб. наук. пр. – Т. III (15), додаток 4. – 2009. – С. 191–198.
216. Лисина М. Влияние общения со взрослыми на психическое здоровье ребенка / М. Лисина // Дошкольное воспитание, 1982. – №8. – С. 43–47.
217. Лисина М.И. Общение, личность и психика ребёнка / Под ред. А.Г.Рузской; Вступительная статья А.Г.Рузской. – 2-е изд. – Москва : Московский психолого-социальный институт; Воронеж : НПО «МОДЭК», 2001. – 384 с.
218. Логинова И. О. Инновационное поведение как способ взаимодействия человека с миром в процессе жизненного самоосуществления: [Электронный ресурс] / И. Логинова // Вестник Адыгейского государственного университета. Серия 1: Регионоведение: философия, история, социология, юриспруденция, политология, культурология. – 2010. – №1. – Режим доступа: < <http://cyberleninka.ru/article/n> >.
219. Ложкин Г.В. Практическая психология конфликта / Г.В. Ложкин, Н.И. Повякель. – К. : МАУП, 2002. – 256 с.
220. Лурия А.Р. Лекции по общей психологии / А.Р. Лурия. – СПб. : Питер, 2006. – 320 с.
221. Лурия А.Р. Об историческом развитии познавательных процессов / А.Р. Лурия. – М. : Наука, 1974. – 171 с.
222. Лэнгле А. Что движет человеком? Экзистенциально-аналитическая теория эмоций / А. Лэнгле; [пер. с нем.]. – М. : Генезис, 2009. – 235 с.
223. Майерс Д. Социальная психология / Д. Майерс. – СПб. : Питер, 1997. – 688 с.
224. Макгонигал К. Сила воли. Как развить и укрепить / К. Макгонигал. – М. : Манн, Иванов и Фербер, 2014. – 590 с.
225. Максименко С.Д. Генетическая психология (Методологическая рефлексия проблем развития в психологии) : Монография / С.Д. Максименко. – М. : Рефлбук, 2000. – 320 с.
226. Максименко С.Д. Загальна психологія / С.Д. Максименко, В.О. Соловйенко. – К. : МАУП, 2000. – 256 с.
227. Максименко С.Д. Костюк і проблеми генетичної психології / С.Д.Максименко // Розвиток ідей Г.С.Костюка в сучасних психологічних дослідженнях : Наукові записки Інституту психології ім. Г.С. Костюка АПН України / За ред. С.Д.Максименка. – К., 2000. – Вип. 20. – Ч. I. – С. 7–23.
228. Максименко С.Д. Психологічні механізми зародження, становлення та здійснення особистості / С.Д. Максименко, В.В. Клименко, А.В. Толстоухов. – К. : Видавництво Європейського університету, 2010. – 136 с.

229. Максименко С.Д. Структура особистості / С.Д. Максименко // Практична психологія та соціальна робота. – 2007. – №1. – С.1–13.
230. Максименко С.Д. Теорія специфічних рушіїв розвитку Г.С. Костюка / С.Д. Максименко // Проблеми сучасної психології : зб. наук. праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України / за ред. С.Д. Максименка, Л.А. Онуфрієвої. – Кам'янець-Подільський : Аксіома, 2015. – Вип. 27. – С. 7–19.
231. Малкина-Пых И. Г. Семейная терапия / И. Г. Малкина-Пых. – М. : Эксмо, 2006. – 992 с.
232. Малкина-Пых И. Г. Психологическая помощь в кризисных ситуациях / И. Г. Малкина-Пых. – М.: Эксмо, 2008. – 928 с.
233. Мамайчук И.И. Психокоррекционные технологии для детей с проблемами в развитии / Ирина Ивановна Мамайчук. – СПб. : Речь, 2003. – 400 с.
234. Маркова А.К. Психология профессионализма / А.К. Маркова. – М. : Наука, 1996. – 266 с.
235. Маркова М.В. До проблеми трансформації інституту сім'ї / М.В. Маркова // Міжнародний психіатричний, психотерапевтичний та психоаналітичний журнал. – 2007. – № 1. – С. 91–94.
236. Маркова М.В. О разработке комплексной системы медико-психологической реабилитации семей, воспитывающих ребенка с нарушением психического развития / М.В. Маркова, Т.Г. Ветрила // Журнал психиатрии и медицинской психологии. – 2009. – № 2 (22). – С. 38–45.
237. Маркова А. К. Психология профессионализма / А. К. Маркова. – М., 1996. – 308 с.
238. Маслоу Абрахам. Мотивация и личность / Абрахам Маслоу; Перевод А.М.Татлыбаевой. – Терминологическая правка В.Данченко. – СПб. : Евразия, 1999. – К.: PSYLIB, 2004.
239. Мелия А. Адекватное позиционирование коуч-консультанта в свете трехмерной модели «значимого Другого» А. В. Петровского / А. Мелия // Развитие личности. – 2014. – №2. – С.159–172.
240. Мельник Е.В. Эмпатия как фактор успешной профессиональной деятельности / Е.В. Мельник // Психологическая безопасность, устойчивость, психотравма: сб. науч. ст. по материалам Первого междунар. форума. – СПб. : Книжный Дом, 2006. – С. 231–232.
241. Менделевич В.Д. Клиническая и медицинская психология: Учебное пособие / В. Д. Менделевич. – [5-е изд.] – М. : МЕДпресс-информ, 2005. – 432 с.
242. Методика диагностики самооценки Ч. Спилберга и Ю. Ханина // Практическая психодиагностика. Методики и тесты : учебное пособие / ред.-сост. Райгородский Д. Я. – Самара : Изд. Дом «БАХРАХ-М», 2002. – 672 с.

243. Методика диагностики уровня эмпатических способностей (В.В.Бойко) // Практическая психодиагностика. Методики и тесты [Текст] / под ред. Д. Я. Райгородского. – Самара, «БАХРАХ-М», 2002. – С. 486–490.
244. Медінцев В.О. Сучасні інтерпретації й теоретичні моделі діалогу / В.О. Медінцев // Діалогічність як форма існування і розвитку особистості: Монографія / За заг. ред. Г.О. Балла, М.В. Папучі. – Ніжин : «Міланік», 2007. – С. 117–133.
245. Миллер Л. В. Модель экстренной психологической помощи // Научно-практические и прикладные аспекты деятельности Центра экстренной психологической помощи ИЭП МГППУ: Сборник статей / Отв. ред. И. А. Баева. – М. : Экон-информ, 2011. – С. 21–54.
246. Миллс Т. Імітаційне моделювання / Т.Миллс; [пер. з англ.] – Каліфорнія : Вид-во «Cubic Defense Application team», 2005. – Розділи 5, 6 – С. 1–37, 1–35.
247. Митина Л. М. Личностное и профессиональное развитие человека в новых социально-экономических условиях [Текст] / Л. М. Митина // Вопросы психологии. – 1997. – № 4. – С. 28–38.
248. Михальчук Н.О. Особливості підготовки перекладачів в контексті євроінтеграції [Текст] / Наталія Олександрівна Михальчук // Соціокультурні та етнолінгвістичні проблеми галузевого перекладу в парадигмі євроінтеграції : Матеріали 2 Всеукраїнської науково-практичної конференції 3 квітня 2009 р. / [за заг. ред. А.Г. Гудманяна, С.І. Сидоренка]. – К. : Вид-во Нац. авіац. ун-ту «НАУ-друк», 2009. – С. 135–137.
249. Міхно К.О. Структура професійних уявлень та методи їх вивчення / К.О. Міхно // Вісник Київського національного університету імені Тараса Шевченка. – Серія: Соціологія. Психологія. Педагогіка. – К., 2005. – №22-23. – С. 85–88.
250. Моляко В.А. Психологическая готовность к труду на современном производстве/В.А.Моляко, М.Л.Смульсон.– К. : Знание, 1985. – 96 с.
251. Моргун В.Ф. Делинквентный подросток : Учеб. пособие по психопрофилактике, диагностике и коррекции отклоняющегося поведения подростков для социальных педагогов, студентов педагогических, психологических, юридических специальностей, интернов-психиатров / В.Ф. Моргун, К.В. Седих. – Полтава, 1995. – 161 с.
252. Морозова, Т.Ю. Оценка эффективности профилактических программ на основе анализа уровня сформированности копинг-стратегий у подростков [Текст] / Т.Ю. Морозова, М.М. Ступницкая // Материалы Пятой городской научно-практической конференции «Психолого-педагогические аспекты сохранения и укрепления здоровья школьников». – М. : ИПССО; АНО «Школа «Премьер», 2008. – С. 70.

253. Мудрик А. В. Социализация человека: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. – 3-е изд., испр. и доп. / А. В. Мудрик. – М. : Издательский центр «Академия», 2006. – 288 с.
254. Мудрик А.В. Социализация человека / А.В. Мудрик. – 2-е изд., испр. и доп. – М. : Издательский центр «Академия», 2006. – 304 с.
255. Муздыбаев К. Стратегия совладания с жизненными трудностями / К. Муздыбаев // Журнал социологии и социальной антропологии. – 1998. – т.1, №2. – С. 100–110.
256. Мухина В.С. Возрастная психология учебник для студ. высш. учеб. заведений / В.С.Мухина. – 10-е изд., перераб. и доп. – Москва : Издательский центр «Академия», 2006. – 608 с.
257. Мясищев В. Н. Психология отношений / В.Н. Мясищев; под редакцией А.А. Бодалева. – Москва : Издательство «Институт практической психологии», Воронеж : НПО «МОД ЭК», 1995. – 356 с.
258. Мясищев В.Н. Психология отношений. Избранные психологические труды / В.Н. Мясищев. – М. : Воронеж, 1998. – 362 с.
259. Найдьонов М. І. Проблема суб'єкта в психології рефлексії // Людина. Суб'єкт. Вчинок: Філософсько-психологічні студії / за заг. ред. В. О. Татенка. – К. : Либідь, 2006. – С.197–229.
260. Найссер У. Познание и реальность / У. Найссер. – М. : Прогресс, 1981. – 232 с.
261. Наконечна М.М. Допомога іншому, її форми та екзистенційні виміри / М.М. Наконечна // Наука і освіта. Науково-практичний журнал Південного наукового центру НАПН України. Психологія. Тематичний спецвипуск: «Психологія особистості: теорія, досвід, практика». – №6/CVVII, жовтень, 2012. – С. 141–145.
262. Налчаджян А.А. Психологическая адаптация: механизмы и стратегии / А.А.Налчаджян. – М. : Эксмо, 2010. – 368 с.
263. Національний класифікатор України «Класифікатор професій» ДК 003:2010 (Класифікація професій): [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://hrliga.com/docs/327_KP.htm> – Загол. з екрана. – Мова укр.
264. Немов Р. С. Психология : в 3 кн. / Роберт Семенович Немов. – М. : ВЛАДОС, 1997. – Т. 1. – 686 с.; Т. 2. – 606 с.; Т. 3. – 630 с.
265. Николс М. Семейная терапия. Концепции и методы / М. Николс, Р. Шварц. – М. : Эксмо, 2004. – 960 с.
266. Общая конфликтология / И.В. Ващенко, С.П. Гиренко, Р.А. Хамалян, А.Г. Антонова. – Харьков : Оригинал, 2001. – 384 с.
267. Общественное животное. Исследования / Под ред. Э. Аронсона. – М., 2003. – 352 с.
268. Орел В. Е. Феномен «выгорания» в зарубежной психологии: эмпирические исследования // Психологический журнал. – 2001. – Т 22. – №1. – С. 89–99.

269. Орлов А. Б. Психология личности и сущности человека : Парадигмы, проекции, практики / А. Б. Орлов. – М. : Издательский центр «Академия», 2002. – 272 с.
270. Основы психології: підручник / за заг. ред. О.В. Киричука, В.А.Роменця. – 4-те вид., стереотип. – К. : Либідь, 1999. – 632 с.
271. Основы психологического обеспечения деятельности МЧС: Підручник / За заг.ред. В.П. Садкового. – Х. : УЦЗУ, 2009. – 244 с.
272. Ояма М. Жизненное каратэ / М.Ояма. – М. : Советский патриот, 1993. – 72 с.
273. Ояма М. Классическое каратэ / М.Ояма. – М. : Эксмо, 2008. – 256 с.
274. Ояма М. Путь каратэ Кёкусинкай / М. Ояма. – М. : До-информ, 1992. – 107 с.
275. Ояма М. Философия каратэ / М.Ояма. – Калининград : Роза, 1993. – 82 с.
276. Ояма М. Это каратэ / Масутацу Ояма. – М. : ФАИР-ПРЕСС, 2001. – 320 с.
277. Павелків Р. В. Дитяча психологія : навч. посіб. / Р. В. Павелків, О. П. Цигипало. – К. : Академвидав, 2008. – 431 с.
278. Палмер Д. Эволюционная психология. Секреты поведения Homo sapiens / Д. Палмер, Л. Палмер. – СПб. : Прайм-ЕВРОЗНАК, 2003. – 384 с.
279. Пачковський Ю.Ф. Психологія підприємництва : навч. посіб. / Ю.Ф. Пачковський. – К. : Каравела, 2006. – 408 с.
280. Песоцька О. П. Тривожність / О. П. Песоцька // Енциклопедія для фахівців соціальної сфери. – 2-е видання / за заг. ред. проф. І. Д. Звереві. – Київ, Сімферополь : Універсум, 2013. – С. 377–380.
281. Петровская Л.А. Компетентность в общении : Социально-психологический тренинг / Л.А. Петровская. – М., 1989. – 216 с.
282. Петровский А.В. Личность. Деятельность. Коллектив / А.В. Петровский. – М. : Знание, 1982. – 179 с.
283. Петровский В.А. Мультисубъектная персонология [Текст] / Вадим Артурович Петровский // Сб. трудов конференции Института экзистенциальной психологии и жизнетворчества. – М. : Смысл, 2004. – 338 с.
284. Півторак К. В. Формування особистості та мотивації навчання студентів медичного вузу / К. В. Півторак, І. В. Феджага // Медична освіта. – 2011. – № 4. – С. 28–31.
285. Підприємництво: психологічні, організаційні та економічні аспекти : навч. посіб. / С.Д. Максименко, А.А. Мазаракі, Л.П. Кулаковська, Т.Ю. Кулаковський. – К. : Київ. нац. торг.-екоп. ун-т, 2012. – 720 с.
286. Пірен М.І. Конфліктологія: підручник / М.І. Пірен. – К. : МАУП, 2003. – 360 с.
287. Платонов К.К. Структура и развитие личности [Текст] / Константин Константинович Платонов. – М. : Наука, 1986. – 315 с. – С. 122–141.

288. Політичні механізми формування громадянської ідентичності в сучасному українському суспільстві : колективна монографія. – К. : ІПіЕНД ім. І. Кураса НАН України, 2014. – 296 с.
289. Помиткіна Л. В. Психологія прийняття особистістю стратегічних життєвих рішень : монографія / Любов Віталіївна Помиткіна. – К. : Кафедра, 2013. – 381 с.
290. Пономарева М.А. Эмпатия: теория, диагностика, развитие / М.А. Пономарева. – Минск : Вестпринт, 2006. – 76 с.
291. Попович І. М. Професійне самовизначення як умова успішного оволодіння майбутньою професією / І. М. Попович // Психологія : зб. наук. пр. НПУ імені М. П. Драгоманова. – К., 1998. – Вип. І. – С. 161–166.
292. Потєбня А. А. Полное собрание трудов : мысль и язык / Александр Афанасьевич Потєбня. – М. : Лабиринт, 1999. – 300 с.
293. Потеряхин А. Понятие слухов и их признаки / А. Потеряхин // Справочник кадровика. – 2009. – №9. – С. 14–19.
294. Пochenцов Г. Військові дослідження проблем комунікації та мислення: [Електронний ресурс] / Г.Поченцов. – Режим доступу: http://osvita.mediasapiens.ua/ethics/manipulation/viyskovi_doslidzhennya_problem_komunikatsii_ta_mislennya.
295. Прайтлер Б. Бесследно пропавшие ... Психотерапевтическая работа с родственниками пропавших без вести / Барбара Прайтлер; Пер. с нем.. – М. : Когито-Центр, 2015. – 316 с.
296. Практичне керівництво для психологів та соціальних працівників. Організація соціально-психологічної допомоги дітям та їхнім сім'ям, переміщеним в регіони України з тимчасово окупованих територій і районів проведення антитерористичної операції / За заг. редакцією С. Г. Уварової. – К. : Етна-1, 2015. – 111 с.
297. Про затвердження кваліфікаційних характеристик професій (посад) педагогічних та науково-педагогічних працівників навчальних закладів: Наказ МОН № 665 від 01.06.13 року: [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <<http://osvita.ua/legislation/other/37302/>> – Загол. з екрана. – Мова укр.
298. Пряжников Н.С. Профессиональное и личностное самоопределение / Н.С. Пряжников. – Воронеж : МОДЭК, 1996. – 374 с.
299. Психологические тесты для подростков / А.Г. Грецов, А.А. Азбель. – СПб. : Питер, 2008. – 176 с.
300. Психологический словарь [Текст] / А.Т. Айрапетянц, Я.А. Альтман, П.Ю. Анохин и др.; [под ред. В.В. Давыдова и др.]. – М. : Педагогика, 1983. – 447 с.
301. Психологическое консультирование родителей: учебное пособие / В.Б.Хозиев, М.В.Хозиева, С.В. Дзетовецкая. – М. : Изд-во Моск. психолого-социального инс-та; Воронеж : Изд-во НПО «МОДЕК», 2008. – 504 с.

302. Психология личности. Словарь-справочник / Под ред. П.П. Горноста и Т.М. Титаренко. – К. : Рута, 2001. – 320 с.
303. Психотерапевтическая энциклопедия. – 3-е изд. / Под ред. Б. Д. Карвасарского. – СПб.: Питер, 2006.
304. Пушкин В. Н. Эвристика – наука о творческом мышлении / В. Н. Пушкин. – М. : Политиздат, 1967. – 271 с.
305. Развитие общения дошкольников со сверстниками / Под ред. А. Г. Рузской. – Москва : Педагогика, 1989. – 216 с.
306. Ракович Н.К.(ред) Практикум по психодиагностике личности / отв. ред. Ракович Н. К. – Мн. : БГПУ, 2002. – 248с.
307. Рахманов В.М. Семейная психотерапия у родителей детей с ограниченными возможностями / В.М. Рахманов, Ю.Н. Завалко, Р.В. Рахманов // Сучасні методи діагностики і лікування психічних і соматичних розладів психогенного походження (XII Платонівські читання). Матеріали науково-практичної конференції. – Харків, 2011. – С. 81–82.
308. Рикёр П. Я-сам как другой / П. Рикёр; [пер. с франц.]. – М. : Издательство гуманитарной литературы, 2008. – 416 с.
309. Робоча навчальна програма курсу «Психологія спілкування». – К. : НМУ, 2010. – 16 с.
310. Ровенчак О.А. Особистісна складова ідентичностей і практик українських емігрантів / О. А. Ровенчак // Соц. психологія. – 2011. – № 5. – С. 120–130.
311. Роджерс К. Р. Взгляд на психотерапию. Становление человека / К. Роджерс; [пер. с англ.]. – М. : Издательская группа «Прогресс», 1998. – 480 с.
312. Родіна Н.В. Психологія копінг-поведінки: системне моделювання : дис. ... докт. психол. наук : 19.00.01 / Родіна Наталія Вікторівна ; Київський нац. ун-т імені Т. Г. Шевченка. – К., 2013. – 504 с.
313. Рождественская Н.А. Роль стереотипов в познании человека человеком / Н.А. Рождественская // Вопросы психологии. – 1986. – № 4. – С. 69–77.
314. Романова Е.С. Механизмы психологической защиты: генезис, функционирование, диагностика / Е.С. Романова, Л.Р. Гребенников. – Мытищи: Талант, 1996. – 144 с.
315. Роменець В.А. Виховання творчих здібностей у студентів / В.А. Роменець. – К. : Вища школа, 1973. – 96 с.
316. Роменець В.А. Психологія творчості : Навч. посібник / В.А. Роменець. – К. : Либідь, 2001. – 288 с.
317. Роменець В.А. Фантазія, пізнання, творчість / В.А.Роменець. – К. : Наукова думка, 1965. – 149 с.
318. Російськомовна спільнота в Україні: соціально-психологічний аналіз : монографія / за ред. В. О. Васютинського; Національна академія педагогічних наук України, Інститут соціальної та політичної психології. – Кіровоград : Імекс-ЛТД, 2012. – 336 с.

319. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии / С.Л. Рубинштейн. – СПб. : Питер, 2000. – 720 с.
320. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии / Сергей Леонидович Рубинштейн. – СПб. : Питер Ком, 1999. – 720 с.
321. Рубинштейн С.Л. Бытие и сознание. Человек и мир / С.Л. Рубинштейн. – СПб. : Питер, 2003. – 508 с.
322. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии: В 2-х т. / С.Л. Рубинштейн. – СПб. : Питер, 1998. – Т.1. – 688 с.
323. Рубинштейн С.Л. Проблемы общей психологии / С. Л. Рубинштейн – М. : Педагогика, 2002. – 424 с.
324. Рубинштейн С.Л. Проблемы общей психологии [Текст]. – [2-е изд.] / Сергей Леонидович Рубинштейн. – М. : Педагогика, 1976. – 414 с.
325. Рубинштейн С.Л. Человек и мир / С.Л. Рубинштейн // Памятники психологической мысли. – М. : Наука, 1997. – 191 с.
326. Сакович Н.А. Методичка по арт-терапії / Н.А. Сакович. – СПб., 2005. – 42 с.
327. Салогуб А. М. Структура и содержание синдрома эмоционального выгорания в исследованиях зарубежных и отечественных ученых / А. М. Салогуб // Молодой ученый. – 2014. – №5. – С. 459–461.
328. Санникова О.П. Эмоциональность в структуре личности. – Одесса : Хорс, 1995. – 334 с.
329. Сарджвеладзе Н. Травма и психологическая помощь / Н. Сарджвеладзе, З. Беберашвили, Д. Джавахишвили, Н. Махашвили, Н. Сарджвеладзе. – М. : Смысл, 2007. – 180 с.
330. Сатир В. Вы и ваша семья: Руководство по личностному росту / В. Сатир. – М. : ИОИ, 2013. – 104 с.
331. Семенович А.В. Нейропсихологическая диагностика и коррекция в детском возрасте / А.В. Семенович. – М.: Издательский центр «Академия», 2002. – 232 с.
332. Семенович А.В. Нейропсихологическая диагностика и коррекция в детском возрасте. Метод замещающего онтогенеза: Учебное пособие. – 7-е изд. / А.В. Семенович. – М. : Генезис, 2015. – 474 с.
333. Семиченко В. А. Психология социальных отношений / В. А. Семиченко. – К. : Магістр-S, 1999. – 167 с.
334. Сидоренко Е.В. Методы математической обработки в психологии / Е.В.Сидоренко. – СПб. : ООО «Речь», 2004. – 350 с.
335. Симатова О.Б. Копинг-стратегии и копинг ресурсы как мишени превентивного воздействия в профилактике адиктивного поведения подростков [электронный ресурс]: Международная заочная научно-практическая конференция «Отклоняющееся поведение человека в современном мире: проблемы и решения» / Оксана Борисовна Симатова. – Режим доступа до журн.: <http://deviatio2010.vlsu.ru/index.php?id=49>
336. Симонов П.В. и др. Происхождение духовности / П.В. Си-монов, П.М.Ершов, Ю.П.Вяземский. – М. : Наука, 1989. – 352 с.

337. Сирота Н.А. Копинг-поведение в подростковом возрасте [Текст] / Н.А. Сирота. – СПб.: Питер, 1994. – 283 с.
338. Сисун М. Конфлікти між учителями й підлітками. Методи їх подолання / М. Сисун // Психолог. – 2003. – №6. – С.5–6.
339. Скотт Д.Г. Конфликты. Пути их преодоления / Д.Г. Скотт. – К. : Внешторгиздат, 1991. – 191 с.
340. Скутина Т.В. Конфликт как механизм развития отношений с близким сверстником в подростковом возрасте / Т.В. Скутина // Психология и школа. – 2004. – №3. – С.92–105.
341. Сластенин В. А. Педагогика: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений [Текст] / В. А. Сластенин, И. Ф. Исаев, Е. Н. Шиянов; под ред. В. А. Сластенина. – М. : Изд-ский центр «Академия», 2002. – 576 с.
342. Словарь практического психолога / сост. С. Ю. Головин. – Минск : Харвест, 1998. – 800 с.
343. Словарь практического психолога / Сост. С. Ю. Головин. – С. 164.
344. Словарь-справочник по психодиагностике / [Л. Бурлачук, С. Морозов]. – 2-е изд. перед. и допол. – СПб. : Питер, 2003. – 528 с.
345. Словник психолога-практика / [сост. С.Ю. Головин]. – [2-е изд., перераб. и доп.] – Мн. : Харвест, М. : АСТ, 2001. – 976 с.
346. Словник української мови: в 11 томах / За ред. І.К. Білодіда. – К. : Наукова думка, 1975. – Т. 6. – С. 180.
347. Смирнов.Б.А. Психология деятельности в экстремальных ситуациях / Б.А. Смирнов, Е.В. Долгополова. – Харьков : «Гуманитарный центр», 2008. – 292 с.
348. Смутьсон М.Л. Психологія розвитку інтелекту: монографія / М.Л. Смутьсон. – К. : Інститут психології ім. Г.С.Костюка АПН України, 2001. – 276 с.
349. Снігур Л.А. Психологія становлення громадянськості особистості : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня доктора психол. наук : спец. 19.00.07 – педагогічна та вікова психологія / Людмила Анатоліївна Снігур. – Київ, 2005. – 36 с.
350. Собчик Л.Н. Еще раз про любовь. Диагностика психологической совместимости / Л.Н. Собчик. – СПб. : Речь, 2002. – 231 с.
351. Современная психология : справ. руководство / отв. ред. В.Н. Дружинин. – М. : Инфра-М, 1999. – 688 с.
352. Соколова Е.Т. Модификация теста Роршаха для диагностики нарушений семейного общения : [электронный ресурс] / Е.Т. Соколова // Вопросы психологии – 1985. – № 4. – С. 145.
353. Сокурянська Л.Г. Дефіцит громадянської ідентичності молоді як соціокультурний феномен: чинники актуалізації / Л.Г. Сокурянська, Г.С. Остроухова // Методологія, теорія та практика соціологічного аналізу сучасного суспільства: Збірник наукових праць. – Х. : ХНУ ім. В.Н. Каразіна, 2008. – С. 520–525.

354. Справочник по психологии и психиатрии детского и подросткового возраста / Под ред. С.Ю. Циркина. – [2-е изд., перераб. и доп.]. – СПб. : Питер, 2004. – 896 с.
355. Старовойтенко Е. Б. Жизненные отношения личности: модели психологического развития / Елена Борисовна Старовойтенко. – Киев : Лыбидь, 1992. – 215 с.
356. Стегний А. Г. Опыт сравнительного анализа национально-групповой идентификации украинцев и русских в Украине / А.Г. Стегний // Национально-гражданские идентичности и толерантность. Опыт России и Украины в период трансформации. – К. : ИС НАНУ, 2007. – С. 128–142.
357. Степаненко В. Етнос-демос-поліс: етнополітичні проблеми соціальної трансформації в Україні / В. Степаненко // Соціологія: теорія, методи, маркетинг. – 2002. – № 2. – С. 112.
358. Тарасова О.В. Психологічний зміст професійного мислення особистості: [Електронний ресурс] / О.В.Тарасова. – Режим доступу: [http://rusnauka.com/8_DN_2011 /Psihologia / 8_82491.doc.htm/](http://rusnauka.com/8_DN_2011/Psihologia/8_82491.doc.htm/). – Назва з екрана.
359. Ташлыков В.А. Психологическая защиты у больных с неврозами и психосоматическими расстройствами / В.А. Таш-лыков. – СПб. : Ин-т усовершенствования врачей, 1992. – 163 с.
360. Теплов Б.М. Ум полководца / Б.М. Теплов // Проблемы индивидуальных различий : [избр. работы] – М. : АПН РСФСР, 1961. – С. 252–344.
361. Терейковская Т.В. Теоретические подходы к понятию «копинг-поведение» [Электронный ресурс]: Международная заочная научно-практическая конференция «Человек в современном обществе: вопросы психологии» (Россия, г. Новосибирск, 01 июня 2010 г.) / Т.В. Терейковская // Человек в современном обществе: вопросы психологи. – 2010. – Режим доступа до журн. : <http://sibac.info/11954>
362. Тест Куна. Тест «Кто Я?» (М.Кун, Т.Макпартленд; модификация Т.В.Румянцевой) // Психологическое консультирование: диагностика отношений в паре / Т.В. Румянцева. – СПб., 2006. – С. 82–103.
363. Тимошкина А.А. Эмоциональная напряженность студента вуза как фактор активизации психологической защиты и самоактуализации: автореф. дис... канд. психол. наук : 19.00.07 / А.А. Тимошкина. – Ярославль, 2013. – 16 с.
364. Титаренко Т. М. Життєві кризи: технології консультивання. Перша частина / Т. М. Титаренко. – К. : Главник, 2007. – 144 с.
365. Тихомиров А.К. Понятие цели и целеобразования в психологии / А.К. Тихомиров // Психологические механизмы целеобразования. – М. : Наука, 1977. – 570 с.
366. Ткачева В.В. Система психологической помощи семьям, воспитывающим детей с отклонениями в развитии: автореф. на соиска-

- ние уч. степени д-ра психол. наук: спец. 19.00.10 «Коррекционная психология» / В.В. Ткачева; Моск. гос. открытый пед. ун-им. М.А. Шолохова. – Н. Новгород, 2005. – 46 с.
367. Ткачук Т.А. Методологічні підходи до вивчення та вимірювання копінг-поведінки [Електронний ресурс] / Т.А. Ткачук // Актуальні проблеми сучасної психології та педагогіки вищих навчальних закладів МВС України: матеріали «Круглого столу». – 2012. – С. 23. – Режим доступу до журн. : <http://zavantag.com/docs/1938/index-5765-1.html?page=23>
368. Тренинг профессиональной идентичности / [авт.-сост. Л. Б. Шнейдер]. – М. : Изд-во МПСИ, 2004. – 208 с.
369. Трофімов Ю.Л. Психологія : [підручник] / Ю.Л.Трофімов. – К. : Либідь, 2008. – 560 с.
370. Трунов Д. И. Снова о «профессиональной деформации» / Д. И. Трунов // Психол. газета. – 2004. – № 36. – С. 32–34.
371. Тулегенова С.Ю. Психологический микроклимат в семье и особенности родительского отношения к детям с ограниченными психическими возможностями / С.Ю. Тулегенова, Г.К. Тулегенова, С.К. Кудайбергенова // Тезисы Второй всероссийской научной конференции «Психологические проблемы современной российской семьи» (25-27 октября 2005 г.). В 3-х частях. – 2 часть / под общ. ред. д-ра психол. наук В.К. Шабельникова и канд. психол. наук А.Г. Лидерса. – М., 2005. – С. 261–263.
372. Тышкова, М. Исследование устойчивости детей и подростков в трудных ситуациях [Текст]/ М. Тышкова // Вопросы психологии. 1987. – №1. – С. 27–34.
373. Ударцева Т. Є. Автоматизована система визначення пра-цездатності та надійності авіаційних операторів / Т.Є.Ударцева//Открытые информационные и ком-пью-терные интегрированные технологии. – Харьков, 2001 – №26. – С.176–180.
374. Українське студентство у пошуках ідентичності: монографія / За ред. В. Л. Арбеніної, Л. Г. Сокурнянської. – Х. : ХНУ імені В. Н. Каразіна, 2012. – 520 с.
375. Ушаков Г.К. Пограничные нервно-психические расстройства / Г.К. Ушаков. – [2-е изд., перераб. и доп.] – М. : Медицина, 1987. – 304 с.
376. Ушакова І.В. Супервізія : навчальний посібник [для студентів вищих навчальних закладів]/ І.В.Ушакова. – Миколаїв : Вид-во ЧДУ ім. Петра Могили, 2011. – 228 с.
377. Ушакова Т. Н. Речь: истоки и принципы развития / Татьяна Николаевна Ушакова. – М. : Персэ, 2004. – 256 с.
378. Фальова О.Є. Причини та наслідки кризисних станів жінок / О.Є. Фальова; Східноєвропейський національний університет імені Лесі Українки, Інститут соціальної та політичної психології НАПН України // Психологічні перспективи. – Луцьк, 2015. – Вип. 25. – С. 240–256.

379. Фальова О.Е. Проблема самореалізації особистості жінки в закордонній психології / О.Е. Фальова // Вісник ХНПУ. Психологія. – Х.: ХНПУ, 2011. – Вип. 43. Ч.1. – С. 192–199.
380. Фальова О.Е. Самореалізація особистості жінки в концепціях вітчизняної психології / О.Е. Фальова, М.В. Маркова// ХНУ імені В.Н.Каразіна. – Х.: ХНУ, 2012. – № 985. – С. 26–30.
381. Фейерабенд П. Против метода. Очерк анархистской теории познания / П. Фейерабенд. – М., 1986. – 467 с.
382. Фельдштейн Д.И. Психология развивающейся личности / Д.И. Фельдштейн. – Москва-Воронеж, 1996. – 512 с.
383. Физиология человека / Под ред. В.М. Покровского, Г.Ф. Коротко. – 2-е изд., перераб. и доп. – М. : 2003. – 656 с.
384. Филиппова Г.Г. Психология материнства: Учебное пособие / Г.Г. Филиппова. – М. : Изд-во Института Психотерапии, 2002. – 240 с.
385. Филиппович В.И. Взаимосвязь жизнестойкости и психологических защит при пограничных психических расстройствах и в норме / В.И.Филиппович // Вестник Кемеровского государственного университета. – Вып. 4 (60). – Т. 1. – 2014. – С. 135–139.
386. Фіцула М.М. Відхилення у поведінці неповнолітніх: шляхи їх попередження та подолання: навч-метод. посібник. – Вид. 2-ге перероб. та допов. / І.І. Парфанович, М.М. Фіцула. – Т. : Навчальна книга-Богдан, 2008. – 432 с.
387. Флоренская Т. А. Диалогическое общение как путь духовного преобразования личности/ Т. А. Флоренская // Гуманистические проблемы психологической теории. – М. : Наука, 1995. – С. 136–162.
388. Флоренская Т.А. Диалог в практической психологии : Наука о душе / Т.А. Флоренская. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2001. – 208 с.
389. Форманюк Т. В. Синдром эмоционального сгорания как показатель профессиональной дезадаптации учителя / Т. В. Форманюк // Вопр. психологии. – 1994. – № 6.
390. Франкл В. Человек в поисках смысла: сборник: / Общ. ред. Л.Я. Гозмана и Д.А. Леонтьева; пер. с англ. и нем.. – М. : Прогресс, 1990. – 368 с.
391. Хазратова Н.В. Психологія відносин особистості й держави: монографія / Н.В. Хазратова. – Луцьк : РВВ ВДУ «Вежа», 2004. – 276 с.
392. Хачатурова М.Р. Самоэффективность личности и ее связь с выбором копинг-стратегий поведения в межличностном конфликте / М.Р.Хачатурова // Альманах современной науки и образования. – 2011. – №9. – С. 92–97.
393. Хейли Дж. Что такое психотерапия / Дж Хейли.– СПб. : Питер, 2005. – 224 с.
394. Ховкинс П. Супервизия. Индивидуальный, групповой и организационный подходы / П.Ховкинс, Р.Шохет.–СПб. : Речь, 2008.– 352 с.

395. Ходош А.М. Методика изучения объект-субъектного образа компьютера / А.М. Ходош // Вопр.психологии. – 1991. – №6. – С.149–154.
396. Холмогорова А. Б. Семейная психотерапия: история, основные школы, концептуальный аппарат / А. Б. Холмогорова // Современная терапия психических расстройств. – 2007. – №2. – С.19–29.
397. Хомич Г.О. Основи психологічного консультування: навчальний посібник / Г.О. Хоміч, Р.М.Ткач. – К. : МАУП, 2004. – 152 с.
398. Христенко В. Е. Психологические приемы нейтрализации слухов в очаге чрезвычайной ситуации / В. Е. Христенко // Проблемы экстремальной и кризисной психологии. Сборник научных трудов. – Выпуск 12, Часть 2. – Харьков: НУЦЗУ, 2012. – С. 143–150.
399. Хуторской А.В. А.В. Ключевые компетенции и образовательно-стандарты: [Электронный ресурс] / Андрей Викторович Хуторской // Доклад на отделении философии образования и теоретической педагогики РАО 23 апреля 2002 г. – Центр «Эйдос». – www.eidos.m/news/compet.htm
400. Хухлаева О. В. Психология развития: молодость, зрелость, старость / О. В. Хухлаева. – М. : Издательский центр Академия, 2002. – 208 с.
401. Хухлаева О.В. Школьная психологическая служба. Работа с родителями / О.В. Хухлаева. – М. : Генезис, 2008. – 154 с.
402. Хухлаева О.В. Основы психологического консультирования и психологической коррекции. – М. : Академия, 2001. – 208 с.
403. Цуканов Б. И. Время в психике человека / Борис Иосифович Цуканов. – Одесса : АстроПринт, 2000. – 216 с.
404. Чалдини Р. Агрессия. Социальная психология. Пойми других, чтобы понять себя! / Р. Чалдини, Д. Кенрик, С. Нейберг. – СПб. : Прайм-ЕВРОЗНАК, 2002. – 256 с.
405. Чернобровкін В. М. Психологія прийняття педагогічних рішень / Володимир Миколайович Чернобровкін. – Луганськ : Вид-во ДЗ «ЛНУ імені Тараса Шевченка», 2010. – 448 с.
406. Черный Е. В. Инициирование профессиональной рефлексии у педагогов / Е. В. Черный // Практична психологія та соціальна робота. – 2002. – № 3. – С. 1–4.
407. Чернявская А.П. Психологическое консультирование по профессиональной ориентации / А.П. Чернявская. – М. : Владос-Пресс, 2004. – 342 с.
408. Черняков Г. О. Медицина катастроф / Г. О. Черняков, И. В. Кочин, П. И. Сидоренко. – К., 2002. – 340 с.
409. Шабров О. Ф. Политическое управление: проблема стабильности и развития / О. Ф. Шабров. – М., 2007. – 174 с.
410. Шапиро Д. Невротические стили / Д.Шапиро. – М. : Институт общегуманитарных исследований, 1998. – 198 с.
411. Шевченко Л.А. Гендерная психология: учебное пособие / Л.А. Шевченко. – Харьков : ООО «МИТ», 2004. – 100 с.

412. Шемчук В.А. Педагогічні умови розвитку управлінського мислення майбутніх магістрів військового управління в системі післядипломної освіти: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / В.А.Шемчук. – К., 2012. – 20 с.
413. Шипицына Л.М. Психолого-педагогическое консультирование и сопровождение развития ребенка: Пособие для учителя-дефектолога / Л.М. Шипицына, Е.И. Казакова, М.А. Жданова. – М. : Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2003. – 528 с.
414. Шипова Л.В. Нарушения поведения у умственно отсталых школьников в процессе обучения / Л.В. Шипова // Повышение качества профессиональной подготовки будущих учителей: Сб. науч. статей. – Саратов: ИП «Наука», 2010. – С. 214–220.
415. Шнейдер Л.Б. Психология семейных отношений / Л. Б. Шнейдер. – М. : Апрель-Пресс, Изд-во ЭКСМО-Пресс, 2000. – 512 с.
416. Шнейдер Л.Б. Психология семейных отношений: Курс лекций / Л.Б. Шнейдер. – М. : Изд-во ЭКСМО-Пресс, 2000. – 512 с.
417. Шнейдерман Б. Психология программирования: человеческие факторы в вычислительных и информационных системах / Б. Шнейдерман. – М. : «Радио и связь», 1984. – 303 с.
418. Эйдемиллер Э.Г. Семейная психотерапия / Э.Г. Эйдемиллер, В.В. Юстицкий. – Л. : Медицина, 1990. – 192 с.
419. Юдіна О. М. Особливості професійної ідентифікації студентів медичного ВНЗ / О. М. Юдіна // Зб. наук. праць Інституту психології ім. Г. С. Костюка АПН України ; за ред. С. Д. Максименка. – К., 2003. – Т. V, ч. 2. – С. 327–330.
420. Юсупов И. М. Вчувствование, проникновение, понимание / И. М. Юсупов. – Казань : Изд-во Казан. ун-та, 1993. – 214 с.
421. Яблонська Т.М. Вікові та індивідуально-психологічні особливості як чинник духовного розвитку особистості // Психологічні закономірності розвитку духовності особистості : монографія / М.Й.Боришевський, О.В.Шевченко, Н.Д. Володарська та ін.; За заг. ред. М.Й.Боришевського. – Київ : Педагогічна думка, 2011. – 200 с. – С.169–196.
422. Яблонська Т.М. Стан і причини розлучень та розпаду молодих сімей // Молода сім'я в Україні : державна доповідь про становище молодих сімей в Україні (за підсумками 2008-2009 рр.) / Міністерство у справах сім'ї, молоді та спорту, Державний інститут розвитку сім'ї та молоді. – Київ, 2010. – 153 с. – С.115–124.
423. Ягенський А.В. Оцінка якості життя у пацієнтів з ішемічною хворобою серця: результати валідизації україномовної версії опитувальника MacNew Heart Disease Health-related Quality of Life / А.В. Ягенський, S. Hufner, I.M. Січкарук, N. Oldridge// Український кардіологічний журнал. – 2013. – № 3. – С. 22–28.

424. Як започаткувати і розвинути власну справу: практичний посібник підприємця / В.П. Петренко, М.О. Табахарнюк, О.В. Пасічник та ін. – Івано-Франківськ : Лілея-НВ, 1998.
425. Яценко Т. С. Проблема дослідження несвідомої сфери психіки суб'єкта / Т. С. Яценко // Практична психологія та соціальна робота. – 2002. – № 7. – С. 10–16.
426. Abramson L. The cognitive diathesis-stress theories of depression : Toward an adequate evaluation of the theories' validities / L. Abramson, L. Alloy, G. Metalsky, L. B. Alloy (Ed.) // Cognitive processes in depression. – New York : Guilford, 1988. – P. 3–30.
427. Adler A. The cours of human life as a psychological problems. – Human Development, 1968. – № 3. – P.184–200.
428. Allen E., Seaman C. Likert Scales and Data Analyses / Quality Progress, 2007. – №40. – PP. 64–65.
429. Art. 108 Ustawy z dnia 12 marca 2004 roku o pomocy społecznej (Dz. U. Nr 64, poz. 593 i Nr 99), Art. 11. ust.2 Ustawy z dnia 12 marca 2004 roku o pomocy społecznej (Dz. U. Nr 64, poz. 593 ze zm.), Art. 109 Ustawy z dnia 12 marca o pomocy społecznej (Dz. U. Nr 64, poz. 593 ze zm.) i Art. 49 ustawy z dnia 20 kwietnia 2004 roku o promocji zatrudnienia i instytucjach rynku pracy. Dz. U. z 2008 roku Nr 69, poz. 415 ze zm.).
430. Atkinson J. W. An introduction to motivation / John William Atkinson. – New York : Van Nostrand Reinhold, 1964. – 355 p.
431. Bandura A., Walters R. H. Social learning and personality development / Albert Bandura, Rodri H. Walters. – New York, etc. : Holt, etc., 1964. – 329 p.
432. Banesz G. Technicke vzdelavanie v digitalnom prostredi / G. Banesz, D. Lukacova, J. Sitas. – Nitra, 2010.
433. Bańka A. Psychologia pracy / A. Bańka // Psychologia. Podręcznik Akademicki// J. Strelau, t. 3, GWP. – Poznań, 2001.
434. Bar-On, R. The Bar-On Emotional Quotient Inventory (EQ-i): Technical Manual [Text] / R. Bar-On. – Toronto : Multi-Health Systems, 1997.
435. Bauman Z. Globalizacja. I co z tego dla ludzi wynika / Z. Bau-man. – Warszawa, 2000.
436. Beerlage I. Stress und Burnout in der Aids-Arbeit / I. Beerlage, D. Kleiber; Sozialpädagogisches Institut Berlin, 1990. – 177 p.
437. Behling O., Starke F. A. The postulates of expectancy theory / O. Behling, F. A. Starke // The Academy of Management Journal. – 1973. – № 16 (3). – P. 373-388.
438. Berstein B. A Public Language : Some Sociological Implications of a Linguistic Form / B. Berstein. – N.-Y. : CCC, 1990. – 87 p.
439. Biblioteka Reformy nr 40 Ministerstwo Edukacji Narodowej, O pomocy psychologiczno-pedagogicznej. – Warszawa, 2001.
440. Bode S., He AH., Soon CH, Trampel R. Tracking the unconscious generation of free decisions using ultra-high field fMRI //PLoS ONE6 – June 2011 – Vol. 6. – № 1. – P. 1–12

441. Bowen M. Family therapy in clinical practice / M. Bowen. – New York : Aronson, 1978.
442. Brake M. The sociology of youth culture and youth subkulture: Sex and drugs and rock'n'roll? / M. Brake // – London: Routledge & Kegan Paul, 1980. – 204 p.
443. Britell T.K. Competency and Excellence [Text] / T.K. Britell // Minimum Competency Achivment Testing / [ed. by Taeger R.M., Titlt C.K. (eds).]. – Berkeley, 1980. – P. 23–29.
444. Browne K., Herbert M., Zapobieganie przemocy w rodzinie, Wydawnictwo Państwowej Agencji Rozwiązywania Problemyw Alkoholowych, Warszawa 1999.
445. Budner S. Intolerance of ambiguity as a personality variable // Journ. of Personality. – 1962. – V. 30. – P. 29–40.
446. Budnyk O. B. Action-technological readiness of future primary school teacher for social and educational activity (based on the results of experimental study) / O. B. Budnyk // Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology, II (11), Issue: 22, 2014. – P. 6–10.
447. Burisch, M. Das Burnout-Syndrom. Theorie der inneren Erschopfung. Text. / M. Burisch. – Berlin, Heidelberg : Springer, 1989.
448. Bushmann B. J., Anderson C. A. Violent Video Games and Hostile Expectations : A Test of the General Aggression Model / B. J. Bushmann, C. A. Anderson // International Journal of MBA. – 2012. – № 1, Vol. 15. – P. 52-57.
449. Butler J., Womer K. Hierarchical non-nested test for contrasting expectancy-valence models / J. Butler and K. Womer // MBR. – 1985. – P. 335-352.
450. Cartwright D., Zander A. Group dynamics. Research and theory / D. Cartwright, A. Zander. – N.-Y. : New American library, cop., 1968. – 345 p.
451. Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment / Modern Language Division, Strasbourg. – Cambridge University Press, 2012.
452. Darboe K. An Empirical Study of the Social Correlates of Job Satisfaction Among Plant Science Graduates of a MWU : A Test of Victor H. Vroom's 1964 Expectancy Theory / K.Darboe. – University Press of America. – 2003. – 125 p.
453. De Sanctis G. Expectancy theory as explanation of voluntary use of a decision support system/G.DeSanctis//Psychological Reports. – 1983. –№ 52. – P. 247-260.
454. Decyzja nr 2241/2004/WE Parlamentu Europejskiego i Rady z dnia 15 grudnia 2004 r. w sprawie jednolitych ram wspólnych dla przejrzystości kwalifikacji i kompetencji.
455. Depeszowa J. Informacyjne a komunikacyjne technologie v pedagogickiej priprawy ucitelov // Civilizacne vyzvy profesionalneho vzdelavania. Vybrane problemy v oblasti odborneho vzdelavania Polsko a Slovensko / red. T. Piątek. – Rzeszyw, 2010.

456. Dijkstra E.W. Programming Considered as a Human Activity- Edsger, 1995. – P.1–9.
457. Dziennik. Firmy sprawdzają osobowość pracowniwyw. – 2008.
458. Estes B. and Polnick B. Examining Motivation Theory in Higher Education : An Expectancy Theory Analysis of Tenured Faculty Productivity / B. Estes and B. Polnick // International Journal of MBA. – 2012. – № 1. – Vol. 15. – P. 13-19.
459. Ferris K. R. A test of the expectancy theory of motivation in an accounting environment / K. R. Ferris // The Accounting Review. – 1979. – P. 412-413.
460. Freudenberger H.J. Staff burn-out / Journal of Social Issues, 1974. – Vol. 30. – P. 159–165.
461. Frieske F., Popławski P., Opieka i kontrola. – Warszawa, 1996.
462. Furmanek W. Edukacja a przemiany cywilizacyjne. – Rzeszyw, 2010.
463. Geiger M. A., Cooper E. A., Hussain I., O’Connell B. T., Power J., Raghunandan K., Rama D. V. and Sanchez G. Using expectancy theory to assess student motivation: An international replication / M. A. Geiger, E. A. Cooper, I. Hussain, B. T. O’Connell, J. Power, K. Raghunandan, D. V. Rama and G. Sanchez // Issues In Accounting Education (February). – 1998. – P. 139-156.
464. Gierszewska R., Nowe koncepcje kształcenia pracowniwyw socjalnych [w:] Pracownik socjalny a lokalny rynek pracy (red.) Fic M.. – Zielona Gyra, 1993.
465. Giovanni Costa. Occupational stress and stress prevention in air traffic control: working papers/C.Giovanni . – International labor office Geneva. – 2009. – 43 c.
466. Grajek M. Motywacja – decydujący czynnik rekrutacji, Magazyn akademicki Eurostudent, nr 169/05/2009.
467. Grajek M. Testy ruszają od 4 maja, Testy psychometryczne, Magazyn akademicki Eurostudent, nr 168/05/2009.
468. Grenglass E. R., Burke R. J., Konarsi R. Components of burnout, resources, and gender-related differences // J. of Applies Social psychology. 1998. V. 28 (12). P. 1088–1106.
469. Griffin L. and Harrell A. An empirical examination of managers’ motivation to implement just-in-time procedures / L. Griffin and A. Harrell // Journal of Management Accounting Research. – 1991. – № 3. – P. 98-112.
470. Halpern J., Tramontin, M. Disaster mental health: Theory and practice. Belmont, CA: Thomson Brooks /Cole // Traumatology June 2007. – Vol. 13. – № 2. – P. 37–38.
471. Herr E. Planowanie kariery zawodowej / E. Herr, S. Cramer. – Warszawa, 2001.
472. Herzberg F. One more time : How do you motivate employees? / F. Herzberg // Harvard Business Review (January). – 2003. – P. 87-96.
473. Holloway H. The Thin Ideal : A Study in Expectancy Theory / Hannah Holloway. – VDM Verlag. – 2010. – 147 p.

474. Homplewicz J. *Pedagogika i etyka*. – Rzeszyw, 2009.
475. House R. J., Shapiro H. J. and Wahba M. A. Expectancy theory as a predictor of work behavior and attitude: A revaluation of empirical evidence / R. J. House, H.J.Shapiro and M.A.Wahba // *Decision Sciences*. – 1974. – № 5(3). – P. 481-506.
476. http://pl.wikipedia.org/wiki/Poradnictwo_zawodowe 15.05.2015r.
477. http://www.gazeta.edu.pl/Orientacja_zawodowa_czyli_planowanie_karier-95_372-0.html
478. <http://www.mpips.gov.pl/pomoc-spoleczna/institucje-pomocy-spolecznej/jednostki-organizacyjne/> (wyświetlenie z dnia 13.12.2015).
479. <http://www.rzeszow.roefs.pl/News/exeDefault/?id=9352> z dnia 15.05.2015 r.
480. Hutmacher W. Key competencies for Europe [Text] / Walo Hutmacher // Report of the Symposium (Berne, Switzerland 27-30 March, 1996). Council for Cultural Co-operation (CDCC). Secondary Education for Europe. – Strasburg, 1997. – P. 24.
481. Isaac R. G., Zerbe W. J., Pitt D. C. Leadership and motivation : the effective application of expectancy theory / Robert G. Isaac, Wilfred J. Zerbe, Douglas C. Pitt // *Journal of Managerial Issues*. – 2001. – Vol. XIII. – № 2. – P. 212-226.
482. Janke A. W., *Pedagogika rodziny i wychowanie rodzinne*, (w:) S. Kawula, J. Brągiel, A. W. Janke (red.), *Pedagogika rodziny. Obszary i panorama problematyki*, Wydawnictwo «Adam Marszałek», Toruń 2005.
483. Jarvis P. *Adult and Continuing Education. Theory and Practice* [Text] / P. Jarvis. – London and New York, 1995. – P. 80–81.
484. Kargulowa A. *O teorii i praktyce poradnictwa*. – Warszawa, 2004.
485. Kawula S., Janke A.W., *Polimorficzność i komplementarność badań nad współczesną rodziną*, (w:) S. Kawula, J. Brągiel, A. W. Janke (red.), *Pedagogika rodziny. Obszary i panorama problematyki*, Wydawnictwo «Adam Marszałek», Toruń 2005.
486. Killinger B. *Workaholics, the respectable addicts*. East Roseville: Simon and Schuster. – 1992. – P. 6.
487. Kmiecik-Baran K., *Młódzież i przemoc mechanizmy socjo-psychologiczne*, Wydawnictwo PWN, Warszawa 1999.
488. Kobasa S.C. *Hardiness and Health: A Prospective Study* / S.C.Kobasa, S.R.Maddi, S.Kahn // *Journal of Personality and Social Psychology*. – 1982. – v. 42, №1. – p. 168–177.
489. *Kodeks pracy*. – Warszawa, 2015.
490. Kominis G. and Emmanuel C. R. The expectancy-valence theory revisited / G. Kominis and C. R. Emmanuel // *MAR*. – 2007. – P. 49-75.
491. Krauz A. *Nowoczesne zarządzanie przedsiębiorstwem a strumień wartości społecznych na rynku pracy* // W. Furmanek, W. Wałat, *Teoretyczne i praktyczne problemy edukacji technicznej*, tom XI. – Rzeszyw, 2009.
492. Krauz A. *Semiprogramowanie nowoczesną metodą współczesnej edukacji zawodowej* / A. Krauz. – Rzeszyw, 2010.

493. Krauz Ag. Zasady współpracy edukacyjnej – uznawalność kwalifikacji w Unii Europejskiej // Cywilizacyjne wyzwania edukacji zawodowej Wybrane problemy kształcenia zawodowego w Polsce i na Słowacji / red. T. Piątek. – Rzeszyw, 2010.
494. Kretschmer R. Stres w zawodzie nauczyciela / R. Kretschmer. – Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, 2003.
495. Krzętowska L., Przemoc seksualna wobec dziecka w rodzinie, (w:) Z. Brańka i M. Szymański, Agresja i przemoc we współczesnym świecie, Oficyna Wydawnicza «Text», Kraków 1998.
496. Kubinowski D. Pedagogika kultury jako źródło współczesnych inspiracji teorii uniwersyteckiego kształcenia pedagogiczne-go / D. Kubinowski // Педагогічна освіта в Україні і Польщі: реалії та перспективи : збірник наукових праць / за ред. Д. Герцюка і Р. Кухи. – Львів : Видавничий центр Львівського національного університету ім. І. Франка, «Триада плюс», 2008. – S. 205–217.
497. Kukulowicz T. Wychowujący nauczyciel // Personalistyczna wizja sportu / M. Bralac (red.). – Warszawa, 1994.
498. Kwiatkowska H. Pedeutologia / H. Kwiatkowska. – Warszawa, 2008.
499. Lawler E. E. and Suttle J. L. Expectancy Theory and Job Behavior / E. E. Lawler and J. L. Suttle // Organisational Behaviour and Human Performance. – 1973. – № 9. – P. 482-503.
500. Lawler E. E., Porter L. W. Antecedent attitudes of effective managerial performance / E. E. Lawler, L. W. Porter // Organisational Behaviour. – 1967. – Vol. 2. – P. 122-142.
501. Lelińska K. Orientacja i poradnictwo zawodowe w nowym systemie edukacji / red. H. Bednarczyk, J. Figurski, M. Żurka. – Pedagogika Pracy – doradztwo zawodowe. WSP ZNP. – Warszawa, 2004.
502. Lipowski Z.J. Psychological reaction to physical illness / Z.J. Lipowski // Canadian Medical Association Journal. – 1983. – V.128. – P.1069–1072.
503. Liu S., Liao H., Zeng Y. Why people blog: an expectancy theory analysis / S. Liu, H. Liao, Y. Zeng // Issues in IS. – 2007. – Vol. 8. – № 2. – P. 232-237.
504. Lunenburg F. C. Expectancy theory of motivation / F. C. Lunenburg // International Journal of MBA. – 2011. – №1, Vol. 15. – P. 43-48.
505. Malikowski M., Zbiorowości terytorialne [w:] Socjologia w Polsce (red. Krawczyk Z., Sowa K. Z.). – Rzeszyw, 1998.
506. Markocki Z. Nauczyciel – wychowawca wobec nowej rzeczywistości edukacyjnej społeczeństwa / Zygmunt Markocki // KU Dobrej Szkole. Nauczyciele. Technologie kształcenia / Redakcja naukowa Czesław Prewka. – Tom II. – Wyższa Szkoła Humanistyczna TWP w Szczecinie, Instytut Technologii Eksploatacji. – PIB: Radom, 2009. – S. 15–21.
507. Maslach C. Burnout: A multidimensional perspective // Professional burnout: Recent developments in the theory and research / Ed.

- W.B. Shaufeli, Cr. Maslach and T. Marek. Washington D. C : Taylor & Francis, 1993. – P. 19–32.
508. Maslow A.H., *Motivation and Personality* (2nd ed.) N.Y. : Harper & Row, 1970.
509. Matyjas B., *Ośrodek pomocy społecznej*, (w:) *Encyklopedia Pedagogiczna XXI Wieku*, tom 3, Wydawnictwo Akademickie «Żak», Warszawa 2004.
510. McGregor D. M. *The human side of psychology* / Douglas M. McGregor. – New York : McGraw-Hill, 1960. – 123 p.
511. MEN o reformie programowej – gimnazjum, MEN Biblioteczka Reformy, Zeszyt nr 9. – Warszawa, 1999.
512. MEN o reformie programowej – kształcenie blokowe, MEN Biblioteczka Reformy, Zeszyt nr 8. – Warszawa, 1999.
513. MEN o reformie programowej – kształcenie zintegrowane, MEN Biblioteczka Reformy, Zeszyt nr 7. – Warszawa, 1999.
514. Miller L. E. and Grush J. E. Improving predictions in expectancy theory research : Effects of personality, expectancies, and norms / Miller L. E. and Grush J. E // *The Academy of Management Journal*. – 1988. – № 31 (1). – P. 107-122.
515. *Multimedialna encyklopedia powszechna*, 2003.
516. Murray D. and Frazier K. B. A within-subjects test of expectancy theory in a public accounting environment / D. Murray and K. B. Frazier // *Journal of Accounting Research* (Autumn). – 1986. – P. 400-404.
517. Nowacki T.W. *Leksykon pedagogiki pracy* / T.W. Nowacki. – Radom, 2004.
518. Nowacki T.W. *Zawodoznawstwo* / T.W. Nowacki. – ITE Radom, 1999.
519. Oei T. P. S. and Baldwin A. R. Expectancy theory: a two-process model of alcohol use and abuse / T. P. S. Oei, A. R. Baldwin // *Journal of studies on alcohol*. – 1994. – P. 525-534.
520. Okoń W. *Nowy słownik pedagogiczny*. – Warszawa, 2001.
521. Paluch M. *Strategia edukacji w perspektywie wielokulturowej* // O wychowaniu, wartościach i myśli społecznej, dylematy i refleksje / red. M. Paluch, B. Wyczawski. – Sanok, 2008.
522. Paluch M., Chomińska L., *Pedagogika społeczna. Człowiek w systemie działań społeczno-wychowawczych. Wybrane zagadnienia*, Ukraina 2012.
523. Paluch M., *Człowiek w zmieniającym się społeczeństwie*, Brzeska Oficyna Wydawnicza. – Sanok 2007.
524. Peak H. *Attitude and motivation* / H. Peak // *Nebraska symposium on motivation*. – Lincoln, NE : «University of Nebraska Press», 1955. – P. 149-188.
525. Perlman B., Hartman E. A. *Burnout: Summary and Future and Research* // *Human relations*. – 1982. – V. 35 (4).
526. Piaget J. *The child's conception of number* [Text] / Jan Piaget. – L. : Routledge and Kegan Paul, 1952. – 482 p.

527. Piaget J. What babies and toddlers know [Text] / Jan Piaget // Advanced Gold Exam maximiser / [ed. by Sally Burgess and Richard Acklam]. – L. : Longman, 2006. – P. 92–93.
528. Piątek T. Orientacja zawodowa – zagubiona funkcja współczesnej szkoły / red. W. Furmanek, Wyd. ZDTiI – UR. – Rzeszyw, 2007.
529. Pines A. Career burnout: causes and cures / A. Pines, E. Aronson. – New York : Free Press, 1988.
530. Poczucie oczywistości jako bariera w edukacji i tworzeniu się obrazu świata u dzieci // Tworzenie się obrazu świata u dzieci w młodszym wieku szkolnym. Szanse i bariery / K. Gąsiorek, Z. Nowak, (red.). – Kraków : Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Pedagogicznego w Krakowie, 2010.
531. Polak E., Integracja i dezintegracja jako współzależne procesy współczesnych przemian cywilizacyjnych. – Gdańsk, 2001.
532. Pomytkina L. Personal readiness of youth to making strategic life decisions / Lyubov Pomytkina// European Applied Sciences. – Germany (Stuttgart). – May. – 2013. – № 5. – PP. 155–157.
533. Pospiszyl I., Przemoc w rodzinie, Wydawnictwo Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1994.
534. Pospiszyl I., Razem przeciwko przemocy, Wydawnictwo Akademickie «Żak», Warszawa 1999.
535. Rachalska W. Problemy orientacji zawodowej / W. Rachalska. – Warszawa, 1987.
536. Radzewicz-Winnicki A., Pedagogika społeczna, Warszawa 2008.
537. Raport «Czas pracy i warunki pracy w relacjach nauczycieli, Warszawa 2013, www.znp.olsztyn.pl/czaspracyraport.pdf
538. Raport o stanie edukacji 2013. Liczą się nauczyciele, Warszawa 2014, eduentuzjasci.pl/images/stories/.../ibe-raport-o-stanie-edukacji-2013.pdf
539. Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 7 stycznia 2003 r. w sprawie zasad udzielania i organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach (Dz. U. nr 11, poz. 114).
540. Rozporządzenie Ministra Pracy i Polityki Społecznej z dnia 26 września 2000 roku.
541. Rynes S. and Lawler J. A policy-capturing investigation of the role of expectancies in decisions to pursue job alternatives / S. Rynes and J. Lawler // Journal of Applied Psychology. – 1983. – № 68. – P. 620–631.
542. S. Tucholska, Wypalenie zawodowe u nauczycieli. Psychologiczna analiza zjawiska i jego osobowościowych uwarunkowań, Wyd. KUL. – Lublin, 2009.
543. Schuler R. S. A role and expectancy perception model of participation in decision making / R. S. Schuler // The Academy of Management Journal. – 1980. – № 23 (2). – P. 331–340.

544. Skidmore R. A., Thackeay M. G. Wprowadzenie do pracy socjalnej. – Katowice, 1998.
545. Skidmore R. A., Thackeray M.G. Wprowadzenie do pracy socjalnej. – Katowice, 1998.
546. Smolensky M.W. Human factors in air traffic control / M.W. Smolensky, E.S. Stein. – USA. : Academic press, 1998. – 477 c.
547. Snead K. C. An application of expectancy theory to examine managers' motivation to utilize a decision support system. Abstract / K. C. Snead // *Journal of Management Accounting Research*. – 1991. – № 3. – P. 213-222.
548. Soderfeldt M., Soderfeldt B., Wag L. E. Bunout in social work // *Social Work*. – 1995. – V. 40 (5). – P. 638–646.
549. Stewart-Williams S. and Podd J. The placebo effect : dissolving the expectancy versus conditioning debate / S. Stewart-Williams and J. Podd // *Psychological Bulletin*. – 2004. – Vol. 130. – № 2. – P. 324-340.
550. Stresory w środowisku pracy nauczyciela, [w:] *Psychospołeczne warunki pracy polskich nauczycieli. Pomiedzy wypaleniem zawodowym a zaangażowaniem* / red. J. Pyżalski, D. Merecz; Krakow : Oficyna Wydawnicza «Impuls», 2010.
551. Sunder S. Management control, expectations, common knowledge, and culture / S. Sunder // *Management Accounting Research*. – 2002. – № 14. – P. 173-187.
552. Sutton C., *Psychologia dla pracowniwyw socjalnych*. – Gdańsk, 2007.
553. Szajek S. System orientacji i poradnictwa zawodowego. – Warszawa, 1987.
554. Szatur-Jaworska B., *Teoretyczne podstawy pracy socjalnej* [w:] *Pedagogika społeczna* (red.) Pilch T., Lepalczyk I., Warszawa 1995.
555. Szubański R. Nowy system edukacji zawodowej, [w:] *Edukacja zawodowa a rynek pracy Raport IPiSS, zeszyt nr 17*. – Warszawa, 1999.
556. Szymanek Z. *Poradnictwo zawodowe wobec wyzwań wspylcz-zesności*, UMCS. – Lublin, 2001.
557. Toffler A. *Budowa nowej cywilizacji. Polityka trzeciej fali*. – Poznań, 1996.
558. Tucholska S. Stres zawodowy u nauczycieli: poziom nasilenia i symptomy, «*Psychologia Wychowawcza*». – Nr 3. – 1999.
559. Tyszka Z. *Rodzina w świecie wspylczesnym – jej znaczenie dla jednostek i społeczeństwa* (w:) T. Pilch, I. Lepalczyk (red.) *Pedagogika społeczna*. – Warszawa, 1995.
560. Ustawa o policji z dnia 6 kwietnia 1990 r. (Dz.U. 1990 nr 30 poz. 179)
561. Ustawa o pomocy społecznej z dnia 12 marca 2004 roku (Dz .U. 2009. Nr 175 poz. 1362 z pyż. zm.) art. 171 oraz (Dz. U. 1993, POZ. 60. Ustawa o pomocy społecznej z dnia 29 listopada 1990. Art. 8, ust.5).
562. Ustawa o pomocy społecznej z dnia 12.03.2004 roku (Dz. U.2008.115.728 tekst jednolity).
563. Ustawa o przeciwdziałaniu przemocy w rodzinie z dnia 29.07. 2005 roku ze zmianami.

564. Ustawa z 9 czerwca 2011 r. o wspieraniu rodziny i i systemie pieczy zastępczej Dz. U. 2011, Nr 149, poz. 887 Ministerstwo Pracy i Polityki Społecznej Departament Pomocy Rodzinie.
565. Ustawa z dnia 10.06.2010 roku o zmianie ustawy o przeciwdziałaniu przemocy w rodzinie oraz niektórych innych ustaw (Dz. U. 2010.125.842).
566. Ustawa z dnia 12 marca 2004 roku o pomocy społecznej.
567. Vargova M. Metodika pracovnej výchovy a pracovneho vyučovania. – Nitra, 2007.
568. Vroom V. H. Work and Motivation / Victor V. Vroom. – New York : Jossey Bass, 1994. – 324 p. – (Jossey Bass Management Series).
569. Walc W., Przemoc w relacjach międzyludzkich: opinie młodzieży, Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego, Rzeszów 2006.
570. Walker K. B. and Johnson E. N. The effects of a budget-based incentive compensation scheme on the budgeting behavior of managers and subordinates / K. B. Walker and E. N. Johnson / Journal of MAR. – 1999. – № 11. – P. 1-28.
571. Wegner D. M. The illusion of conscious will. – Cambridge : MA MIT Press, 2002. – 419 p.
572. Wiatrowski Z. Podstawy pedagogiki pracy / Z. Wiatrowski. – Bydgoszcz, 1994.
573. Wigfield A. Expectancy-value theory of achievement motivation: a developmental perspective / A. Wigfield // EPR. – 1994. – V. 6. – № 1. – P. 49-78.
574. Wiliński P., Miejsce interwencji edukacyjnej w procesie zmian społecznych. Materiały z I Ogólnopolskiej Konferencji. Kształcenie liderów społeczności wiejskiej, 21-22. 01.1997 Poznań.
575. Wojtasik B. Warsztat doradcy zawodu. Aspekty pedagogiczno-psychologiczne. – Warszawa, 1997.
576. Wolf G. and Connolly T. Between-subject designs in testing expectancy models/ G. Wolf, T. Connolly // Decision Sciences. – 1981. – № 12. – P. 39-45.
577. Wołowska A. Wypalenie zawodowe, czyli o konieczności od-poczynku od tablicy // Szkoło, jaka jesteś? Problemy nauczycieli i uczniów we współczesnej szkole / red. M. Banasiak, A. Wołowska, Difiń. – Warszawa, 2015.
578. Wroczyński R. Pedagogika społeczna. – Warszawa, 1976.
579. www.praca.gov.pl
580. Zalewski T. Firmy szukają kłamcyw, «Prawo pracy» z dnia 09.01.2010.
581. Zbyrad T. Wypalenie zawodowe pracowniwyw służb społecznych / T. Zbyrad // Katolicki Uniwersytet Lubelski Jana Pawła II. – Stalowa Wola, 2008.
582. Ziemska M., Rodzina a osobowość, Wydawnictwo «Wiedza Powszechna», Warszawa 1975.

Відомості про авторів

Максименко Сергій Дмитрович, дійсний член НАПН України, доктор психологічних наук, професор, директор Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України, м. Київ, Україна.

Астремська Ірина Володимирівна, кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри психології, Чорноморський державний університет імені Петра Могили, м. Миколаїв, Україна.

Будник Олена Богданівна, доктор педагогічних наук, старший науковий співробітник, завідувач кафедри теорії та методики початкової освіти, Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника, м. Івано-Франківськ, Україна.

Гоблик Володимир Васильович, доктор економічних наук, доцент, Мукачівський державний університет, м. Мукачево, Україна.

Грицюк Ірина Михайлівна, кандидат психологічних наук, доцент кафедри практичної психології та безпеки життєдіяльності, Східноєвропейський національний університет імені Лесі Українки, м. Луцьк, Україна.

Дроздова Юлія Валентинівна, кандидат психологічних наук, старший викладач кафедри сучасних європейських мов, Київський національний торговельно-економічний університет, м. Київ, Україна.

Земба Беата, доктор гуманітарних наук, ад'юнкт кафедри соціальної і ресоціалізаційної педагогіки Педагогічного факультету, Жешівський університет, м. Жешів, Республіка Польща.

Івашкевич Едуард Зенонович, кандидат психологічних наук, доцент кафедри загальної психології та психодіагностики, Рівненський державний гуманітарний університет, м. Рівне, Україна.

Івашкевич Ірина Владиславівна, пошукувач кафедри вікової та педагогічної психології, Рівненський державний гуманітарний університет, м. Рівне, Україна.

Калюжна Юлія Іванівна, кандидат психологічних наук, доцент кафедри психології, Полтавський національний педагогічний університет імені В.Г. Короленка, м. Полтава, Україна.

Комар Таїсія Василівна, кандидат психологічних наук, доцент, професор кафедри практичної психології та педагогіки, Хмельницький національний університет, м. Хмельницький, Україна.

Крауз Антоні, доктор, ад'юнкт кафедри педагогіки роботи і андрагогіки Педагогічного факультету, Жешівський університет, м. Жешів, Республіка Польща.

Лимар Леся Володимирівна, кандидат психологічних наук, старший викладач кафедри іноземних мов, Національний медичний університет імені О.О. Богомольця, м. Київ, Україна.

Луппо Світлана Єгорівна, кандидат психологічних наук, доцент кафедри авіаційної психології, Національний авіаційний університет, м. Київ, Україна.

Ляшин Ярослав Євгенович, викладач кафедри психології, Ужгородський національний університет, м. Ужгород, Україна.

Макарчук Людмила Олексіївна, молодший науковий співробітник лабораторії проблем інклюзивної освіти, Інститут спеціальної педагогіки НАПН України, м. Київ, Україна.

Максименко Ксенія Сергіївна, кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри загальної і медичної психології, Національний медичний університет імені О.О.Богомольця, м. Київ, Україна.

Марценюк Марина Олексіївна, кандидат психологічних наук, доцент кафедри психології, Мукачівський державний університет, м. Мукачево, Україна.

Мельничук Оксана Богданівна, кандидат психологічних наук, доцент, завідувач кафедри галузевої психології та психології управління, Національний педагогічний університет імені М.П.Драгоманова, м. Київ, Україна.

Михальська Світлана Анатоліївна, кандидат психологічних наук, доцент, докторант, Інститут психології імені Г.С. Костюка НАПН України, м. Київ, Україна.

Мишко Надія Мирославівна, асистент кафедри психології, Полтавський національний педагогічний університет імені В.Г. Короленка, м. Полтава, Україна.

Наконечна Марія Миколаївна, кандидат психологічних наук, доцент кафедри загальної та практичної психології, Ні-

Збірник наукових праць К-ПНУ імені Івана Огієнка, Інституту психології імені Г.С.Костюка НАПН України
жинський державний університет імені Миколи Гоголя, м. Ніжин, Україна.

Онуфрієва Ліана Анатоліївна, кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри загальної та практичної психології, завідувач кафедри загальної та практичної психології, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, м. Кам'янець-Подільський, Україна.

Осика Костянтин Сергійович, кандидат психологічних наук, доцент кафедри здоров'я людини та фізичного виховання, Державний вищий навчальний заклад «Донбаський державний педагогічний університет», м. Слов'янськ, Україна.

Осика Ольга Вікторівна, кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри прикладної психології, Державний вищий навчальний заклад «Донбаський державний педагогічний університет», м. Слов'янськ, Україна.

Павелків Віталій Романович, кандидат психологічних наук, доцент кафедри загальної психології та психодіагностики, Рівненський державний гуманітарний університет, м. Рівне, Україна.

Палюх Марек, доктор габілітований гуманітарних наук, професор надзвичайний, завідувач кафедри соціальної педагогіки і ресоціалізації Педагогічного факультету, Жешівський університет, м. Жешів, Республіка Польща.

Петровська Інга Ростиславівна, кандидат технічних наук, доцент кафедри психології, Львівський національний університет імені Івана Франка, м. Львів, Україна.

Пітинський Адам, студент Педагогічного факультету, Жешівський університет, м. Жешів, Республіка Польща.

Полищук Олексій Валерійович, аспірант кафедри теоретичної та консультативної психології Інституту соціології, психології та соціальних комунікацій, Національний педагогічний університет імені М.П.Драгоманова, м. Київ, Україна.

Помиткіна Любов Віталіївна, доктор психологічних наук, доцент, професор кафедри авіаційної психології, Національний авіаційний університет, м. Київ, Україна.

Попович Ігор Степанович, кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри педагогіки, психології й освітнього менеджменту, Херсонський державний університет, м. Херсон, Україна.

Посвістак Олеся Анатоліївна, кандидат історичних наук, доцент кафедри філософії і політології, Хмельницький національний університет, м. Хмельницький, Україна.

Потанчук Наталія Дмитрівна, кандидат психологічних наук, старший науковий співробітник науково-дослідного відділу, Національна академія Державної прикордонної служби України імені Богдана Хмельницького, м. Хмельницький, Україна.

Сазонова Олена Володимирівна, кандидат психологічних наук, доцент кафедри психології, Львівський національний університет імені Івана Франка, м. Львів, Україна.

Самкова Олеся Миколаївна, аспірант, викладач кафедри практичної психології, Херсонський державний університет, м. Херсон, Україна.

Сизоненко Альона Віталіївна, асистент кафедри загальної, вікової та практичної психології, Полтавський національний педагогічний університет імені В.Г. Короленка, м. Полтава, Україна.

Солінська Уршуля, магістр соціально-опікунської та ресоціалізаційної педагогіки, докторантка Педагогічного університету в Кракові, м. Краків, Республіка Польща.

Ткач Богдан Миколайович, кандидат психологічних наук, докторант лабораторії психології навчання імені І.О. Синиці, Інститут психології імені Г.С.Костюка НАПН України, м. Київ, Україна.

Уварова Світлана Геннадіївна, кандидат педагогічних наук, ректор Міжнародного інституту глибинної психології, м. Київ, Україна.

Фальова Олена Євгенівна, кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри наукових основ управління та психології, Харківський національний педагогічний університет імені Г.С.Сковороди, м. Харків, Україна.

Хілл Тетяна Олександрівна, аспірантка кафедри авіаційної психології, Національний авіаційний університет, м. Київ, Україна.

Царькова Ольга Вікторівна, кандидат психологічних наук, доцент кафедри практичної психології, Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького, м. Мелітополь, Україна.

Цветкова Олена Євгенівна, здобувач кафедри суспільних наук, Національний університет оборони України імені Івана Черняховського, м. Київ, Україна.

Цимбал Світлана Володимирівна, кандидат психологічних наук, доцент кафедри англійської мови для технічних та агробіологічних спеціальностей, Національний університет біоресурсів і природокористування України, м. Київ, Україна.

Чайковська Оксана Миколаївна, кандидат психологічних наук, старший викладач кафедри психології освіти, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, м. Кам'янець-Подільський, Україна.

Чанцева-Коваленко Олена Миколаївна, фахівець кафедри фундаментальних і загальнонаукових дисциплін, Шосткинський інститут Сумського державного університету, м. Суми, Україна.

Шпак Марія Мирославівна, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри практичної психології, Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка, м. Тернопіль, Україна.

Штепа Олена Станіславівна, кандидат психологічних наук, доцент кафедри психології, Львівський національний університет імені Івана Франка, м. Львів, Україна.

Щербан Тетяна Дмитрівна, доктор психологічних наук, професор, Мукачівський державний університет, м. Мукачево, Україна.

Юрчак Анна, магістр прикладної психології, докторантка Академії Фізичного виховання в Кракові, м. Краків, Республіка Польща.

Яновська Тамара Анатоліївна, кандидат психологічних наук, доцент кафедри психології, Полтавський національний педагогічний університет імені В.Г. Короленка, м. Полтава, Україна.

Яцків Оксана Степанівна, кандидат психологічних наук, практичний психолог, Дошкільний навчальний заклад № 27 «Карпатська казка», м. Івано-Франківськ, Україна.

INFORMATION ABOUT THE AUTHORS

Maksymenko Serhii Dmytrovych, Full Member of the National Academy of Pedagogical Science of Ukraine, Doctor of Psychological Science, Professor, Director of G.S. Kostyuk Institute of Psychology at the National Academy of Pedagogical Science of Ukraine, Kyiv, Ukraine.

Astremaska Iryna Volodymyrivna, Candidate of Psychological Science, Assistant Professor, Assistant Professor of the Department of Psychology, Petro Mohyla Black Sea State University, Mykolaiv, Ukraine.

Budnyk Olena Bohdanivna, Doctor of Pedagogical Sciences, Senior Researcher, Head of the Department of Theory and Methods of Primary Education, Vasyl Stefanyk Precarpathian National University, Ivano-Frankivsk, Ukraine.

Hrytsiuk Iryna Mykhailivna, Candidate of Psychological Sciences, Assistant Professor of the Department of Experimental Psychology and Life Vital Functions Safety, Lesia Ukrainka Eastern European National University, Lutsk, Ukraine.

Drozdova Yuliya Valentynivna, Candidate of Psychological Sciences, Senior Lecturer of the Department of Modern European Languages, Kyiv National University of Trade and Economics, Kyiv, Ukraine.

Zięmba Beata, Doctor of Humanities in Tutorial and Social Pedagogics, Senior Lecturer, Rzeszów University (Republic of Poland).

Ivashkevych Eduard Zenonovych, Candidate of Psychological Science, Assistant Professor of the Department of General Psychology and Psychological Diagnostics, Rivne State University of the Humanities, Rivne, Ukraine.

Ivashkevych Iryna Vladyslavivna, Researcher of the Department of Pedagogical and Age Psychology, Rivne State University of the Humanities, Rivne, Ukraine.

Pitynskyi Adam, Student of Pedagogical Faculty, Zheshiv University, Zheshiv, Republic of Poland.

Komar Taisiia Vasylivna, Candidate of Psychological Science, Assistant Professor, Professor of the Department of Practical Psychology and Pedagogy, Khmelnytskyi National University, Khmelnytskyi, Ukraine.

Krauz Antoni, Doctor, Senior Lecturer of the Department of Pedagogics of Work and Andragogy, Pedagogical Faculty, Zhesliv University, Zhesliv, Republic of Poland.

Lymar Lesia Volodymyrivna, Candidate of Psychological Sciences, Senior Teacher of the Department of Foreign Languages, O. Bohomolets National Medical University, Kyiv, Ukraine.

Luppo Svitlana Yegorivna, Candidate of Psychological Sciences, Assistant Professor of the Department of Aviation Psychology, National Aviation University, Kyiv, Ukraine.

Liashyn Yaroslav Yevhenovych, Teacher of the Department of Psychology, Uzhgorod National University, Uzhgorod, Ukraine.

Makarchuk Liudmyla Oleksiivna, Junior Researcher of the Laboratory for Inclusive Education, Special Education Institute of NAPS of Ukraine, Kyiv, Ukraine.

Maksymenko Kseniia Serhiivna, Candidate of Psychological Science, Assistant Professor, Assistant Professor of the Department of General and Medical Psychology, O.O. Bohomolets National Medical University, Kyiv, Ukraine.

Martseniuk Maryna Oleksiivna, Candidate of Psychological Science, Assistant Professor of the Department of Psychology, Mukachevo State University, Mukachevo, Ukraine.

Melnychuk Oksana Bohdanivna, Candidate of Psychological Science, Assistant Professor, Head of the Department of a Particular Psychology and Management Psychology, National Pedagogical M.P. Drahomanov University, Kyiv, Ukraine.

Myhalska Svitlana Anatoliivna, Candidate of Psychological Science, Assistant Professor, Doctoral Student, G.S. Kostiuk Institute of Psychology at the National Academy of Pedagogical Science of Ukraine, Kyiv, Ukraine.

Myshko Nadiia Myroslavivna, Assistant of the Department of Psychology, Poltava V.G. Korolenko National Pedagogical University, Poltava, Ukraine.

Nakonechna Mariia Mykolaivna, Candidate of Psychological Sciences, Assistant Professor of the Department of General and Applied Psychology, Nizhyn Mykola Gogol State University, Nizhyn, Ukraine.

Onufriieva Liana, Candidate of Psychological Science, Assistant Professor, Head of the Corporate Laboratory of Psychology of Education of Kamianets-Podilskiy Ivan Ohienko

National University and G.S. Kostiuk Institute of Psychology at the National Academy of Pedagogical Science of Ukraine, Head of the Department of General and Applied Psychology of Kamianets-Podilskyi Ivan Ohienko National University.

Osyka Kostiantyn Serhiyovych, Candidate of Psychological Sciences, Assistant Professor of the Department of Man's Health and Physical Education, State Higher Educational Establishment "Donbass State Pedagogical University", Sloviansk, Ukraine.

Osyka Olha Viktorivna, Candidate of Psychological Sciences, Assistant Professor of the Department of Applied Psychology, State Higher Educational Establishment "Donbass State Pedagogical University", Sloviansk, Ukraine.

Pavelkiv Vitaliy Romanovych, Candidate of Psychological Science, Assistant Professor of the Department of General Psychology and Psychodiagnosis, Rivne State University for the Humanities, Rivne, Ukraine.

Paluch Marek, Associate Professor, Dr hab. in Humanities, Rzeszów University (Republic of Poland).

Petrovska Inha Rostyslavivna, Candidate of Engineering Sciences, Assistant Professor of the Department of Psychology, Ivan Franko Lviv National University, Lviv, Ukraine.

Polischuk Oleksii Valeriyovych, Postgraduate Student of the Department of Theoretical and Consulting Psychology, the Institute of Sociology, Psychology and Social Communications, National Pedagogical Dragomanov University, Kyiv, Ukraine.

Pomytkina Liubov Vitaliivna, Doctor of Psychological Science, Assistant Professor, Professor of the Department of Aviation Psychology, National Aviation University, Kyiv, Ukraine.

Popovych Igor Stepanovych, Candidate of Psychological Sciences, Assistant Professor, Assistant Professor of the Department of Pedagogy, Psychology and Educational Management, Kherson State University, Kherson, Ukraine.

Posvistak Olesia Anatoliivna, Candidate of Historical Science, Assistant Professor of the Department of Philosophy and Political Science, Khmelnytskyi National University, Khmelnytskyi, Ukraine.

Potapchuk Natalia Dmytrivna, Candidate of Psychological Science, Senior Researcher of Research Department, National Academy of State Border Service of Ukraine named after Bohdan Khmelnytskyi, Khmelnytskyi, Ukraine.

Sazonova Olena Volodymyrivna, Candidate of Psychological Science, Assistant Professor of the Department of Psychology, Lviv Ivan Franko National University, Lviv, Ukraine.

Samkova Olesia Mykolaivna, Postgraduate Student, Lecturer of the Department of Practical Psychology, Kherson State University, Kherson, Ukraine.

Syzonenko Aliona Vitaliivna, Assistant of the Department of General, Age and Applied Psychology, Poltava National Pedagogical University named after V.G. Korolenko, Poltava, Ukraine.

Solinska Urshulia, Master of Social and Tutelary and Recosializational Pedagogy, Doctoral Student of Pedagogical University in Krakow, Krakow, Republic of Poland.

Yurchak Anna, Master of Applied Psychology, Doctoral Student of Academy of Physical Education in Krakow, Krakow, Republic of Poland.

Tkach Bohdan Mykolayovych, Candidate of Psychological Science, Doctoral Student of the Laboratory of Psychology of Education named after I.O. Synytsia, G.S. Kostyuk Institute of Psychology at the National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine, Kyiv, Ukraine.

Uvarova Svitlana Hennadiivna, Candidate of Pedagogical Sciences, Rector of the International Institute of Depth Psychology, Kyiv, Ukraine.

Faliova Olena Yevhenivna, Candidate of Psychological Science, Assistant Professor, Assistant Professor of the Department of Scientific Foundations of Management and Psychology, Kharkiv H.S. Skovoroda National Pedagogical University, Kharkiv, Ukraine.

Hill Tetiana Oleksandrivna, Postgraduate Student at the Department of Aviation Psychology, National Aviation University, Kyiv, Ukraine.

Tsarkova Olha Viktorivna, Candidate of Psychological Science, Assistant Professor of the Department of Practical Psychology, Bohdan Khmelnytsky Melitopol State Pedagogical University, Melitopol, Ukraine.

Tsvietkova Olena Yevhenivna, Applicant of the Department of Social Sciences, National University of Defense of Ukraine named after Ivan Cherniakhovskiy, Kyiv, Ukraine.

Tsymbal Svitlana Volodymyrivna, Candidate of Psychological Science, Associate Professor of the Department of English for Technical and Agrobiological Specialities, National University of Life and Environmental Sciences of Ukraine, Kyiv, Ukraine.

Chaikovska Oksana Mykolaivna, Candidate of Psychological Sciences, Senior Teacher of the Department of Psychology of Education, Kamianets-Podilskyi Ivan Ohienko National University, Kamianets-Podilskyi, Ukraine.

Chantseva-Kovalenko Olena Mykolaivna, Specialist of the Department of Basic and General Scientific Subjects, Shostka Institute of Sumy State University, Sumy, Ukraine.

Shpak Maria Myroslavivna, Candidate of Pedagogical Science, Assistant Professor of the Department of Practical Psychology, Ternopil Volodymyr Hnatiuk National Pedagogical University, Ternopil, Ukraine.

Shtepa Olena Stanislavivna, Candidate of Psychological Science, Assistant Professor of the Department of Psychology, Ivan Franko National University of Lviv, Lviv, Ukraine.

Scherban Tetiana Dmytrivna, Doctor of Psychological Sciences, Professor, Mukachevo State University, Mukachevo, Ukraine.

Hoblyk Volodymyr Vasyliovych, Doctor of Economical Sciences, Assistant Professor, Mukachevo State University, Mukachevo, Ukraine.

Yanovska Tamara Anatoliivna, Candidate of Psychological Science, Assistant Professor of the Department of Psychology, Poltava V.G. Korolenko National Pedagogical University, Poltava, Ukraine.

Kaliuzhna Yuliia Ivanivna, Candidate of Psychological Science, Assistant Professor of the Department of Psychology, Poltava V.G. Korolenko National Pedagogical University, Poltava, Ukraine.

Yatskiv Oksana Stepanivna, Candidate of Psychological Science, Counseling Psychologist, Preschool Educational Establishment №27 «Karpatska kazka», Ivano-Frankivsk, Ukraine.

Зміст

С.Д. Максименко	
Генетична психологія особистості: психічний розвиток і навчання	7
I.V. Astremska	
The peculiarities of included and not included supervision in the structure of higher education of social workers.	19
О.Б. Будник	
Соціально-психологічний контекст підготовки майбутнього педагога	31
I.M. Грицюк	
Біохімічна специфіка центральних механізмів емоцій та їх вплив на здоров'я особистості	48
Ю.В. Дроздова	
Особливості застосування психологічної програми розвитку професійного самовизначення майбутніх фахівців торговельного підприємництва під час викладання іноземної мови	58
Беата Земба, Адам Питинский	
Домашнее насилие – проблема воспитания и социума	67
Е.З. Івашкевич	
Психологічні підвалини процесуально-діяльнісного та регуляційного підходів до визначення структури соціального інтелекту педагога.	80
I.V. Івашкевич	
Професійна компетентність юриста як психологічна проблема	94
Т.В. Комар	
Психологічна структура професійної зрілості фахівця освітянської галузі	108
Антони Крауз	
Консультирование как корректирующая и профилактическая деятельность для поддержки развития современного человека.	118
Л.В. Лимар	
Впровадження елементів деонтологічного тренінгу на заняттях іноземної мови як метод формування альтруїстичного ставлення майбутніх медиків до пацієнтів	132
С.Є. Луппо	
Типологічні особливості життєвих взаємодій дорослої особистості з досвідом дитячих психотравм сімейного походження.	142

Я.Є. Ляшин

Копінг як вихід із ситуації конфлікту156

Л.О. Макарчук

Домінантні види копінг-стратегій поведінки
підлітків із розумовою відсталістю170

К.С. Максименко

Психологическая специфика непсихотических
личностных расстройств.186

М.О. Марценюк

Структура та алгоритм індивідуального
консультування батьків у практиці
психолого-педагогічного консультування.202

О.Б. Мельничук

Емпатія в структурі професійного інтелекту
майбутніх фахівців соціальної сфери213

С.А. Михальська

Спілкування батьків і дітей як фактор розвитку
особистості дитини227

Н.М. Мишко

Особливості мотиваційно-ціннісної сфери
студента-психолога, який здобуває другу вищу
освіту238

М.М. Наконечна

Просоціальна взаємодія як діалог248

Л.А. Опифрієва

Theoretical and methodological principles of professional
maturity of socionomic specialist's personality257

К.С. Осика

Життєвий і творчий шлях Масугацу Оями
як вчинок буття: психологічний аспект271

О.В. Осика

Психологічні обрії вчинкового світу літературних
творів В.А. Роменця282

В.Р. Павелків

Агресія як феномен сучасності в системах
молодіжних субкультур293

Марек Палюх

Оказание социальной помощи и поддержки
современным семьям – приоритетное задание
социальных служб Польши304

І.Р. Петровська	
Типи громадянської ідентичності студентської молоді.	317
О.В. Поліщук	
Організаційні засади лабораторного дослідження зв'язку психологічного часу особистості з прийняттям рішень у ситуації стресу	331
Л.В. Помиткіна	
Психологічні механізми переживання особистості у процесі прийняття стратегічних життєвих рішень	341
І.С. Роровуш	
Applied research aspect of social expectations of personality in English scientific literature	355
О.А. Повістак	
Комунікативна парадигма психології сім'ї.	367
Н.Д. Потапчук	
Інтенсифікація діяльності органів виконавчої влади щодо протидії чуткам при виникненні надзвичайної ситуації.	377
О.В. Сазонова	
Трудоголізм як форма професійної мотиваційної деформації програмістів	393
О.М. Самкова	
Дослідження професійних стереотипів психолога	407
А.В. Сизоненко	
Психологические особенности гендерных стереотипов личности	418
Уршуля Солинська, Анна Юрчак	
Професійна вигораність учителя і його наслідки.	427
Б.М. Ткач	
Соціальний чинник виникнення девіантної поведінки: еволюційно-нейропсихологічний підхід	441
С.Г. Уварова	
Актуальні проблеми психологічної підтримки фахівців з подолання наслідків травматичних подій	454
О.Є. Фальова	
Індекс життєвого стилю: взаємозв'язок психологічних захистів та самоактуалізації жінок з різним сімейним статусом	468

Т.О. Хілл

Роль ситуативної психологічної готовності
в професійній тренажерній підготовці майбутніх
фахівців управління повітряним рухом 479

О.В. Царькова

Провина як складова частина емоційного стану
у батьків дітей із психофізіологічними вадами 493

О.Є. Цвєткова

Практичне мислення офіцера в процесі прийняття
управлінського рішення 504

С.В. Цимбал

До проблеми психологічного обґрунтування інтеграційної
теорії мовлення на засадах комплексного
багатофункціонального підходу 516

О.М. Чайковська

Особливості конфліктності за комунікативно-
поведінковим компонентом у молодших підлітків,
схильних до девіантної поведінки 528

О.М. Чанцева-Коваленко

Особливості теоретико-методологічного
інструментарію дослідження особистісного розвитку
дитини під впливом стосунків батьків 539

М.М. Шпак

Роль переживання у структурі емоційного інтелекту
особистості 549

О.С. Штепа

Психологічні ресурси як медіатор внутрішнього
та зовнішнього «Я» людини 559

Т.Д. Щербан, В.В. Гоблик

Деякі психологічні особливості підготовки успішного
фахівця 569

Т.А. Яновська, Ю.І. Калюжна

Психологічні основи профілактики конфліктів
у роботі соціального працівника з підлітками 583

О.С. Яцків

Нейропсихологічний підхід у діяльності практичного
психолога дошкільного навчального закладу 594

Бібліографія 607

Відомості про авторів 644

CONTENTS

S.D. Maksymenko	
Genetic psychology of personality: mental development and training	7
I.V. Astremska	
The peculiarities of included and not included supervision in the structure of higher education of social workers	19
O.B. Budnyk	
Social and psychological context of future teacher's training	31
I.M. Hrytsiuk	
Biochemical specificity of central emotional mechanisms and their influence on person's health	48
Y.V. Drozdova	
Features of the application of psychological self-determination development program for future experts of trade business in teaching foreign languages	58
B. Ziemia, A. Pitynskyi	
Domestic Violence as a Problem of Upbringing and Society	67
E.Z. Ivashkevych	
Psychological foundations of procedural and regulatory approaches to determine the structure of social intellect of a teacher	80
I.V. Ivashkevych	
Professional competence of the lawyer as a psychological problem	94
T.V. Komar	
Psychological structure of professional maturity of a specialist in educational sphere	108
A. Krauz	
Counseling as a Corrective and Preventive Activity to Promote the Development of Modern Man	118
L.V. Lymar	
Introduction of deontological training at Foreign Language classes as a method of future doctors' altruistic upbringing	132
S.Y. Luppo	
Typological peculiarities of adults' existential relationships with childhood psychotraumas of family genesis	142

Y.Y. Liashyn	Coping as a way of conflict solving	156
L.O. Makarchuk	Dominant types of coping strategies of teenagers with mental retardation	170
K.S. Maksymenko	Psychological specificity of non-psychotic personality disorders	186
M.O. Martsenyuk	Structure and algorithm of individual parents counseling in psychological and pedagogical counseling practice	202
O.B. Melnychuk	Empathy in the structure of professional intelligence of future social sphere specialists	213
S.A. Mykhalska	Intercourse between parents and children as a factor of child's personality development	227
N.M. Myshko	The features of the motivational-value sphere of a student- psychologist who gets the second higher education	238
M.M. Nakonechna	Prosocial Interaction as a Dialogue	248
L.A. Onufrieva	Theoretical and methodological principles of professional maturity of socioeconomic specialist's personality	257
K.S. Osyka	Life and Creative Work of Masutatsy Oyama as the Act of Existence: Psychological Aspect	271
O.V. Osyka	Psychological Skylines of the Actional World in the Literary Work of V.A.Romenets	282
V.R. Pavelkiv	Aggression as a present time phenomenon in youth subcultures systems	293
Marek Paluch	Rendering of social assistance and support to modern families is a priority task of social services in Poland.	304
I.R. Petrovska	Students' civic identity types	317

<i>O.V. Polischuk</i>	
Organizational principles of the laboratory research of the correlation between the personality's psychological time and making decisions in the stress situations	331
<i>L.V. Pomytkina</i>	
Psychological mechanisms of personality's experiences in the process of making strategic life decisions	341
<i>I.S. Popovych</i>	
Applied research aspect of social expectations of personality in English scientific literature	355
<i>O.A. Posvistak</i>	
The communicative paradigm of psychology of the family	367
<i>N.D. Potapchuk</i>	
The intensification of the executive authorities' activities concerning the reaction to rumors in extreme situations	377
<i>O.V. Sazonova</i>	
Workaholism as a form of professional motivational deformation of programmers	393
<i>O.M. Samkova</i>	
Study on the professional stereotypes of a psychologist.	407
<i>A.V. Syzonenko</i>	
The psychological characteristics of the personality's gender stereotypes	418
<i>U. Solinska, A. Yurchak</i>	
Professional Teacher Burnout and Its Consequences	427
<i>B.M. Tkach</i>	
The social factor of deviant behavior appearance: evolutionary and neuropsychological approach	441
<i>S.H. Uvarova</i>	
Current issues of psychological support for specialists in questions of overcoming the consequences of traumatic events.	454
<i>O.Y. Faliova</i>	
Life style index: interconnection of psychological protections and self-actualization of women from the crisis families, divorced women and women from ordinary families	468

T.A. Hill	
The role of situational psychological readiness in professional simulator training in future air traffic controllers	479
O.V. Tsarkova	
Guilt as a part of the emotional state of parents of children with psycho-physiological disabilities	493
O.Y. Tsvietkova	
Officer's practical thinking in managerial decision	504
S.V. Tsybmal	
On the problem of the psychological substantiation of the integration theory of speech based on the integrated multifunctional approach	516
O.M. Chaikovska	
Peculiarities of conflict on communicative and behavioral component of younger teenagers subjected to deviant behavior	528
O.M. Chantseva-Kovalenko	
The peculiarities of theoretical and methodological set of instruments for the research of a child's personal development under the influence of parents' relations	539
M.M. Shpak	
The role of experience in the structure of personality's emotional intelligence	549
O.S. Shtepa	
Psychological resources as a mediator of internal and external Self of the Person.	559
T.D. Scherban, V.V. Hoblyk	
Some psychological characteristics of successful professional training	569
T.A. Yanovska, Y.I. Kaliuzhna	
Psychological bases of conflict prevention in the work of social worker with teenagers	583
O.S. Yatskiv	
Neuropsychological Approach of Practical Psychologist to His/Her Work at a Preschool Education Establishment	594
Бібліографія	607
Information about the authors	649

Проблеми сучасної психології

Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України

У збірнику наукових праць, створеному вперше у 2008 році спільно Інститутом психології імені Г.С. Костюка НАПН України і вищим навчальним закладом, висвітлюються найбільш актуальні проблеми сучасної психології. У ньому представлено широкий спектр наукових розробок вітчизняних і закордонних дослідників у галузі загальної, педагогічної, вікової, експериментальної, медичної та спеціальної психології.

У представлених наукових працях аналізуються проблеми чинників, умов розгортання і труднощів психічного розвитку, питання вікових й індивідуальних особливостей становлення особистості та психології навчання, обговорюються перспективи можливих нових психолого-педагогічних підходів до проблем сучасної психології.

Збірник наукових праць адресовано професійним психологам і фахівцям суміжних наук, докторантам й аспірантам, магістрантам і студентам психологічних факультетів, а також усім тим, хто цікавиться сучасним станом розвитку психологічної науки.

*Директор
Інституту психології
імені Г.С. Костюка НАПН України –
Максименко Сергій Дмитрович,
дійсний член НАПН України,
доктор психологічних наук, професор*

*Ректор
Кам'янець-Подільського
національного університету
імені Івана Огієнка –
Копилов Сергій Анатолійович,
доктор історичних наук, професор*

Проблемы современной психологии

**Сборник научных трудов Каменец-Подольского
национального университета имени Ивана Огиенко, Института
психологии имени Г.С. Костюка НАПН Украины**

В сборнике научных трудов, созданном впервые в 2008 году совместно Институтом психологии имени Г.С. Костюка НАПН Украины и высшим учебным заведением, рассматриваются наиболее актуальные проблемы современной психологии. В нём представлен широкий спектр научных разработок отечественных и иностранных исследователей в области общей, педагогической, возрастной, экспериментальной, медицинской и специальной психологии.

В представленных научных трудах анализируются проблемы факторов, условий развёртывания и сложностей психологического развития, вопросы возрастных и индивидуальных особенностей становления личности и психологии обучения, обсуждаются перспективы возможных новых психолого-педагогических подходов к проблемам современной психологии.

Сборник научных трудов адресован профессиональным психологам и специалистам смежных наук, докторантам и аспирантам, магистрантам и студентам психологических факультетов, а также всем, кто интересуется современным уровнем развития психологической науки.

*Директор
Института психологии
имени Г.С. Костюка НАПН Украины –
Максименко Сергей Дмитриевич,
действительный член НАПН Украины,
доктор психологических наук, профессор*

*Ректор
Каменец-Подольского
национального университета
имени Ивана Огиенко –
Копылов Сергей Анатольевич,
доктор исторических наук, профессор*

Problems of modern psychology

**Collection of research papers of Kamianets-Podilskyi
Ivan Ohienko National University,
G.S.Kostiuk Institute of Psychology at the National Academy of
Pedagogical Science of Ukraine**

The collection of research papers, first created in 2008 by G.S.Kostiuk Institute of Psychology at the National Academy of Pedagogical Science of Ukraine and the educational establishment, is devoted to the scientific discussion of issues in contemporary psychology. It presents a wide range of studies by Ukrainian and foreign researchers in the fields of general, pedagogical, age, experimental, medical and special psychology. It presents analysis of the issues, conditions, and difficulties of psychological development, age-related and individual differences in the development of an individual and psychology of education.

The research presented in this collection of papers addresses the issues of causes and conditions of problems that may arise in an individual's psychological development, issues of age differences and individual differences, and the field of pedagogical education; discusses possibilities of new psychological and pedagogical approaches to various issues of contemporary psychology.

The target readership of the collection of research papers includes professional psychologists, graduate and postgraduate students, as well as everybody else who shows interest in the current state of psychology as a science.

*Maksymenko Serhii Dmytrovych –
Director of G.S.Kostiuk Institute of Psychology at the
National Academy of Pedagogical Science of Ukraine,
Full Member of the National Academy of Pedagogical Science of
Ukraine, Doctor of Psychological Science, Professor*

*Kopylov Serhii Anatoliyovych –
Rector of Kamianets-Podilskyi Ivan Ohienko
National University,
Doctor of Historical Science, Professor*

Пам'ятка авторові

Збірник наукових праць «Проблеми сучасної психології» ISSN 2227-6242 Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка та Інституту психології імені Г.С.Костюка НАПН України є рецензованим періодичним науковим виданням, уключеним до міжнародних наукометричних баз **Index Copernicus**, **CEJSN**, **Google Scholar** та затвердженого МОНУ переліку наукових фахових видань України, у яких можуть друкуватися результати дисертаційних робіт на здобуття наукових ступенів доктора чи кандидата психологічних наук.

До друку у збірнику приймаються статті українською, російською, англійською, польською, німецькою або чеською мовами.

Періодичність видання – 4 рази на рік.

Вимоги до оригіналів статей, поданих для опублікування в збірнику наукових праць «Проблеми сучасної психології»

Стаття повинна відповідати тематиці збірника і сучасному стану науки, бути актуальною, не опублікованою раніше чи поданою до публікації в інших наукових виданнях України та світу.

Автор статті відповідає за достовірність викладеного матеріалу, відсутність плагиату і коректність висновків, правильне цитування наукових джерел і посилання на них.

Подані статті розглядає редакційна колегія збірника і два анонімні рецензенти. Після схвального відгуку на рецензовану статтю редакція приймає остаточне рішення стосовно її публікації, про що повідомляється авторові.

Повний обсяг статті разом із трьома анотаціями і транслітерацією – від 12 сторінок:

- формат А-4, відстань між рядками – 1,5 інтервали, кегль 14, гарнітура Times New Roman;
- поля: ліворуч, угорі, внизу – 2,5 см, праворуч – 1 см; абзацний відступ – 1;
- сторінки статті мають бути пронумеровані;
- не використовувати переносів;
- дробові числа подавати через кому (напр. 0,204), а не через крапку;
- формули: розмір шрифту – 11, великий індекс – 8, маленький індекс – 5, великий символ – 14, маленький символ – 11 пт;
- таблиці, рисунки, малюнки повинні мати нумерацію і назву;
- ілюстративний матеріал подавати в тексті, підписи набирати курсивом;
- рисунок, виконаний засобами MS Word, згрупувати як один об'єкт.

Структура статті:

1. УДК (у лівому верхньому кутку).
2. Ініціали, прізвище автора (авторів) праворуч, над назвою статті.
3. Електронна адреса автора/авторів (усіх, після кожного прізвища)
4. Назва статті (тією мовою, якою написана стаття).
5. Ініціали, прізвище автора, назва статті українською мовою.
6. Анотація українською мовою (від 25 рядків) – у формі висновків по дослідженню. Ключові слова українською мовою (8-10 слів).
7. Ініціали, прізвище автора, назва статті російською мовою.
8. Анотація російською мовою (від 25 рядків) – у формі висновків по дослідженню. Ключові слова російською мовою (8-10 слів).
9. Текст статті з дотриманням структури (жирним виділити кожен пункт у структурі статті, див. далі «Вимоги до оформлення статей»).

Статті повинні відповідати вимогам Постанови Президії ВАК України від 15.01.03 р. № 705/1 з урахуванням таких необхідних елементів, які присутні у тексті статті:

- постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок із важливими науковими чи практичними завданнями;
- аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання цієї проблеми і на які спирається автор, виділення невирішених раніше частин загальної проблеми, котрим присвячується запропонована стаття;
- формулювання мети статті (постановка завдання);
- методи та методики;
- виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів;
- висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок з цього напрямку.

1. Обсяг статті – від 12 сторінок: 14 шрифт, інтервал – 1,5.
2. Список використаних джерел (оформлений відповідно до останніх вимог).
3. Транслітераційний переклад списку використаних джерел (посилання на транслітераційний переклад в онлайн режимі <http://translit.ru/>).
4. Ініціали, прізвище автора, назва статті англійською мовою.
5. Анотація англійською мовою (від 25 рядків) – у формі висновків по дослідженню. Ключові слова англійською мовою (8-10 слів).
6. Відомості про автора українською і англійською мовами: прізвище, ім'я, по батькові; ступінь, звання, посада, місце роботи, ВНЗ, місто, країна. Номер телефону та відділення Нової пошти для отримання збірника.
7. Реферат на статтю англійською мовою.
8. Автори без наукового ступеня подають рецензію на статтю наукового керівника (доктора/кандидата наук).

Електронна адреса, на яку надсилати тези і статті: kpnu_lab_ps@ukr.net

Оригінальні версії статей публікуватимуться у відкритому доступі на сайті збірника <http://problemps.kpnu.edu.ua/en/>

Зразок оформлення списку використаних джерел

Електронні ресурси: The Scottish Institute for Residential Child Care. Social Work Undergraduate Degree [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <<http://www.sircc.org.uk/education/honsdegree>> – Загол. з екрана. – Мова англ.

Дисертації: Волченко О.М. Формування комунікативної компетенції майбутніх учителів іноземних мов у вищих педагогічних навчальних закладах : дис...кандидата пед. наук : спец. 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки» / Ольга Михайлівна Волченко. – К. : НАПН України, Інст педагогіки, 2011. – 264 с.

Автореферати дисертацій: Булар І.Є. Теорія і методика комп'ютерного тестування успішності навчання (на матеріалах мед. навчальних закладів) : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д-ра пед. наук : спец. 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки» / Ірина Євгенівна Булар. – НАПН України; Інститут педагогіки і психології професійної освіти. – К., 2014. – 50 с.

Журнали: Дубовицька Т.Д. Методика діагностики направленості учебной мотивации / Татьяна Дмитриевна Дубовицькая // Психологическая наука и образование. – 2002 – № 2. – С. 42–45.

Збірники наукових праць: Химинець О.В. Проблема формування творчої особистості / Ольга Володимирівна Химинець // Науковий вісник УжДУ. Серія : Педагогіка. Соціальна робота. Вип. 1 / Міністерство освіти і науки України; Ужгородський національний університет; Редкол. : В.І.Опіярі (гол. ред.), М.І.Блецкан, М.М.Болдижар, В.В.Гоммонай. – Ужгород : Видво УжНУ «Говерла». – 1998. – С. 17–22.

Книга одного автора: Сафонова В.В. Изучение языков международного общения в контексте диалога культур и цивилизаций / Виктория Викторовна Сафонова. – Воронеж : Стоки, 1996. – 237 с.

Книга двохтрьох авторів: Редько В.Б. Учебник физики и видеозапись / В.Б.Редько, Р.В.Борисович, В.В.Молодцова. – Одесса : «Оптиум», 2002 – 140 с.

Книга чотирьох і більше авторів: Вікова і педагогічна психологія : Навчальний посібник. – 2-ге. вид. / [О.В.Скрипченко, Л.В.Волинська, З.В.Огороднійчук, І.С.Булах та ін.]. – Київ : Каравела, 2009. – 400 с.

Процедура рецензування статей, поданих до збірника наукових праць «Проблеми сучасної психології»:

1. Збірник наукових праць «Проблеми сучасної психології» є рецензованим виданням.
2. Редактори використовують процедуру подвійного «сліпого» рецензування, де рецензенти і автори не знають один одного.
3. Після попередньої внутрішньої рецензії статті направляються двом зовнішнім рецензентам-фахівцям у галузі психології.
4. У разі відсутності консенсусу між двома рецензентами стосовно проблеми публікації, редактори звертаються до третього рецензента.
5. Після отримання рецензії дані про прийняття статті відправляються авторіві статті.
6. Коли статті надається дозвіл на публікацію у збірнику наукових праць «Проблеми сучасної психології», авторів просять включити коригування рецензентів, і прокоментувати рецензію в письмовій формі.
7. Якщо автор не згоден з деякими із поправок, вони можуть проконсультуватися з рецензентом, який запропонував їх. В окремих випадках третій рецензент може бути запропонований для консультації.
8. Список рецензентів, які співпрацюють із збірником наукових праць «Проблеми сучасної психології», публікується на нашому сайті та у самому виданні.
9. Відгуки подаються у письмовій формі, оригінали зберігаються в архівах.

З метою протидії порушенню прав авторства, ми просимо авторів:

- розкрити їх внесок в статті та інституційну приналежність всіх авторів, які беруть участь у публікації;
- вказувати інформацію про джерела, представлені у публікації, внесок науково-дослідного інституту чи інших установ;
- підписати заяву авторського права, яке буде відправлено тим авторам, чії статті приймаються;
- будь-який натяк про плагіат чи порушення авторського права будуть піддаватися перевірці редакційною колегією.

GUIDELINES FOR AUTHORS

Collection of research papers «Problems of modern psychology» ISSN 2227-6242 of Kamianets-Podilskyi Ivan Ohienko National University and G.S. Kostiuk Institute of Psychology at the National Academy of Pedagogical Science of Ukraine is peer reviewed scientific periodical, indexed and listed in the international databases **Index Copernicus**, **CEJSH**, **Google Scholar** and approved by the Ministry of Education and Science as a specialized scientific edition of Ukraine where the results of the theses for obtaining the degrees of Doctor and Candidate of psychological sciences can be published. Only original (never published before or submitted to any other journal for reviewing) papers in Ukrainian, Russian, English, Polish, German or Czech are accepted. The periodicity is 4 times a year.

The editorial board of the periodical «Problems of modern psychology» invites you to send your paper for publishing in the Journal. The editorial board will review the papers and inform the author(s) about any decision. The editorial board will be responsible for the publication reserving the right of requesting the author(s) for modifications.

The originals submitted for the publication in the periodical «Problems of modern psychology» must meet the following requirements:

Format/length

The original must be in version similar or higher than Word 97. The recommended length is from 12 pages including references and summaries, printed on A4 paper format, with 2,5 cm for upper, lower and left margins, 1 cm for right margin, observing 1,5 space between lines and with Times New Roman font type, with a 14 point body. Onepage essay on the article should be given in English. Article pages must be numbered. Hyphens mustn't be used. Fractional numbers should be submitted by commas (e.g. 0,204). Formulas must be with 11 point body, large index – 8, small index – 5, a large symbol – 14, a small symbol – 11 font type. Tables, figures, pictures must be numbered and named. Illustrations must be given in the text, and their names – in italics. A figure must be made by means of MS Word and grouped as one object.

Title – author's identification

The first page must include the code of UDC of the article from the left of the page, author's name and e-mail from the right of the page, e.g. N.V. Tkachuk, e-mail: tkachuknat@yandex.ua. The title of the article should be written in bold, centered, Times New Roman, 14 point body.

Summary/key words

Each paper should include brief summaries in Ukrainian, Russian before the article and English at the end of the article preceded by the author's family and given names, title of the article (in the respective language). The three summaries should have the length from 25 lines and key words should have 810 words, included at the end of each of them.

Text

Articles must follow the requirements of the Resolution of the Presidium of the НАС of Ukraine from 15.01.03 № 705/1 with the following essential elements that are written in the text:

- problem definition and its relationship with important scientific and practical tasks;
- analysis of recent researches and publications;
- purpose of article (the main problems);
- methods and techniques;
- the main material study with full justification of scientific results;
- conclusions of the study and prospects of the research;
- references (according to the latest requirements);
- list of references in transliteration (link to online translation in transliteration <http://translit.ru/>);
- initials and last name of the author, title of the article in English;
- summary in English (from 25 lines) and key words in English (810 words);
- information about the author in Ukrainian and English: surname, name and patronymic; degree, title, position, place of work, city, country. Phone number and number of the department of post-office;
- abstract of the article in English.

The papers should be sent to the E-mail: kpnu_lab_ps@ukr.net

All papers will be published in open access on the Journal site: <http://problemps.kpnu.edu.ua/en/>

References

References should come after the text of the article. They should be written with a 14 point body and in alphabetic order.

Electronic resources: The Scottish Institute for Residential Child Care. Social Work Undergraduate Degree [Electronic resource]. – Access mode : <<http://www.sirc.org.uk/education/honsdegree>> – Title. – English.

Thesis: Волченко О.М. Формування комунікативної компетенції майбутніх учителів іноземних мов у вищих педагогічних навчальних закладах : дис...кандидата пед. наук : спец. 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки» / Ольга Михайлівна Волченко. – К. : НАПН України, Інст педагогіки, 2011. – 264 с.

Journals: Дубовицкая Т.Д. Методика диагностики направленности учебной мотивации / Татьяна Дмитриевна Дубовицкая // Психологическая наука и образование. – 2002 – № 2. – С. 42–45.

A book of an author: Сафонова В.В. Изучение языков международного общения в контексте диалога культур и цивилизаций / Виктория Викторовна Сафонова. – Воронеж : Стоки, 1996. – 237 с.

A book of two-three authors: Редько В.Б. Учебник физики и видеозапись / В.Б.Редько, Р.В.Борисович, В.В.Молодцова. – Одесса : «Оптиум», 2002 – 140 с.

A book of four or more authors: Вікова і педагогічна психологія : Навчальний посібник. – 2-ге. вид. / [О.В.Скрипченко, Л.В.Волинська, З.В.Огороднійчук, І.С.Булах та ін.]. – Київ : Каравела, 2009. – 400 с.

Collection of scientific works: Bernier A. The ClientCounselor Match And The Corrective Emotional Experience : Evidence From Interpersonal And Attachment Research / A. Bernier, M. Dozier// Psychotherapy : Theory/Research/Practice/ Training. – 2002. – V. 39(1). – P. 32–43.

Evans J. Cohort study of depressed mood during pregnancy and following childbirth / J. Evans, J. Heron, H. Francomb // BMJ. – 2001. – Vol. 323. – P. 257–260.

Quotations in the text should be as follows: According to Thackeray, Patterson [1; 5], where 1 and 5 means the first and the fifth position in the literature, while [1, 5] means the first position in the literature and number of page with quotation. Any examples should be numbered consecutively with Arabic numerals.

Reviewing procedure of the articles:

1. «Problems of modern psychology» is a reviewed collection of research papers.
2. Editors use a double-blind review procedure, where reviewers and authors do not know each other's identity.
3. After a preliminary internal review, articles are sent to two external reviewers, who are subject specialists. In case of lack of consensus between the two reviewers concerning publication permission, editors summon a third reviewer.
4. After receiving a filled review form, the included notes are sent the author of the article.
5. When the article is granted the publication permission at «Problems of modern psychology», the authors are asked to include the reviewers' correction, and comment on the review in writing.
6. If the author does not agree with some of the corrections, their justification is consulted with the reviewer who has proposed them. In justified cases a third reviewer could be asked for consultation.
7. A list of reviewers cooperating with the collection of research papers «Problems of modern psychology» is published in the edition and on our website.
8. Reviews have a written form, the originals are stored in the archives.

To counteract “ghostwriting” and “guest authorship”, we ask authors to:

- reveal their contribution to the article and the institutional affiliation of all authors who participate in the publication;
- indicate information about the sources found for submitted publication, contribution of scientific and research institution, or other institutions;
- sign a declaration of copyright which will be sent to those authors whose articles are accepted;
- any indication of plagiarism, or braking conditions of copyright, will be exposed by the editorial team to the institutions involved.

Scientific publication

Problems of modern psychology

Collection of research papers of
Kamianets-Podilskyi Ivan Ohienko National University,
G.S. Kostiuk Institute of Psychology at the National Academy
of Pedagogical Science of Ukraine

Issue 31

Editor	<i>A. S. Pankova</i>
Computer version	<i>V. O. Farion</i>
English translation	<i>O. V. Moshtak</i>

«Aksioma» Publishing House,
Prov. Pivnichnyi, 5, Kamianets-Podilskyi, 32300.
Tel/Fax: (03849) 3-90-06. E-mail: aksiomakp@rambler.ru.
Printed in the PE «Aksioma» printing house
Certificate GC JM2I808 of 26.05.2004

Наукове видання

Проблеми сучасної психології

Збірник наукових праць
Кам'янець-Подільського національного університету
імені Івана Огієнка,
Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України

Випуск 31

Редактор	<i>А. С. Панькова</i>
Комп'ютерне верстання	<i>В. О. Фаріона</i>
Переклад на англійську мову	<i>О. В. Моштак</i>

Формат 60×84/16. Ум. друк. арк. 39,06.
Тираж 300 пр. Зам. № 637.

Видавництво «Аксиома»,
пров. Північний, 5, м. Кам'янець-Подільський, 32300.
Тел./факс: (03849) 3-90-06. E-mail: aksiomakp@rambler.ru.

Друк ПП «Аксиома».
Свідоцтво суб'єкта видавничої справи
ДК № 1808 від 26.05.2004.