

**ОСОБИСТІСТЬ ЯК СУБ'ЄКТ  
ПОДОЛАННЯ КРИЗОВИХ СИТУАЦІЙ:  
ПСИХОЛОГІЧНА ТЕОРІЯ  
І ПРАКТИКА**

Національна академія педагогічних наук України  
Інститут психології імені Г. С. Костюка

Міністерство освіти і науки України  
Сумський державний педагогічний університет  
імені А. С. Макаренка

**ОСОБИСТІСТЬ ЯК СУБ'ЄКТ  
ПОДОЛАННЯ КРИЗОВИХ СИТУАЦІЙ:  
ПСИХОЛОГІЧНА ТЕОРІЯ  
І ПРАКТИКА**

**Монографія**

За редакцією  
С. Д. Максименка, С. Б. Кузікової, В. Л. Зливкова

**Книга 2**

Київ – Суми  
2017

УДК 159.923.2:005  
ББК 88.37  
О 72

## ЗМІСТ

*Рекомендовано до друку  
Вченою радою Інституту психології імені Г. С. Костюка  
НАПН України (протокол № 4 від 7 березня 2017 р.)*

*Рекомендовано до друку  
Вченою радою Сумського державного педагогічного університету  
імені А. С. Макаренка  
(протокол № 10 від 27 лютого 2017 р.)*

### Рецензенти:

**Бондаренко О. Ф.** – академік НАПН України, доктор психологічних наук, професор, завідувач кафедри психології Київського національного лінгвістичного університету;

**Смольсон М. Л.** – академік НАПН України, доктор психологічних наук, професор, завідувач лабораторії інформаційних технологій навчання Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України.

О 72 **Особистість як суб'єкт подолання кризових ситуацій: психологічна теорія і практика** : монографія / за ред. С. Д. Максименка, С. Б. Кузікової, В. Л. Зливкова. – Суми : Вид-во СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2017. – 540 с.

ISBN 978–966–698–201–1 повне зібрання

ISBN 978–966–698–23801–7 (книга 2)

Колективна монографія присвячена сучасним проблемам психології особистості. У книзі висвітлюються теоретичні та прикладні аспекти дослідження особистості у кризових умовах і критичних ситуаціях життя. Розглядаються особливості переживання персоніологічних, вікових, професійних і соціокультурних криз; умови адаптації, ресоціалізації та розвитку особистості в ускладнених умовах життя. Особливу увагу в представленому науковому доробку приділено проблемам збереження психічного здоров'я людини та надання їй психологічної допомоги в консультативно-терапевтичній практиці.

Адресується фахівцям у галузі психології та суміжних із нею дисциплін, студентам, аспірантам, широкому загалу освітян.

УДК 159.923.2:005

ББК 88.37

© Видавництво СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2017

---

### ЗАМІСТЬ ПЕРЕДМОВИ

Особистість як суб'єкт подолання життєвих криз

**С. Д. Максименко** ..... 9

### РОЗДІЛ І

#### ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ДОСЛІДЖЕННЯ ОСОБИСТОСТІ У КРИЗОВИХ СИТУАЦІЯХ ЖИТТЯ

- 1.1. Психологічна структура складних життєвих обставин  
**Ю. М. Швалб** ..... 20
- 1.2. Життєва криза і психологічне здоров'я особистості  
**Т. М. Титаренко** ..... 40
- 1.3. Особистість в умовах глобальних екологічних змін:  
сприйняття загроз та долаюча поведінка  
**І. В. Кряж** ..... 61
- 1.4. Інтелектуально-особистісний потенціал як ресурс  
саморегуляції суб'єкта  
**В. О. Олефір** ..... 81
- 1.5. Криза та її подолання в енергетичній концепції психіки і  
психічного  
**М. Й. Варій** ..... 105
- 1.6. Структурно-функціональна характеристика тілесного я в  
умовах психосоматичної кризи  
**Т. Б. Хомуленко** ..... 123
- 1.7. Трансформації ідентичності особистості в ракурсі  
онтогенезу і травматичних життєвих подій  
**Т. М. Яблонська** ..... 139

## РОЗДІЛ II

### СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНІ ЧИННИКИ ТА ІНДИВІДУАЛЬНІ ОСОБЛИВОСТІ ПОДОЛАННЯ КРИЗОВИХ СИТУАЦІЙ

- 2.1. Соціально-психологічні чинники подолання кризи ідентичності вимушених мігрантів  
*О. Є. Блинова* ..... 162
- 2.2. Соціально-психологічні чинники подолання посттравматичних стресових розладів у молоді в умовах сучасного соціуму  
*Н. Є. Завацька, В. Ю. Завацький* ..... 180
- 2.3. Психологічні особливості «виходу з війни» військовослужбовців та працівників служби порятунку  
*О. В. Тімченко* ..... 201
- 2.4. Посттравматичне зростання: теоретичні підходи, емпіричні методики та практичні рекомендації  
*С. О. Лукомська* ..... 216
- 2.5. Види і психологічні особливості студентських страхів  
*М. А. Кузнєцов, В. С. Шаповалова* ..... 237
- 2.6. Губристична мотивація на кризових етапах онтогенезу особистості  
*К. І. Фоменко* ..... 261
- 2.7. Копінг-поведінка як особистісний ресурс у кризових ситуаціях життя  
*Н. О. Єрмакова* ..... 278

## РОЗДІЛ III

### ОСОБИСТІСТЬ ЯК СУБ'ЄКТ ПОДОЛАННЯ ПРОФЕСІЙНИХ КРИЗ

- 3.1. Психологічні чинники попередження професійних криз  
*О. М. Кокун* ..... 300
- 3.2. Сучасні дослідження професійного стресу: огляд теоретичних розвідок та емпіричних методик  
*В. Л. Зликов* ..... 316
- 3.3. Суб'єктна позиція студента як чинник попередження кризи професійної ідентичності майбутнього фахівця  
*Г. К. Радчук* ..... 337

- 3.4. Особливості криз професійного становлення майбутнього медичного психолога  
*А. С. Борисюк* ..... 357
- 3.5. Проблема тактичного мислення спортсменів у контексті екстремальних та невизначених ситуацій  
*Т. І. Щербак* ..... 377

## РОЗДІЛ IV

### ПСИХОЛОГІЧНІ УМОВИ І ТЕХНОЛОГІЇ ДОПОМОГИ ЛЮДИНІ У ПОДОЛАННІ КРИЗОВИХ СИТУАЦІЙ ЖИТТЯ

- 4.1. Стратегії саморозвитку в життєвій кризі особистості: ресурсний підхід  
*С. Б. Кузікова* ..... 397
- 4.2. Інтервізія як засіб підготовки практичного психолога до здійснення консультативної роботи у кризових ситуаціях  
*О. Д. Сафін* ..... 420
- 4.3. Бібліотерапія як засіб превентивного копінгу  
*З. С. Карпенко* ..... 440
- 4.4. Казкотерапія як засіб підтримки психічного здоров'я  
*Л. В. Долинська, О. І. Василевська* ..... 456
- 4.5. Системна модерація в закладах освіти як засіб виходу з кризових ситуацій  
*К. В. Седих* ..... 475
- 4.6. Психологічний супровід батьків розумово відсталих дітей  
*Д. Б. Усик* ..... 496
- 4.7. Розгортання суб'єктності клієнта в контексті психотерапевтичних взаємин  
*Д. В. Череничкова* ..... 515

- ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ ..... 534
- INFORMATION ABOUT THE AUTHORS ..... 537

## CONTENT

---

### INSTEAD OF THE FOREWORD

Personality as a subject of overcoming life crises <i>Maksymenko Serhii D.</i> .....	9
---	---

### SECTION I

#### THEORETICAL AND METHODOLOGICAL STUDY OF PERSONALITY IN CRISIS LIFE SITUATIONS

1.1. Psychological structure of difficult life circumstances <i>Shvalb Yuri M.</i> .....	20
1.2. Life crisis and personal psychological health <i>Titarenko Tetiana M.</i> .....	40
1.3. Personality in conditions of global ecological changes: the perception of threats and overcoming behavior <i>Kryazh Iryna V.</i> .....	61
1.4. Intellectual and personal potential as a resource for subject's self-regulation <i>Olefir Valery O.</i> .....	81
1.5. The crisis and its overcoming in the concept of energy of psyche and psychical <i>Vary Myron O.</i> .....	105
1.6. Structural and functional characteristics of self-flesh in terms of psychosomatic crisis <i>Khomulenko Tamara B.</i> .....	123
1.7. Person's identity transformation from the perspective of ontogenesis and traumatic life events <i>Yablonsky Tetiana M.</i> .....	139

### SECTION II

#### SOCIAL AND PSYCHOLOGICAL FACTORS AND INDIVIDUAL CHARACTERISTICS OF OVERCOMING THE CRISIS SITUATIONS

2.1. Social and psychological factors of overcoming the crisis of identity of forced migrants <i>Blynova Olena Y.</i> .....	162
2.2. Social and psychological factors of overcoming the post- traumatic stress disorders among young people in modern society <i>Zavatska Nataliia Y., Zavatskyi Vadym Y.</i> .....	180
2.3. Psychological features of «out of the war» among military and rescue service personnel <i>Timchenko Olexander V.</i> .....	201
2.4. Post-traumatic growth: theoretical approaches, empirical methods and practical guidance <i>Lukomska Svitlana O.</i> .....	216
2.5. Types and psychological characteristics of students' fears <i>Kuznetsov Marat A., Shapovalova Vladyslava S.</i> .....	237
2.6. Hubrystychny motivation in crisis stages of ontogenesis of personality <i>Fomenko Karina I.</i> .....	261
2.7. Coping behavior as a personal resource in crisis life situations <i>Yermakova Nataliia O.</i> .....	278

### SECTION III

#### PERSON AS A SUBJECT OF OVERCOMING OF PROFESSIONAL CRISIS

3.1. Psychological factors of preventing of professional crisis <i>Kokun Oleg M.</i> .....	300
3.2. Current research of occupational stress: a review of theoretical exploration and empirical methods <i>Zlyvko Valery L.</i> .....	316
3.3. Subjective student position as a factor of preventing of future professional identity crisis of an expert <i>Radchuk Halyna K.</i> .....	337
3.4. Features of crises of professional formation of future medical psychologist <i>Borysyuk Alla S.</i> .....	357

3.5. The problem of tactical thinking of sportsmen in the context of extreme and uncertain situations <i>Shcherbak Tetiana I.</i> .....	377
--	-----

## SECTION IV

### PSYCHOLOGICAL CONDITIONS AND TECHNOLOGIES OF ASSISTANCE TO A PERSON IN LIFE-CRISIS RESPONSE

4.1. Strategies of self-development in personal life-crisis: resource approach <i>Kuzikova Svitlana B.</i> .....	297
4.2. Intervision as mean of training of practical psychologist for the implementation of consulting activities in crisis situations <i>Safin Olexander D.</i> .....	420
4.3. Bibliotherapy as a means of preventive coping <i>Karpenko Zinoviya S.</i> .....	440
4.4. Fairy tale therapy as a means of mental health maintaining <i>Dolynska Lyubov V., Vasylevska Olena I.</i> .....	456
4.5. System moderation in educational institutions as a way out of crisis <i>Sedykh Kira V.</i> .....	475
4.6. Psychological support of parents of mentally retarded children <i>Usyk Dmitry B.</i> .....	496
4.7. Deploying of client subjectivity in the context of psychotherapeutic relations <i>Cherenshykova Darya V.</i> .....	515
<b>INFORMATION ABOUT THE AUTHORS</b> .....	537

## ЗАМІСТЬ ПЕРЕДМОВИ

### ОСОБИСТІСТЬ ЯК СУБ'ЄКТ ПОДОЛАННЯ ЖИТТЄВИХ КРИЗ

*С. Д. Максименко*

Загальновідомими є чинники, що призвели до значної дестабілізації життя широких мас населення України останнім часом. Це стосується і різних сторін суспільного буття, і аспектів особистісного життя людини. Збройне протистояння на південному сході країни, значне зубожіння населення, відсутність зрозумілої загальнодержавної політики в інтересах трудівника, погіршення епідеміологічної обстановки, що відбувається на тлі значного подорожчання лікарських препаратів – все це і багато інших факторів переводять питання стресостійкості та подолання життєвих криз особистістю із суто теоретичних розмірковувань у пряму практичну проблему, від вирішення якої в остаточному підсумку залежатиме доля самої нації.

Своєрідність сучасної соціально-економічної та соціально-політичної ситуації зумовлена тим, що цих детермінант життя людини й самих по собі було б досить, щоб зруйнувати особистісне життя. Але як у благополучні роки, так і в роки соціально-політичних катаклізмів ніхто не гарантує й від власне особистісних криз. Ось чому завдання вирішення саме психологічних проблем, що додаються до вказаних, а згодом перетворюються і в самостійні сутності, що каузують подальший патогенний вплив як на саму особистість, так і навколишнє середовище, потребує тверезого аналізу й своєрідного перебору тих психологічних ресурсів, які є в розпорядженні кожного з нас. Принаймні тих із нас, хто не хоче і не згоден виступати з позиції виключно жертви, а, долаючи власну віктимність, повинен знайти і власні ресурси для подолання негативних наслідків життєвої кризи.

Відомо, що віктимна позиція не просто деморалізує особистість, вона підриває її екзистенційний потенціал, розхитує або, навпаки, напружує захисні механізми, формуючи психогенні реактивні й невротичні реакції, смисл яких полягає в руйнуванні ієрархії життєвих цінностей і пріоритетів. Діапазон особистісних порушень унаслідок кризових явищ досить широкий: від стокгольмського синдрому, коли жертви насильницьких дій, зокрема заручники, починають ототожнювати себе із злочинцями, і до індоктринованих приватними засобами масової інформації громадян, які всупереч власним інтересам підтримують ворожих їм політиканів. І це тільки в психосоціальному просторі. Якщо ж торкнутися особистісних аспектів життя, то й тут – починаючи з конфліктів з друзями або членами сім'ї, не кажучи вже про суперечки в соціальних мережах, – ми зустрічаємося з одним і тим самим явищем: особистість, яка не здатна піднятися до суб'єктного способу буття у світі, вимушена задовольнятися (подобається це їй чи ні) роллю агента як знаряддя чийсь іншої діяльності, суб'єкт якої може ставитися до тієї чи іншої людини як до об'єкта або ж і просто як до витратного матеріалу.

Проблема, таким чином, полягає в тому, що життєва криза детермінується як обставинами життя, соціальною ситуацією, так і внутрішнім особистісним конфліктом. Якщо перший аспект ставить людину перед необхідністю так чи інакше реагувати на нові обставини, то особистісна криза зумовлює необхідність перебудовування завдань, пов'язаних із творчим пристосуванням внутрішньої ієрархії структурних компонентів особистісного «Я» до нового способу дій, або й до нарощування нових, дотепер відсутніх у її життєвому досвіді особистісних структур. І ті, й інші причини, що індукують кризу, перш за все руйнують систему її ідентифікацій, суцільність та цілісність образу «Я», «Я-концепцію», унеможливаючи тим самим власне життєвий процес у його попередніх формах. Отже, проблема насправді має різні виміри: психологічна допомога постраждалим від кризи у відновленні їх суб'єктності шляхом подолання деструктивних форм поведінки та деструктивних емоційних станів; розробка та опрацювання психопрофілактичних засобів перешкоджання пагубним впливам кризи на особистість; нейтралізація соціально шкідливих інтервенцій у специфічне довкілля (насамперед, підлітки, юнацтво та громадяни похилого віку).

Розглянемо можливості та позиції сучасної психології щодо вказаної проблематики. Наш вихідний постулат полягає в тому, що життя (як соціальне буття людини, так і індивідуальне буття особистості) – це випробування. Розглядати особистість як певну константу, як це було прийнято в класичному психоаналізі, або зрікатися особистості, як це прийнято в класичному біхевіоризмі, є, безумовно, редукціоністською помилкою. Особистість як певна психосоціальна якість людини, як набута людиною здатність діяти згідно з певними високими культурними нормами і відстоювати ці, підкреслимо, високі норми як життєві принципи є мінливим не просто феноменом людського світу, а саме онтосом, тобто сутнісним сущим цього світу. Не вдаючись тут і зараз у багатоаспектність детермінацій, що так чи інакше впливають на процеси становлення й розвитку особистісного «Я», вважаємо за необхідне підкреслити: особистість водночас існує як певне емпіричне утворення, як система мотивів, умотивованих ставлень, цілепокладань і спонук у сукупності із тим чи іншим рівнем розвитку здатностей (функціональних органів) до реалізації цих устремлінь. І в той же час особистість є позапсихологічним (це принципово!) соціокультурним феноменом, стосовно якого можна стверджувати, що у такий спосіб через дану тут і зараз людину, що сягає особистісного рівня розвитку, діє дух часу, дух епохи, тобто особистість є одночасно трансцендентним, таким, що важко піддається визначенню, недоступним для емпіричного дослідження, але реально діючим чинником, здатним каузувати ті чи інші соціальні явища.

На наш погляд, будь-який емпіричний психологічний аналіз живої людської особистості, який редукує трансцендентні рівні життя особистісного «Я» до суто емпіричних або суто ідеологічних концепцій, є безумовно непродуктивним, оскільки як емпіричне дослідження, так і ідеологічно-концептуальні пояснення призводять дослідника саме до тих висновків, які вже заздалегідь задані чи ідеологічною концепцією, чи вузькими емпіричними міркуваннями. Наведемо тривіальні, але красномовні приклади першого й другого. Так, існують цілі фоліанти психоаналітичних інтерпретацій творчості, згідно з якими, скажімо, подавлений статевий потяг подається як джерело поетичного натхнення завдяки славнозвісному механізму сублимації або коли складну й суперечливу постать непересічної людини описують,

користуючись абеткою шкільного курсу психології, соціології або навіть популярної психіатрії (темперамент, епілептоїдний розлад особистості, типовий представник інтересів селянства тощо). Разом із цим при цьому ніхто ніби не помічає, що мільйони людей можуть належати до епілептоїдного типу особистості або до селянства, але це аж ніяк не позначається на смислах їх життя і тим більше на їх здобутках та досягненнях. Не говорячи вже про те, що не існує жодних доказів, що подавлений статевий потяг слугує умовою або механізмом креативності. Принаймні постаті Гюте, Пушкіна або Висоцького яскраво спростовують подібні забобони.

Ці, на перший погляд, дещо абстрактні міркування видаються нам важливими саме в тих випадках, коли психологічний аналіз покликаний з'ясувати конкретні чинники, важелі, словом, ресурси самодетермінації особистості в складних умовах кризових явищ суспільства і обставинах особистої кризи конкретної людини. Продовжуємо думку: життя є постійним випробовуванням людського «Я», постійним змаганням особистості за себе і за ті позаособистісні, трансцендентні цінності, в яких вона втілюється і які втілюють у собі смисли її буття. Що ж виступає центральним моментом у цих життєвих випробуваннях?

Це – особистісна криза, сутність якої, на наш погляд, полягає в тому, що особистість емпірична чи, що набагато гірше, трансцендентна особистість у тому різновиді свого існування, в якому вона опинилася в даних обставинах, в даному хронотопі буття втрачає здатність долати смислові, ціннісні, екзистенційні перешкоди на життєвому шляху і опиняється на порозі втрати власного буття.

Як відомо, психологія розрізняє різні види криз. Принаймні на рівні термінологічного апарату можна констатувати широке розмаїття та неоднозначність відповідних термінів: «духовна криза», «екзистенційна криза», «життєва криза», «моральна криза», «криза смислу життя», «криза ідентичності», «вікова криза», «криза професійного розвитку», «особистісна криза», «криза смислу», «криза безглуздості» і т.п. Крім того, існують поняття, що позначають феномени, нерозривно пов'язані з проблемою кризи особистості: «внутрішній конфлікт», «внутрішньоособистісний конфлікт», «екзистенційний вакуум», «переживання», «кризова ситуація» та ін. [3–7].

Найбільш широко дослідженими і такими, що мають певні традиції теоретико-методогічного обґрунтування, можна вважати: *кризи вікового психічного розвитку*; *життєві кризи*, зумовлені травматичними подіями; *кризи стосунків або групові кризи*, розглядувані в аспекті сімейних відносин, груп, колективів, організацій, а також з етнічних і релігійних позицій тощо; *професійні кризи*, що характеризуються як нетривалий у часі період кардинальної перебудови професійної свідомості, який зумовлює зміну вектора професійного розвитку; *невротичні кризи*, які часто позначають через внутрішні захисні механізми, похідні від основного конфлікту, які утворюють суб'єктивне відчуття безвиході і тупика, призводять до дезадаптації особистості; *духовні кризи*, пов'язані з проявом у ході розвитку людини неусвідомлених проблем, які спрямовують її до трансцендентних переживань, що в підсумку призводить до зміни сприйняття і мислительних процесів; *смисложиттєві (екзистенційні) кризи*, що переживаються людиною як втрата особистістю сенсу в житті, своєї ідентичності, автентичності. Слід додати, що криза духовна та криза смислу життя можуть ототожнюватись.

Нерідко дослідники в основу духовної кризи ставлять проблему сенсу життя, і оскільки духовний розвиток ґрунтується на моральних якостях людини, її ціннісних орієнтаціях, вірі, любові, мотиваційній спрямованості, то їх дисгармонія може бути передумовою виникнення смисложиттєвої кризи [1; 2; 4; 8; 12–14; 17]. Систематизація сформованих уявлень про причини та умови виникнення смисложиттєвої кризи дозволяє виділити три її психологічні різновиди: а) *криза безглуздості*, яка настає через відсутність сенсу в житті і неможливості його відшукати; б) *криза втрати смислу*, яка породжується втратою сенсу життя в критичній ситуації та неможливістю його відновити; в) *криза неоптимального сенсу життя*, яка виникає внаслідок прийняття особистістю сенсу життя з неадекватними змістом та структурно-функціональними властивостями і неможливістю його продуктивно реалізувати.

Джерелом виникнення кризи особистості в зарубіжній психології вважають як внутрішні конфлікти між структурними елементами особистості, так і неузгодженість між внутрішнім і зовнішнім світом особистості. Як відправна точка у виникненні

кризи переважно розглядається будь-яка неординарна, найчастіше негативна подія або ситуація, що порушує звичний уклад життя людини і ставить під загрозу її цінності та смисли або навіть життя. Сама криза є поворотним моментом у житті людини і може мати як деструктивне, так і конструктивне значення для процесу розвитку і становлення особистості.

В історії вивчення кризи особистості в зарубіжній психології можна позначити традицію, в рамках якої дослідники підходять до вивчення кризи з позиції кризової ситуації. Для вітчизняної психології загальноприйнятим, можна сказати, є розуміння, що власне криза як перелом і протиріччя є необхідною умовою та показником розвитку особистості і може бути зумовлена як зовнішніми, так і внутрішніми чинниками, які поєднуються в переживанні особистості [2; 4; 5; 13; 15; 16]. Якщо говорити про певні підходи до проблематики кризи, спираючись на сучасні теоретичні та дослідницькі роботи, можна виділити наступні: *фрустраційний*, де криза співвідноситься зі станом фрустрації і незадоволеністю людини собою і своїми взаєминами з оточуючими; *трансформаційний* (особистісно-орієнтований), у рамках якого ситуація стресу супроводжується переглядом уявлень про себе і про світ і особистісною перебудовою, що носить як позитивний, так і негативний характер; *трансцендентний* (життєво орієнтований), де криза виступає поворотним пунктом, точкою зміни в розвитку людини та її життя [5].

Переживання особистістю кризового події поряд із виникненням гострих негативних емоцій відчаю, депресії містить внутрішній потенціал особистісного зростання, який полягає в мобілізації життєвої активності особистості, в розумінні та прийнятті себе, в переосмисленні власного життя, у формуванні нових зв'язків, у включенні глибинних резервів психіки, в остаточному рахунку – в пошуку людиною сенсу життя, якщо вона опинилася в кризовій життєвій ситуації, яку вже неможливо змінити.

В сучасній літературі досвід істотних позитивних змін у житті людини, що є результатом боротьби із життєвою кризою, прийнято називати посттравматичним або стрес-індукованим особистісним ростом [19]. Обидва поняття відображають здатність людини до особистісного росту в процесі подолання стресової або кризової ситуації. Стрес-індуковане та посттравматичне зростання

може виявлятися: а) у набутті більшої життєвої сили, оскільки людина може розкрити в собі невідомі до цього їй самі психічні та фізичні можливості, що дозволяють сформувати нові життєві стратегії та розширити діапазон поведінки; б) у психологічній готовності до подолання екзистенційних перешкод, оскільки завдяки досвіду ефективного опанування кризи людина стає не просто краще підготовленою до подальших важких ситуацій, а й менше до них схильною; в) в екзистенційній переоцінці, оскільки в результаті боротьби за повернення внутрішньої гармонії людина може отримати досвід духовного перетворення, що передбачає, зокрема, більш виражене переживання наявності смислу і мети в житті й більшу задоволеність життям у цілому.

Певний інтерес становлять роботи українських психологів останніх років – І. Л. Ляковської, В. В. Кириченко, А. В. Овсички, Л. О. Шевченко, І. М. Щербакової та ін., де глибоко й всебічно розглянуті духовні, професійні, вікові, смислотвірні та інші виміри цього складного явища. Отже, на сьогоднішній день досить повно описана феноменологія особистісної кризи, позначені етапи її розгортання, психологічні, фізіологічні та поведінкові прояви, а також пускові механізми (Р. Ассаджіолі, Ф. Ю. Василюк, С. Гроф, К. Гроф, В. В. Ільїна, Т. Йоманс, Е. Йоманс, О. В. Кружкова та Я. Н. Нефагіна, І. Л. Ляковська, О. С. Огнев, А. В. Овсичка, О. В. Хухлаєва, І. М. Щербакова, К. J. James and B. E. Gilliland, A. R. Roberts, R. G. Tedeschi and L. Calhoun, E. Wainrib and E. L. Bloch та ін.).

Однак, незважаючи на велику кількість емпіричних досліджень, присвячених різним аспектам вивчення особистісної кризи, проблема ще далека від остаточного рішення. Існують суперечливі погляди на саме визначення особистісної кризи, не з'ясовані її межі. Поняття особистісної кризи використовується в надто широкому значенні. Відтак під визначення «особистісної» потрапляють усі кризи індивідуального життя (екзистенціальна, психологічна, життєва смислопороджувальна і т. ін.), що утруднює методологічні підходи до конкретного аналізу. Недослідженим також залишається чи не найголовніший момент у подоланні кризи – роль суб'єктності, що, на наш погляд, вирішальним чином впливає на її перебіг і результати цього перебігу.

Розглянемо саму феноменологію суб'єктності як центральну ланку особистісного «Я» і як етапний момент подолання життєвої кризи. Як основні стадії суб'єктогенезу виділяють:



- прийняття людиною на себе відповідальності за невизначений заздалегідь результат своїх дій;
- переживання можливості реалізації різних варіантів майбутнього, своєї причетності до побудови образу бажаного результату і своєї здатності реалізувати бажане (прояв себе як суб'єкта цілепокладання);
- реалізацію можливостей, що відкриваються у вчинених із власної волі діях – прийняття відповідального рішення про завершення дії (прояв себе як першопричини, суб'єкта закінчення дії);
- оцінку результату як особистісно значущого новоутворення, детермінованого власною активністю (прояв себе як суб'єкта dokonаної дії).

За дефіцитарності будь-якої зі стадій суб'єктогенезу людина буде вважати себе об'єктом маніпуляцій, які здійснюються без урахування її бажань або навіть всупереч їм. Це може породити відмову від використання набутого досвіду під приводом його малоцінності або невпевненості у своїх силах [11, с. 102–104].

Отже, в основі суб'єктності лежить перш за все суб'єктогенез, тобто становлення здатності особистості до самодетермінації, до оволодіння самою собою як інстанцією, здатною відповідати за власні вчинки і виступати автором власних дій, тобто такою інстанцією, що здатна каузувати і творити дійсність так само, як вона витворила себе.

І тут ми підходимо чи не до найтрагічнішого моменту всієї цієї проблематики, до моменту, натяк на який був зроблений у перших рядках тексту, – до проблеми психологічних ресурсів особистості. Точніше, навіть до того беззаперечного факту, що коли мова заходить про конкретне емпіричне «я», то часто-густо в реальному житті ми, психологи, зустрічаємося із сумним фактом, коли особистісне «Я» конкретного індивіда не має трансцендентного виміру, тобто коли людина є просто соціальним індивідом, що виконує певну роль або певні команди, проте не є особистістю. Ця людина виступає як соціальна функція, як похідне від групи, організації, натовпу і, позбавлена звичних зовнішніх детермінацій, опиняється в ситуації самої справжньої життєвої кризи, оскільки функціонування цієї соціальної одиниці поза межами звичних соціальних детермінант стає неможливим. Людині буквально нічим жити, оскільки її буття не є продуктом її суб'єктності. Саме в такій

життєвій, але «безособистісній» кризі індивід починає втрачати гідність, почуття самоповаги, власні смисли життя, відчуває себе непотрібним, вдається до наркотичного або алкогольного отруєння або, навпаки, безпідставно, згідно з дією компенсаторних механізмів хибного самоствердження, вимагає для себе якихось надзвичайних пільг та почестей, продукує і розвиває рентні настанови, словом, патологізується, перетворюючись у пацієнта наркологічних відділень або психіатричних служб, замаскованих під психологічні послуги.

В чому ж ми вбачаємо роль і місце саме психології у попередженні та подоланні життєвих криз? Перш за все, безперечно, в розвитку суб'єктності, тих її сторін, які доступні для власне психологічного впливу. Психологічно суб'єктність, по-перше, виявляється як інтернальність. Далі суб'єктність виявляється як довільність стосовно власних переживань, а також як незалежність (нонконформізм) стосовно стосунків, вчинків і дій як інших людей, так власних. Суб'єкт дії не може бути знаряддям нічиєї іншої дії. Він є господарем власного життя. Ще однією стороною суб'єктності є здатність до самодетермінації. Залежно від того, якою стороною проблеми чи на якому рівні виявляється проблематика в цій царині, й визначаються конкретні завдання для психологічної та психокорекційної роботи. Адже у спрямованості психологічної роботи на вказані аспекти суб'єктності і розкриваються перспективи роботи над саморозумінням, самоусвідомленням, самоприйняттям. Тут можуть ставитися завдання особистісного розвитку, завдання нарощування рівня осмисленості власного життя, забезпечення психологічних умов для цілепокладання, з'ясування трансцендентних координат орієнтації особистості в світі і аж до проектування бажаного майбутнього тощо.

Вибудовуючи діалог з конкретною людиною, маючи на перспективі її смислогенез, психолог тим самим опредмечує, матеріалізує її віртуальні фантазії у конкретні плани та програми життя, привчає її до психологічного аналізу соціальних, економічних, смислових та особистісних підсумків конкретних рішень та їх реалізацій. У процесі такої роботи психолог підшукує ідеальні зразки постатей з культури людства, що можуть слугувати своєрідними маяками (орієнтирами) і водночас опорою (підтримкою) на складному шляху до себе, до тієї себе, якою і повинна стати власне ця людина, жива й неповторна, у

випробуваннях власної долі. Слід підкреслити, що саме образ ідеальної фігури, так би мовити ідеальна референтна постать, ідентифікація з якою виступає проміжним, але важливим моментом життєствердження особистості, становить окрему дослідницьку проблему в сучасній психології життєвих криз та розробці стратегій їх подолання. Саме тут, у розкритті механізмів вільного внутрішнього діалогу особистісного «Я» з різними іпостасями себе, в розкритті власного потенціалу суб'єктності і криється неабиякий потенціал психологічної науки у її прикладному застосуванні для здійснення місії подолання проблем життєвої кризи особистості.

### Література

1. Ассаджиоли Р. Постигание Высшего Я и психологические расстройства // В кн.: Психосинтез и другие интегративные техники психотерапии / Под ред. А. А. Бадхена, В. Е. Кагана. – М.: Смысл, 1997. – 298 с. – С. 40–69.
2. Василюк Ф. Е. Жизненный мир и кризис: типологический анализ критических ситуаций // Психологический журнал. – 1995. – Т. 16. – № 3. – С. 90–101.
3. Гроф С., Гроф К. Духовный кризис: понимание эволюционного кризиса // Духовный кризис: Статьи и исследования. – М.: МТМ, 1995. – 256 с. – С. 19.
4. Ильина В. В. Проблематика личностного кризиса в психологической науке // Концепт. – 2014. – Современные научные исследования: актуальные теории и концепции. – ART 64405. – URL: <http://e-koncept.ru/2014/64405.htm>. – ISSN 2304-120X
5. Кружкова О. В., Нефагина Я. Н. Феноменологические проблемы изучения кризисов в развитии человека // Теория и практика общественного развития. 2013. №8. URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/fenomenologicheskie-problemy-izucheniya-krizisov-v-razvitiy-cheloveka>
6. Йоманс Т. Введение в психологию духовного измерения // В кн.: Психосинтез и другие интегративные техники психотерапии / Под ред. А. А. Бадхена, В. Е. Кагана. – М.: Смысл, 1997. – С. 154–196.
7. Йоманс Э. Самопомощь в мрачные периоды // В кн.: Психосинтез и другие интегративные техники психотерапии / Под ред. А. А. Бадхена, В. Е. Кагана. – М.: Смысл, 1997. – С. 108–136.
8. Кириченко В. В. Ідеографічне дослідження кризи професійної адаптації у ситуації зміни професії / В. В. Кириченко // Вісник ЛНУ імені Тараса Шевченка. – № 11 (270). – Ч. II, 2013. – С. 152–158.
9. Кириченко В. В. Практичні аспекти ціннісної підтримки особистості у процесі переживання кризи професійної адаптації // Актуальні проблеми психології: Збірник наукових праць Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України. – К.: Видавництво «Фенікс», 2015. – Т. XII. Психологія творчості. – Випуск 21. – С. 124–132; 132–140.
10. Ляковська І. Л. Психологічні особливості типів переживання кризи середнього віку // Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 12: Психологічні науки. 41 (2013). – С. 120–129.
11. Огнев А. С. Психология субъектогенеза личности. – М.: Изд-во МГГУ, 2009. – 137с.
12. Овсичка А. В. Особливості цілепокладання особистості в умовах кризи / А. В. Овсичка // Вісник Одеського національного університету. – Том 14. – № 17. – 2010. – С. 372–380.
13. Пергаменщик Л. А. Методологические аспекты кризисной психологии // Кризисные события и психологические проблемы человека. – Минск: НИО, 1997. – С. 5.
14. Хухлаева О. В. Кризисы взрослой жизни. – М.: Генезис, 2009. – 368 с.
15. Шевченко Л. О. Життєва криза особистості злочинниць та можливості її корекції за умов депривації // Вісник Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди. Психологія. 39 (2011). – С. 196–209.
16. Щербакова І. М. Роль освіти у подоланні духовної кризи особистості / І. М. Щербакова // Гілея: науковий вісник: [Зб. наук. пр.]. – К.: ВІР УАН, 2010. – Випуск 42. – С. 460–467.
17. Щербакова І. М. Подолання духовної кризи особистості в умовах сьогодення / І. М. Щербакова // Гілея: науковий вісник: [Зб. наук. пр.]. – К.: ВІР УАН, 2011. – Випуск 43. – С. 308–315.
18. James R. J. and Gilliland B. E. (2012). Crisis Intervention Strategies. PacificGrove, PA: Brook/Cole. – 7-th edition. – 27 p.
19. Tedeschi R. G., Calhoun L. (2004). Posttraumatic Growth // A New Perspective on Psychotraumatology Psychiatric Times. – April. XXI (4).
20. Roberts A. R. (2000). An overview of crisis theory and intervention model. In A. R. Roberts (Ed.). Crisis Intervention Handbook. – NewYork: Oxford University Press. – 872 p.
21. Wainrib B. R. and Bloch E. L. (1998). Crisis Intervention and Trauma Response: Theory and Practice. – NewYork: Springer Publishing Company. – 224 p.

## РОЗДІЛ I

### ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ДОСЛІДЖЕННЯ ОСОБИСТОСТІ У КРИЗОВИХ СИТУАЦІЯХ ЖИТТЯ

#### 1.1

---

#### ПСИХОЛОГІЧНА СТРУКТУРА СКЛАДНИХ ЖИТТЄВИХ ОБСТАВИН

*Ю. М. Швалб*

Проблема існування людини у складних життєвих обставинах стала надзвичайно актуальною в нашому суспільстві в останні роки у зв'язку з низкою подій на соціальному, економічному та політичному просторі нашої життєдіяльності. Ці події непередбачено і раптово змінили умови життя мільйонів українців, і частина з них виявилася неспроможною пристосуватися до них та побудувати новий спосіб життя. На державному рівні визнання значущості цієї проблеми виявляється у прийнятому законі, де провідним показником наявності складних життєвих обставин (СЖО) стає неспроможність людини задовольняти свої базові життєві потреби власними зусиллями, а критерієм оцінки – рівень доходу. Така система оцінювання цілком виправдана для організації діяльності державних соціальних служб з надання людям соціальної допомоги і підтримки у вигляді певних соціальних пільг, субсидій, дотацій тощо. Очевидним є той факт, що за рахунок таких заходів ми тільки утримуємо людину на межі жебрацтва, але не даємо змоги самостійного виходу із цього стану і подальшого існування як самодостатнього суб'єкта життєдіяльності. Проте також відомим є той факт, що пільги та субсидії мають не тільки позитивний ефект, а й низку негативних наслідків, серед яких провідне місце посідає викривлення соціально-психологічних настанов особистості. Наша вітчизняна історія і досвід зарубіжних країн однозначно показує, що соціальна політика, побудована на принципах надання пільг та субсидій, обов'язково призводить до виникнення так званих «рентних настанов» серед населення, які виражаються у втраті

соціальної ініціативи та формуванні невинуватених очікувань щодо спроможності влади задовольняти актуальні потреби людей.

На сьогодні вже однозначно зрозуміло, що соціальна робота, а тим більш психологія не можуть обмежуватися тільки показниками фінансово-економічного стану людини, яка опинилася у складних життєвих обставинах. Ми маємо прийняти тезу, що складні життєві обставини є однією з форм життєвої кризи особистості, такою кризою, яка охоплює не тільки її внутрішнє «Я», а й соціальне буття. Ця теза має величезне методологічне значення, оскільки вказує на те, що криза СЖО лежить у соціально-психологічній площині, і відповідно всі форми, методи і технології психологічної допомоги мають виходити в цю площину. Проблема полягає не тільки в тому, що всі класичні технології психологічної допомоги зорієнтовані на інтраособистісні процеси, а й у тому, що в теорії соціальної психології відсутні моделі, необхідні для розуміння особистості, яка опинилася у СЖО, та розробки відповідних технологій допомоги.

Достатньо очевидно, що поняття «обставини» фіксує те, що знаходиться за межами безпосередньо психічних функцій індивіда, але впливає на його поведінку або діяльність. Це означає, що поняття обставин ми можемо розглядати або в середовищному підході як сукупність зовнішніх чинників (об'єктів), що впливають на перебіг життєдіяльності індивіда, або в діяльнісному підході як сукупність усвідомлюваних умов життєдіяльності, що детермінують вибір засобів і побудову операційної структури дії. Середовищний підхід переводить усю проблематику життєвих обставин у площину адаптаційних можливостей особистості, а діяльнісний дозволяє розглядати індивіда як активного суб'єкта, здатного цілеспрямовано змінювати наявні обставини як умови власної активності.

У діяльнісному підході «обставини» постають як певна частина життєвої ситуації індивіда, а «складні життєві обставини» – як особливий тип або структура життєвої ситуації. Але в будь-якому випадку розробка психологічної моделі СЖО передбачає наявність загальної моделі ситуації як висхідної одиниці аналізу життєдіяльності особистості.

У рамках даної проблеми ми можемо виділити два аспекти, які, на наш погляд, є провідними. Перший – це категоріальне визначення самого поняття ситуації. Хоча останнім часом з'явилася низка робіт, присвячених цьому поняттю і, більше того,

досить активно розробляється ідея ситуаційного підходу та ситуаційного аналізу, однак до розв'язання цієї проблеми ще дуже далеко. Другий аспект пов'язаний із категоріальною невизначеністю поняття «життя».

Майже за сто років психологічних досліджень проблеми ситуацій склалися два базові підходи, які умовно можна визначити як об'єктивістський та суб'єктивістський.

З точки зору зовнішнього спостереження, коли ситуація береться як вихідна об'єктивна реальність, весь зміст свідомості є ні чим іншим, як відображенням (і, звичайно ж, узагальненням) сукупності життєвих ситуацій індивіда. У сучасній когнітивній психології проведено безліч досліджень стосовно сприйняття ситуації індивідом і наведено безліч різноманітних класифікацій ситуацій, у які «потрапляє» людина протягом життя. Почасти в них показано, що в тих випадках, коли якісь ситуації не відображаються у свідомості індивіда, не входять до структури його життєвого досвіду, то не виникають і відповідні компоненти свідомості. В останні роки категорії життєвого досвіду й життєвого шляху все частіше стають предметом конкретно-психологічних досліджень, а пропонувані в них теоретичні моделі фіксують саме це відношення. Крім того, в них показано, що внутрішня організація свідомості безпосередньо залежить від характеру і структурних особливостей тих ситуацій, які проживає людина.

Проте в сучасній психології стверджується і протилежна точка зору, згідно з якою ситуація є ні чим іншим, як умовами існування, структурованими відповідно до змісту уявлень свідомості. Організованості свідомості «накладаються» на елементи зовнішнього світу, структурують й організують їх у внутрішню пов'язані й відносно цілісні ситуації, що мають свої часові (початок і кінець) і предметні рамки. Вся існуюча практика психологічного консультування (включаючи психологічні тренінги, психологічну корекцію та психотерапію) явно або неявно виходить із цього положення і прагне до розширення можливостей людини до адекватного відображення та структурування життєвих ситуацій у свідомості. Якщо у свідомості відсутні уявлення, адекватні певним фрагментам ситуації, то ці фрагменти або взагалі не сприймаються, або маркуються як те, «чого не може бути ніколи».

Таким чином, ситуація існує не як суто об'єктивна реальність, а виникає як дійсність усвідомлюваних умов діяльності та життя особистості. У цьому відношенні свідомість функціонує «на матеріалі» відображення, а її продуктом стає структурування фрагментів об'єктивної реальності, представлених як наявна ситуація. Таке взаємне визначення – ситуації через свідомість і свідомість через ситуацію – передбачає наявність загального закону або принципу їх будови. На наш погляд, таким принципом є принцип організованості, який припускає структурованість елементів, їх відносну внутрішню несуперечність, функціональну цілісність і просторово-часову обмеженість. Дві організованості можуть вступати у відносини взаємозалежності й взаємовідображення тільки в тому випадку, якщо вони відповідають критеріям взаємної конгруентності і адекватності.

Адекватність означає, що, з одного боку, елементи об'єктивного світу утворюють деяку відносно стійку цілісність (це і є середовище), з іншого боку, комплекс психічних змістів, що відображають цю цілісність, утворює цілісний образ-гештальт (у найширшому розумінні – життєвий досвід). Між цілісністю реального буття й психологічним конструктом установлюється відношення конгруентності, що й фіксується в понятті «ситуація».

У методологічному плані адекватність означає якісну характеристику відносини між двома системами – це завжди певний стан систем. Очевидно, можна стверджувати, що людина установлює відношення адекватності з навколишнім світом не тільки за рахунок активної зміни деяких елементів ситуації (світу), а й за рахунок активної зміни себе як суб'єкта життя й поведінки.

У той самий час необхідно враховувати, що ситуація, з одного боку, завжди «належить» конкретному індивіду, тобто завжди є «моєю ситуацією», проте, з іншого боку, вона не є чимось суто індивідуальним, а завжди є сукупним продуктом взаємодії людей. Взаємодії людей між собою і з предметами, власне, й створюють життєву ситуацію кожного: «Інші люди» утворюють ситуацію «для мене», а «Я» утворюю ситуації для «інших». Особистість через мову і дії постійно подає певні сигнали і знаки в простір ситуації з надією на їх адекватне сприйняття, і сама має постійно «слухати голоси» інших людей, що утворюють ситуацію. Включення свого власного

«голосу», тобто власної дії, в загальну ситуацію та слухання інших передбачає не тільки, а може й не стільки здатності до аналізу інформації, скільки здатності до розуміння смислів діяльності та поведінки інших людей. Таким чином, принцип організованості має бути доповнений принципом комунікативності та діалогізму будування ситуації.

Наведені ознаки дають змогу дати перше, найбільш загальне визначення поняття ситуації. Ситуація – це суб'єктивна організованість простору буття, що встановлюється індивідом у діалогічній взаємодії із соціо-предметним середовищем через розуміння значення його елементів.

Таке визначення дозволяє конкретизувати поняття як за психологічними параметрами, так і за об'єктивними параметрами середовища життєдіяльності особистості. У першу чергу, слід відмітити просторово-часову обмеженість будь-якої конкретної ситуації. Це означає, що кожна ситуація має свій початок і закінчення, а сукупність ситуацій не утворює суцільний континуум, а постає як диференційована множина, де суб'єкт досить добре розрізняє одну від одної. За такого підходу неминуче виникає питання: а що знаходиться за межами конкретних ситуацій? Мабуть, треба визнати, що за межами конкретних ситуацій знаходиться простір буденного життя кожної людини, а кожна ситуація є тільки фрагментом цього життя. Буденне життя характеризується усталеним способом життя, суб'єктивною узгодженістю мотиваційно-цільових настанов і отримуваних результатів, впевненістю особистості, що все відбувається правильно і закономірно. Будь-яка ситуація виникає в житті людини внаслідок порушення цієї закономірності і буденності, внаслідок виникнення певної події. Події як психологічному феномену присвячено достатньо велику кількість досліджень, і є різні теорії, але майже загальноприйнятою є теза, що подія завжди є точкою зміни напряму розгортання життєвого шляху індивіда. Подія в житті людини означає виникнення таких нових обставин, які вимагають від особистості зміни у власних настановах і способах діяльності. При цьому події можуть бути як зовнішніми щодо особистості, так і внутрішніми, психологічними, але необхідність змінювання залишається незмінною (рис. 1).

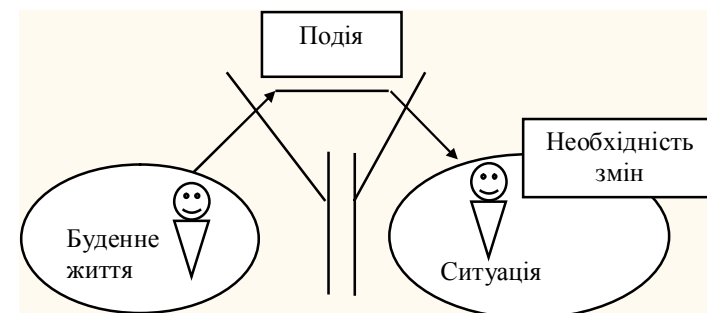


Рис. 1. Функціональна модель виникнення життєвої ситуації

Дуже важливим є те, що такі події об'єктивно можуть бути не тільки негативними стосовно життєдіяльності, а й позитивними, не тільки руйнувати усталений спосіб життя, а й приводити до покращення якості життя. Наприклад, і випадкове травмування, що спричинило інвалідність, і несподівана закоханість, що призвела до бажання одружитися та народити дитину, для життя особистості будуть подіями, які потребують значних змін – як у суто психологічному плані, так і у структурі способу життя. Тобто незалежно від змісту події провідною психологічною проблемою індивіда стає його власна готовність до змінювання. У психологічних практиках ми зазвичай стикаємось із тими випадками, коли в індивіда ця готовність відсутня, і тому сама необхідність змінювання постає як невирішена особистісна проблема.

Утворення життєвої ситуації об'єктивно розпочинається з певної події, а в суб'єктивному плані вона оформлюється через усвідомлення того нового **життєвого завдання, яке тепер треба вирішувати**. У часовому контексті оце «тепер» має дуже цікаві особливості. Річ у тому, що воно має виразну темпоральність, пролонгованість і тривалість, але не має звичного для нас часового виміру – «тепер» не можна виміряти ані годинником, ані календарем. Для «тепер» є відносно чітка точка відліку: ми завжди можемо вказати, коли воно почалося, і сказати, чи триває воно зараз, але його завершення фіксується тільки тоді, коли індивід вважає, що дане життєве завдання вже вирішене, тобто постфактум, заднім числом. Незалежно від значущості та емоційного знаку певне життєве завдання може

вирішуватися майже миттєво, а може розтягуватися на все життя особистості. Наведемо два протилежні за психологічним змістом приклади. Так, завдання з подолання власної адикції (тютюнової, алкогольної, ігрової та будь-якої іншої залежності) може бути вирішене суб'єктом миттєво, одномоментним вольовим актом, а може розтягуватися на довгі роки з невизначеним результатом. А завдання з утворення шлюбу «на все життя» може дійсно вирішуватися подружжям протягом усього життя, а може й миттєво завершитися. Ці приклади показують, що ситуація залишається значущою для суб'єкта стільки часу, скільки є актуальним вирішуване завдання.

Таким чином, *у вимірі життєвого шляху особистості кожна ситуація виникає і зникає як форма суб'єктивного структурування зміненого внаслідок події життєвого середовища через усвідомлення власного нового завдання життєдіяльності в період усього терміну актуальності його вирішення*. У цьому розумінні ми можемо представити життєвий шлях не просто як послідовність певних подій, а як змінювання значущих ситуацій у контексті буденного життя. За такого підходу ми отримуємо можливість розуміння особистості як активного суб'єкта побудови життєвого шляху через усвідомлене вирішення завдань зі змінювання власного життя.

Проте одномірне уявлення про життєвий шлях як подієвий вектор від минулого в майбутнє є недостатнім для розуміння життєвих ситуацій особистості. Річ у тому, що в кожний момент буття індивід є включеним у різні *сфери життєдіяльності*, які співіснують паралельно, утворюючи загальну архітектуру життєвого простору особистості. В сучасній психології існує багато варіантів структурування сфер (або середовищ) життєдіяльності, але всі науковці сходяться на тому, що в кожний конкретний момент життя кожний індивід є включеним принаймні в три різних сфери, але їх може бути і значно більше. Це означає, що в кожній сфері життєдіяльності одночасно можуть виникати (і виникають) свої власні ситуації, які «нашаровуються» одна на одну. Така конструкція може бути відображена у двовекторній моделі, де одна вісь задається вектором життєвого шляху, а інша – вектором різноманіття сфер життєдіяльності (рис. 2).

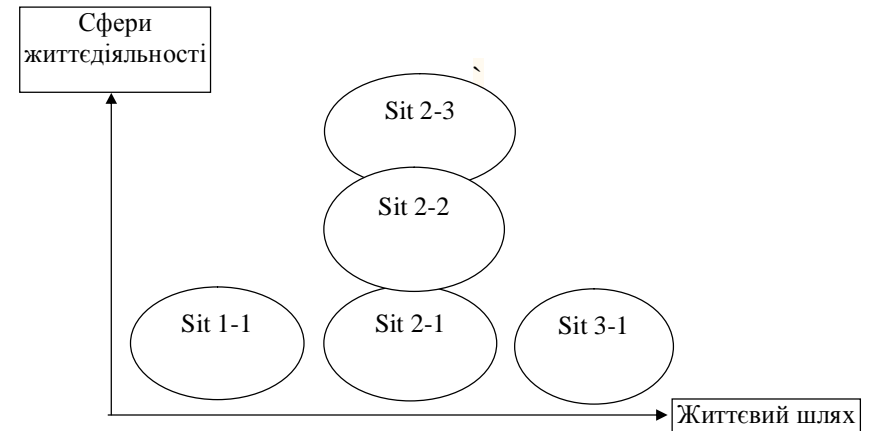


Рис. 2. Модель архітектури життєвих ситуацій

Така багатосарова конструкція ситуацій взагалі-то є нормальною для життєдіяльності, і в кожній людини в життєвому досвіді формується провідна стратегія вирішення проблем і завдань, що в них виникають. Сукупність конкретних ситуацій, які постійно з'являються в різних сферах діяльності, утворює загальну *життєву ситуацію індивіда*. Дуже важливим є те, що ця сукупність зазвичай не носить системного характеру: кожна ситуація в конкретній сфері діяльності виникає внаслідок своїх причин, має свою внутрішню логіку і будову, потребує свого вирішення. У повсякденному житті ми так з ними і вчиняємо – розносимо у просторі й часі і вирішуємо кожен окремо. У буденній свідомості це зафіксовано у висловах типу: «Прийшов на роботу – залиш свої домашні проблеми вдома, а прийшов додому – робочі проблеми залиш на роботі».

У сучасному способі життя, особливо в деяких видах професійної діяльності, часто-густо виникає така загальна ситуація, коли кількість конкретних питань, які потребують нагального вирішення, починає перевищувати фізичні можливості індивіда – їх неможливо розвести (або, навпаки, з'єднати) у просторі та часі. У людини з'являється відчуття, що вона «розривається на шматки», і це стає її загальною проблемою. Мабуть, першими цю проблему відчули управлінці, оскільки складність керованих систем досягла такого рівня, коли кількість і якість управлінських завдань, які



потрібно вирішувати одночасно і в різних місцях, перетнула межу індивідуальної спроможності. Тому саме в психології менеджменту з'явилися перші теорії і технології організації діяльності в «полізадачних» ситуаціях.

Серед найбільш вдалих психологічних розробок у цьому напрямі ми б виокремили три. По-перше, це зміна базової концепції управління, яка запроваджує перехід від принципу одноосібного прийняття рішень і контролю до колегіальних форм прийняття рішень і делегування повноважень. Делегування повноважень передбачає визнання інших людей повноправними (і повносправними) суб'єктами діяльності в конкретних ситуаціях. По-друге, це розробка технологій «управління часом» (тайм-менеджмент), в яких показана можливість системної організації мислення і діяльності в несистемному (хаотичному) просторі задач, які потребують вирішення. По-третє, це теорія і технологія групових методів вирішення проблем і прийняття рішень, у яких практично стверджується комунікативний принцип побудови складних і проблемних ситуацій, а також діалогічна природа мислення у вирішенні цих проблем.

Таким чином, у психологічному плані *перший тип* складних життєвих обставин утворює *ситуація перевищення кількості конкретних завдань, які потребують вирішення «тут і зараз», можливості індивіда в організації власної діяльності*. На суб'єктивному рівні ця проблема переживається як «тотальне невстигання», «втрата спроможності», «відчуття провини» тощо. У симптомокомплексі це виявляється в синдромах «вигорання» та «хронічної втоми». На сьогодні такі ситуації вийшли далеко за межі професійної діяльності і набули масового поширення, що потребує розробки відповідних технологій психологічної допомоги. Так, наприклад, мати з дитиною, яка в силу певних життєвих обставин залишилася без підтримки інших дорослих (чоловіка, своїх батьків тощо), але намагається повноцінно реалізовувати всі необхідні сімейні функції, обов'язково потрапляє в цей тип складних життєвих обставин. Один з можливих варіантів швидкого просування в цьому напрямі – адаптування психологічних технологій, розроблених у галузі менеджменту, до інших ситуацій, у першу чергу буденних життєвих обставин особистості.

Проте загальна життєва ситуація може набувати системного характеру, коли виникає внутрішня сутнісна зв'язаність між

конкретними ситуаціями, а зміни в одній спричиняють зміни й в усіх інших. Така системність може виникати внаслідок або дійсно глобальних об'єктивних змін у функціональній структурі життєдіяльності соціуму, або системної «наскрізної» дії самого суб'єкта життєдіяльності. До другого варіанту ми повернемося нижче, а зараз зупинимось на першому варіанті.

Системні зміни в загальній життєвій ситуації, як правило, пов'язані з виникненням такого чинника, який змінює об'єктивні умови і характер перебігу базових процесів життєзабезпечення і життєреалізації (життєздійснення<sup>1</sup>) особистості. Проблемність таких змін для суб'єкта полягає в особливостях соціальної перцепції, оскільки ми не сприймаємо зміни самого процесу, а відображуємо тільки його предметні прояви. Але ж самі прояви не мають системного характеру, до того ж ми бачимо не всі з них, а тільки ті, що потрапляють у доступну нам інформаційну мережу. Більше того, інформаційна мережа заповнена не тільки істинними даними, вона завжди містить певні викривлення і відверту брехню. Наявний брак інформації призводить до неспроможності відрізнити істину від брехні, що утворює «інформаційний колапс», унеможливаючи прийняття будь-яких розумних і раціонально обґрунтованих рішень. Будь-яке рішення і такій ситуації може виявитися хибним і потенційно призводити до погіршення особистісного та соціального стану людини.

За стратегіями поведінки в таких ситуаціях<sup>2</sup> людей можна розділити на шість основних категорій.

По-перше, це люди, які вбачають у зламі ситуації нові можливості для розгортання нових видів діяльності. За цим лежить певна особиста схильність до підприємництва<sup>3</sup>, жага нового, якась частина авантюристів і, головне, внутрішня відкритість новому досвіду.

<sup>1</sup> Різні автори використовують різний термінологічний апарат, але в даному випадку це не є принциповим питанням, тому ми не будемо на ньому зупинятися.

<sup>2</sup> Всі стратегії, хоча в різній пропорції, проявляються в кожному суспільстві, але тільки за певних соціокультурних обставин вони набувають розгорнутої форми і масового прояву.

<sup>3</sup> Підприємництво як життєва стратегія і спосіб мислення склались у період становлення «вільного капіталізму» і особливо яскраво проявилось у процесі освоєння Північної Америки.

По-друге, це люди, які починають покладатися на власну «інтуїцію»<sup>4</sup>, вважають, що вони ситуацію «відчують», і на цій підставі приймають певні рішення. Віра у власну інтуїцію, як правило, супроводжується уявленням про наявність «удачі» або «щасливого випадку», що треба «впіймати», а для цього необхідно просто з'явитися в потрібний час у потрібному місці.

По-третє, це люди, які намагаються зібрати якомога більше інформації і «прорахувати» ситуацію для прийняття раціонально обґрунтованого рішення. Вони покладаються на власний інтелект та свої аналітичні здібності<sup>5</sup> і вважають себе «не дурнішими за інших».

По-четверте, це люди, які обирають стратегію пасивного очікування та виживання<sup>6</sup> «у скрутні часи». Вони вважають, що події, які відбуваються, лежать за межами їх можливості впливати на ситуацію, але все як-небудь та колись «встане на свої місця», і цитують Екклезіаста: «Все минеться, і це також».

По-п'яте, це люди, які обирають стратегію подолання перешкод і боротьби з життєвими труднощами<sup>7</sup>, що завжди виникають на шляху до власного благополуччя. Вони пов'язують благополуччя із соціальним статусом і місцем особистості в соціальній ієрархії суспільства.

По-шосте, це люди, які вважають інших винуватцями в тій ситуації, що склалася, і висувають до них вимоги на підтримку і забезпечення своєї життєдіяльності. Всю свою енергію вони спрямовують на відстоювання «своїх законних вимог»<sup>8</sup>, але вбачають можливості діяти тільки в інших людей.

<sup>4</sup> Інтуїтивізм набуває масового прояву за поширення ідей магічної і містичної світобудови при неможливості розумного обґрунтування прийнятих рішень

<sup>5</sup> Раціоналізм як провідна стратегія оформився тільки наприкінці XIX-го ст. і за сто років перетворився на специфічний «інформаціалізм», який реалізується під лозунгом «Хто володіє інформацією – той володіє світом».

<sup>6</sup> Стратегія виживання і виживання, мабуть, одна з найдревніших, і вона склалася як провідна форма ще в часи становлення сільськогосподарських громад і землеробського типу ведення хазяйства.

<sup>7</sup> Ця стратегія набуває масових проявів у тих суспільствах, де громадське життя становиться жорстко нормованим, а соціальні структури формалізовані і організовані за вертикально-ієрархічним принципом, але при наявності так званих «соціальних ліфтів» (у кастових суспільствах ця стратегія просто відсутня).

<sup>8</sup> Ця стратегія склалася відносно недавно у зв'язку з поширенням ідеї правової демократичної держави.

Перші три стратегії організації життєдіяльності в системно складних життєвих обставинах є досить продуктивними. Хоча «підприємці», «інтуїтивісти» та «аналітики» значно відрізняються один від одного і способами дії, і результатами, але в психологічному плані вони виявляються достатньою мірою благополучними, здатними до змінювання і відчують власне життя як якісне і хороше. Проте три останні стратегії виявляються непродуктивними і призводять до виникнення серйозних особистісних проблем.

**Стратегія виживання** будується на уявленні про те, що сила зовнішніх обставин значно перевищує сили особистості у спроможності змінювання ситуації власного життя. Більше того, зовнішні зміни завжди несуть загрозу для усталеного способу життя, а часто й небезпеку для самого життя, а тому головним завданням для життєдіяльності стає задача на виживання у скрутних обставинах. Стратегія виживання не означає дійсної пасивності індивіда, але його активність набуває специфічних форм. На поведінковому рівні виживання набуває двох провідних форм виявлення – це або адаптація через вичікування змін, або адаптація через боротьбу з труднощами<sup>9</sup>.

В буденній свідомості адаптація через вичікування підкріплюється безліччю метафор, у яких фіксується дійсний факт циклічності зовнішніх змін. Це й метафори річної циклічності сезонів у природі, й метафора чорно-білої смугастості життя тощо. Відповідно до цього «двоїстого» уявлення про зовнішні зміни вибудовується і стратегія життєдіяльності: у «світлий» період треба взяти «у життя» все що можна і накопичити життєві ресурси, а у «темний» період їх потихеньку і обережно витратити: той, хто накопичить більше ресурсів, той і виграє в цій боротьбі з обставинами життя. Саме серед прихильників цієї стратегії точиться споконвічна суперечка «оптимістів» та «песимістів». Оптимісти вірять, що світла смуга все ж таки настане, а песимісти стверджують, що надалі буде тільки гірше.

Однак ще раз підкреслимо, що провідною психологічною конструкцією самого акту виживання є діяльність, спрямована на накопичення життєвих ресурсів. Здавалося б, що настанова на

<sup>9</sup> В етології показано, що інстинктивна поведінка тварин у ситуації загроз також будується за двома варіантами: втеча (убігти, сховатися, затаїтися тощо) та агресія (напасти першим, знищити загрозу тощо).



накопичення ресурсів є достатньо позитивною, але більш детальний аналіз показує, що вона має дуже негативні наслідки для індивіда як на поведінковому рівні, так і на рівні особистісному.

Проблемність цієї стратегії полягає в тому, що **виживання безпосередньо пов'язане з постійним обмеженням потреб особистості**. У «темний» період життя потреби треба обмежувати, оскільки ресурсів не вистачає, а у «світлий» потреби також треба обмежувати для накопичення ресурсів. На поведінковому рівні життєдіяльність набуває парадоксальної форми: чим сильніша настанова на накопичення ресурсів, тим більшою мірою треба обмежувати власні потреби. Це стосується не тільки базових, фізіологічних потреб, а й усіх інших. Якщо необхідність обмежень переживається як самообмеження, то вона усвідомлюється через формулювання життєвого принципу «економії», але якщо ця необхідність переживається як вимушена, то вона усвідомлюється як «життєві труднощі», «складні життєві обставини».

На особистісному рівні негативні наслідки стратегії вичікування виявляються в тому, що накопичення ресурсів відбувається без їх прямого співвіднесення із завданнями діяльності. Тобто ресурси шукаються не під реалізацію особистісно значущої цілі, а абстрактно, «про всяк випадок». Це призводить до своєрідного «перекручування» ціннісно-мотиваційної структури особистості: значущим стає сам ресурс, а не життєві цілі. Точніше, ресурс сам по собі стає цінністю і цільовим предметом діяльності. Всі інші можливі цінності і цілі в суб'єктивному просторі відсуваються на «другий план» як такі, що їх можна буде ставити і досягати тільки після накопичення необхідної кількості ресурсів. Підміна реальних життєвих цілей метою накопичення ресурсів робить цілі недосяжними, і вони починають переживатися як «мрії, які ніколи не здійснюються» (рис. 3).

Таким чином, ця стратегія породжує сурогатні форми життєвих цінностей і цілей через їх опредмечування в конструкті «ресурси», а дійсні сенси життя постають у суб'єктивному просторі як нездійсненні мрії або фантазії.<sup>10</sup>

<sup>10</sup> Треба зазначити, що проблемність такої життєвої стратегії було осмислено у світовій художній літературі вже у середині XIX-го століття (наприклад, «Гобсек»), а в психології – у середині XX-го століття (наприклад «Иметь или быть»).

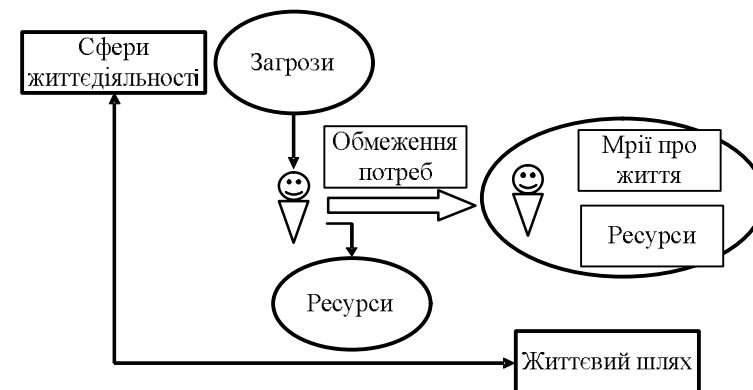


Рис. 3. Модель архітектури життєвої ситуації за стратегією «накопичення ресурсів»

Якщо повернутися до проблеми складних життєвих обставин, то для людей із такою стратегією життя складними виявляються такі зміни в ситуації життєдіяльності, коли зовнішні чинники починають обмежувати або перешкоджати доступ до життєвих ресурсів. За неможливості відразу віднайти нові джерела ресурсів у людей досить швидко формується синдром «жебракства», який поєднує впевненість у власній неспроможності змінити своє життя, зведення потреб до мінімуму виживання і очікування надходження ресурсів ззовні (очікування «милостині», чиєсь доброчинності і навіть «Божого дарунка»). Вкрай негативним варіантом переживання СЖО такою категорією людей стає ідея злочинного відбирання ресурсів у тих, у кого вони є. При цьому вони самі не вважають себе злодіями, а посиляються на вимушеність у скрутному становищі та несправедливість життя-долі.

**Стратегія боротьби з труднощами** полягає в адаптації через досягнення соціальної успішності. Для прихильників цієї стратегії характерною є наявність розгорнутого уявлення про бажані життєві цілі та внутрішня готовність до прямування в цьому напрямі. Але ключовим компонентом життєвих ситуацій є усвідомлення тих зовнішніх обставин, які постають перешкодами на цьому шляху. Тобто зовнішні обставини представлені як труднощі, загрози і перешкоди на шляху до власних цілей. У масовій свідомості існує

низка стереотипів, які диктують форми і способи дії в таких ситуаціях: труднощі треба долати; перешкоди – знешкоджувати, а на загрози треба відповідати агресією. Ці настанови мотивуються необхідністю демонстрації сили і твердості для самоповаги та поваги з боку інших людей. Дуже важливим є те, що життєві обставини опредмечуються не тільки у вигляді конкретних труднощів, а й в образі інших людей. Тому «Інший» – це завжди суперник, який несе потенційну загрозу, з яким треба боротися, і за цей рахунок отримувати соціальне та особистісне визнання<sup>11</sup>.

Проблемність цієї стратегії на поведінковому рівні *пов'язана з негативними формами соціальної взаємодії*: підвищена агресивність, конфліктність, впертість, непоступливість тощо. Проте ще у класичних роботах У. Томаса, Л. Берковіца, Ф. Зімбардо та інших було переконливо показано, що настанова на боротьбу у будь-якому конфлікті призводить не стільки до вирішення спірного питання, скільки до безкінечного відновлення і «возгонки» самого конфлікту. Парадоксальність стратегії боротьби полягає в тому, що чим більше ми вкладаємо зусиль у боротьбу з труднощами, тим менше ми просуваємось у напрямку досягнення життєвих цілей.

На особистісному рівні проблемність цієї стратегії виявляється навіть не в «поганому характері» людини, а в тому, що вся сила самореалізації переводиться в русло «жаги» перемоги. Індивід починає гордитися тільки тим, що він десь, колись, когось переміг, і ідентифікувати себе як «переможця», а всіх інших – як «невдах». І ніякі інші досягнення йому вже не потрібні, а їх уже і не може бути. Таким чином, мотиваційно-цільова структура зсувається зі змістових цілей життя на процес боротьби в будь-якій ситуації, життєві цілі відриваються від реальності і діяльності індивіда, а результатом залишається тільки акт самоствердження (рис. 4).

Складні життєві обставини для прихильників цієї стратегії настають тільки тоді, коли зовнішні зміни неможливо опредметнити, тобто неможливо визначити, з чим або з ким треба боротися. Якщо немає з ким (з чим) боротися, то ситуація, тобто сила зовнішніх обставин, суб'єктивно стає непереборною, а

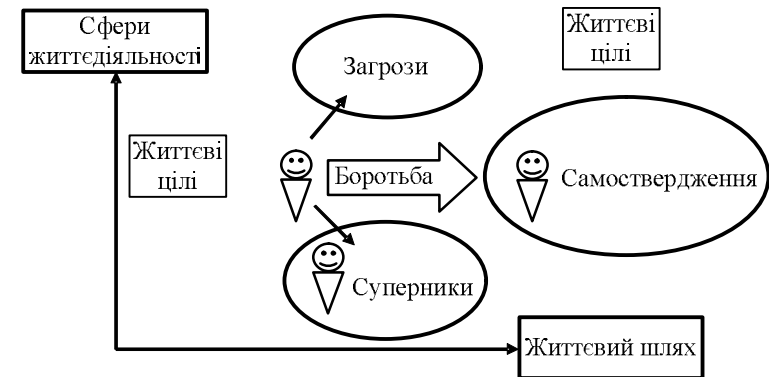


Рис. 4. Модель архітектури життєвої ситуації за стратегією «боротьба»

труднощі – нестерпними. Втрата відчуття життєвої успішності і самореалізованості призводить до швидкої та глибокої невротизації особистості, індивід впадає в стан апатії та депресії з повною втратою життєвої енергії і мотивації до життя. Типовим прикладом СЖО стає ситуація втрати роботи кваліфікованим, успішним спеціалістом при неможливості знайти роботу за фахом. У недавній вітчизняній історії прикладів таких ситуацій, на жаль, величезна кількість: це й масове закриття наукових та проектних інститутів, і масове скорочення офіцерського складу збройних сил, і масове банкрутство містоутворюючих державних підприємств тощо. Наші дослідження показали, що ті безробітні, в кого провідною мотивацією професійної діяльності є соціальний успіх (соціальне визнання) і самоствердження, значно гірше за інших переживають ситуацію втрати роботи. Більше того, виявлено чітку закономірність: чим вища орієнтація на соціальне визнання на попередньому місці професійної діяльності, тим нижча суб'єктивна готовність до самозмінювання через перенавчання та перекваліфікацію.

**Стратегія прохання і вимог** базується на уявленні, що в соціальному житті можливість прийняття рішень і впливу на ситуацію належить тільки незначній купці людей, у кого є «влада». Люди, які живуть за такою стратегією, самовизначаються як «прості», тобто як такі, що тільки виконують волю «можновладців». На рівні масової свідомості таке уявлення підтримується різно-

<sup>11</sup> Зазначимо, що на цій підставі будуються всі конфліктологічні теорії – в політиці (Макіавеллі), економіці (К. Маркс), соціології (Г. Спенсер), психології (К. Хорні) і т. д.

манітними метафорами – на кшталт метафори «людини як гвинтика в соціальній машині». Люди нібито «делегують» іншим право на прийняття життєво значущих рішень, але при цьому «накладають» на них відповідальність за власне життєзабезпечення і добробут (за теорією «громадянського договору» Т. Гоббса, це є усвідомлений «обмін свободи на порядок»). Тому вирішення базового завдання із життєзабезпечення неминуче впирається в питання про самого суб'єкта життєзабезпечення: є таким система соціальних інституцій, які повинні забезпечити «порядок», або конкретні індивіди, які повинні діяти як «вільні» громадяни. Це питання особливо гостро постає й усвідомлюється в періоди різних соціальних трансформацій або катаклізмів, коли, з одного боку, оголюється неспроможність соціальних інституцій утримувати значну кількість нужденних, а з іншого боку, актуалізуються вимоги постраждалого населення стосовно інституціонального забезпечення.

Проблемність цієї стратегії на поведінковому рівні *пов'язана з тим, що особистість змушена постійно діяти в позиції «прохача»*, тобто його суб'єктність перевертається з власних цілей на звернення (прохання) до інших про прийняття рішень і визначення цілей діяльності. Іншими словами, із цією стратегією люди діють тільки в умовах наявності ззовні поставленого завдання, але *неспроможні управляти власною життєдіяльністю*. Така стратегія виявляється достатньо ефективною до тих пір, поки «владна» сторона приймає відповідальність за життєзабезпечення людей і дотримується цього. За такої умови люди відчують свою «захищеність» від негараздів життя і впевненість, що їм допоможуть за будь-яких обставин. Впевненість у власній потребі і захищеності стає провідною мотиваційною основою цієї поведінкової стратегії. Така впевненість підкріплена різноманітними правовими актами (не законодавчому рівні – від конституції до конкретних норм законодавства), але на тому самому правовому рівні закріплена і можливість втрати цього захисту і забезпечення. Тому життєвий парадокс цієї стратегії полягає в тому, що чим вища особиста потреба в зовнішньому захисті і забезпеченні, тим сильнішим стає страх їх втрати, який на суб'єктивному рівні виявляється в страху перед життям (страху життя).

На особистісному рівні проблемність цієї стратегії полягає в наявності нерелексивного переживання власної життєвої неповноцінності. Якщо скористатися комунікативною моделлю

Е. Берна, то реально дана стратегія є певною мірою «дитячою», що утворює на особистісному рівні внутрішній конфлікт із необхідністю бути «дорослим» і при цьому увесь час відчувати на собі «батьківську» руку. «Дитячий» зміст у дорослому житті індивіда виявляється в постійному переживанні, яке умовно можна передати у такий спосіб: «Я постійно комусь щось повинен і комусь чимось зобов'язаний». Така психологічна структура внутрішньої позиції стає підґрунтям глобальної невротизації особистості. Таким чином, стратегія прохання заснована на переданні Іншому права на прийняття життєво значущих рішень з прийняттям на себе зобов'язань стосовно їх виконання за умови отримання життєвого забезпечення (рис. 5).

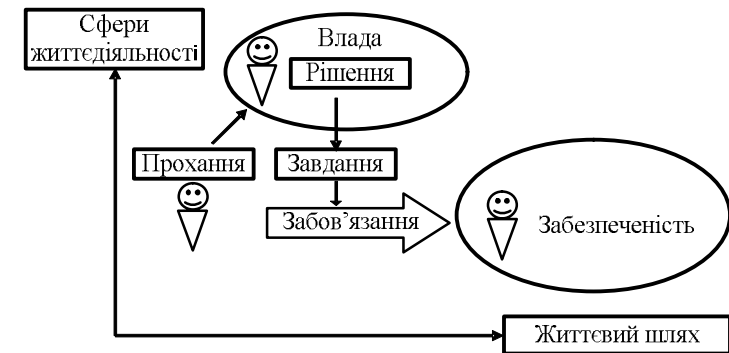


Рис. 5. Модель архітектури життєвої ситуації за стратегією «прохання»

Складні життєві обставини для прихильників цієї стратегії настають тільки тоді, коли раптово із простору життя зникає джерело забезпечення, а зовнішні завдання залишаються тими ж самими. Зникнення джерела забезпечення спричиняє відчуття порушення «договору» владною стороною – вона стає «безвідповідальною» і «невідповідною». Впевненість індивіда, що він повністю виконав завдання і чесно дотримується взятих зобов'язань дає йому відчуття повної власної правоти і водночас переживання несправедливості того, що відбувається. Відчуття правоти і внутрішня спрямованість на «відновлення справедливості» стають підставами для розгортання особливої позиції – позиції вимоги. У тих випадках, коли за вимогами лежить осмислена ідея нового

«договору», вони стають продуктивним засобом подолання складних життєвих обставин. Але якщо вимоги спрямовані тільки на відновлення старого способу взаємодії, то вони стають неприйнятними і нездійсненними. У цьому випадку індивід, як правило, вдається до таких дій, які в остаточному підсумку призводять до спрощення, а то й взагалі розпаду особистості. На макросоціальному рівні цей феномен добре описано через поняття «френтних настанов», а на мікросоціальному – через поняття «утримання». І в першому, і в другому варіанті індивід фактично відмовляється навіть від думки про необхідність самозмінювання і вкладає всі зусилля у спроби змінити інших.

Проведений аналіз дозволяє зробити певні *узагальнення і висновки*.

1. Динамічний характер життя як способу існування світу постійно призводить до змін в об'єктивних умовах життєдіяльності людини. Ці зміни можуть по-різному впливати на структуру та зміст життєдіяльності, що залежить від ступеня безпосередності або опосередкованості їх значення для організації та здійснення конкретних діяльностей індивідом.
2. Однією з ознак життєдіяльності людини є її спрямованість на стабілізацію умов існування з усталеними формами і способами життєзабезпечення і життєреалізації особистості. Ця усталеність виявляється у феномені буденного життя і буденної свідомості.
3. Ті зміни в умовах життєдіяльності, які компенсуються за рахунок поточної корекції у структурі засобів або в операційній схемі конкретних актів діяльності, ідентифікуються особистістю як **«нормальне» життя** і взагалі не сприймаються як зміни. Ті зміни, які викликають необхідність вирішення додаткових завдань в організації та реалізації діяльностей, ідентифікуються як **життєві «труднощі»**. Ті зміни, які вимагають від індивіда прийняття нових рішень, ідентифікуються як **життєва «ситуація»**. Ті зміни, які стають перешкодою на шляху розгортання усталеного способу життя, ідентифікуються як **«складні життєві обставини»**.
4. Провідною формою фіксації зв'язку зовнішніх умов життя і форм організації діяльності є поняття «ситуації». Суб'єктивне уявлення про ситуацію має двошарову будову. Нижній шар містить уявлення про елементи ситуації і їх зв'язки, а верхній шар вміщує уявлення про способи дії та поведінки стосовно елементів ситуації.

Ця конструкція з'єднується й утримується на образі мети-предмета, який задає внутрішню усвідомленість усім її компонентам. Образ ситуації починає осмислюватися й переживатися як «моя ситуація», а уявлення про способи дій перетворюється на план дій, на образ поведінкового акту. Якщо в уявленні суб'єкта ці два шари виявляються добре погодженими, то розгортається конкретна поведінка, але якщо в них виникають розриви або протиріччя, то розгортаються особливі процедури рефлексії та проблематизації.

Ці розриви можуть бути трьох типів:

- елементи образу ситуації не складаються в цілісний і внутрішньо несуперечливий образ, що фіксується на рівні свідомості як питання-твердження: «Я не розумію, що відбувається»;
  - відсутній образ-зразок якого-небудь значущого способу дії: «Я не знаю, що робити»;
  - не знаходяться підстави для визначення доцільності: «Усе це зовсім безглуздо».
5. Складні життєві обставини переживаються індивідом як неможливість «жити за таких умов» і власна неспроможність змінити самі умови життя. Вони виявляються на двох рівнях: на рівні депривації можливості здійснення самостійного забезпечення життєвих потреб і на рівні депривації можливості самореалізації особистості.
  6. Складні життєві обставини завжди виникають «раптово», як зміни, що лежать поза зоною очікувань і прогнозування. Їх проблемність полягає в принциповій відсутності в індивіда **психологічної готовності** до утворення нових схем організації власної життєдіяльності в змінених умовах. Але утворення нових схем організації власної життєдіяльності принципово неможливе в рамках усталеного «образу-Я» та «Я-концепції» індивіда, які склалися і забезпечували життєву ефективність у колишньому, вже неактуальному і неадекватному способі життя.
  7. Внутрішня неспроможність особистості **прийняти нові обставини як необхідність самозмінювання** стає основною психологічною перешкодою на шляху подолання складних життєвих обставин. Психологічні бар'єри щодо самозмінювання закладені у структурі стратегій життєдіяльності, які нерелексивно переживаються особистістю як правильні та ефективні.
  8. Практика соціальної допомоги індивіду в складних життєвих

обставинах у вигляді надання елементів життєзабезпечення є необхідною, але тимчасовою мірою. У життєвій перспективі особистості така практика призводить тільки до подальшого погіршення ситуації і до деградації самої особистості.

9. Практика психологічної допомоги індивіду в складних життєвих обставинах має будуватися як фасилітація і розвиток особистісної спроможності до самозмінювання в мінливих умовах сучасного життя.

10. Складні життєві обставини починаються з події, а завершуються особистісним учинком.

## 1.2

### ЖИТТЄВА КРИЗА І ПСИХОЛОГІЧНЕ ЗДОРОВ'Я ОСОБИСТОСТІ

*Т. М. Титаренко*

Соціальна дійсність, як політична, так і економічна, нерідко стає для особистості потужним стресогенним чинником, а довготривалий стрес зазвичай виступає провокатором життєвої кризи. Кризові життєві ситуації, викликані військовим конфліктом, помітно погіршують здоров'я населення нашої країни, і розробка реабілітаційних соціально-психологічних технологій є, безумовно, актуальним науковим завданням. Тема психологічного здоров'я, його збереження і оновлення, шляхів профілактики і реабілітації щодня стає все більш актуальною, оскільки запит на кваліфіковану психологічну допомогу різним категоріям населення України, включаючи комбатантів, переселенців, членів сімей поранених і загиблих, постійно збільшується.

Практично всі сучасні війни як для суспільства, так і для кожної окремої особистості стають все більш деструктивними, що цілком справедливо і для неоголошеної гібридної війни, що відбувається на території України. Узагальнення великої кількості психологічних досліджень, спрямованих на вивчення впливу соціальних проблем на якість життя, показало, що останнім часом змінилася сама природа війн як деструктивного чинника. Якщо в

минулому війни точилися передусім між арміями професійних солдатів, то тепер війна включає в себе все населення країн більшою мірою, ніж концентрується навколо протистояння професіоналів. Крім того, корінним чином змінилися мілітаристські технології. На все це психіка пересічної людини відповідає тотальною тривогою, моторошними і довготривалими переживаннями надмірного напруження, жаху, незахищеності, безпорадності [15, с. 533–534].

Ми всі дуже різні, і способи реагувати на війну в нас також різні. У когось дебютують або загострюються соматичні хвороби, хтось починає переживати панічні атаки, скаржитися на нестерпну тривожність, пригніченість, безсоння, впадає в апатію, втрачає працездатність. У багатьох учасників подій утруднюється пристосування до обставин, що стрімко змінюються: зростає ригідність, слабне самоконтроль, гальмується здатність отримувати задоволення від повсякденного життя. Параліч волі не дає змоги приймати правильні рішення, оперативно і адекватно діяти, гнів або апатія заважають реальному погляду на речі. Все це – збої у процесі пристосування до навколишньої дійсності, оскільки адаптивні можливості людини не безмежні, і, якщо вони вичерпуються, відбувається злам адаптаційного бар'єру [11].

Щоб руйнівні зовнішні впливи підштовхнули людину до кризи, вивели її розвиток на небажану для психологічного благополуччя траєкторію, ці несприятливі умови мають знайти підготовлений ґрунт. Адже далеко не кожна людина у складних життєвих обставинах стає безпорадною і нещасною, не кожна опиняється у кризовому стані. У нашій країні, на щастя, є велика кількість сміливих, активних, небайдужих і сильних людей, які стають волонтерами і вже кілька років невтомно працюють, аби забезпечити військовослужбовців усім необхідним. Вони купують і везуть на фронт амуніцію, зброю, ліки, продукти, вони забезпечують госпіталі сучасними реанімобілями, вони допомагають рятувати поранених, сприяють працевлаштуванню демобілізованих, підтримують сім'ї загиблих, надають всіляку допомогу вимушеним переселенцям.

Щоб розібратися, за яких обставин криза стає особливо руйнівною для психологічного здоров'я особистості, визначимось із самим поняттям кризи. У перекладі з грецької криза – це зміна напрямку, рішення, вибір. Серед перекладів слова «криза» зустрі-

чається і значення «суд». Близьким до нього семантично є і слово «критика», як вважає Ф. Ю. Василюк, спираючись на думку С. С. Аверинцева [1; 2]. Так чи інакше, у кризовій ситуації людина стає власним прокурором, суддею і адвокатом. Вона спочатку завзято звинувачує себе, потім починає потроху виправдовувати і нарешті виносить вирок, як їй жити далі.

Немає людини, яка б не знала з власного досвіду, що таке криза, оскільки всі ми змінюємось, дорослішаємо, досягаємо юності, молодості, зрілості, стаємо представниками так званого «третього віку», з різною швидкістю наближаємось до життєвого фіналу. Кожне життя складається з певних періодів, етапів, стадій, які мають свій початок і кінець. Людина, як равлик, час від часу ламає стару, незручну оболонку і вчиться жити заново, шукаючи нові способи самопроявлення, змінюючи заняття, інтереси, кола спілкування.

Крім вікових, нормативних криз, кожному знайомі й інші кризи, ненормативні, які частіше називають життєвими. Вони виникають у складних життєвих обставинах, коли людина опиняється в епіцентрі подій, що раптово змінюють її долю, потребуючи невідкладних дій і рішень. До таких обставин, безумовно, можна віднести і війну, яка тією чи іншою мірою вплинула на життя кожного жителя України.

Але справа не тільки у війні. Сподіватися прожити життя без неприємних несподіванок, внутрішніх конфліктів, страждань, драм, зрад і втрат було б надто наївно. Вирішальні події, які можуть стати тригером ненормативної кризи, відбуваються і в родинному, професійному, особистому житті. Нові й нові випробування завжди чекають на нас, і тому всі ми час від часу потрапляємо в такі життєві ситуації, які ніби спеціально створено для того, щоб допомогти нам пережити і усвідомити щось украй важливе, що залишалось поза увагою в миготінні повсякденності.

У кризовій ситуації особистість набуває загостреної чутливості до зовнішніх впливів. Слабкі сигнали на вході системи можуть породжувати значні відгуки, а іноді призводити до несподіваних ефектів. Система в цілому, як зазначає І. Пригожин, перебудовується таким чином, що її поведінка стає непередбачуваною [6].

Інтенсивність соціальних катаклізмів, несприятливих факторів для кожної людини особлива. Зовнішні умови стають поштов-

хом для зміни життєвого задуму, реконструкції життєвого світу лише тоді, коли, напруженість внутрішніх суперечностей, професійні та особисті невдачі, образи, зради, хвороби «розхитують» особистість як загалом збалансовану систему, роблячи її дедалі все більш неврівноваженою.

Кожна людина має час сподіватися і час втрачати віру, впадати у відчай, помилятися, і час починати все спочатку. Життя завжди готує за рогом якісь несподівані путівці і манівці, розгалуження головної дороги, які й символізують кризові ситуації.

Кризою можна назвати такий віраж на життєвому шляху, коли під загрозою опиняється життєвий задум, проект майбутньої світобудови. Старий життєвий світ руйнується частково або майже дощенту. Людині доводиться відмовлятися від звичних уявлень про цінності, ідеали, смисли, цілі. Вона опиняється перед запитаннями, які не мають однозначних відповідей [9; 10; 12].

Як відмовлятися від зручних і звичних стереотипів? Де взяти рішучість для виходу за власні межі? Для смерті і відродження? Адже кожна справжня криза – це часткове вмирання. Вмирання себе вчорашнього з усіма своїми мріями, прагненнями, задумами. Це розчищення внутрішнього плацдарму для новобудови, для оновленого власного життєвого світу. З новим простором і часом. Новим майбутнім.

Криза ніколи не є тільки кінцем, завершенням чогось, вона завжди є також початком. Щоправда, на початок нових пошуків, нових задумів, нових стосунків має вистачити сил. На жаль, інколи сили закінчуються ще під час руйнації, їх вистачає лише на останній вирок, який людина виносить собі і своєму життю. Йдеться далеко не про самогубство. Хоча й таке інколи трапляється. А частіше людина просто відмовляється від керма, яке тримала в руках, рухаючись життєвим шляхом. Вона вирішує, що більше нічого не може зробити, що від неї нічого не залежить, що залишається тільки терпіти, мучитися і доживати свій вік. І тоді починається період застою, нудьги, безбарвності, животіння. Але це зовсім не означає, що так триватиме до самого природного кінця. Можливо, наступна криза все ж таки виштовхне людину зі сплячки, збудить її суб'єктність, примусить щось робити із власним життям. Можливо, цей тайм-аут потрібний для накопичення сил перед черговим життєвим іспитом.

Важко сказати однозначно, що саме провокує кризову ситуацію – внутрішні проблеми, які поступово загострюються, або вкрай несприятливі зовнішні обставини. Для екстерналів з їх умінням всюди бачити волю провидіння, руку долі, світову змову зовнішні причини будуть найсуттєвішими. Для інтерналів, навпаки, життєві обставини сприйматимуться як декорація, на тлі якої розгортається складна внутрішня драма.

Коли починається криза, надовго втрачається спокій, врівноваженість, передбачуваність. Замість них приходить роздратування, невпевненість у собі, неприйняття свого оточення, своєї діяльності, колишніх планів. Зростає внутрішній хаос, адже земля хитається під ногами. Поведінка втрачає цілеспрямованість, людина не може пояснити причини своїх вчинків.

Криза багатьма сприймається як несподіване природне явище. Як смерч, повінь, виверження вулкану. Зрозуміло, що жити неподалік від Етни небезпечно, але люди живуть. І коли вулкан раптом прокидається, ця закономірна катастрофа завжди стає жахливою несподіванкою. Можна будувати дамби, замовляти все більш точні метеопрогнози, вдосконалювати міри захисту і порятунку. Але природа все одно доводить, що вона є стихією. Аналогічно відбувається і в психічному житті.

Людині, яка переживає кризу, доводиться докорінно себе перетворювати, відмовляючись від звичного і зручного уявлення про власну цінність, про своє призначення у цьому світі. Як відомо, ставлення до себе хочеться обов'язково зберегти, і тоді доводиться починати рух у якийсь невідомий бік, уявляти життя не таким, як раніше, шукати нові засоби самопрояву. Так чи інакше, зберегти усталені цінності, коли змінюється життєвий задум, не вдається. Інакшим стає ставлення до світу, інакшим виявляється образ самого себе, а цей процес ніколи не буває швидким або безболісним.

Несхожі індивідуальності, різний життєвий досвід накладають свій неповторний відбиток на глибину, тривалість і складність кризових переживань. Буває, що одні й ті самі життєві обставини в минулому році пережилися досить легко і поверхово, не спричинивши розгортання справжньої кризи, а сьогодні раптом починають сприйматися як катастрофічні. Виникає стійке почуття нереальності того, що відбувається. Здається, такого просто не може бути, це якийсь страшний сон, жах, хвора фантазія. Обставини

складаються таким чином, що повірити у власні сили, у можливість подолати перешкоди спочатку дуже важко, і тому особистість «ховається» за почуття недійсності, несправжності, випадковості.

Отже, кризу можна визначити як тривалий і водночас гострий внутрішній конфлікт з приводу життя в цілому, його сенсу, напряду, що передбачає пошук нової траєкторії саморозвитку особистості, нових можливостей реконструкції життєвого світу. Кризи забезпечують вчасні реконструкції, ремонти, перебудови життєвого світу. Вони стимулюють перегляд головних цінностей і життєвих орієнтирів, ревізію значущих стосунків, вчасну відмову від діяльності, яка вже перестала стимулювати саморозвиток [9; 10; 12].

Переживання людиною кризи тісно пов'язане зі ступенем усвідомлення кризового стану. Деякі люди мають змогу відверто зізнатися собі в гострих проблемах, які нагромадились, у погіршенні працездатності, появі соматичних симптомів, ускладненнях у спілкуванні, тривожності, дратівливості тощо. Інші, не помічаючи наближення чи навіть розгортання кризової ситуації, намагаються сховатися від необхідності усвідомлення скрутних життєвих обставин і воліють захворіти або вдатися до вживання алкоголю, щоб уникнути вирішення актуальних проблем.

Усвідомлення кризового стану збільшується зі зростанням рівня особистісної зрілості, з розвитком здатності до рефлексування, які у кожної людини особливі, специфічні. Ці можливості залежать від індивідуального досвіду попереднього розв'язання складних життєвих колізій, і їх, безумовно, можна розвинути.

Серед найнеприємніших кризових переживань слід згадати неможливість бачити, прогнозувати власне майбутнє. У скрутних життєвих обставинах майбутнє завжди звукується, перспектива втрачається, і тривога з приводу завтрашнього дня, небажаних несподіванок, можливих неприємних сюрпризів починає негативно впливати на самопочуття, працездатність, стосунки з оточуючими, смак до життя як такий.

У житті кожного можна проаналізувати ситуації з невизначеним майбутнім. Це, наприклад, складні життєві обставини, коли людина вперше чує про небезпечний діагноз від лікаря, коли вона стикається із загостренням хвороби у когось із близьких, коли треба поміняти роботу, місце проживання, колектив співробітників, до

якого вона звикла, коли в сім'ї переживається народження дитини, закінчення школи, весілля, ремонт або інші значні зміни. Тоді уявлення про найближче майбутнє затьмарюється, стає нечітким, невизначеним, і страх перед чимось новим, невідомим, незбагненим, просто незвичним, перед необхідністю адаптації, відмови від старих звичок починає переслідувати людину, забираючи енергію, знесилюючи.

За певних життєвих обставин, спровокованих гострими переживаннями, людина може постійно повертатися до втрати, зради, образи і «прокручувати» одне й те саме у власній пам'яті сотні разів. Час ніби зупиняється і починає тупцювати на одному місці. Майбутнього немає, адже воно не цікавить, не сприймається як щось інше, не таке, як болюче сьогоднішнє. Колишні перспективи, життєві цілі, мрії знецінюються, тьмяніють. Поведінка мотивується випадковими речами: телефонною розмовою, мінливим настроєм, болем у серці, реченням, яке сказав диктор телебачення.

У кризовій ситуації всі ми втрачаємо психічну гнучкість, сприймаємо все якось надто прямолінійно, тимчасово стаємо зовсім дезадаптованими, не можемо пристосуватися до обставин, які змінилися. Параліч волі не дає змоги діяти, гнів або апатія заважають реальному погляду на речі. Допомогти собі в опануванні можливо, якщо спробувати визначитися з приводу типового для кожної особистості ставлення до неприємних новин, тривожних несподіванок, життєвих обставин, що травмують.

Реальні можливості вчасного розв'язання ситуації залежать від стадії кризових переживань. Життєва криза може бути різної глибини: поверхова, середня та глибока. Навіть найглибша, найнебезпечніша для людини криза спочатку завжди є поверховою, і, якщо ставитись до себе уважно, до найтяжчої стадії не дійде. Як тілесне захворювання бажано лікувати із самого його початку, не допускаючи переходу в хронічний стан, так і життєву кризу, яка є хворобою душі, важливо не прогавити, адже згодом все важче подолати розпач, знайти у собі сили для того, щоб розпочати все спочатку.

Що відбувається на першій стадії кризи? Залежно від типу особистості, від так званого особистісного радикалу, енергетичних ресурсів, минулого досвіду, конкретної життєвої ситуації форми

переживань можуть бути досить різноманітними. Наприклад, у деяких зростає невмотивована тривожність, у інших – дратівливість, а хтось відчуває таку знайому і неприємну апатію, байдужість. Спільне одне – незадоволення звичним перебігом подій, власним життєвим ритмом, своєю активністю, працездатністю, контактами з людьми. Втрачається внутрішня збалансованість, зростає напруженість, майже зникає почуття гумору.

Друга стадія кризи дає про себе знати передусім появою страхів, пов'язаних із майбутнім: «Не знаю, як житиму далі», «Як жив досі, вже не можу, а якось інакше не вмію». Людина відчуває себе у пастці серед звичних, буденних обов'язків, переживає безсилля. Все навколо неї виходить з-під контролю, навіть у дрібницях. З оточуючими – суцільні непорозуміння, спалахи гніву й каяття загострюють конфлікти.

Під час переживання кризи середнього віку людина відмовляється від цілей, які раніше ставила. Вона не довіряє собі і впевнена, що звичні, знайомі їй засоби досягнення цілей будуть неефективними. Те, що раніше виходило легко, майже непомітно, в теперішньому стані потребує від неї неабияких зусиль, величезних витрат енергії та часу. Серед важливих симптомів цієї стадії слід назвати порушення сну, апетиту, хронічну втому, пригнічений настрій, агресивність. Постійним фоном усіх переживань стає почуття відчуженості, окремішності, нецікавості ні для кого. У ставленні до себе особливо неприйнятним стає зовнішність, фігура, власне «Я»-фізичне.

Третя (найглибша) стадія кризи супроводжується почуттям безнадійності, відсутності сенсу існування. Все, що відбувається, здається якимось нереальним, безглуздим, нікчемним. Власне минуле сприймається як суцільна помилка, яку вже пізно виправляти. Здатність планувати майбутнє втрачається, життєві перспективи катастрофічно звужуються. Відбувається руйнація найважливіших життєвих цінностей, які поки що немає чим замінити. Згасають симпатії та прихильності, зникає вміння любити. Все стає тяжким обов'язком, який уже не можна витримати. Гостро переживається власна неповноцінність. Виникають суїцидальні думки й наміри.

Глибока криза може стати однією із суттєвих причин тяжких захворювань, серед яких не лише класично психосоматичні (цукро-



вий діабет, гіпертонія, ревматоїдний артрит, виразкова хвороба, бронхіальна астма, виразковий коліт), а й такі складні та небезпечні, як онкологічні. За даними деяких досліджень, онкохворі, згадуючи останній рік перед захворюванням, описують чимало стресових ситуацій, життєвих невдач, тяжких кризових станів, які не вистачило сил подолати.

Розглянемо найхарактерніші типи ставлення до кризової ситуації.

*Ігнорувальне ставлення.* Людина не хоче або не може сприймати, переживати, усвідомлювати наслідки того, що відбувається з нею і навколо неї. Вона вимикає новини, не читає повідомлень з фронту, всіяко намагається не знати, не помічати тяжкі наслідки довготривалого військового конфлікту, складної економічної ситуації. Вона нехтує непорозумінням, конфліктами з оточенням, які виникають усе частіше і частіше. Вона заплющує очі на професійні проблеми, яких раніше не було. Вона не хоче бачити погіршення свого здоров'я, яке також свідчить про наявність кризового стану.

Чому обирається подібна «страусята» політика і чи обирається вона свідомо? Найчастіше свідомого вибору не відбувається. Людина просто відчуває брак внутрішніх ресурсів, енергії, сил для того, щоби дивитися правді в очі. Вона ховається від страшною реальності, і саме страх не дає їй змоги зібратися із силами і проаналізувати справжні проблеми. Інколи вибір ігнорування стає цілком свідомим, оскільки людина впевнена у відсутності в собі достатньої мужності, витривалості, стійкості. Вона надто добре знає про власну вразливість, сенситивність, про відсутність продуктивних копінг-стратегій. А буває, що причиною ігнорувального ставлення до кризи є віддалені наслідки пережитої психічної травми, що її людина зазнала ще в дитинстві, коли дійсно не мала ніякої змоги протидіяти обставинам, коли найкраще, що вона могла зробити, – це не зважати на ситуацію, ігнорувати її.

Чи буває таке ставлення до кризи корисним? Певною мірою так. Говорячи собі, що все гаразд, що проблем немає, людина не втрачає впевненості в собі і легше долає перешкоди. Але тотальне ігнорування складних життєвих обставин, захоплення створеною на власний смак ілюзорною дійсністю до добра не доводить. Гострі симптоми стануть хронічними, криза від поверхової переходить до глибокої, і дорогоцінний час виявляється втраченим.

За ігнорування кризи, невміння відмовлятися від не своєчасних прагнень, колись значущих, а тепер неактуальних цінностей, за небажання пошуку нової життєвої траєкторії людина може розплачуватися місяцями й роками. Дехто буде постійно відчувати втому, скаржитись на виснаження. Хтось не зможе подолати почуття самотності, емоційного вакууму, в якому опинився. Хтось несвідомо вибере для себе занурення в буденну метушню і буде ретельно готувати сніданки, бігати на роботу, відчуваючи в душі пустку.

Люди, які неодноразово намагалися ігнорувати свої реальні кризові обставини, пізніше відчуватимуть хронічний параліч волі, нездатність до самостійних рішень. Хтось втратить творчі здібності, смак до пошуку і буде вважати, що роки беруть своє. У декого з'являться серйозні проблеми зі здоров'ям: порушення сну, мігрень, підвищення тиску тощо. Чимало людей намагатиметься частіше повертатися у спогадах до дитинства і молодості, коли яскраво відчувалася насолода життям, було відчуття щастя, яке сьогодні стало практично недоступним.

Що робити? Знайти у своєму внутрішньому просторі те місце, де живуть бажання, хотіння, мрії, фантазії про хороше життя. Придивитися до власних дитячих фотокарток, щоб пригадати себе іншою – вільною, веселою, спонтанною, сміливою. Такий досвід є практично в кожного, і до нього бажано час від часу повертатися. Шлях подолання ігнорувального ставлення до кризи полягає в уважності до себе і своїх життєвих обставин, усвідомленні своїх ресурсів і прийнятті обмежень, розумінні свого права на помилку, на ризик, на вчинок.

*Перебільшувальне ставлення.* Коли замість ігнорування симптомів кризи у людини виникає паніка, що зростає як гірська лавина, йдеться про протилежне ставлення до кризової ситуації. Людина щомиті перевіряє власну стрічку у фейсбуці, шукаючи нових страшних новин. Вона нетерпляче порівнює, як саме інтерпретували події на фронті чи перебіг засідання Ради безпеки ООН на різних телевізійних каналах, що написали про це відомі блогери і як відреагувала міжнародна спільнота. Вона фіксує кожну, навіть зовсім випадкову зміну обставин як знак, що віщує про зростання неприємностей, жакливі прогнози, поглиблення страждань. До зовнішніх обставин і до власного здоров'я вона ставить як справжній іпохондрик, перебільшуючи, утрируючи кожну дріб-

ничку, забарвлюючи в негативні кольори кожне враження, роздумуючи кожний симптом.

Якщо ми постійно чекаємо чогось поганого, то обов'язково бачимо багато підтверджень власних очікувань. Небажані настанови провокують ускладнення внутрішньої ситуації, звужуючи горизонти, зменшуючи здатність людини адекватно оцінювати нові обставини. Що дає людині така стратегія? Вона зменшує тиск власної відповідальності, гальмує здатність приймати самостійні рішення, звільнює від необхідності діяти.

«Якщо життя вже так склалося, то що зробиш... Завтра може бути ще гірше... Видно, доля у мене така... Нічого вже не вдієш. Ми люди маленькі... Все вирішується за нашими спинами ...». Подібні судження залишають широкий простір для страждань, оскільки лише в такий спосіб людина з перебільшувальним ставленням до кризи реагує на життєві обставини.

Яким чином долати перебільшувальне ставлення до складних життєвих ситуацій? Бажано разом із психотерапевтом цілеспрямовано попрацювати над власною самооцінкою, знайти давні причини добре компенсованої, прихованої невпевненості в собі, у власних силах, у можливості змінювати власне життя за будь-яких обставин. Бажано знайти ті сфери у власному житті, де ще зберігаються, проявляються самостійність, автономність, творчі здібності. Спираючись на власні ресурси, необхідно рухатися до все більшого прийняття на себе відповідальності за кожний прожитий день, за власні плани й наміри.

*Демонстративне ставлення.* Деякі люди люблять підкреслювати, що їх ситуація найгірша, що доля до них найнесправедливіша, що життєвих випробувань у їх житті – як ні в кого. Якщо хвороба, то така складна і небезпечна, якої досі навколо не було, якщо сімейний конфлікт, то про його жакливі подробиці будуть знати всі знайомі, сусіди, співробітники, рідні та друзі.

Навіщо свої страждання надмірно демонструвати, привертати до них увагу? Передусім для того, щоб отримувати співчуття, щоб постійно відчувати до себе інтерес, потурання, попусти. Бути в ролі страждальця, жертви не так вже й погано, адже жертва непомітно експлуатує оточуючих, формує у них емоційну залежність від себе, маніпулюючи щирим бажанням допомогти, підтримати.

Людина з демонстративним ставленням до кризи нерідко використовує власне тіло як засіб привертання до себе більшої

уваги. Вона відчуває порушення сну, апетиту, постійний головний біль або раптове серцебиття і демонструє ці симптоми як специфічну мову для посилення контактів. Всі починають бігати навколо, хвилюватися, викликати «швидку допомогу», і це тимчасово задовольняє страждальця, дає йому змогу відчувати себе в центрі подій.

Несприятливі життєві обставини трактуються перш за все в утилітарному ракурсі, аналізуються як можливість отримати певну вигоду для себе. Людина постійно бідкається, скаржиться, пише листи до редакцій, ходить до юридичної консультації, наполягає на отриманні державної допомоги, компенсації тощо. Розуміючи, що самостійно вона не зможе впоратися з обставинами, така людина досить послідовно користується своїм станом з корисною метою.

Як бути? З чого починати подолання демонстративності? Ефективним кроком є робота з маніпуляціями, спроби усвідомити подібні зовнішні втручання та власні звичні ігри з оточенням. Людині легше спочатку помітити маніпуляції інших людей, у які її включають, а вже потім знайти в собі сили для аналізу власних маніпулятивних впливів.

*Волюнтаристське ставлення.* Потрапивши у кризову життєву ситуацію, людина з волюнтаристським ставленням до власного життя починає з подвоєною енергією заперечувати дійсність. Вона не приймає реальності, не хоче зважати на погіршення працездатності, загострення хронічних захворювань, необхідність призупинитися у своєму впертому рухові вперед і, можливо, трохи змінити цілі або подбати про більш надійне оточення.

Ну що, каже така людина собі, немає ніякої надії? Глухий кут? Дуже боляче? Нічого! Я зможу примусити себе жити так, ніби нічого не трапилось! Я працюватиму в десять разів більше, я так себе завантажу, що на страждання просто не вистачить сил. Переживають лише панночки, а справжня людина лише посміхається і рухається далі. Негоди треба не помічати, ставитися до них із презирством. Відчай – перетворювати на тренажер для розвитку волі, загартування характеру.

У такої людини завжди є чіткий план дій, є мета, від якої не можна відступати. Рухаючись під батогом власної волі, вона десь у глибині душі не любить себе, не приймає своїх слабостей, не дозволяє собі хоча б інколи відпочити, розслабитися, побути безпосередньою, щирою, втомленою або сонною. До речі, від

оточуючих вона чекає схожої поведінки і тому нерідко потерпає від самотності.

Вольові перевантаження не безмежні. Страждення людина, яка не дозволяє собі страждати, загрожує власному здоров'ю, штучно затягуючи, поглиблюючи кризу. Вчитися упокоренню перед тим, що сталося, – це вчитися жити сьогоднішнім, сприймаючи реальність такою, якою вона насправді є, а не такою, якою повинна бути виходячи з наших планів. Жорстокість до себе непомітно обертається жорстокістю, спрямованою на інших.

Як працювати з таким типом ставлення до кризової ситуації? Важливо щоразу намагатися помітити, зафіксувати, усвідомити різницю між зваженим рішенням і безжальним примушуванням. Для цього корисно уявити ту частину себе, ту субособистість, яка так безжально керує життям, незважаючи ні на які обставини. Відстежити її історію, зрозуміти походження. Відчути, хто і як стимулював її розвиток у далекі дитячі роки. Не слід забувати і про внутрішню ціну, яку доведеться сплатити за власний волюнтаризм. Скільки сил для неодмінного досягнення поставленої мети буде витрачено? Від чого доведеться відмовитися? Які будуть наслідки? Скільки часу знадобиться для самооновлення? Подібні запитання, які людина ставить перед собою, допомагають формуванню більш зваженого ставлення до себе і свого життя.

*Продуктивне ставлення.* Знайти людину із зрілим ставленням до будь-яких кризових ситуацій нелегко. Така людина тверезо, терпляче сприймає себе завжди – і в часи везіння, вдачі, натхнення, і в періоди загибелі надій, краху найзаповітніших мрій і бажань.

Як ми вибачаємо собі нежить або ангіну, у той самий спосіб слід навчитися вибачати собі й тимчасову втрату смаку до життя, до спілкування, зростання дратівливості, незадоволеності собою, партнером, своїми професійними, навчальними справами, звичками, оточенням.

Людина з продуктивним ставленням до кризи пам'ятає про подібні скрути у власному житті, не втрачаючи надії поступово впоратися з ними. Спустошеність і відчуженість – це дуже неприємно, але треба нагадувати собі, що неприємності все одно скінчатися, все це не триватиме вічно. Інколи треба відволіктися, розслабитися, зняти напруження, щоб побачити, що робити далі.

Інколи опанування стає можливим у формі прояву емоцій, гіркого плачу, вибуху гніву. Дехто звертається за допомогою до свого оточення.

Продуктивне ставлення до кризи передбачає володіння цілою гамою стратегій самоопанування. Залежно від конкретної ситуації використання цих стратегій може бути досить гнучким, різнобічним, тоді як чотири попередні типи ставлень до кризи передбачали оволодіння переважно однією якоюсь стратегією, далеко не завжди адекватною ні стану людини, ні характеру ситуації.

Відмовлятися від старих звичок, руйнувати свій багаторічний стиль життя кожному дуже боляче, але важливо розуміти, пам'ятати, вірити, що все одно це треба колись розпочинати, що кожен час від часу переживає подібні кризи, що вихід із найбільшої скрути все одно буде знайдено.

Криза – це не лише страждання, це й великі можливості, несподівані перспективи. Skorистатися ними – неабияке мистецтво, якому можна поступово навчитися. Людина з продуктивним ставленням до кризи вміє рішуче відштовхнутися від берегів повсякденності та зважитись на пошук нових життєвих смислів. Вона уважно ставиться до власного здоров'я – як фізичного, так і психологічного.

Для більшості людей формування у себе продуктивного ставлення до кризових ситуацій – поки що невирішене, актуальне завдання. Їх здоров'я, яке визначають як форму життєдіяльності, що забезпечує необхідну якість і тривалість життя [8, с. 33], зазвичай відчутно страждає.

Без достатнього рівня здоров'я щоденне існування не задовольняє людину, не приносить їй радості, спокою. Здоров'я визначають не просто як відсутність нездужань чи певних захворювань, а як гармонійне поєднання фізіологічних, психологічних (особистісних, душевних) та соціальних чинників, що забезпечують внутрішнє благополуччя.

Фізичне здоров'я є значущим елементом психологічного здоров'я людини. Воно передбачає хороше самопочуття, бадьорість, наявність енергії, працездатність. І все ж наявність фізичного і психічного здоров'я з відсутністю симптомів захворювань не гарантує здоров'я психологічного, особистісного. Нерідко людина, що має об'єктивно слабе соматичне, фізичне здоров'я, є прикла-

дом оптимізму, завзятості, цілеспрямованості. Серед волонтерів, які активно допомагають фронту, можна зустріти інвалідів, людей літнього віку, у яких існує цілий букет хронічних захворювань. А буває, що цілком здорова людина постійно відчуває незадоволеність власним життям, своїм оточенням, обраною професією, місцем проживання, і її психологічне здоров'я є далеким від оптимального.

Психологічне здоров'я передбачає не відсутність складних проблем, що заважають творчому життєконструюванню, а наявність ресурсу для їх розв'язання. Це не щаслива можливість уникнення кризових ситуацій, а впевненість у власній можливості кожен кризу подолати, конфлікт – розв'язати, втрачені сили – оновити. Це здатність знов і знов знаходити себе у групі, спільноті, соціумі, здатність долати перешкоди, продуктивно працювати, відчувачи, що життя має сенс.

Інтегральним показником психологічного здоров'я вважається суб'єктивне благополуччя, яке трактується як задоволеність власним життям, переживання щастя.

Щоб знайти більш конкретні індикатори здорової особистості, ми провели непряме контекстуальне інтерв'ю 32 зарубіжних класиків психології ХХ століття, концепції яких традиційно аналізуються в підручниках, словниках та енциклопедіях [3–5; 7; 13; 14]. У концептуальних підходах авторитетних вчених ми шукали відповіді на запитання «Що таке здорова особистість?». Оскільки термін «особистісне, або психологічне, здоров'я» використовується відповідно до розуміння авторами природи особистості, ми аналізували різні аспекти їх теорій: умови соціалізації, шляхи особистісного зростання, можливості самореалізації, повноцінного функціонування, способи подолання внутрішніх конфліктів, пом'якшення невротичних станів, модули досягнення гармонії тощо.

Для проведення процедури інтелектуальної фільтрації при контекстуальному аналізі теорій фільтрами були вибрані такі питання: «Яка особистість для автора є нормальною, збалансованою, гармонійною, зрілою?», «Які характеристики особистості говорять про відсутність відхилень, невротичних розладів, патологічних станів?», «Які синоніми для описання здорової особистості використовує автор?».

Для обробки даних використовувався метод контент-аналізу. Схожі за змістом висловлювання різних авторів об'єднувалися в

інтегральні одиниці аналізу. Так, в одну смислову одиницю увійшли здатність до саморегуляції, стресостійкість, вміння долати себе, витримувати напруження, самоконтроль, активне вирішення життєвих проблем; в іншу – продуктивність, вміння досягати успіху, самоефективність, оптимальне функціонування. Загалом було отримано 35 інтегральних показників здорової особистості, серед яких деякі зустрічалися в кожного другого автора, як, наприклад, цілісність або потреба в самореалізації, а інші згадувалися лише одноразово, як, наприклад, сміливість, віра в себе або емоційна глибина.

Щоб стати надійними показниками, елементи змісту мають зустрічатися з відповідною частотою, тому наступним кроком аналізу було визначення частотності отриманих показників і побудова ієрархії індикаторів психологічного здоров'я особистості. За нашими даними, перші десять найпопулярніших показників такі: 1) особистісна цілісність, 2) потреба в самореалізації, 3) здатність до саморегуляції, 4) творчість, креативність, 5) схильність до співробітництва з іншими людьми, 6) здатність формувати цінності, шукати сенси, 7) наявність гармонії, рівноваженості, 8) осмислення досвіду, 9) автентичність, рефлексивність, 10) здатність до співпереживання, людяність.

Надалі всі отримані показники було поділено на три групи характеристик: соціально-психологічні, індивідуально-психологічні та ціннісно-смислові.

Найбільшою виявилася група індивідуально-психологічних характеристик (21 показник). До неї увійшли (у порядку зменшення частот) цілісність, здатність до саморегуляції, творчість, гармонія, адаптивність, автентичність, активність, продуктивність, автономність, унікальність, компетентність, позитивна налаштованість, пластичність, почуття гумору, здатність зцілювати себе, емоційна глибина, гнучкість, віра в себе, безпосередність, сміливість.

Другою за кількістю стала група ціннісно-смислових характеристик (12 показників). Це такі важливі характеристики, як самореалізація, здатність формувати цінності та шукати сенси, осмислення досвіду, здатність отримувати задоволення від життя, спрямованість на прогрес та вдосконалення суспільства, спрямованість на вищі цінності, зрілість, онтологічна захищеність, достеменність, збільшення часової перспективи, повне

усвідомлення кожного моменту в теперішньому, прийняття того, що не можна змінити.

Найменш поширеними характеристиками психологічного здоров'я виявилися показники третьої – соціально-психологічної групи, що стало досить несподіваним. Таких показників було лише три, щоправда, кожен з них вміщував чимало схожих понять і перші два мали високу частотність. Так, перший показник з частотністю 11 об'єднав здатність до співробітництва, готовність спілкуватися, соціальну приналежність, соціальний інтерес, соціальний характер. Другий із частотністю 9 включив якість контактів з оточенням, здатність до співпереживання, встановлення теплих, щирих стосунків, близькості, людяності, турботу, альтруїзм. До третього з частотністю 3 увійшли довіра до світу, відповідальність перед світом, широкі межі «я».

Узагальнюючи отримані дані, можна сказати, що найважливішими індикаторами психологічно здорової особистості, яка може конструктивно розв'язувати кризові життєві ситуації, є її цілісність, виражена потреба в самореалізації та розвинена здатність до саморегуляції. На індивідуально-психологічному рівні важливими характеристиками є креативність, гармонійність, адаптивність; на ціннісно-смысловому – схильність до сенсотворення, осмислення досвіду та здатність отримувати задоволення від життя; на соціально-психологічному – схильність до співробітництва, здатність до співпереживання та довіра до світу.

На нашу думку, критерії психологічного здоров'я, необхідні для подальшої реабілітаційної роботи, мають розроблятися з урахуванням не лише індикаторів психологічного здоров'я, а й особистісних структур, які найбільше постраждали в умовах довготривалого стресу. Базуючись на узагальненні попередніх досліджень і багаторічного консультативного досвіду, серед найбільш значущих особистісних структур ми виділили ціннісно-мотиваційну сферу, сферу ставлення особистості до самої себе, сферу самореалізації та сферу стосунків з оточенням.

Найважливіша сфера життя – це сфера саморозуміння, самоідентифікації, стосунків особистості із собою. В результаті довготривалого стресу втрачається відчуття власної цілісності, оскільки послаблюється зв'язок між я-минулим, я-теперішнім і я-майбутнім. Деформується ставлення до себе, знижується звичний рівень самоприйняття. Людина бачить, що не витримує життєвих

випробувань, усвідомлює, що її характер виявився не таким сильним, як здавалося, а набутий досвід не допоміг у вирішенні нагальних проблем. Нерідко вона починає себе зневажати, що поглиблює психосоматичну симптоматику. Частими стають аутоагресивні стани із самозвинуваченням, самовисміюванням, самоприниженням.

Тому *перший критерій відновлення психологічного здоров'я – це можливість оновлення власної цілісності та безперервності через реконструкцію каузального зв'язку минулого, теперішнього і майбутнього і вибудовування нових життєвих перспектив; це відбудова віри в себе, без якої неможлива ефективна самопідтримка і самодопомога.*

За нашими даними, стан довготривалої змобілізованості, хронічної незахищеності, невизначеності згубно діє на мотивацію людини, гальмуючи бажання, спрощуючи потреби, звужуючи інтереси, позбавляючи наміри дієвості, а хотіння – інтенсивності. Ціннісна ієрархія також зазнає відчутних змін. Втрачається відчуття взаємозалежності різних етапів життя, трансформується ставлення до майбутнього як чогось непевного, небезпечного, такого, що здається інколи гіршим за теперішнє. Здатність планувати життя, регламентувати час, стимулювати реалізацію довготривалих цілей – всі ці важливі вміння тимчасово втрачаються. Розгублена, виснажена, дезорієнтована людина частково позбувається цілеспрямованості. Вона ніби «на автопілоті» живе сьогодишнім днем, і кожен такий день стає блідою копією попереднього.

Отже, *наступний критерій відновлення психологічного здоров'я – це можливість посилення потребово-мотиваційних, ціннісно-смыслових ресурсів особистості, що забезпечують особистісну динаміку, задають горизонти самозмін і є енергетичним джерелом зростання.*

Наступна сфера, що потребує реабілітаційних впливів, – це сфера діяльності, самореалізації. Згубна дія довготривалої травматизації на творчі потенції, продуктивність, самоефективність особистості є очевидною. Займатися улюбленою справою стає все важче. Заробити собі і власній сім'ї на життя тією мірою, як це було до війни, не вдається. Ентузіазму відчутно меншає, креативні задуми майже не виникають, а якщо і пробуджуються, то реалізувати їх людина навіть не намагається, оскільки не має ні сил, ні впевненості

в собі, ні віри в те, що це має хоч якісь перспективи. Таким чином, *черговий критерій відновлення психологічного здоров'я – це можливість підтримання продуктивності та самоефективності особистості, оновлення здатності до самореалізації, підвищення креативності у ставленні до власного життя.*

Ще одна особистісна сфера, яка відчутно змінюється під час війни, – це ставлення до оточення. У людини практично завжди виникають нові або загострюються старі проблеми у стосунках із близькими, колегами, сусідами, друзями. Втрачається толерантність, знижується здатність до прийняття інших з усіма їх особливостями, що призводить до погіршення якості спілкування та зниження ефективності співробітництва. Зменшується здатність до співчуття, зростає егоцентризм, байдужість, інколи конфліктність, агресивність, а подекуди і бажання взагалі ізолюватися від контактів. Отже, *наступний критерій відновлення психологічного здоров'я – це можливість відновлення відповідного рівня емоційного інтелекту та комунікативної компетентності, що передбачає здатність встановлювати і підтримувати продуктивні, теплі, щирі стосунки з оточенням.*

Зрозуміло, що повноцінне оновлення психологічного здоров'я, втраченого під час переживання життєвої кризи, є складним і довготривалим процесом, що потребує професійної допомоги з боку кризового консультанта, психотерапевта, соціального працівника, психолога-реабітолога. Однак можливість звернутися до спеціаліста є далеко не в кожного. Але кожна людина може вчасно надавати своєму оточенню первинну психологічну допомогу, опинившись у кризовій ситуації, намагаючись долати внутрішні та зовнішні перешкоди, прагнучи знайти вихід зі скрутного становища. Члени сім'ї, рідні, друзі, колеги, сусіди, знайомі зазвичай намагаються це робити. Вони співчують тому, хто переживає кризу, підтримують його, допомагають повернути віру в себе, сформувати більш оптимістичне бачення навколишнього світу, розширити життєві перспективи.

Якщо оточення не розуміє людину, яка страждає, не поділяє її цінностей, якщо вона відчуває ізолюваність і самотність, все одно є можливість самопомоги. Згадуючи основні індикатори психологічного здоров'я, зосередимось на саморегуляції, оскільки саме в цій сфері самостійна робота людини із собою є найефективнішою.

Людина має певні риси, які допомагають саморегуляції, посилюють особистісний контроль, полегшують його, роблячи більш ефективним. Саме на ці власні індивідуальні властивості і слід спиратися як на базові. Так, у когось є природний оптимізм, надія на кращі часи, хтось уміє конструктивно мислити і завжди бачить крім негативу і позитив. Хтось щиро сміється над своїми помилками, невдачами, неправильними рішеннями, і почуття гумору, самоіронія стають його особистим ресурсом у відновленні психологічного здоров'я. Інша людина ніколи не втрачає віри у власні сили, потенції і резерви. А комусь допомагає вміння не накопичувати проблеми, а розв'язувати їх невідкладно.

Проте наявність всіх цих значущих особистісних характеристик все одно не гарантує, що людина завжди триматиме контроль над життєвою ситуацією. На жаль, інколи трапляються дуже складні обставини, коли розвиток подій стає майже неконтрольованим. У таких випадках бажано терміново поновити самоконтроль хоча б у деяких аспектах свого життя. А решту подій оцінити як таку, що ніяким чином від самої людини не залежить, і сприймати як природну стихію, що її треба перечекати.

Бажання все контролювати, на все впливати, у все втручатися і все змінювати нерідко буває надмірним. Від самоконтролю, який постійно «включено на максимум», зникає гнучкість поведінки, втрачається оперативність у прийнятті відповідальних і термінових рішень. Інколи надто сильний контроль над власним життям, невміння плисти за течією є вираженням психологічної ригідності, стереотипності, невміння реагувати спонтанно, спираючись на мінливу реальність, оперативно сприймаючи нові можливості й обмеження.

Яким чином можна послабити зайвий самоконтроль? Для цього треба навчитися тлумачити події, які на перший погляд здаються однозначними, іншим чином, переінтерпретовувати їх, міняти акценти. Непогано запитати себе, що буде, якщо тимчасово втратити пильність? Життя зупиниться? Чи все якось владається само собою? Як подія, що зараз переживається так гостро, буде згадуватися через рік? П'ять, десять років? Що ви розкажете про неї своїм майбутнім унукам?

Такі нові наративи бажано записувати, пропонуючи кілька варіантів завершення сюжету. Цікаво програвати в уяві подібні колізії, вигадувати казки на схожі теми. Щоб знайти внутрішні

ресурси для самовідновлення, можна уявити себе героєм, королем, правителем стародавньої імперії або сучасної комп'ютерної корпорації. Як це змінить розвиток сюжету історії?

Оптимальний контроль людини над складною життєвою ситуацією знижує почуття безпорадності, яке так важко переживати під час кризи, вирівнює, стабілізує самооцінку, сприяє гармонізації стосунків з оточенням, дає поштовх для активності, на яку раніше людина не наважувалася. Неабияке значення має пошук соціальної підтримки, що сприяє прагненню розпочати розв'язувати заплутану життєву колізію. Людині важливо відчувати наявність надійного психологічного тилу, щоб подолати страх, повірити в себе, вибрати оптимальну стратегію опору складним обставинам.

Висновуючи, зазначимо, що такий надскладний деструктивний чинник виникнення численних кризових ситуацій, як сучасна війна, суттєво знижує рівень психологічного здоров'я населення. Пересічна людина опиняється в епіцентрі катастрофічних подій, що виснажують її адаптаційні ресурси.

Будучи тривалим за часом і гострим за перебігом багатоаспектним внутрішнім конфліктом з приводу життя в цілому, його сенсу, напряду, життєва криза передбачає пошук нових можливостей самопрояву, нових компетенцій, шляхів самооновлення.

Необхідною умовою досягнення та збереження особистісного здоров'я, тісно пов'язаного із суб'єктивним благополуччям, задоволеністю життям, є здатність і готовність особистості до творчого конструювання власного життя. Для підтримання психологічного здоров'я травмованої особистості важливо оновлення здатності цінувати повсякдення, конструктивно редагувати травматичні спогади та оптимістично прогнозувати майбутнє.

Способи відновлення психологічного здоров'я особистості мають розроблятися з урахуванням особистісних структур, які найбільше постраждали в кризових умовах, можливостей відновлення частково втрачених функцій і попередження ускладнень.

### Література

1. Василюк Ф. Е. Жизненный мир и кризис: типологический анализ критических ситуаций // Психол. журн. – 1995. – Т. 16, № 3. – С. 90–101.
2. Василюк Ф. Е. Типология переживания различных критических ситуаций // Психол. журн. – 1995. – Т. 16, № 5. – С. 104–114.

3. Капра Дж., Сервон Д. Психология личности. – СПб.: Питер, 2003. – 640 с.
4. Мадди С. Теории личности: сравнительный анализ. – СПб.: Речь, 2002. – 539 с.
5. Первин Л., Джон О. Психология личности: Теория и исследования. – М.: Аспект Пресс, 2000. – 607 с.
6. Пригожин И. Философия нестабильности // Вопросы философии. – 1991. – № 6. – С. 46–52.
7. Психология личности. Словарь-справочник / Под ред. П. П. Горностая, Т. М. Титаренко. – К.: Рута, 2001. – 320 с.
8. Психология здоровья / Под ред. Г. С. Никифорова. – М.-СПб.: Питер, 2003. – 606 с.
9. Титаренко Т. М. Життєві кризи: технології консультування. Частина 1. – К.: Главник, 2007. – 143 с.
10. Титаренко Т. М. Испытание кризисом: Одиссея преодоления. – Изд. 2-е, испр. – М.: «Когито-Центр», 2010. – 304 с.
11. Титаренко Т. М. Возможности подттримання та відновлення психологічного здоров'я особистості в умовах довготривалої травматизації [Електронний ресурс] / Т. М. Титаренко // Особистість в умовах кризових викликів сучасності: матер. методол. семінару НАПН України. – К., 2016. – С. 42–51. – Режим доступу: <http://lib.iitta.gov.ua/704987/>
12. Психологія життєвої кризи / За ред. Т. М. Титаренко. – К.: Агропромвидав Укрїни, 1998. – 348 с.
13. Холл К. С., Линдсей Г. Теории личности. – М.: «КСП+», 1997. – 720 с.
14. Хьелл Л., Зиглер Д. Теории личности (основные положения, исследования и применение). – СПб.: Питер-Пресс, 1997. – 608 с.
15. Lauer R. H. Social problems and the quality of life. – 7-th edition. – Boston: Mc Graw-Hill. – 1998. – 698 p.

## 1.3

### ОСОБИСТІСТЬ В УМОВАХ ГЛОБАЛЬНИХ ЕКОЛОГІЧНИХ ЗМІН: СПРИЙНЯТТЯ ЗАГРОЗ ТА ДОЛАЮЧА ПОВЕДІНКА

*І. В. Кряж*

На сьогоднішній день глобальні екологічні зміни належать до числа найбільш актуальних проблем людства, адже від сталого функціонування екологічних систем нашої планети – підґрунтя людського життєзабезпечення – залежить не тільки благополуччя й здоров'я, а й саме існування людей у довгостроковій перспективі.

Швидке наростання сучасних екологічних змін відбувається під впливом екоруйнівної людської активності, яка визначається:

- екодеструктивними способами життєзабезпечення на рівні соціуму,
- споживчим способом життя на рівні окремих індивідів.

Для вирішення екологічних проблем сучасності потрібні зміни в екологічно значущих діях людей [4; 11; 21]. Тому актуальним завданням сучасної психологічної науки є вивчення системи особистісної регуляції поведінки, релевантної проблемам антропогенних змін в екосфері планети. Звернення до особистості як суб'єкта екологічно значущої активності передбачає дві взаємодоповнюючі лінії наукового пошуку: вивчення чинників, що визначають характер (екозберігаючий або екоруйнівний) поведінкової відповіді особистості на екологічні загрози; вивчення факторів, що визначають характер впливу глобальних екологічних змін на психологічне здоров'я особистості. В обох випадках дослідник зосереджується на особливостях сприйняття екологічних загроз і способах їх подолання.

У звіті робочої групи Американської психологічної асоціації «Психологія і глобальні кліматичні зміни», підготовленому в 2009 р., пропонується модель психологічного аналізу процесів, що зумовлюють антропогенні зміни клімату (так зване глобальне потепління) [20, с. 30] (рис. 1). Рушійною силою сучасних глобальних екологічних змін (зокрема, кліматичних) виступає зріст споживання людьми екологічних ресурсів, що є умовою економічного росту. Кліматичні зміни, проявляючись через екологічні катаклізми й менш помітні, однак наростаючі у своїй інтенсивності повсякденні екологічні стресори, впливають на індивідів і спільноти. Відповіді людей на такий вплив реалізуються в рамках конкретного інституціонального, соціального та культурного контексту, будучи залежними від нього і водночас справляючи на нього формуючі впливи.

У запропонованій моделі успішна в пролонгованому плані адаптація, розглянута на рівні особистості та спільнот, виражається в поведінкових змінах для зниження антропогенного тиску на екологічне оточення, що, переломлюючись через контекстуальні й індивідуальні фактори, має працювати на користь екологічної

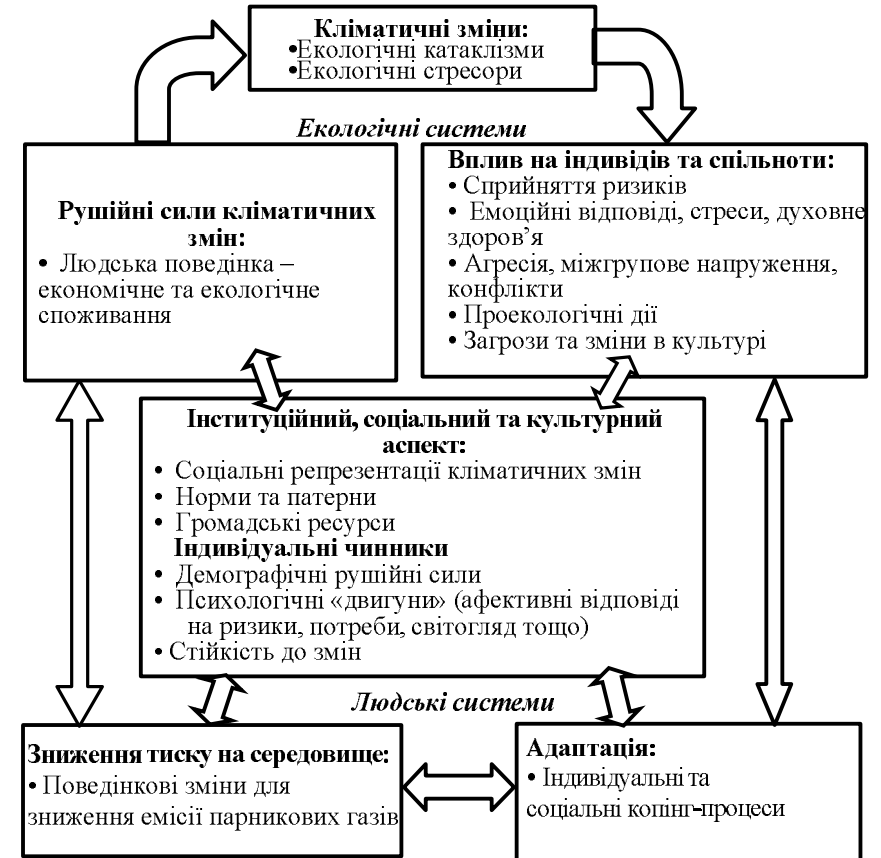


Рис. 1. Психологічні аспекти антропогенних кліматичних змін: рушійні сили, впливи, відповіді

усталеності. Однак слід враховувати, що копінг-відповіді можуть переслідувати винятково короткострокові цілі, дозволяючи суб'єктові відносно успішно вирішувати свої близькі життєві завдання за рахунок посиленого споживання ресурсів. Тобто за своєю спрямованістю поведінкові відповіді на екологічні стресори можуть бути не лише екозберігаючими, а й екоруйнівними (споживчими). Важливу роль у визначенні спрямованості поведінки відіграють соціальні репрезентації глобальних екологічних змін і – на рівні особистості – такі психологічні «двигуни», як афективні реакції та світоглядні уявлення й настанови.



Специфічною проєкологічною настановою особистості на сприйняття екологічної ситуації виступає екологічна стурбованість (environmental concern): «ступінь поінформованості людей про екологічні проблеми і підтримки зусилля стосовно їх розв'язання й/або готовності внести особистий вклад у їх розв'язання», але також і «емоційне переживання з екологічним змістом» [8].

### ***Проблема психологічного благополуччя особистості в контексті сприйняття глобальних екологічних загроз***

Важливою умовою формування екологічної стурбованості є поінформованість суб'єкта про екологічні зміни, що відбуваються, і про їх негативні наслідки. Разом із тим багато дослідників заявляють про неоднозначний вплив екологічно релевантної інформації на екологічні настанови особистості [19]. П. Стерн у своєму огляді (1992) відзначав, що «очікування антропогенної небезпеки може породжувати... недовіру до інформації або поведінку, контрпродуктивну до мудрого керування ресурсами» [22, с. 296]. Багато закордонних і вітчизняних психологів зазначають, що збільшення кількості інформації про екологічні проблеми може спричиняти переживання безпорадності, формування комплексу жертви тощо (І. Вайсбелер, Дж. Левін, С. Каплан, С. Оповтов, А. Львовичкіна, Ю. Швалб, С. Яковенко та ін.).

Психологічна дилема інформування про глобальні екологічні загрози чітко позначена шведською дослідницею М. Оджала: «... щоб залучити молодих людей, необхідно вказати на серйозність екологічних ризиків, але також життєво важливо мати гарантії, що поінформованість про екологічні ризики не обернеться досвідом, що потенційно травмує, підсилює почуття безпорадності» [17, с. 332]. Тобто розуміння глобального характеру екологічних змін може підірвати психологічне здоров'я особистості раніше, ніж вона відчує негативні наслідки таких змін у реальності. Актуальним є питання, чи можливе і за яких умов суб'єктивне благополуччя особистості, стурбованої глобальними екологічними змінами.

За своїм характером екологічне занепокоєння належить до макрозанепокоєнь, і це визначається не тільки тим, що воно «запускається» проблемами макрорівня (рівня глобальних процесів, які позначаються на всіх мешканцях планети). Дослідження показують, що занепокоєння, спричинюване локальними екологічними проблемами, імпліцитно виступає або як турбота про

здоров'я (і тоді це буде мікрозанепокоєння) або як макроекологічне занепокоєння із приводу глобальних процесів, що вбачаються в проблемах місцевого рівня [25]. «Занепокоєння – аспект суб'єктивного благополуччя, негативна емоційна відповідь на сприйняття невідповідності, яка може спонукати до дії, щоб зменшити цю невідповідність» [25, с. 317]. Згідно з емпіричними дослідженнями, суб'єктивне благополуччя знижується зі збільшенням мікрозанепокоєння, але не обов'язково пов'язане з рівнем макростурбованості, тобто макростурбованість може сполучатися із суб'єктивним благополуччям. Одночасно виявлено значущий позитивний зв'язок макрозанепокоєнь (включаючи екологічне занепокоєння) із трансцендентними цінностями і їх негативний зв'язок із цінностями самопіднесення [25]. (Зв'язок цінностей з мікрозанепокоєннями менш виражений і має зворотний знак – негативний для самотрансцендентності й позитивний для самопіднесення.) Це узгоджується з положеннями теорії самодетермінації про роль життєвих цілей для психологічного благополуччя особистості. У цілій низці емпіричних досліджень показано, що життєві цілі, побудовані на внутрішніх цінностях (цінностях самоподолання), зумовлюють більш високі показники психологічного благополуччя, ніж при особистісній орієнтації на зовнішні цінності (такі, як гроші й слава, тобто цінності самопіднесення) [1; 13].

Таким чином, теорія самодетермінації проявляє один із психологічних механізмів підтримки психологічного благополуччя особистості, стурбованої глобальними екологічними проблемами. Інший погляд на цю проблему пропонує екзистенціальний підхід. На екзистенціальний характер переживання екологічної загрози вказують результати багатьох досліджень. Зокрема, після Чорнобильської катастрофи в дітей і підлітків, що мешкали в зоні радіологічного контролю, відмічалися втрата сенсу життя, екзистенціальна криза, девальвація загальнолюдських, культурно-національних та індивідуальних цінностей [6, с. 76].

Специфічною формою емоційної відповіді на різку й непрогнозовану зміну природного оточення внаслідок кліматичних змін є особливе переживання, для позначення якого австралійський дослідник Г. Альбрехт зі співавторами пропонує термін *solastalgia* [7]. Ця назва повинна передавати відчуття гармонії, яку дарує природне оточення, а також спустошення, викликаного деградацією екосистеми, і занепокоєння / душевного болю у відповідь на втрату.

Solastalgia описує почуття дислокації й втрати, що їх зазнають люди, коли відчувають шкоду від змін у середовищі. На відміну від ностальгії, соластальгія не пов'язана зі зміною місця проживання у просторі й доповнюється відчуттям невідворотності й глобальності (повсюдності) змін, що відбуваються. Саме такого роду переживання загострилися в жителів Східної Австралії після руйнівної для місцевої екосистеми шестиричної посухи. А в мові інуїтів (ескімосів) у відповідь на кліматичні зміни з'явилося нове слово *uggianaqtuq*, що вміщує метафору погоди як колись надійного й близького друга, який тепер діє дивно й непередбачено. Г. Альбрехт із колегами зазначають, що соластальгія може бути попередницею серйозних психічних порушень, і розглядають її в ряді екзистенціальних занепокоєнь.

М. Оджала пропонує розглядати екологічне занепокоєння як екзистенціальне переживання, придушення якого може призводити до невротичної тривоги й зниження суб'єктивного благополуччя [17]. Навпаки, прийняття цього життєвого досвіду і конструктивне його використання може вести до більшої усвідомленості життя як показника психологічного благополуччя. Поряд з усвідомленням важливу роль буфера, що не дозволяє занепокоєнню перерости в неблагополуччя, відіграють екзистенціальні емоції довіри, надії та гніву. Правомірність такого розуміння екологічного занепокоєння одержала емпіричне підтвердження.

У дослідженні М. Оджала, проведеному на вибірці з 253 шведських студентів, була виявлена значуща, хоча й невеличка, негативна кореляція показників екологічного занепокоєння та суб'єктивного благополуччя ( $-0,23$ ). Однак наступний аналіз дозволив виділити дві групи студентів з однаково високим рівнем екологічного занепокоєння, але з різним рівнем суб'єктивного благополуччя – високо благополучних й неблагополучних. Порівняння цих двох груп показало, що студентів з високим рівнем суб'єктивного благополуччя відрізняють більш високі показники усвідомленості життя, довіри до екологічних організацій, емоцій надії та гніву. Групи не відрізнялися за ступенем довіри до соціальних закладів, науки й самих себе у вирішенні екологічних проблем. Найпотужнішим провісником психологічного благополуччя була усвідомленість життя, разом із тим включення в регресійну модель трьох екзистенціальних емоцій – довіри, надії та гніву – суттєво поліпшувало прогноз. Дослідження М. Оджала підтвердило, що

екологічне занепокоєння може сполучатися із суб'єктивним благополуччям особистості, якщо переживання екологічних ризиків включається в систему життєвих смислів і доповнюється переживаннями довіри, надії та гніву як емоційної відповіді на несправедливість [17].

М. Оджала робить висновок, що екзистенціальний підхід до проблеми екологічної стурбованості долає погляд на негативні та позитивні емоції стосовно екологічних ризиків як на протилежні полюси одного виміру. На перший план виходить питання про те, за яких умов ці переживання можуть «працювати разом як сила, що мотивує проекологічну поведінку молодих людей» [17, с. 345].

Інший аспект екологічного занепокоєння, розглянутого в контексті екзистенціальних переживань, пов'язаний із впливом на екологічну стурбованість такого граничного занепокоєння, як переживання скінченності буття.

Як показало дослідження М. Весса і Д. Арндта, характер цього впливу визначається суб'єктивними смислами проекологічної активності, її значущістю для підтримки й укріплення почуття власної гідності [27]. Переживання скінченності людського буття, роздуми про неминучість смерті знижували екологічне занепокоєння (і проекологічну готовність) у тих, чия самоповага не залежала від екологічного змісту їх учинків, зате підсилювало екологічну стурбованість тих, для кого проекологічна активність наповнювалася смислами самореалізації. Таким чином, проекологічна активність, посилюючи екзистенціально значуще переживання власної гідності, може бути конструктивним способом подолання екзистенціальних занепокоєнь.

У серії досліджень І. Фриче зі співавторами було встановлено, що переживання загрози власному існуванню (яке має підсилюватися разом із ростом екологічної поінформованості) може зміцнювати проекологічні настанови і спонукати до проекологічних дій, але тільки за умови актуалізації особистих екологічних норм [10]. Згідно з теорією активації норми Ш. Шварца, занепокоєння виникає, коли під загрозою виявляється щось, що становить особистісну цінність [25]. У дослідженнях У. Шульца виявлено три види екологічного занепокоєння, пов'язані із трьома групами цінностей: егоїстичне (на перший план висуваються загрози для самого суб'єкта), альтруїстичне (загрози для соціуму) і біосферне (загрози для природних систем, для біосфери в цілому) [23]. Саме

ціннісно-мотиваційний зміст пережитого занепокоєння значною мірою буде визначати оцінку загрози та спрямованість відповідних дій, і за результатами багатьох емпіричних досліджень найбільш сильним предиктором проекологічних відповідей є біосферне занепокоєння, занепокоєння стосовно природного оточення.

Разом із тим непевність у стабільності існування природного світу, переживання *екологічної втрати* може вести до втрати почуття безпеки і навіть до депресії [14]. При цьому особистість у сучасному світі зазнає труднощів з усвідомленням і вираженням своїх емоцій, спричинених екологічною деградацією. Перешкодами для вираження таких емоцій виступають побоювання, що тебе визнають хворим, непатріотичним, неадекватним, невірно інформованим тощо [20, с. 84].

Р. Рендал підкреслює, що в суспільстві часто використовується стратегія заперечення або неприйняття факту кліматичних змін [21]. Вона проводить паралель між випадками, коли людина має прийняти факт смерті близького родича, і необхідністю визнання кліматичних змін і їх негативних наслідків. Тим самим занепокоєння стосовно кліматичних змін виступає як переживання екзистенціальне. Щоб позбутися або уникнути впливу негативних почуттів, факти заперечуються особистістю на когнітивному рівні, не приймаються нею як дійсні. Спираючись на концепцію горя Вордена, Р. Рендалл артикулює, що через стратегію заперечення можливих втрат у зв'язку з кліматичними змінами не здійснюються необхідні для даного випадку кроки, і людина живе ілюзіями, помилковими сподіваннями та вірою в магичні рішення.

### ***Екологічна стурбованість, психологічне благополуччя й переживання зв'язку із природою***

Антропогенні екологічні зміни вже призвели до зникнення багатьох біологічних видів і означають загрозу для виживання ще більшого їх числа, становлять загрозу для природного світу і його мешканців. Саме занепокоєння щодо інших живих істот, природи в цілому, іншими словами – біосферне занепокоєння, і становить основу екологічної стурбованості особистості. Закономірно, що переживання своєї зв'язаності із природою, переживання своєї приналежності природному світу підсилює екологічне занепокоєння й підтримує екологічну стурбованість особистості. Але як це буде позначатися на психологічному благополуччі особистості? Чи може

почувати себе щасливою і бути вдоволеною життям людина, що помічає знищення живої природи, що приймає це близько до серця?

З іншого боку, саме питання про зв'язок між переживанням близькості до природи та психологічним благополуччям, незважаючи на значну кількість досліджень, залишається відкритим. І якщо підтверджується позитивна кореляція переживання зв'язку із природою й особистісних характеристик, розглянутих як показники психологічного благополуччя, то при зверненні до *суб'єктивного* благополуччя кореляції, як правило, не значущі, а в ряді випадків – значущі, але зі знаком «мінус» (див. наш огляд [5]).

Щоб краще зрозуміти характер впливу психологічного зв'язку із природою на психологічне благополуччя особистості, ми звернулися до даних нашого дослідження, у якому вивчалися екологічна стурбованість, зв'язок із природою та психологічне благополуччя. Була висунута гіпотеза, згідно з якою при однаково високому рівні екологічної стурбованості відмінності в суб'єктивному благополуччі будуть супроводжуватися відмінностями в переживанні зв'язку із природою, а саме: більш висока зв'язаність із природою буде зумовлювати більш високе психологічне благополуччя.

Вибірку становила 181 особа, в тому числі 117 харківських студентів віком від 17 до 22 років і 64 особи з вищою освітою віком від 23 до 48 років, усього 123 жінки й 58 чоловіків. Для дослідження психологічного зв'язку із природою застосовувалися дві методики: графічна шкала У. Шульца «Включення природи в “Я”» (містить сім діаграм Венна, що відображають різний ступінь близькості людини до природи; дозволяє оцінити рівень включення природи в репрезентації «Я») і «Шкала зв'язаності із природою NRS» Е. Нісбет, Дж. Зеленскі, С. Мерфі в адаптації І. В. Кряж, яка вивчає три аспекти суб'єктивного зв'язку із природою: емоційний (ідентифікація із природою), когнітивний (прийняття екологічної перспективи – екологічна суб'єктність) і фізичний, що базується на індивідуальному досвіді взаємодії із природою.

Для вивчення психологічного благополуччя застосовувалися «Шкала суб'єктивного благополуччя» Г. Перуе-Баду, адаптована М. В. Соколовою, «Шкала задоволеності життям» Е. Дінера в адаптації Д. О. Леонтьєва і «Шкала психологічного благополуччя» К. Ріфф в адаптації Т. Д. Шевеленкової і Т. П. Фесенко. Екологічна стурбованість досліджувалася за допомогою методики вивчення настанов на сприйняття глобальних екологічних проблем «Екологіч-

ний опитувальник-30» (ЕкО-30) І. В. Кряж, що включає інтегральну шкалу стурбованості глобальними екологічними змінами і чотири субшкали: біоцентризму (готовності до осмислення екологічних загроз із позицій біоцентризму), екологічної інтернальності (осмислення екологічних проблем у їх залежності від активності людства), заперечення екологічних проблем (осмислення екологічних змін як малозначущих і перебільшених, що призводить до недооцінки або ігнорування антропогенних екологічних загроз) та шкалу фінансово-економічних пріоритетів (сприйняття будь-яких екологічних проблем як таких, що можуть бути вирішені за допомогою грошей).

Для перевірки висунутої гіпотези нами був використаний наступний алгоритм статистичного аналізу. Першим кроком стала кластеризація вибірки, яка проводилася за двома показниками – загальною екологічною стурбованістю (загальна шкала «ЕкО-30») і показником психологічного благополуччя («Шкала психологічного благополуччя»). Кластерний аналіз здійснювався у два етапи: з метою вивчення кластерної структури проводився ієрархічний кластерний аналіз, потім – кластеризація методом К-середніх (при остаточному рішенні щодо кількості кластерів урахувалася F-статистика). Із груп респондентів, що виділилися внаслідок кластерного аналізу, були відібрані для подальшого аналізу дві – з однаково високими показниками екологічної стурбованості й з різко вираженими відмінностями в показниках психологічного благополуччя. Другим кроком був порівняльний аналіз цих двох підгруп за показниками психологічного благополуччя, не включеними у кластерний аналіз, і за показниками зв'язаності із природою (застосовувався U-критерій Манна-Уїтні).

Кластерний аналіз виявив три кластери, два з яких характеризувалися високими показниками екологічної стурбованості й різнилися за рівнем суб'єктивного благополуччя (на рис. 2 цей показник позначений як «емоційний дискомфорт», оскільки більш високі значення відповідають більш низькому благополуччю): у кластер 1 увійшли респонденти з високим рівнем емоційного дискомфорту, тобто психологічно неблагополучні, у кластер 2 – з низьким рівнем дискомфорту, тобто психологічно благополучні (76 і 59 осіб відповідно). Порівняльний аналіз показав, що ці групи суттєво різняться також за всіма іншими показниками психологічного благополуччя (крім одного показника – субшкала «автономія» з методики К. Ріффа), які більш високі в кластері 2 (відмінності значущі на рівні  $p < 0,001$ ).

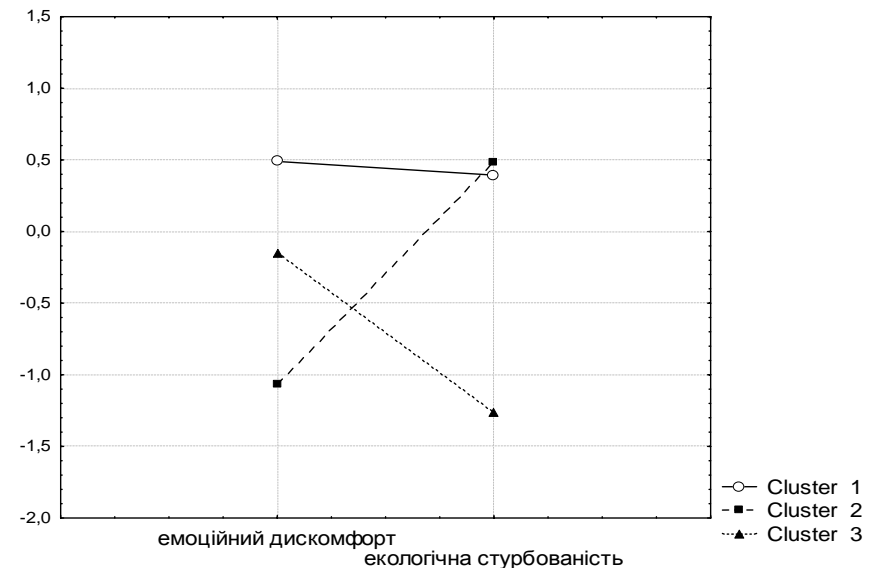


Рис. 2. Результати кластеризації вибірки за показниками емоційного дискомфорту й екологічної стурбованості (обидва показники стандартизовані шляхом z-перетворення оцінок)

Одержала підтвердження й гіпотеза дослідження: у групі психологічно благополучних студентів значущо вищими, ніж у групі психологічно неблагополучних, виявилися такі показники: включення природи в уявлення про себе ( $p < 0,05$ ), загальний показник зв'язку із природою ( $p < 0,01$ ), субшкали екологічної суб'єктності ( $p < 0,01$ ) та емоційного досвіду взаємодії з природою ( $p < 0,05$ ). Разом із тим за рівнем ідентифікації з природою значущі відмінності між цими двома групами не встановлені.

У цілому отримані нами результати свідчать, що переживання зв'язку із природою «працює на психологічне благополуччя», підтримуючи позитивне світосприймання й радість життя всупереч негативному впливу антропогенних екологічних стресорів. Можна припустити, що прилучення до природи відповідає потребі в приєднанні, в укоріненні. З іншого боку – єдність із природою, занепокоєння щодо природного світу дозволяє реалізувати автономні від людського соціуму життєві смисли, пережити самотрансцендентність.

### Психологічні процеси подолання глобальних екологічних загроз

У звіті, підготовленому в 2009 р. робочою групою Америка-нської психологічної асоціації, проведено аналіз психологічних процесів, що визначають адаптацію до кліматичних змін. На основі положення когнітивної теорії стресу Р. Лазаруса [15] про три види когнітивної оцінки була запропонована модель подолання кліматичних змін (рис. 3).

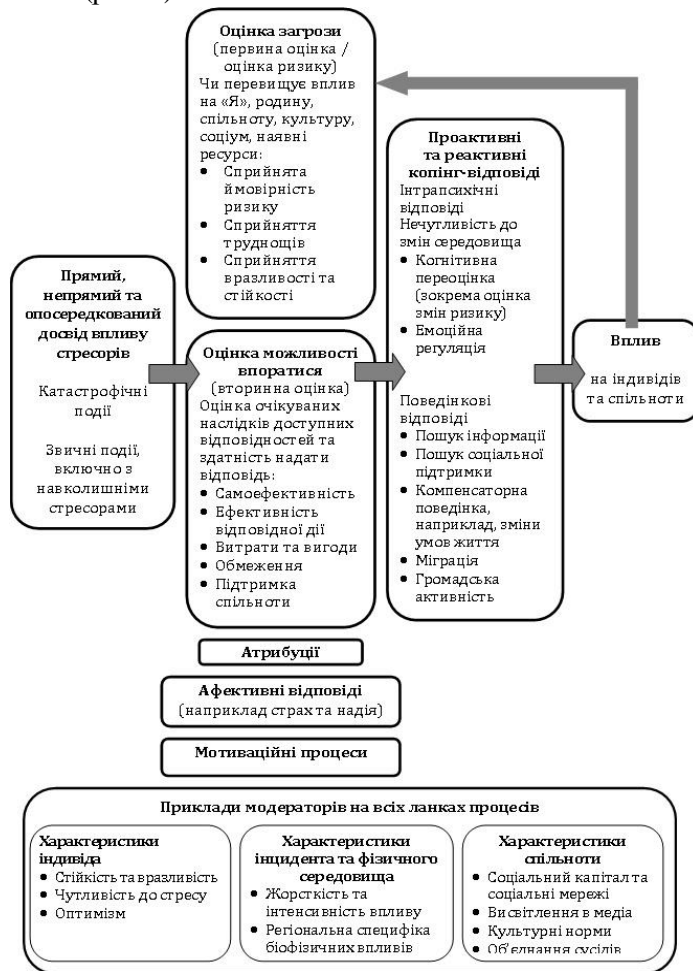


Рис. 3. Психологічні процеси, що визначають подання кліматичних змін (за: [20, с.100])

Як уже зазначалося вище, у якості екологічних стресорів можуть виступати не тільки різко виражені катастрофічні за своєю суттю події (природні й техногенні катаклізми), а й повсякденні впливи. Найчастіше екологічні стресори виступають як повсякденні події або *неподії*, як погіршення екологічних параметрів якості життя. У якості стресорів екологічні зміни можуть сприйматися безпосередньо (наприклад, як відчутне погіршення життєвих умов) і опосередкованим чином через систему соціальних комунікацій (і тут усе більше значення одержують інтернет-комунікації), висвітлення в ЗМІ, повсякденний дискурс, що може драматизувати події або нівелювати їх значущість.

В оцінці можливості впоратися з тим, що відбувається, задіяні самоефективність (оцінка своєї здатності виконати ті або інші дії), оцінка ефективності різних способів дії, оцінка можливих обмежень, прогноз співвідношення витрат і вигід, імовірність соціальної підтримки.

Важлива роль в оцінюванні ситуації та визначенні оптимальних копінг-стратегій приділяється атрибуціям – приписанням причин і відповідальності. Готовність ліквідувати або запобігти ушкодженням багато в чому залежить від суб'єктивних уявлень про їх причини. Не тільки відмова визнавати антропогенний характер глобальних екологічних змін, а й відмова бачити себе в числі причинних агентів або ж артикулювання відповідальності інших людей – усе це фактори, що знижують готовність протидіяти екодеструктивним процесам [26]. Визнання причинно-наслідкового зв'язку між діями людей, їх способом життєдіяльності та розвитком екологічної кризи не обов'язково буде супроводжуватися екологічною інтернальністю – внутрішнім локусом контролю в сфері взаємодії з екологічним оточенням. Можна очікувати, що локус контролю буде чинником, який визначає спрямованість копінг-поведінки – на зміну своєї особистої ситуації або на зміну ситуації в цілому.

На когнітивну оцінку стресової ситуації значний вплив справляють емоційні реакції та мотиваційні процеси. Екологічне занепокоєння, яке розглядалося вище, є не єдиною можливою емоційною відповіддю на екологічні стресори. Досить поширеним типом реагування виступає апатія, яка не збігається з нечутливістю або запереченням проблеми. Якщо останні є вторинними відповідями на усвідомлення масштабу проблем і сприйняття

неможливість вплинути на них, то апатія – це первинна емоційна відповідь, яка перешкоджає людям одержувати більше інформації про загрози. Апатія може бути спровокована «барабаним боєм» новин, а також завданнями повсякденного життя. У термінах механізмів психологічного захисту апатія може бути інтерпретована як заперечення або дисоціація [20, с. 110]. Разом із тим апатія може бути розглянута і як спосіб запобігання стресорам, у якості яких виступають не безпосередньо сприйняті екологічні впливи, а інформація про прогнозовані наслідки змін, що відбуваються. В останньому випадку апатія може бути оцінена як одна з можливих копінг-стратегій.

І. Лангфорд у якісному дослідженні на основі екзистенційно-феноменологічного підходу ідентифікував такі емоційні відповіді на ризики, пов'язані із кліматичними змінами: 1) активне заперечення, що сполучається з наданням переваги раціональності порівняно з емоціями і нестачею толерантності до наукової невизначеності; 2) незацікавленість, що сполучається із зовнішнім локусом контролю і фаталізмом; 3) включання, яке зв'язується з опорою на емоції й інтуїцію, з переживанням своїх повноважень і особистої відповідальності, з вірою в колективну ефективність [20, с. 84].

### ***Копінг-стратегії у відповідь на глобальні екологічні зміни***

В еколого-психологічних дослідженнях, поряд зі зверненням до загальних стратегій долаючої поведінки, здійснюють спроби ідентифікації копінг-стратегій, специфічних для глобальних екологічних проблем.

П. Майтені (2002) виділив три варіанти поведінкових відповідей на хронічне занепокоєння щодо екологічних проблем: неусвідомлена реакція спростування – людина намагається компенсувати занепокоєння за допомогою посиленого матеріального споживання; «зелене споживання» – людина вносить деякі «проєкологічні виправлення» у свою поведінку (наприклад, у купівельні звички) без істотних змін у способі життя; людина бере на себе відповідальність за проєкологічні зміни способу життя і стимулює осмислені зміни в житті інших людей [16].

Німецькі психологи А. Хомбург, А. Столберг і У. Вагнер (2007) досліджували відповіді людей на глобальні екологічні проблеми, такі, як кліматичні зміни, зникнення біологічних видів, винищування лісів або спустошення земель. Розроблений ними

опитувальник містить вісім шкал, кожна з яких вимірює одну з копінг-стратегій: *вирішення проблеми*, *вияв емоцій*, *заперечення провини*, *релятивізація*, *прийняття бажаного за дійсне*, *самозахист*, *задоволення*, *смиренність* [12]. *Вирішення проблеми* включає когніції та дії, спрямовані на конструктивне рішення екологічної проблеми. Шкала *прояв емоцій* вимірює несприятливі емоційні реакції на екологічні проблеми – такі, як гнів, агресія, роздратування, пригніченість. *Заперечення провини* означає спрямованість на самовиправдання, небажання почувати себе відповідальним за екологічні зміни, що відбуваються. *Релятивізація* припускає суб'єктивну мінімізацію розмірів екологічних порушень, прагнення принизити їх значущість. *Прийняття бажаного за дійсне* розкривається через необґрунтований оптимізм, бажання спонтанного благополучного вирішення екологічних проблем. *Самозахист* означає зосередження на заходах щодо збереження свого здоров'я, уникнення негативних наслідків екологічних змін. *Задоволення* виражається в прагненні насолоджуватися життям, незважаючи на негативні зміни в екологічному оточенні. *Смиренність* проявляється через визнання людської безпорадності перед глобальними екологічними змінами, переконаність у неможливості зупинити зростання екологічних проблем.

Аналіз статистичних взаємозв'язків між позначеними вище копінг-стратегіями виявив два типи відповідей на глобальні екологічні зміни: зосередження на проблемі (вирішення проблеми, прояв емоцій, самозахист) і заперечення необхідності та/або можливості вирішення глобальних проблем (заперечення провини, релятивізація, задоволення, смиренність) [12]. Такий розподіл відповідає теоретичному положенню Лазаруса та Фолкмана про два основні типи копінг-поведінки: проблемно-орієнтований та емоційно-орієнтований. За результатами дослідження Хомбург і його колеги припустили, що проблемно-орієнтовані копінг-стратегії як відповідь на стрес, викликаний екологічними проблемами, сприяють проєкологічній поведінці, у той час як емоційно-орієнтовані стратегії скоріше пригнічують проєкологічні дії.

Разом із тим, як підкреслює М. Оджала, емоційно-орієнтований копінг не тільки звільняє від негативних почуттів через дистанціювання або невизнання серйозності проблеми, а й може підсилювати позитивні переживання, які виступають буфером для перетворення негативних емоцій у низьке благополуччя [18]. Такий

спосіб регуляції емоцій був позначений С. Фолкманом як копінг, сфокусований на думці про проблему, її смисл і значення. У цьому випадку людина спирається на переконання, цінності, екзистенціальні цілі, щоб підтримати благополуччя. Сфокусований на значенні копінг включає такі стратегії, як позитивна переоцінка, знаходження переваг, перегляд цілей і духовних переконань. Ці стратегії активізують позитивні емоції, щоб людина могла дивитися в обличчя труднощам і діяла конструктивно. Особливо важлива така стратегія, коли стресор не може бути усунутий і нейтралізований швидко, але вимагає активних пролонгованих дій, як у випадку смертельно хворої близької людини. На думку М. Оджала, тут простежується подібність із глобальними екологічними проблемами. Навіть якщо особистість активна, кліматичні зміни не можуть бути зупинені відразу, рішення проблеми віддалене в часі. Більше того, особистість не може розв'язати проблему сама, це може бути досягнуто тільки на колективному й глобальному рівні.

Непрямим підтвердженням викладеному вище слугують результати порівняльного дослідження копінг-стратегій людей, що проживають у регіонах з різними природно-кліматичними умовами [2]. Особливості копінг-поведінки людей, що проживають в екстремальних природно-кліматичних умовах (Камчатка), виявилися в значно більш широкому репертуарі використовуваних копінг-стратегій, але насамперед – у специфіці використання соціальної підтримки. В екстремальних умовах, коли загострюється потреба в залученні додаткових ресурсів, соціальна підтримка стає способом поповнення особистісних ресурсів за рахунок рефлексивного звернення до іншого як джерела нових смислів. На перший план виходить не інструментальна, а смислова сторона соціальної взаємодії, не вирішення проблеми іншими людьми, а розвиток індивідуально-смислового потенціалу. Особливу цінність одержують такі якості особистості, як емпатія, відкритість, чуйність, емоційну основу яких становить довіра. У цьому випадку екстремальні природні умови є постійно діючим екологічним стресором і можуть бути зіставлені з антропогенними екологічними стресорами. Показово, що конструктивне подолання таких тривалих екстремальних впливів спирається на довіру й відкритість до співробітництва.

М. Оджала виділила три види відповідних так званому «глобальному потеплінню» копінг-стратегій: орієнтовані на проблему, орієнтовані на значення кліматичних змін і орієнтовані на

зменшення значущості (заперечення) проблеми [18]. Проблемно-орієнтований копінг включає: міркування про особистий внесок у проблему; пошук інформації про те, що можна зробити для поліпшення ситуації; залучення до обговорення проблеми оточуючих. Орієнтація на значення проблеми пов'язана з бажанням знайти опору в соціумі й проявляється у вірі в те, що людство зможе спільними зусиллями розв'язати проблему; в довірі до вчених, які зможуть знайти вирішення проблеми; в довірі до екологічних організацій; навіть у довірі до політиків. Зниження значення проблеми виражається в думці, що проблеми перебільшені, в байдужості через відсутність відповідних знань і небажанні одержувати ці знання, у сприйнятті кліматичних змін як позитивних (літо буде більш теплим).

На вибірці 12-літніх шведських підлітків М. Оджала досліджувала зв'язок описаних копінг-стратегій із суб'єктивним благополуччям, екологічною самоефективністю та проєкологічною поведінкою [18]. Було показано, що використання проблемно-орієнтованих копінг-стратегій позитивно пов'язане з екологічним занепокоєнням, екологічною самоефективністю та готовністю до проєкологічної поведінки. І хоча такому копінгу відповідає оптимізм відносно проблеми кліматичних змін, разом із тим він супроводжується посиленням негативних емоцій. Зате використання орієнтованих на осмислення проблеми копінг-стратегій позитивно пов'язане не тільки з оптимізмом, а й із задоволеністю життям і переживанням позитивних емоцій (і негативно – з переживанням негативних емоцій). Найменш ефективними як для рішення проблеми, так і для підтримки психологічного благополуччя виявилися копінг-стратегії, орієнтовані на зменшення значущості проблеми. Такий копінг негативно пов'язаний з екологічною самоефективністю та проєкологічною поведінкою й, хоча сприяє ослабленню негативних емоцій, не приводить до переживання позитивних емоцій.

Як бачимо, проблемно-орієнтована стратегія порівняно з іншими має як позитивні, так і негативні ефекти. Вона сприяє проєкологічній поведінці й підтримує самоефективність особистості, але також вона пов'язана з більш вираженими негативними переживаннями. Стратегія, орієнтована на значення проблеми, опирається на довіру і сприяє підтримці оптимізму та баченню жит-

тевих цілей, що є буфером для негативних емоцій. Останнє є особливо актуальним у дитячому та підлітковому віці, коли можливості реалізувати проблемно-орієнтовані копінг-стратегії гранично обмежені [18].

Нами була виконана російськомовна адаптація описаної вище методики М. Оджала і проведене на студентській вибірці дослідження зв'язків копінг-стратегій у відповідь на кліматичні зміни з екологічною стурбованістю, локусом контролю, екологічною самоефективністю і готовністю до проекологічної поведінки [3]. За результатами дослідження, копінг, сфокусований на зменшенні проблеми, негативно корелював із проекологічними настановами особистості, у першу чергу – із загальною екологічною стурбованістю, а також з екологічною самоефективністю та настановами на проекологічну поведінку. Копінг із фокусом на значенні позитивно корелював не тільки з екологічною стурбованістю, але й з настановами на проекологічну поведінку, що дозволяє розглядати його як стратегію, яка підтримує проекологічну спрямованість особистості. У додатковому пілотному дослідженні на невеликій студентській вибірці (35 осіб) було встановлено, що саме копінг із фокусом на значенні позитивно пов'язаний із задоволеністю життям, суб'єктивним благополуччям і життєстійкістю особистості. Це вказує на позитивну роль даної стратегії подолання екологічних стресорів для психологічного благополуччя особистості не тільки в підлітковому, а й у більш старшому віці.

Копінг із фокусом на проблемі в нашому пілотному дослідженні виявився позитивно пов'язаним із таким показником життєстійкості, як залучення. У цілому можна припустити, що дана стратегія пов'язана з екологічною стурбованістю через каузальні атрибуції, виступаючи способом реалізації внутрішнього локусу контролю, екологічної самоефективності та екологічної відповідальності. Саме така модель одержала підтвердження при моделюванні структурними рівняннями (рис. 4).

Результати нашого дослідження вказують на два окремі механізми регуляції екологічно значущої поведінки. У тому випадку, коли мова йде про повсякденні побутові дії, вирішальне значення одержують переконання стосовно екологічних норм, стосовно того, які способи поведінки будуть правильними в екологічному аспекті, і саме в цій сфері повсякденної активності реалізуються стратегії з



Рис. 4. Структурна модель опосередкованого впливу екологічної стурбованості на копінг із фокусом на проблемі (показники придатності:  $\chi^2/df=1,9/2$ ;  $p=0,37$ ; RMSEA 0; GFI 0,99; AGFI 0,96)

фокусом на значенні. Однак, коли йдеться про глобальні загрози, вирішальними стають переконання щодо особистого контролю, щодо екологічної відповідальності особистості й людської спільноти в цілому. Саме з актуалізацією екологічної відповідальності пов'язані стратегії, сфокусовані на проблемі. Але оскільки особиста відповідальність не відповідає масштабу глобальних змін, умовою підтримки психологічного здоров'я екологічно відповідальної особистості і є екзистенціальні переживання надії та довіри, а також емоційний зв'язок із природним світом. У цьому випадку прийняття своєї «екозбережувальної місії», реалізованої через дотримання та зміцнення екологічних норм, стає одним із джерел життєвих смислів, підтримує життєстійкість особистості.

## Література

1. Гордеева Т. О. Теория самодетерминации: настоящее и будущее. Часть 1: Проблемы развития теории [Электронный ресурс] // Психологические исследования: электрон. науч. журн. 2010. N 4(12). URL: <http://psystudy.ru>
2. Камынина И. В. Копинг-стратегии личности в экстремальных условиях жизнедеятельности / Камынина Ирина Владимировна. – Автореф. дис... канд. психол. н. по спец. 19.00.01. – Петропавловск-Камчатский, 2008. – 24 с.
3. Кряж І. В. Екологічна стурбованість як умова екологічної відповідальної поведінки / Кряж І. В., Баєва К. О. // Актуальні проблеми психології: Збірник наукових праць Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України. – Житомир, 2016. – Том VII. Екологічна психологія. – Випуск 41. – С. 180–190.
4. Кряж І. В. Психология глобальных экологических изменений: монография / И. В. Кряж. – Х. : ХНУ имени В. Н. Каразина, 2012. – 512 с.



5. Кряж І. В. Суб'єктивна близькість із природою як чинник психологічного здоров'я особистості / І. В. Кряж // Психологія і особистість. – 2016. – № 1 (9). – С. 43–52.
6. Яковенко С. І. Психологія людини за умов радіоекологічного лиха / Яковенко С. І. – К. : Чернобильінтерінформ, 1996. – 173 с.
7. Albrecht G. Solastalgia, a new concept in human health and identity / G. Albrecht // *Philosophy Activism Nature*. – 2005. – 41 p.
8. Dunlap R. E. Environmental concern: conceptual and measurement issues / Riley E. Dunlap, Robert E. Jones // *Handbook of environmental sociology* / Ed. by R. E. Dunlap and W. Michelson. – Westport, CT : Greenwood Press, 2002. – P. 482–524.
9. Fritze J. G. Hope, despair and transformation: Climate change and the promotion of mental health and well-being / J. G. Fritze, G. A. Blashki, S. Burke, J. Wiseman // *International Journal of Mental Health Systems*. – 2008. – N. 7 (2). – P. 2–13.
10. Fritsche I. Existential threat and compliance with pro-environmental norms / Immo Fritsche, Eva Jonas, Daniela Niesta Kayser, Nicolas Koranyi // *Journal of Environmental Psychology*. – 2010. – Vol. 30. – N 1. – P. 67–79.
11. GEO-4: Global Environment Outlook: environment for development / UNEP GEO team. – Union Nation Environment Programme, 2007. – 540 p. [На руском языке: GEO-4 UNEP. Глобальная экологическая перспектива: окружающая среда для развития] [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://www.unep.org/geo/geo4.asp>
12. Homburg A. Coping with global environmental problems development and first validation of scales / A. Homburg, A. Stolberg, U. Wagner // *Environment and Behavior*. – 2007. – P. 754–778.
13. Kasser T. Further examining the American dream: Differential correlates of intrinsic and extrinsic goals / T. Kasser, R. M. Ryan // *Personality and Social Psychology Bulletin*. – Vol. 22. – P. 280–287.
14. Kidner D. Depression and the natural world: Towards a critical ecology of psychological distress // *The International Journal of Critical Psychology*. – 2007. – Vol. 19. – P. 123–146.
15. Lazarus R. Stress, appraisal, and coping / R. Lazarus, S. Folkman // New York Springer. – 1984. – P. 219–239.
16. Maiteny P. T. Mind in the gap: Summary of research exploring “inner” influences on pro-sustainability learning and behavior // *Environmental Education Research*. – 2002. – Vol. 8. – P. 299–306.
17. Ojala M. Adolescents' Worries about Environmental Risks: Subjective Well-being, Values, and Existential Dimensions / Maria Ojala // *Journal of Youth Studies*. – 2005. – Vol. 8. – N 3. – P. 331–347.
18. Ojala M. How do children cope with global climate change? Coping strategies, engagement, and well-being / M. Ojala // *Journal of Environmental Psychology*. – 2012. – N 32. – P. 225–233.
19. Ostrom E. A Polycentric Approach for Coping with Climate Change // E. Ostrom. – 2009. – 56 p.
20. Psychology and Global Climate Change: Addressing a Multi-faceted Phenomenon and Set of Challenges / Report of the American Psychological Association Task Force on the Interface Between Psychology and Global Climate Change, May-June 2011 [Electronic resource]. – Access: <http://www.apa.org/science/about/publications/climate-change.aspx>
21. Randall R. Loss and Climate Change: The Cost of Parallel Narratives / R. Randall // *Ecopsychology*. – 2009. – N 1 (3). – P. 118–129.
22. Stern P. C. Psychological dimensions of global environmental change / Paul C. Stern // *Annual Review Psychology*. – 1992. – Vol. 43. – P. 269–302
23. Schultz W. P. The structure of environmental concern: concern for self, other people and the biosphere / P. Wesley Schultz // *Journal of Environmental Psychology*. – 2001. – Vol. 21. – N 4. – P. 327–339.
24. Schwartz S. H. Normative influences on altruism / Shalom H. Schwartz // *Advances in experimental social psychology*. Vol. 10 / Ed. L. Berkowitz. – San Diego, CA: Academic Press, 1977. – P. 221
25. Schwartz S. H. Worries and values / Shalom H. Schwartz, Lilach Sagiv, Klaus Boehnke // *Journal of Personality*. – 2000. – Vol. 68. – N 2. – P. 309–346.
26. Uzzell D. From Local to Global: A Case of Environmental Hyperopia / David Uzzell // *IHDP Update* (Newsletter of the International Human Dimensions Programme on Global Environmental Change). – 2004. – N 4. – P. 6–7. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.ihdp.unu.edu/file/get/7182>
27. Vess M. The nature of death and the death of nature: The impact of mortality salience on environmental concern / Matthew Vess, Jamie Arndt // *Journal of Research in Personality*. – 2008. – Vol. 42. – N 5. – P. 1376–1380.

## 1.4

### ІНТЕЛЕКТУАЛЬНО-ОСОБИСТІСНИЙ ПОТЕНЦІАЛ ЯК РЕСУРС САМОРЕГУЛЯЦІЇ СУБ'ЄКТА

**В. О. Олефір**

Проблема саморегуляції в останні півтора-два десятиріччя стала однією з найбільш затребуваних серед психологічних досліджень. Цей інтерес викликаний декількома чинниками. Так, необхідність вивчення саморегуляції пов'язана зі зростаючою тенденцією в сучасній психології до створення інтегративних

концепцій психіки людини. Не менш важливим чинником є розвиток суб'єктного підходу до дослідження активності людини. Адже здатність до саморегуляції, самоорганізації є суттєвою рисою суб'єктної активності. Тому зрозуміло, що проблема пошуку закономірностей саморегуляції людиною своєї активності є однією із центральних у загальному контексті суб'єктного підходу до вивчення психіки людини. Дослідження саморегуляції містить важливий ключ до розуміння суб'єктності як мінливої у часі актуальної міри активного впливу на зовнішні та внутрішні процеси. Нарешті, саморегуляція суб'єкта – важливий фактор успіху в житті. Люди з розвиненою саморегуляцією досягають більшого успіху в роботі, навчанні, суспільному житті; вони є більш психологічно благополучними і менш схильними до адикцій, правопорушень та інших проблем.

У психологічній науці існує цілий ряд трактувань поняття «саморегуляція», але більшість дослідників розглядають її як свідомий, цілеспрямований процес досягнення особистісно значущої мети [7, 9, 11, 16, 26]. Додавання частки «само» до слова «регуляція» вказує на те, що джерело регуляції знаходиться в самій людині. Тобто суб'єктом саморегуляції є сама людина, а об'єктом можуть виступати властиві їй психічні явища, виконувана нею діяльність або поведінка.

Отже, в контексті суб'єктного підходу саморегуляція змикається з поняттями суб'єкта і суб'єктності. Найбільш змістовно наповнено і емпірично обґрунтовано ця ідея виражена в працях О. О. Сергієнко. «Суб'єкт – якісно визначений спосіб самоорганізації, саморегуляції особистості, спосіб узгодження зовнішніх і внутрішніх умов здійснення діяльності в часі, центр координації всіх психічних процесів, станів, властивостей, а також здібностей, можливостей і обмежень особистості відносно об'єктивних і суб'єктивних цілей, вимог і завдань діяльності» [15]. Тобто суб'єкт розглядається як системотвірний чинник багаторівневої системи психічної організації.

Описуючи поняття «суб'єкт», дослідники виділяють цілий спектр його специфічних ознак, якостей. Зокрема, А. В. Брушлинський характеризує суб'єкт як людину на вищому рівні активності, інтегративності, автономності [4]. В. А. Петровський пише, що бути суб'єктом – це бути причиною себе («causa sui») і володіти такими

атрибути, як цілеспрямованість, рефлексія, свобода і відповідальність, розвиток [13]. Р. Харре описує суб'єкт (agent) як такий, що володіє свободою або автономією, можливістю дистанціювання від впливів оточення, здатен переключатися з одних детермінант поведінки на інші, робити вибір між рівно привабливими альтернативами, чинити опір спокусам і відволікаючим чинникам та міняти керівні принципи поведінки. «Людина є досконалим суб'єктом по відношенню до певної категорії дій, якщо і тенденція діяти, і тенденція утримуватися від дії в її владі» [32, с. 190].

Поняття «суб'єктність» вживається для позначення диференційно-психологічного аспекту здатності керувати власними діями і визначається або як міра включення в діяльність й інтенціональності суб'єкта [12], або як міра активного впливу на зовнішні та внутрішні процеси [10]. Саме завдяки цьому поняття «суб'єктність» має більш високий пояснювальний потенціал, ніж поняття «суб'єкт». Прийнято вважати, що найбільш яскраво суб'єктність проявляється в ситуаціях, які висувають високі вимоги до рівня саморегуляції, наприклад, ситуації стресу, ризику, невизначеності, подолання перешкод [4; 12; 18]. Отже, найбільш адекватно розкрити евристичний потенціал поняття суб'єктності дозволяє галузь досліджень – психологія саморегуляції. «Саморегуляція – це не тільки узгодження циклів психофізіологічних, психічних процесів і станів, а й оптимізація можливостей, потенціалів індивіда, особистості, компенсація індивідуальних недоліків у зв'язку із завданнями і подіями діяльності. Саморегуляція – це подолання об'єктивних і суб'єктивних труднощів діяльності, вона забезпечує готовність суб'єкта до несподіванок. Вона усуває часовий дефіцит, дефіцит інформації, дефіцит соціальної організації діяльності. За допомогою саморегуляції суб'єкт забезпечує змістову відповідність своїх дій подіям і завданням діяльності» [1, с. 44]. Отже, можна вважати, що саморегуляція є інтегративною мірою суб'єктності.

Сучасні дослідження психології саморегуляції набули значного масштабу і здійснюються за різними напрямками. Основою для їх виділення є певна спільність змісту та позицій у розкритті механізмів саморегуляції. Проведений розгляд цих напрямів дозволяє виявити їх найбільш суттєві особливості, а також переваги та обмеження. Так, можна виділити процесуальні та змістові концепції саморегуляції.

Процесуальні концепції саморегуляції реалізують кібернетичний підхід до саморегуляції [7; 11; 23; 26]. В його межах саморегуляція розглядається як процес руху до (або від) уявної мети, що містить механізм керування на основі зворотного зв'язку. Ці концепції пропонують докладну інформацію про процес саморегуляції, тобто відображають механізми, за допомогою яких людина керує своїми діями. Процесуальні моделі мають за мету відповісти на питання – як здійснюється досягнення поставлених цілей?

Змістові концепції спрямовані на пошук відповіді на питання – чому цілі мають мотиваційну силу для людини? Основна ідея цих концепцій полягає в тому, що саморегуляція базується на певному ресурсі. В якості ресурсів розглядаються або емоційно-вольові [5; 14], або когнітивні [6; 11], або енергетичні характеристики індивідуальності [24]. Існують спроби розглядати в якості предикторів саморегуляції інтегративні характеристики, як-то: особистісний потенціал [9], інтелектуальний ресурс [20], інтелектуально-особистісний потенціал [8], контроль поведінки [16]. В цих дослідженнях, на наш погляд, існує певний розрив між теоретичним розумінням указаних конструктів та їх емпіричною верифікацією. Фактично відсутні вимірювальні моделі цих конструктів, а їх регуляторні ефекти в реальних дослідженнях визначаються на рівні окремих складових компонентів за допомогою традиційних методів одновимірної / багатовимірної статистики.

Ми розробляємо конструкт «інтелектуально-особистісний потенціал», під яким розуміється інтегральна системна характеристика індивідуально-психологічних особливостей, що лежить в основі здатності до успішної саморегуляції в різних видах діяльності. Він є похідним від більш широкого поняття «людський потенціал». Останній отримав суттєве значення та широке використання в сучасних соціально-поведінкових науках. Його поява була зумовлена потребою в інтегративному уявленні про людину як ресурс особливого роду, спроможну виявляти суб'єкту активність, або, іншими словами, бути здатною до самодетермінації і самореалізації [22].

Поняття «потенціал» подібне, але не тотожне поняттю «ресурс». Аналіз теоретичних положень філософських і психологічних концепцій дозволяє дійти висновку, що вони можуть бути розрізнені в такий спосіб:

- потенціал розуміється як можливе, ресурс – як дійсне, і в цьому розумінні потенціал передує ресурсу;
- для переходу потенційного в актуальне (дійсне) необхідна власна активність суб'єкта;
- «причиною» переходу потенційного в актуальне стають взаємовідношення людини з дійсністю, яка пред'являє суб'єкту певні виклики, що виходять за рамки звичайних можливостей і вимагають вкладення додаткових сил, тим самим потенційні можливості стають актуально діючими ресурсами;
- потенціал інтегрує ресурси і в реальній життєдіяльності проявляється через їх різноманіття, при цьому чим ширший репертуар ресурсів, тим вищі адаптаційні та регулятивні можливості суб'єкта.

Таким чином, потенціал, ресурси включені в регуляцію суб'єктної активності і тим самим у збереження і розвиток суб'єктності. Вони пов'язані з підвищенням ефективності діяльності.

Пропонована концепція саморегуляції на основі інтелектуально-особистісного потенціалу ґрунтується на наступних положеннях суб'єктно-діяльнісного підходу:

- здатність суб'єкта, що володіє потенційністю, перетворювати можливість у дійсність свого індивідуального буття [18];
- суб'єкт активно конструє власні особливості і можливості відповідно до умов та цілей взаємодії з дійсністю [3];
- внутрішні психічні ресурси суб'єкта слугують основою його самодіяльності, саморегуляції [20];
- саморегуляція діяльності суб'єкта спирається на когнітивні та особистісні властивості єдиного інтелектуально-особистісного потенціалу [8].

Таким чином, постулюється необхідність вивчення індивідуально-психологічних можливостей суб'єкта, що забезпечують регуляцію активності в різних видах діяльності та поведінки.

Як уже зазначалося, найбільша необхідність мобілізації індивідуальних психологічних ресурсів для здійснення доцільних регуляторних корекцій власної активності на шляху до сприятливих результатів виникає в ситуаціях стресу, досягнення та невизначеності.

Основою вибору психологічних змінних саморегуляції індивідуальних дій, релевантних названим ситуаціям, стала модель «Рубікону» Х. Хекхаузена [19]. Згідно з цією моделлю, ситуація невизначеності є аналогом «мотиваційного стану свідомості», який характеризується максимальною відкритістю до отримання нової інформації, зваженого вибору, прийняття рішення. Суб'єкт повинен визначитися щодо ситуації. Вибір є засобом вирішення невизначеності. У роботах, присвячених проблемі вибору, наголошується на нерозривній єдності раціональних та емоційних сторін вибору. Дж. Сьорль зазначає, що раціональність – це інструмент, який дозволяє людям знаходити засоби для досягнення цілей. Останні ж – це не що інше як їх бажання [17].

До числа змінних, що опосередковують психологічну регуляцію вибору суб'єкта в ситуації невизначеності, ми включили як інтелектуальні, так і особистісні характеристики. Серед передбачуваних змінних були визначені такі: загальні інтелектуальні здібності, полнезалежність, гнучкість когнітивного контролю, рефлексивність, автономність, толерантність до невизначеності.

Перехід від мотиваційного до «вольового стану свідомості», за Х. Хекхаузенем, характерний для ситуації досягнення, яка потребує зусиль суб'єкта, спрямованих на досягнення поставленої або заданої зовні мети. В якості передбачуваних особистісних змінних, що пов'язані із успішністю реалізації мети, розглядалися такі показники, як контроль над дією в ситуації неспіху та при реалізації, самоефективність.

Стійкість до несприятливих умов досягнення мети пов'язана із такими особистісними характеристиками, як життєстійкість та оптимізм.

Зазначимо, що до числа показників інтелектуально-особистісного потенціалу включені не всі можливі змінні як передумови саморегуляції суб'єкта. Вибір названих вище змінних зумовлений наявністю в літературі зв'язків між ними та різними характеристиками процесу саморегуляції діяльності та її продуктивністю. На наш погляд, набір цих змінних є необхідним і достатнім для того, щоб провести специфікацію структурної моделі інтелектуально-особистісного потенціалу.

Модель інтелектуально-особистісного потенціалу саморегуляції має вигляд ієрархічної структури. На її найнижчому рівні

представлені інтелектуальні та особистісні змінні (індикатори), які пов'язані між собою та утворюють фактори другого порядку. Останні, у свою чергу, формують фактор третього порядку – інтелектуально-особистісний потенціал як потенціал саморегуляції.

Розуміння інтелектуально-особистісного потенціалу як системного, інтегративного феномену вимагає переходу від застосування традиційних методів одновимірної статистики та логіки інтерпретації даних до багатовимірної логіки аналізу даних, що враховує внутрішні латентні взаємозв'язки і взаємозумовленість показників, чий вплив прихований від безпосередньої фіксації та спостереження. Видається можливим, науково обґрунтованим і продуктивним перехід від вивчення окремих корелятивів до дослідження їх системної єдності та взаємодії з урахуванням провідних характеристик та динаміки складних систем. Такому завданню найбільшою мірою відповідає метод моделювання структурними рівняннями, який є всеосяжним статистичним підходом до перевірки гіпотез про відношення між спостережуваними і латентними змінними [38].

Реалізація положення щодо інтелектуально-особистісного потенціалу як предиктора успішності саморегуляції суб'єкта діяльності здійснювалася в серії емпіричних досліджень.

Так, завданням першого дослідження була верифікація моделі інтелектуально-особистісного потенціалу саморегуляції. У ньому взяли участь 148 рятувальників підрозділів Державної служби надзвичайних ситуацій і 221 студент (120 чоловічої та 101 жіночої статі). Всього у дослідженні було задіяно 399 досліджуваних віком від 18 до 35 років.

Для операціоналізації поняття «інтелектуально-особистісний потенціал» використовувалися такі методики: тест структури інтелекту Р. Амтхауера для вимірювання загальних інтелектуальних здібностей; тест «Включені фігури» К. Готтшальда для оцінки когнітивного стилю поле залежність / полнезалежність; тест «Порівняння схожих малюнків» Дж. Кагана для оцінки когнітивного стилю імпульсивність/рефлексивність, тест «Словесно-колірна інтерференція» Дж. Струпа для оцінки показника ригідності/ гнучкості пізнавального контролю; тест життєстійкості С. Мадді для визначення показника життєстійкості; опитувальник каузальних орієнтацій Е. Десі та Р. Райана для оцінки вираженості одного зі способів прийняття рішення в ситуації вибору – опори на

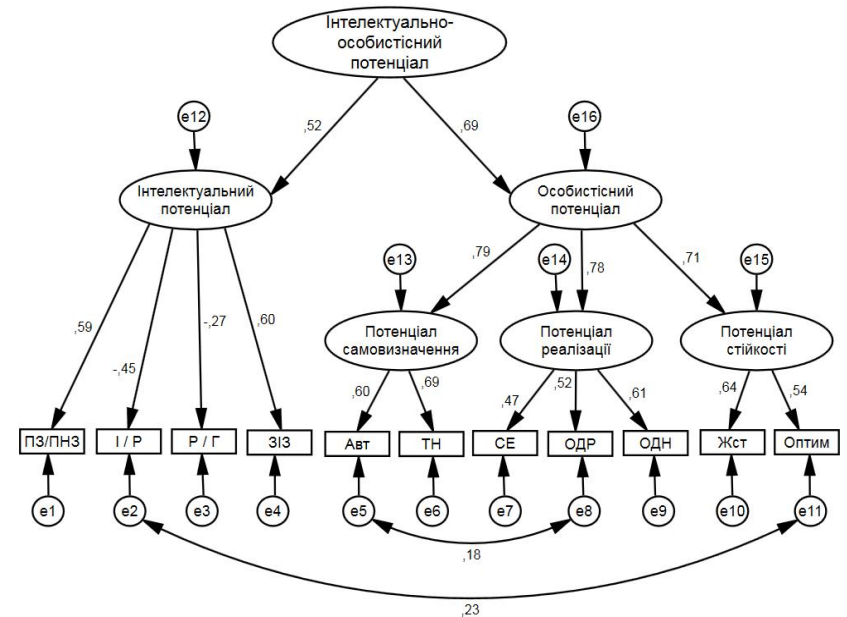
самостійні внутрішні критерії (автономія); опитувальник толерантності до невизначеності Д. Маклейна для вимірювання готовності суб'єкта включатися в невизначені ситуації та уявлення про здатність успішно діяти в них; «Шкала контролю за дією» Ю. Куля для оцінки здібності випробовуваного регулювати власну поведінку, спираючись на власні вольові якості в ситуаціях, відображених у наступних шкалах: контроль за дією при невдачі; контроль за дією при реалізації; опитувальник «Стиль пояснення успіхів і невдач» Т. О. Гордєєвої для діагностики атрибутивного оптимізму особистості; шкала загальної самоефективності Р. Шварцера і М. Єрусалема.

Кожна методика оцінювалася на предмет надійності або за внутрішньою узгодженістю (альфа Кронбаха), або способом «тест-ретест». Розраховані показники надійності знаходилися в діапазоні від 0,77 до 0,89 і є прийнятними.

Для верифікації структурної моделі інтелектуально-особистісного потенціалу як передумови саморегуляції суб'єкта застосовувався конфірматорний факторний аналіз (КФА). Він являє собою тип моделювання структурними рівняннями стосовно конкретних вимірювальних моделей, тобто відношень між спостережуваними параметрами або показниками і латентними змінними або факторами. Однією з основних переваг КФА порівняно з експлораторним факторним аналізом є можливість вивчити еквівалентність усіх вимірювань і структурних параметрів факторної моделі в різних групах. Тому одночасний аналіз вибірових кореляційних матриць як студентів, так і рятівників дозволив визначити інваріантність структур інтелектуально-особистісного потенціалу суб'єктів різних видів діяльності.

Вимірювальна модель інтелектуально-особистісного потенціалу наведена на рис. 1. У його нижній частині знаходяться критерії узгодженості даної моделі з вихідними даними. Рішення про відповідність моделі вихідним даним зазвичай приймається на основі не менше трьох критеріїв. У нашому випадку шість критеріїв знаходяться в межах гарної узгодженості. Таким чином, можна констатувати, що модель є спроможною.

У факторі «Інтелектуальний потенціал» поєднується інтелектуальна продуктивність із високим рівнем психологічної диференціації в рамках перцептивної діяльності (полenezалежність),



CMIN = 47,264; df = 38; p = ,144; GFI = ,976; CFI = ,977; RMSEA = ,027; TLI = ,967

Рис. 1. Вимірювальна модель інтелектуально-особистісного потенціалу

*Примітка:* ПЗ/ПНЗ – полenezалежність/полenezалежність, І/Р – імпульсивність/рефлексивність, Р/Г – ригідність/гнучкість пізнавального контролю; ЗІЗ – загальні інтелектуальні здібності, Авт – автономія, ТН – толерантність до невизначеності, СЕ – самоефективність, ОДН – орієнтація на дію при невдачі, ОДР – орієнтація на дію при реалізації, Жст – життєстійкість, Оптим – атрибутивний оптимізм

схильністю приймати рішення з урахуванням максимально повної інформації про ситуацію (рефлексивність), легкістю в заміні способів переробки інформації в ситуації когнітивного конфлікту (гнучкість). Високі значення за цим фактором у індивіда є свідченням достатніх інтелектуальних ресурсів для побудови ментальної репрезентації ситуації, на якій ґрунтується ефективна взаємодія з навколишнім світом. Здатність репрезентувати більш широкий спектр можливих майбутніх, ніж ті, які можуть бути реалізовані, є однією з умов суб'єктності.

Таким чином, функцією інтелектуального потенціалу є аналіз і впорядкування зовнішнього та внутрішнього середовища, створення ментальної моделі ситуації та подій, оцінка ситуації, підготовка рішень. Реалістична форма відображення ситуації сприяє регуляції афективних спонукань.

Фактор другого порядку – «*Особистісний потенціал*» – утворили три фактори першого порядку. Максимальні навантаження за першим фактором отримали особистісні змінні: толерантність до невизначеності та автономна каузальна орієнтація. Фактор був інтерпретований як «*потенціал самовизначення*». Його центральним моментом є самодетермінація – вільна саморегульована активність суб'єкта, яка рельєфно проявляється у виборі як засобі перетворення ситуації невизначеності в частково визначену ситуацію. У структурі *Особистісного потенціалу* цей фактор є найбільш значущим. Високі оцінки за цим фактором притаманні самодетермінованим суб'єктам, що діють на основі власного вибору, який базується на усвідомленні потреб і зіставленні їх із зовнішніми умовами. Самодетермінація містить у собі керування власним станом і діями, спрямованими на результат.

Значущі навантаження за другим фактором отримали показники орієнтації на дію в ситуації невдачі, орієнтації на дію при реалізації та самоефективності. Цей фактор ідентифікований як «*потенціал реалізації*». Високі значення за даним фактором характеризують індивідів з активним станом наміру, спрямованим на трансформацію його в дію. Це досягається завдяки увазі, орієнтованій на зміст, що релевантний дії; прискореному прийняттю рішення без надмірного зважування альтернатив; бар'єру для появи емоційних станів, що дезорганізують діяльність; впевненості в здатності до виконання дій, необхідних для досягнення певної мети.

Третій фактор – «*потенціал стійкості*» – утворили дві явні змінні: життєстійкість та оптимізм як атрибутивний пояснювальний стиль. Високі позитивні оцінки за даним фактором перешкоджають виникненню внутрішнього напруження в стресових ситуаціях за рахунок стійкого подолання стресів і сприйняття їх як менш значущих. Суб'єкти з вираженими оцінками фактору виявляють наполегливість і здатність відносно легко долати труднощі та невдачі, схильність йти на ризик, приймати рішення. Очевидно, що така особистісна риса є досить важливою для успішності в багатьох видах професійної діяльності.

Як видно з моделі, інтелектуальний та особистісний потенціали пов'язані між собою ( $0,52 \times 0,69 = 0,36$ ) на статистично значущому рівні ( $p \leq 0,05$ ), що, власне, і дає нам можливість говорити про інтелектуально-особистісний потенціал як інтегративний конструкт. Вимірювальна статистична модель інтелектуально-особистісного потенціалу дозволяє отримати його оцінки у кожного досліджуваного і використовувати їх при необхідності в інших видах аналізу.

Означені структурні компоненти інтелектуально-особистісного потенціалу реалізують функції саморегуляції суб'єкта діяльності, релевантні ситуаціям невизначеності, досягнення, тиску. Суб'єктність і саморегуляція найбільш яскраво проявляються саме в цих ситуаціях. Невизначеність, досягнення, тиск (стрес) повною мірою притаманні як надзвичайним ситуаціям, так і сучасному навчальному середовищу. Перш за все в таких ситуаціях суб'єкту необхідно самовизначитися, а «*перейшовши Рубікон*», неухильно реалізовувати прийняте рішення і втілювати його в життя, незважаючи на стресори.

У другому емпіричному дослідженні інтелектуально-особистісний потенціал розглядався як предиктор успішності саморегуляції суб'єктів професійної діяльності екстремального профілю – рятувальників Державної служби України з надзвичайних ситуацій. Результативною змінною була надійність професійних дій рятувальників у нештатній ситуації. Проблема надійності професійних дій рятувальників при впливі різних стресогенних чинників є однією з провідних у руслі основних проблем екстремальної психології. Надійність діяльності забезпечується психічною надійністю, критерієм якої є стійкість психічної активності в різних за ступенем психічно напружених професійних ситуаціях. У свою чергу, основою психічної надійності виступає розвиток і стійкість системи саморегуляції довільної активності людини, яка проявляється в здатності суб'єкта праці зберігати якість та ефективність індивідуальної саморегуляції в психологічно напружених умовах.

У дослідженні взяли участь 148 рятувальників Державної служби надзвичайних ситуацій віком від 20 до 35 років. Для визначення надійності професійних дій рятувальників використовувалася спеціально розроблена анкета, яка дозволяє отримати

оцінки роботи рятувальників у нештатній ситуації, що розуміється як «надзвичайна». Оцінки професійних дій колег виносилися за допомогою п'ятибальної шкали Лайкерта за трьома показниками: 1) безпомилковість дій, 2) стійкість навичок роботи з технікою та устаткуванням, 3) взаємодія в роботі мікроколективу (в складі чергової варті). Для оцінки регуляторних процесів, що реалізують основні ланки системи саморегуляції (планування, програмування, моделювання, оцінювання результатів), використовувався опитувальник В. І. Моросанової «Стиль саморегуляції поведінки (ССП-98)».

Як у даному, так і в нижче описаних дослідженнях постулювалася модель, у якій одна або кілька проміжних латентних змінних *M* знаходяться між латентною змінною-предиктором *X* та латентною змінною критерієм *Y*. Проміжні змінні, які часто називаються медіаторами, осмислюються як механізм, через який *X* впливає на *Y*. Тобто зміна *X* викликає зміни одного або декількох медіаторів *M*, що у свою чергу призводить до зміни в *Y*. Коли вивчаються структурні моделі, найбільш цікавою виявляється саме медіаторна частина моделі.

Прямий і непрямий вплив інтелектуально-особистісного потенціалу на надійність професійних дій рятувальників оцінювався за допомогою макросу для SPSS під назвою PROCESS [31]. Ймовірний медіатор, усвідомлений стиль саморегуляції (*M*), регресує на інтелектуально-особистісний потенціал (*X*), породжуючи *a*, а надійність професійних дій рятувальників (*Y*) регресує як на стиль саморегуляції, так і на інтелектуально-особистісний потенціал, що призводить до *b* і *c'* відповідно (рис. 2).

Результати регресійного аналізу представлені в табл. 1, а коефіцієнти регресії накладені на статистичну діаграму моделі на рис. 2. Як видно, *a* = 0,534, *b* = 0,701, *c'* = 0,149. Коефіцієнт *a* говорять нам про те, що два рятувники, які відрізняються на одну стандартну одиницю за оцінками інтелектуально-особистісного потенціалу, відрізняються один від одного на 0,534 стандартних одиниць за показниками усвідомленої саморегуляції. Таким чином, чим вище значення інтелектуально-особистісного потенціалу, тим більше (регресійний коефіцієнт *a* є позитивним) розвинені у рятувальників процеси саморегуляції.

Непрямий ефект виражається кількісно як добуток впливу інтелектуально-особистісного потенціалу на усвідомлений стиль саморегуляції (*a*) і коефіцієнта для впливу стилю саморегуляції на

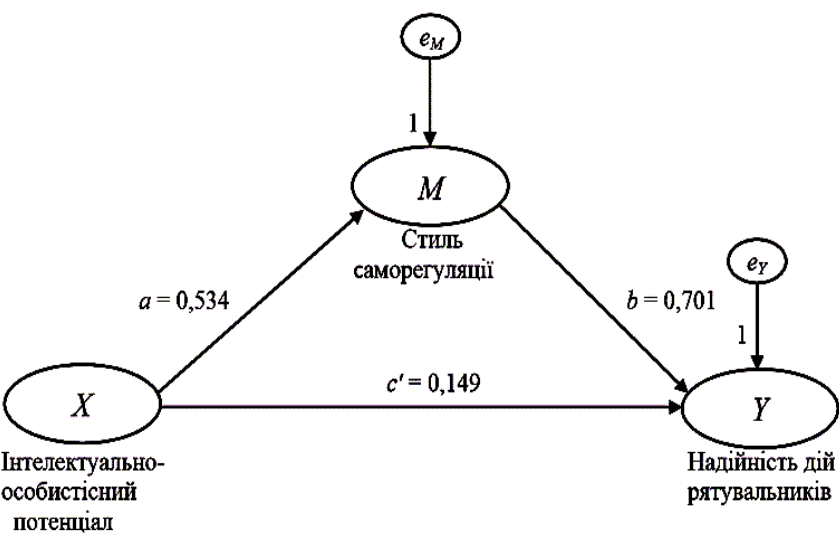


Рис 2. Медіаторна модель впливу інтелектуально-особистісного потенціалу на надійність дій рятувальників

Таблиця 1

Коефіцієнти моделі для дослідження впливу інтелектуально-особистісного потенціалу на надійність дій рятувальників

Антецедент		Консеквент						
		M (CCp)				Y (Надійність дій)		
		Coeff.	SE	p		Coeff.	SE	p
X (ІОП)	a	,534	,064	,00001	c'	,149	,084	,077
M (CCp)	–	–	–	–	b	,701	,088	,00001
R <sup>2</sup> = ,319					R <sup>2</sup> = ,451			
F(1,146) = 69,419, p = ,00001					F(2,145) = 60,313, p = ,00001			

Примітка: ІОП – інтелектуально-особистісний потенціал; CCp – стиль саморегуляції

надійність професійних дій рятувальників, при контролі інтелектуально-особистісного потенціалу (*b*). Виконання маремаичної операції множення цих двох коефіцієнтів дає опосередкований ефект інтелектуально-особистісного потенціалу на надійність професійних дій рятувальників через передбачуваний вплив стилю саморегуляції:



$ab = 0,534 (0,701) = 0,375$ . Це значення говорить про те, що два рятувальники, які відрізняються на одну стандартну одиницю за латентною змінною «Інтелектуально-особистісний потенціал», але рівні за фактором «Стиль саморегуляції», відрізняються на 0,375 одиниць за «Надійністю дій» у нештатній ситуації. Непрямий ефект статистично відрізняється від нуля. Про це свідчить 95% бутстрепівський довірчий інтервал, який є більшим від нуля (від 0,077 до 0,208). Значення тесту Соубела, оснований на нормальній теорії, дорівнює 5,725 ( $p < 0,0001$ ), узгоджується з висновком скоригованого бутстрепівського довірчого інтервалу.

Прямий вплив інтелектуально-особистісного потенціалу ( $c'$ ) дорівнює 0,149. Це передбачувана різниця в надійності професійних дій між двома рятувальниками, які мають однаковий рівень усвідомленої саморегуляції, але відрізняються на одну стандартну одиницю за інтелектуально-особистісним потенціалом. Коефіцієнт має позитивне значення. Він означає, що рятувальник, який має більш виражений рівень інтелектуально-особистісного потенціалу, але не відрізняється за рівнем процесів саморегуляції, оцінюється на 0,149 стандартних одиниць вище за надійністю професійних дій у нештатній ситуації. Однак, як можна бачити з табл. 1, цей прямий ефект статистично не відрізняється від нуля,  $t(145) = 0,149$ ,  $p = 0,077$ , з 95% довірчим інтервалом від 0,016 до 0,314.

Таким чином, у даному дослідженні виявлені статистично значущі позитивні зв'язки між інтелектуально-особистісним потенціалом, стилем саморегуляції та надійністю професійних дій рятувальників. Це свідчить про те, що розвиток цих регуляторних процесів є для рятувальників важливою складовою психологічного ресурсу, завдяки якому вони здатні протистояти психічному стресу, спричиненому нештатною ситуацією, та надійно й ефективно виконують свої професійні обов'язки.

Нештатними ситуаціями, характерними для професійної діяльності рятувальників, не вичерпується перелік ситуацій, які висувають підвищені вимоги до функцій саморегуляції. Специфічною особливістю нашого часу все частіше називають зростаючу і таку, що постійно розширюється, невизначеність, яка охоплює всі аспекти сьогодишнього життя. Подолання (копінг) викликів, породжених невизначеністю, веде до психологічного благополуччя і здоров'я, і навпаки.

Копінг проявляється в конкретній поведінці оволодіння – копінг-стратегіях. Під копінг-стратегіями прийнято розуміти те, як індивіди мобілізують, регулюють, управляють і координують свої поведінкові та емоційні дії, а також ресурси уваги у важкій ситуації. Е. Скіннер визначає копінг-стратегії як «регулювання дій в умовах стресу» [40, с. 300]. Вони є *механізмами*, за допомогою яких поведінка оволодіння має короткостроковий ефект щодо врегулювання стресора, а також довгострокові наслідки для благополуччя. Через копінги мотиваційні процеси, зумовлені психологічними потребами у відношеннях, компетентності та автономії, впливають на соціальний, когнітивний та особистісний розвиток і адаптацію.

Люди відносно стабільно віддають перевагу і використовують специфічну поведінку подолання труднощів у широкому діапазоні ситуацій. У зв'язку із цим було здійснено чимало спроб, щоб концептуалізувати та дослідити відношення між особистістю й подоланням. Суть більшості з них зводиться до того, що особистість і копінг являють собою комплексні і тісно взаємопов'язані, але не ідентичні конструкти, певні риси особистості полегшують конкретну поведінку оволодіння [25; 28; 35].

У виявленні взаємозв'язків між особистістю та копінгамі важливу роль відіграють мета-аналітичні дослідження. Вони дозволяють накопичувати знання у вигляді фактів з низки досліджень, які спираються на одні і ті самі відношення між змінними, що становлять дослідницький інтерес [30].

Так, в одному з мета-аналізів було виявлено, що агреговані результати багатьох досліджень показують лише невеликий або помірний вплив особистості на копінг [27]. Але незначні за величиною взаємозв'язки між особистістю та стратегіями подолання не обов'язково означають, що вплив особистості на копінг є тривіальним, оскільки в умовах значної поширеності стресу щоденно вибрані та реалізовані особистістю копінг-стратегії, навіть з невеликим ефектом, із часом дають значний ефект.

Також у багатьох дослідженнях вивчався взаємозв'язок більш вузьких характеристик особистості (оптимізм, самоефективність та ін.) з копінгамі [23; 36; 39].

Одним із найбільш складних і невизначених є питання про дослідження характеру взаємозв'язків загального інтелекту та стратегій подолання. Слід зазначити, що дослідження в цій



сфері нечисленні, а результати, що повідомляються авторами, мало консистентні. Така ситуація викликає певне здивування, адже дослідниками визнається, що ключовим фактором поведінки оволодіння важкою життєвою ситуацією є оцінка ситуації, що передбачає інтенсивне задіяння інтелектуальних можливостей людини в процесі подолання [2; 8]. Важка життєва ситуація, стрес є викликом індивідуальним психічним ресурсам, основне положення серед яких займає інтелектуальний контроль, головна функція якого – сприйняття, розуміння та інтерпретації того, що відбувається [21].

У ряді робіт наводяться окремі взаємозв'язки між копінгам та благополуччям [29; 33; 34]. Копінг описує, як особистість справляється зі стресом, і розглядається як важливий предиктор благополуччя. В цілому великий обсяг досліджень показує, що продуктивні копінг-стратегії чинять позитивний вплив на настрій і фізичне благополуччя відносно широкого спектру стресових факторів. Непродуктивні стратегії подолання можуть давати короткострокові вигоди (такі, як звільнення від негативних емоцій та/або негайне зниження негативного настрою), але можуть призвести до довгострокових порушень настрою і фізичного здоров'я.

Таким чином, проведений аналіз відношень особистості, копіngu та благополуччя показує, що:

- як окремі дослідження, так і мета-аналізи свідчать про невеликі або середні розміри ефектів між особистістю та копінгам, особистістю та благополуччям, копінгам та благополуччям;
- у переважній більшості досліджень особистість представлена факторами «Великої п'ятірки»; лише в окремих дослідженнях розглядалися характеристики особистості, які формуються прижиттєво під впливом подій, з якими зіштовхуються люди, та забезпечують гнучкість реакцій на ситуацію;
- рівневі та стильові властивості інтелекту, як предиктори поведінки оволодіння, демонструють низьку узгодженість від дослідження до дослідження;
- незважаючи на численні дані, що підтверджують важливість інтелектуальних та особистісних характеристик у регуляції вибору стратегій подолання стресу, існує не так і багато даних про комбінований вплив цих змінних у поясненні психологічного благополуччя.

Відтак дослідження того, як особистість і копінг взаємодіють у передбаченні психологічного благополуччя людини, є досить актуальною проблемою.

Мета третього емпіричного дослідження полягала у вивченні впливу інтелектуально-особистісного потенціалу, опосередкованого копінг-стратегіями, на психологічне благополуччя.

Ми припустили, що вибір типу копінг-стратегій залежить від рівня індивідуального інтелектуально-особистісного потенціалу суб'єкта, а копінг є механізмом, завдяки якому поведінка оволодіння сприяє врегулюванню стресора і в довгостроковій перспективі проявляється у психологічному благополуччі особистості.

У дослідженні взяли участь 197 студентів вищих навчальних закладів м. Харкова (97 чоловічої та 100 жіночої статі). Середній вік випробовуваних становив 21,3 роки ( $SD = 2,6$ ).

Для оцінки змінних інтелектуально-особистісного потенціалу застосовувалися раніше описані методики. Для визначення способів подолання труднощів у різних сферах психічної діяльності (копінг-стратегій) використовувався тест Р. Лазаруса і С. Фолкмана. Опитувальник «Шкали психологічного благополуччя» К. Ріффа застосовувався для оцінки компонентів психологічного благополуччя.

На основі аналізу попередніх досліджень була специфікована концептуальна модель, згідно з якою копінг-стратегії виступають у ролі медіаторів, через які інтелектуально-особистісний потенціал впливає на психологічне благополуччя. При цьому ми виходили з припущення, що стратегії подолання утворюють дві групи. Перша – це копінг-стратегії, орієнтовані на активну взаємодію зі стресором, а друга – копінг, орієнтований на уникнення взаємодії зі стресором. Для перевірки даного припущення був проведений експлораторний факторний аналіз (ЕФА) кореляційної матриці взаємозв'язків між значеннями змінних копінг-стратегій. ЕФА здійснювався на випадково відібраній субвибірці досліджуваних ( $n=100$ ). Він був реалізований методом головних компонент із подальшим обертанням за критерієм *varimax* (з нормалізацією за Кайзером). Число факторів, необхідних для виділення, виявлялося на основі паралельного аналізу. Було виділено два фактори, що пояснюють 51,0% сумарної дисперсії.

До першого фактору (вага 28,34 %) увійшли такі копінг-стратегії (наведені в порядку зменшення величини факторного навантаження): пошук соціальної підтримки, конфронтаційний копінг, планування вирішення проблеми, самоконтроль, позитивна переоцінка. Змістовно цей фактор відображає тип поведінки оволодіння, який включає в себе поведінку, сфокусовану на вирішенні проблеми (конфронтаційний копінг, планування вирішення), та деякі форми поведінки, сфокусовані на оволодінні емоціями (регуляція емоцій (самоконтроль), пошук соціальної підтримки, когнітивна переоцінка). Виходячи зі змісту копінг-стратегій, що утворили цей фактор, ми ідентифікували його як «копінг, орієнтований на взаємодію зі стресором».

Другий фактор (інформативність 22,76 %) утворений такими копінг-стратегіями, як втеча-уникнення, прийняття відповідальності, дистанціювання. Змістовно цей фактор відображає таку сторону поведінки оволодіння, яка націлена на ухилення від взаємодії зі стресором, на позбавлення загрози або пов'язаний з нею емоцій. Тому даний фактор був ідентифікований як «копінг, орієнтований на уникнення стресору».

З метою підтвердження двофакторної моделі копінг-стратегій «другого рівня» ми провели КФА на субвибірці, яка не брала участь в ЕФА. Результати аналізу показали, що всі параметри виміральної моделі є значущими, в тому числі й позитивна кореляція між факторами ( $r = 0,33$ ). Показники відповідності моделі емпіричним даним наступні: CFI 1,00, RMSEA = 0,00 (90 %-вий довірчий інтервал: 0,000–0,053), критерій  $\chi^2_{(19)} = 17,17$ . Такі показники свідчать про дуже гарну відповідність моделі вихідним даним.

Результати регресійного аналізу між латентними змінними наведено в табл. 2, а коефіцієнти регресії накладені на статистичну діаграму моделі на рис. 3. Як видно,  $a_1 = 0,530$ ,  $b_1 = 0,895$ ,  $a_2 = 0,519$ ,  $b_2 = -0,161$ ,  $c' = 0,434$ . Загальний ефект інтелектуально-особистісного потенціалу та копінг-стратегій на психологічне благополуччя дорівнює 0,820.

Найбільш значущою інформацією, що відповідає суті паралельної множинної медіаторної моделі, є прямий і непрямий вплив інтелектуально-особистісного потенціалу на психологічне благополуччя особистості. Розглянемо перший непрямий ефект через копінги, орієнтовані на взаємодію зі стресором. Цей ефект оцінюється як  $a_1 b_1 = 0,530 (0,895) = 0,474$ . Це означає, що два

Таблиця 2

Коефіцієнти моделі для дослідження впливу інтелектуально-особистісного потенціалу на психологічне благополуччя

Антецедент	Консеквент										
	$M_1$ (KBC)			$M_2$ (КУС)			Y (Благополуччя)				
	<i>Coeff.</i>	<i>SE</i>	<i>p</i>	<i>Coeff.</i>	<i>SE</i>	<i>p</i>	<i>Coeff.</i>	<i>SE</i>	<i>p</i>		
X (ИОП)	$a_1$	,530	,052	0,000	$a_2$	,519	,059	,000	$c'$	,434	,078
$M_1$ (KBC)		–	–	–		–	–	–	$b_1$	,895	,088
$M_2$ (КУС)		–	–	–		–	–	–	$b_2$	-,161	,078
	$R^2 = ,320$				$R^2 = ,285$				$R^2 = ,570$		
	$F(1,195) = 102,553,$ $p = ,00001$				$F(1,195) = 86,812$ $, p = ,00001$				$F(3,194) = 95,410,$ $p = ,00001$		

Примітка: ІОП – інтелектуально-особистісний потенціал; КВС – копінги, орієнтовані на взаємодію зі стресорами; КУС – копінги, орієнтовані на уникання стресорів

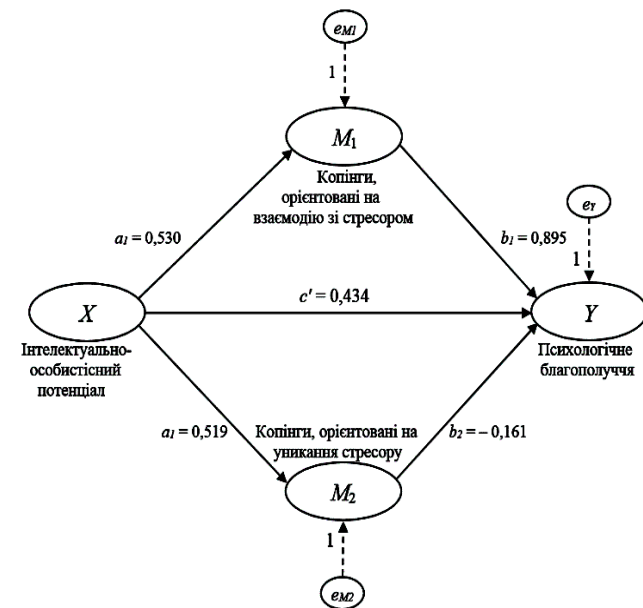


Рис. 3. Статистична діаграма паралельної моделі множинних медіаторів для дослідження впливу інтелектуально-особистісного потенціалу на психічне благополуччя

індивіди, які відрізняються на одну стандартну одиницю за оцінками інтелектуально-особистісного потенціалу, відрізняються на 0,474 одиниць за психологічним благополуччям за посередництва копінгів, орієнтованих на взаємодію зі стресорами. Цей позитивний непрямий ефект є результатом двох позитивних складових ефектів. Оцінюють себе як більш психологічно благополучні ті індивіди, які мають більш високий інтелектуально-особистісний потенціал і вибирають копінг-стратегії, спрямовані на взаємодію зі стресорами: позитивну переоцінку ситуації, планування вирішення проблеми, пошук соціальної підтримки, самоконтроль, конфронтацію. З поправкою на систематичну погрішність бутстрепівський довірчий інтервал (від 0,364 до 0,625) для даного непрямого ефекту підтверджує таку оцінку з вірогідністю 95 %.

Другий непрямий ефект інтелектуально-особистісного потенціалу на психологічне благополуччя через копінги, орієнтовані на уникання стресорів, згідно з підрахунками оцінюється як  $a_2b_2 = 0,519(-0,161) = -0,089$ . Бутстрепівський довірчий інтервал знаходиться в діапазоні від  $-0,169$  до  $-0,012$ . Значення тесту Соубела для даного непрямого ефекту дорівнює 2,001 ( $p < 0,044$ ), що свідчить про його значущість. Як видно, даний непрямий ефект є негативним і утворений позитивним і негативним складовими ефектами. Позитивний ефект полягає в тому, що для подолання стресової ситуації індивіди можуть застосовувати копінги, орієнтовані на уникання стресорів: дистанціювання, втеча-уникнення, прийняття відповідальності. Застосування цих копінг-стратегій одночасно дає можливість подолати стрес, але в дальній перспективі такі стратегії не забезпечують належного ефекту, що і виявляється в зниженні психологічного благополуччя.

У паралельній моделі множинних медіаторів можна говорити про непрямий вплив інтелектуально-особистісного потенціалу на психологічне благополуччя, підсумованого для всіх посередників (копінгів). Цей загальний непрямий ефект визначається як  $a_1b_1 + a_2b_2 = 0,530(0,895) + 0,519(-0,161) = 0,385$ . Загальний непрямий ефект є позитивним. Це означає, що збільшення на одну стандартну одиницю інтелектуально-особистісного потенціалу веде через копінг-стратегії до збільшення психологічного благополуччя в середньому на 0,385 одиниць.

Прямий ефект,  $c' = 0,434$ , кількісно характеризує вплив інтелектуально-особистісного потенціалу на психологічне благо-

получчя, незалежно від впливу копінг-стратегій. Незалежно від відмінностей між індивідами у виборі копінг-стратегій у ситуаціях стресу та питання, як ці посередники пов'язані з психологічним благополуччям, індивіди з більш вираженим інтелектуально-особистісним потенціалом оцінюють себе як більш благополучні. Оскільки прямий ефект при наявності непрямого є значущим, то ми маємо випадок часткового опосередкування.

Таким чином, інтелектуально-особистісний потенціал є ресурсом, що дозволяє суб'єкту підтримувати свою суб'єктність: демонструвати активну копінг-поведінку, а не емоційне реагування або уникнення вирішення проблеми, а також орієнтуватися в більшій мірі на внутрішні ресурси, а не ресурси соціальної мережі і, як наслідок, – бути психологічно благополучним.

Узагальнюючи результати проведених досліджень, можна зробити наступні висновки:

– Операціоналізовано поняття інтелектуально-особистісного потенціалу, яке розуміється як системна якість, що прямо і опосередковано пов'язана з успішністю саморегуляції суб'єкта діяльності. Інтелектуальними складовими потенціалу є: загальні інтелектуальні здібності, полenezалежність, рефлексивність, гнучкість когнітивного контролю. Особистісними – автономна каузальність, толерантність до невизначеності, самоефективність, орієнтація на дію в разі неуспіху та при реалізації запланованого, життєстійкість, оптимістичний атрибутивний стиль. Структурна модель, побудована на основі цих показників, дозволяє отримати інтегральну оцінку інтелектуально-особистісного потенціалу суб'єкта діяльності.

– Змінні, що утворюють інтелектуально-особистісний потенціал, є неспецифічними психологічними регуляторами, що властиві суб'єкту діяльності відносно трьох проблемних контекстів – ситуацій невизначеності, досягнення, тиску. Встановлено інваріантність структурної організації цих змінних у суб'єктів різних видів діяльності та функцій саморегуляції у трьох означених контекстах: розуміння ситуації, самовизначення, реалізації наміру та стійкості відносно несприятливих обставин. Інваріантність структури проявляється, перш за все, в стабільності індексів відповідності емпіричних даних концептуальній моделі та оцінок параметрів моделі.

– У напружених (нештатних) ситуаціях, де важливе досягнення продуктивного результату, провідну роль відіграють функції реалізації та стійкості. Регуляторний ефект інтелектуально-особистісного потенціалу, безпосередньо та частково опосередкований через усвідомлену саморегуляцію довільної активності, проявляється у зв'язку з надійністю професійної діяльності суб'єкта в надзвичайній ситуації. Надійність професійної діяльності безпосередньо прямо пов'язана з рівнем загальних інтелектуальних здібностей, полenezалежністю, рефлексивністю, гнучкістю когнітивного контролю, автономною каузальною орієнтацією, самоефективністю, життєстійкістю суб'єкта.

– У важких життєвих ситуаціях чільне місце посідає функція збереження стійкості. Суб'єкт діяльності у важкій (стресовій) ситуації вдається до двох інтегративних стратегій її подолання. Перша – це «Копінг, орієнтований на взаємодію зі стресором», утворена стратегіями: пошук соціальної підтримки, конфронтаційний копінг, планування вирішення проблеми, самоконтроль, позитивна переоцінка. Друга – «Копінг, орієнтований на уникання стресору», до якої ввійшли стратегії: дистанціювання, втеча-уникання та прийняття відповідальності. Фактори корелюють один з одним. Стратегії розглядаються як медіаторні змінні, через які інтелектуально-особистісний потенціал пов'язаний із результуючою змінною – психологічним благополуччям.

### Література

- Абульханова-Славская К. А. Проблема определения субъекта в психологии / К. А. Абульханова-Славская // Субъект действия, взаимодействия, познания: психологические, философские, социокультурные аспекты / Отв. ред. Э. В. Сайко. – М.; Воронеж, 2001. – С. 36–53.
- Анцыферова Л. И. Личность в трудных жизненных условиях: переосмысление, преобразование ситуаций и психологическая защита / Л. И. Анцыферова // Психологический журнал. – 1994. – Т. 15. – № 1. – С. 3–19.
- Анцыферова Л. И. Психологическое содержание феномена «субъект» и границы субъектно-деятельностного подхода / Л. И. Анцыферова / Проблема субъекта в психологической науке / Под ред. А. В. Брушлинского, М. И. Володиной, В. Н. Дружинина. – М.: Академический проект, 2000. – С. 27–42.
- Брушлинский А. В. Проблема субъекта в психологической науке / А. В. Брушлинский // Психологический журнал. – 1992. – Т. 13. – № 6. – С. 3–12.
- Иванников В. А. Психологические механизмы волевой регуляции / В. А. Иванников. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1991. – 142 с.
- Интеллектуальный потенциал человека: проблемы развития / Под ред. А. А. Крылова, Л. А. Головей. – СПб.: Изд-во С.-Петерб. ун-та, 2003. – 200 с.
- Конопкин О. А. Методологические проблемы психологии саморегуляции / О. А. Конопкин // Субъект и личность в психологии саморегуляции / Под ред. В. И. Моросановой. – М., Ставрополь: ПИ РАО, СевКавГТУ, 2007. – С. 12–30.
- Корнилова Т. В. Динамическое функционирование интеллектуально-личностного потенциала человека в психологической регуляции решений и выборов / Т. В. Корнилова // Вестн. Моск. ун-та. Сер. 14. Психология. – 2011. – № 1. – С. 66–78.
- Леонтьев Д. А. Личностный потенциал как потенциал саморегуляции / Д. А. Леонтьев // Ученые записки кафедры общей психологии МГУ им. М. В. Ломоносова / Под ред. Б. С. Братуся, Е. Е. Соколовой. – М.: Смысл, 2006. – Вып. 2. – С. 85–105.
- Леонтьев Д. А. Что дает психологии понятие субъекта: субъектность как измерение личности / Д. А. Леонтьев // Эпистемология и философия науки. – 2010. – XXV. – № 3. – С. 136–153.
- Моросанова В. И. Саморегуляция и индивидуальность человека / В. И. Моросанова. – М.: Ин-т психологии РАН; Психологический институт РАО; Наука, 2010. – 519 с.
- Осницкий А. К. Проблемы исследования субъектной активности / А. К. Осницкий // Вопросы психологии. – 1996. – № 1. – С. 5–19.
- Петровский В. А. Логика «Я»: персонологическая перспектива / В. А. Петровский. – М.: Издательство САМГУ, 2009. – 303 с.
- Прохоров А. О. Саморегуляция психических состояний: феноменология, механизмы, закономерности / А. О. Прохоров. – М.: ПЕР СЭ, 2005. – 352 с.
- Сергиенко Е. А. Раннее когнитивное развитие: новый взгляд / Е. А. Сергиенко. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2006. – 464 с.
- Сергиенко Е. А. Контроль поведения как субъектная регуляция / Е. А. Сергиенко, Г. А. Виленская, Ю. В. Ковалева. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2010. – 352 с.
- Серль Дж. Рациональность в действии / Дж. Серль. – М.: Прогресс-Традиция, 2004. – 336 с.
- Татенко В. А. Психология в субъектном измерении / В. А. Татенко. – К.: Видавничий центр «Просвіта», 1996. – 404 с.
- Хекхаузен Х. Мотивация и деятельность / Х. Хекхаузен. – 2-е изд. – СПб.: Питер; М.: Смысл, 2003. – 860 с.
- Холодная М. А. Психология интеллекта: Парадоксы исследования / М. А. Холодная. – СПб.: Питер, 2002. – 272 с.

21. Холодная М. А. Интеллектуальные способности и стратегии совладания / М. А. Холодная, А. А. Алексапольский // Психологический журнал. – 2010. – Том 31. – № 4. – С. 59–68.
22. Человеческий потенциал: опыт комплексного подхода / Под ред. И. Т. Фролова. – М. : УРСС, 1999. – 176 с.
23. Bandura A. Self-efficacy: Toward a Unifying Theory of Behavioral Change / A. Bandura // Psychological Review. – 1977. – Vol. 84. – № 2. – P. 191–215.
24. Baumeister R. F. The Strength Model of Self-Control / R. F. Baumeister, K. D. Vohs, D. M. Tice // Current Directions in Psychological Science. – 2007. – Vol. 16. – P. 351–355.
25. Bolger N. A framework for studying personality in the stress process / N. Bolger, A. Zuckerman // Journal of Personality and Social Psychology. – 1995. – Vol. 69. – № 5. – P. 890–902.
26. Carver C. S. On the Self-Regulation of Behavior / C. S. Carver, M. F. Scheier. – USA Cambridge University Press, 1998. – 349 p.
27. Connor-Smith J. K. Relations between personality and coping: a meta-analysis / J. K. Connor-Smith, C. Flachsbarth // Journal of Personality and Social Psychology. – 2007. – № 93. – P. 1080–1107.
28. Costa Jr. P. T. Personality and coping: A reconceptualization / Jr. P. T. Costa, M. R. Somerfield, K. R. McCrae // Handbook of coping: Theory, research, applications / M. Zeidner, N. S. Endler (Eds.). – New York : Wiley, 1996. – P. 44–61.
29. Clarke A. T. Coping with interpersonal stress and psychosocial health among children and adolescents: a meta-analysis / A. T. Clarke // Journal of Youth Adolescence. – 2006. – Vol. 35. – Iss. 1. – P. 10–23.
30. Hunter J. E. Methods of meta-analysis: Correcting error and bias in research findings (2<sup>nd</sup> ed.) / J. E. Hunter, F. L. Schmidt. – Thousand Oaks, CA: Sage. 2004. – 582 p.
31. Hayes A. F. Introduction to mediation, moderation, and conditional process analysis: a regression-based approach / A. F. Hayes. – NY, L. : Gilford Press, 2013. – 507 p.
32. Harre R. Personal being / Rom Harre. – Oxford : Blackwell, 1983. – 299 p.
33. MacCrae R. Personality, coping and coping effectiveness in an adult sample / R. MacCrae, P. Costa // Journal of Personality. – 1986. – Vol. 54. – № 2. – P. 385–405.
34. Moos R. H. Dispositional and Contextual Perspectives on Coping: Toward an Integrative Framework / R. H. Moos, C. J. Holahan // Journal of Clinical Psychology. – 2003. – Vol. 59. – P. 1387–1403.
35. Murberg T. A. Personality and coping among adolescents / T. A. Murberg // Journal of Individual Differences. – 2009. – Vol. 30. – P. 59–64.
36. Nes L. S. Dispositional optimism and coping: a meta-analytic review / L. S. Nes, S. C. Segestroom // Personality and Social Psychology Review. – 2006. – Vol. 10. – P. 235–251.
37. Ryff C. Happiness is everything, or is it? Explorations on the meaning of psychological well-being / C. Ryff // Journal of Personality and social Psychology. 1989. – Vol. 57. – P. 1069–1081.
38. Schumacker R. E. A beginner's guide to structural equation modeling. (2<sup>rd</sup> ed.) / R. E. Schumacker & R. G. Lomax. – New Jersey : Lawrence Erlbaum Associates, 2010. – 530 p.
39. Schwarzer R. Dispositional self-efficacy as a personal resource factor in coping after surgery / R. Schwarzer, S. Boehmer, A. Luszczynska, N. E. Mohamed, N. Knoll // Personality and Individual Differences. – 2005. – Vol. 39. – P. 807–818.
40. Skinner E. Self-Determination, Coping, and Development / E. Skinner, K. Edge // Handbook of Self-determination Research / E. Deci, R. Ryan (Eds.). – Rochester (NY) : The University of Rochester Press, 2002. – P. 297–337.

## 1.5

### КРИЗА ТА ЇЇ ПОДОЛАННЯ В ЕНЕРГЕТИЧНІЙ КОНЦЕПЦІЇ ПСИХІКИ І ПСИХІЧНОГО

*М. Й. Варій*

На життєвому шляху фактично в кожній особистості виникають кризи різного характеру. Не кожна особистість може їх подолати самотійно. На допомогу таким особистостям має прийти психолог. Але щоб надати ефективну психологічну допомогу, тобто застосовувати адекватні психологічні засоби подолання кризи, необхідно знати і її психологічний зміст, і особливості прояву й перебігу в особистості. Тому насамперед необхідно уточнити сутність і зміст терміна «криза», оскільки поряд із ним вживаються і такі поняття, як «кризова ситуація», «кризова життєва ситуація», «кризовий стан», «кризова подія» і «психічна травма», котрі на цей час ще не мають чітких дефініцій, оскільки і кризова психологія, і кризова психотерапія є новими галузями, які розвиваються.

#### *Підходи до розуміння кризи в психологічній науці*

Аналіз літературних джерел свідчить, що в науці наявні різні підходи до розуміння і тлумачення кризи. Першим таким підходом є *втратно-екзистенціальний*, який полягає в тому, що кризу тлумачать як втрату чогось важливого, без чого життя втрачає сенс, і як неможливість здійснення екзистенціального вибору.

До представників цього підходу належать В. Г. Ромек, В. О. Конторович і О. І. Крукович, які виходять з того, що «криза – це насамперед стан загубленості, втрати (втратити можна переконання, віру, минуле життя, кохану людину, дитинство або базові ілюзії; в будь-якому випадку потрібно вчитися жити без утраченого і створити дещо нове) і потім – екзистенціальний вибір між продовженням життя і відмовою від нього (реального або символічного)» [16, с. 7]. Далі вони пояснюють, що «криза як поворотний пункт людської долі, на якому розглядаються самі основи попереднього життя, а нового ще не існує, потребує особивого підходу і специфічних форм допомоги людині, яка її переживає [16, с. 6]. При цьому автори зауважують, що якщо «визначати кризу як стан емоційного напруження сил для подолання принципово нових перешкод, розуміння кризової допомоги та уявлення про тих, хто її потребує, стане більш широким» [16, с. 10].

Другим підходом є *травматичний*, який пов'язується з травматичними подіями (землетрусами, повеннями, перебуванням в якості заручника у терористів, бойовими діями, надзвичайними ситуаціями природного, техногенного, технічного, епідеміологічного, соціального та іншого характеру). Цей підхід притаманний клінічній теорії кризи, в якій поняття «криза» і «кризовий стан» пов'язуються з травматичними або катастрофічними подіями [10].

Так, згідно з поглядами Г. І. Каплан і Б. Дж. Седок, у клінічній теорії поняття «криза» використовується для позначення такої реакції на небезпечні події, котра переживається як хворобливий стан [10, с. 68]. Звідси одним із головних критеріїв кризи вважається наявність у недавньому минулому ситуації, небезпечної для здоров'я або життя людини. Такою подією може бути і психічна травма.

Третій підхід – *емоційно-критичний* – розглядає кризу як гострий емоційний стан, що виникає внаслідок блокування цілеспрямованої життєдіяльності людини, як дискретний момент розвитку особистості [11, с. 226]. Цей підхід також використовується в кризовому психологічному консультуванні, оскільки тут криза розглядається як психічний стан, характерний для критичних періодів життя.

Четвертий підхід – *критично-переоцінний* – полягає в раптовій зміні звичного плину життя і його переосмисленні [12; 25]. Так,

В. Б. Шапар під кризою розуміє будь-який раптовий розрив нормального перебігу подій у житті індивіда або суспільства, який потребує переоцінки ставлення, діяльності й мислення [25].

П'ятий підхід – *стресо-критичний* – розглядає кризу як ситуацію емоційного і розумового стресу, котрий вимагає від людини значної зміни уявлень про світ і про себе за короткий час. Представником цього підходу є Л. О. Пергаменщик, який вказує на те, що власне ситуація емоційного та розумового стресу малює звичне уявлення людини про себе, про світ, про людей і стосунки. На його думку, нерідко такі зміни тягнуть за собою зміни в структурі особистості, які можуть мати як позитивний, так і негативний характер [14].

Шостий – *психотерапевтичний* – розглядає кризу як психічну травму і посттравму [2; 15; 17]. Зауважимо, що ми не поділяємо точку зору представників цього підходу і вважаємо, що поняття «криза» і «психічна травма» є різними за своєю сутністю і змістом [6]. Вірним є лише те, що психічна травма дійсно може стати причиною виникнення і розвитку кризи.

### ***Розуміння кризи в енергетичній концепції психіки і психічного***

Із визначених нами підходів до розуміння і тлумачення кризи жоден з них, на нашу думку, цілком не пояснює її істинної сутності, не вказує, чому і які саме параметри психіки людини змінюються, які змістові і функціонально-операційні зміни відбуваються в ній, чому в одних кризові переживання можуть тривати тижні, а в інших – місяці й роки. Тому відкритим залишається питання: що ж все-таки являє собою криза як психічне явище?

Відповідь на це та інші питання ми дамо, виходячи з положень енергетичної концепції психіки і психічного [3–5; 7; 8; 26].

Оскільки ми будемо оперувати такими поняттями, як «психічне», «психоенергія», «зовнішнє психічне», «внутрішнє психічне», «псі-програми» та ін., які недавно з'явилися в науці, то коротко розкриємо їх сутність і зміст.

Так, *психічне* – це те, що містить психоенергію будь-якої полярності та може взаємодіяти з людською психікою та іншим психічним [4, с. 183]. Людська психіка також являє собою інтегроване психічне. Вона функціонує завдяки обміну і взаємодії психоенергію [24], наявної в кожному психічному. Власне

психоенергія становить основу цілісного й інтеграційного начала в людині. Зв'язки, ґрунтовані на динаміці психоенергії, вирізняються високою інформаційною насиченістю за зовні слабких силових (грубоенергетичних) виявів. Психоенергетичні впливи причинні, гранично тонкі [4; 5; 18; 24; 26].

*Психоенергія містить дві складові: інформаційну та енергетичну.* Інформаційна складова охоплює відомості про явища, предмети, процеси, події, наміри, настанови, зв'язки між ними тощо. Енергетична складова відображає величину (ступінь значущості змісту інформації), тобто енергетичну потужність психічного. Власне енергетична потужність (її збільшення або зменшення) залежить від того, наскільки важлива ця інформація для людини, наскільки сильно і глибоко вона її переживає, наскільки вірить або не вірить у її реалізацію. Ступінь значущості відображає силу психічного, потужність його впливу на будь-яке інше психічне, а отже – на вчинки та поведінку людини. Цей ступінь позначаємо поняттям «енергетична потужність» [5, с. 107].

У психоенергії заковдані думки, почуття, вольові акти, ідеї – все це сприймає психіка. Водночас кожна думка, висловлювання, емоція, почуття, вчинок, дія, акт поведінки, сама поведінка та діяльність і окремого індивіда, і соціальної спільноти загалом мають певний заряд психоенергії, який спрямовується (впливає) на інших суб'єктів соціального буття.

У всякому психічному (психоенергії) міститься інформація та відображена її значущість, що утворює певну величину енергетичної потужності цього психічного. Проте у психіці людини наявна сукупність різного внутрішнього психічного, і кожне з них вміщує відповідну інформацію та має певну енергетичну потужність. Разом у взаємодії вони становлять психоенергетичний потенціал такого внутрішнього психічного. Певний психоенергетичний потенціал має і зовнішнє психічне, котре впливає на людську психіку.

Отже, *психоенергетичний потенціал* являє собою позитивну або негативну величину інтегрованої сукупності психоенергії певного зовнішнього або внутрішнього психічного [5, с. 108].

Психічне поділяють на внутрішнє та зовнішнє.

До *внутрішнього психічного* належить усе, що стосується внутрішнього світу індивіда, – емоції, почуття, переживання, образи уяви, стани, властивості, мотиви, цінності, настанови, погляди, думки, стереотипи, різні психічні утворення і под. У

психіці кожне окреме зі згаданих явищ існує у вигляді мобільного пласту незалежної психоенергії.

*Зовнішнє психічне* існує поза індивідом, містить психоенергію та впливає на його психіку. Воно складається з різних субстанцій психічного, котрі існують у вигляді специфічної психоенергії. Така психоенергія може бути неоднаковою і за обсягом, і за полярністю, а стосовно впливу на поведінку та життєдіяльність людей – позитивною, нейтральною або негативною.

Зовнішнє психічне може перетворитися на внутрішнє психічне [5, с. 108–109]. Психоенергія, яка надходить із зовнішнього середовища, взаємодіє із наявним внутрішнім психічним, унаслідок цього накопичується інформація й енергетична потужність у психіці людини. Власне, суб'єктивна значущість інформації становить ядро психічного, котре може в сотні разів збільшити психоенергетичний потенціал. Скажімо, три слова – «Ваш чоловік помер» – у дружини можуть спричинити негативний високий психоенергетичний потенціал (нервовий зрив, істерику, відчай, вибух емоцій тощо), а в її чотирирічної дитини – зовсім нічого.

Що ж відбувається? У психіці кожної людини є різне психічне з інформаційною та енергетичною складовими. Крім них, у психіці міститься псі-програма декодування інформації, яка надійшла ззовні або актуалізована із внутрішнього психічного. Така псі-програма одночасно виконує і функцію визначення ступеня значущості інформації. Це натомість і зумовлює величину енергетичної потужності для людини. Чим вищий ступінь значущості, тим більша енергетична потужність утворюється. У нашому прикладі ступінь значущості для дружини – високий, а для її чотирирічної дитини фактично нульовий.

Енергетична потужність може збільшуватися не лише внаслідок дії зовнішнього психічного, а й через взаємодію внутрішнього психічного між собою. Лише одна неприємна або страшна думка, промайнувши у свідомості, коли їй дати волю, здатна спричинити цілий каскад думок, кожна з яких буде ще неприємнішою, страшнішою, а загалом усе завершиться зміною (зростанням) негативного психоенергетичного потенціалу.

Однак інформація може повністю перетворюватися на енергію (наприклад, процес самонавіювання бігуна: «Мо-о-жу бігти! Я вольовий!..» і под.), а енергія – на інформацію: «Ого! Я ще можу витримати і не таке навантаження!..».



Внутрішнє психічне може перетворитися на зовнішнє психічне. Психіка і психічне взаємодіють завдяки обміну і взаємовпливу психоенергії. Це стає можливим тому, що психоенергія має властивості об'єктивації, розоб'єктивації, синергійності, полярності, взаємодії, взаємопроникності, кодозалежності та ін.

*Властивість об'єктивації* полягає у здатності психоенергії втілюватися (трансформуватися) в інше психічне; *розоб'єктивації* – віддавати (виділяти) психоенергію будь-якої полярності, наявну в психічному; *синергійності* – до накопичення психоенергії; *полярності* – накопичувати і позитивний, і негативний психоенергетичний потенціал; *взаємопроникності* – проникати у різні види і форми іншого психічного та змінюватися під їх впливом, що дозволяє накопичити позитивний психоенергетичний потенціал для подолання кризи; *кодозалежності* – у здатності психоенергії з однаковим кодом притягуватися [4, с. 190–195].

Інформаційний та енергетичний потенціал психіки кожної людини – інтеграція психоенергій психічного несвідомого, підсвідомого, свідомого та надсвідомого. Ці сили діють у кожному з нас постійно, іноді підсилюючи загальний потік життєвої енергії, іноді послаблюючи його, а іноді вступаючи з ним у протистояння.

Будь-яке проникнення психічного в інше психічне зумовлює зміну їх інформації та енергетичної потужності. Взаємопроникність психічного можлива через дію психоенергії. Саме психоенергія підсилює, знижує або деформує, інакше кажучи, змінює інформацію та енергетичну потужність того психічного, на яке вона спрямована. Вирізняють також психічне минулого, теперішнього і майбутнього. Тепер уточнимо сутність і зміст поняття «псі-програма» [3–5; 8; 26].

Як відомо, у наш час для позначення того, за допомогою чого працює людська психіка, ввели поняття “психологічні механізми”, яке сьогодні вважається найпоширенішим. Однак трактування цих механізмів у психологічній науці засвідчує чи то незавершеність досліджень, чи то перенесення цього поняття із механіки, оскільки воно фактично не може пояснити надзвичайно складну операційно-функціональну діяльність людської психіки.

Аналіз досліджень з аспектів сутності, змісту та операційно-функціональних можливостей, закладених у понятті “психологічні механізми”, підтверджує, що їх розуміють, тлумачать і пояснюють, по-перше, як засоби регуляції поведінки та діяльності (Л. М. Аболін,

В. Є. Шорохова, М. І. Бобнева, В. І. Секун); по-друге, як психічний процес активізації та гальмування (В. В. Бойко, В. К. Вілюнас, Є. П. Ільїн); по-третє, як способи перетворення у психіці (Л. І. Анциферова, Я. О. Пономарьов, В. В. Гульдман); по-четверте, як індивідуальні типи реагування на порушення у психіці (М. С. Яницький); по-п'яте, як знаряддя, метод перетворення у психіці (С. Д. Максименко) та ін.

Однак усі ці підходи не дали відповіді на питання про спосіб і те, за посередництва чого людська психіка за допомогою психологічних механізмів здійснює функціональні операції. Видається, відповісти на нього неможливо, розглядаючи ці психологічні механізми у площині механіки, оскільки людська психіка не працює, мов автомат, тобто механічно.

Ми, проте, усвідомлюємо неможливість звести людину та її проблеми до механістичних модельних уявлень про діяльність людської психіки. Насправді, необхідний синтез наукових знань, котрий повинен ґрунтуватися саме на фундаменті психічного, духовного плану організації світу як початкового й основного. Саме енергетичні моделі психіки і психічного з їх всепов'язаністю, всепроникненням і простотою можна покласти в основу нового наукового синтезу [3–5; 7; 8; 26]. На наш погляд, діяльність людської психіки, найімовірніше, пояснюється функціонуванням її псі-програм [5, с. 116–144].

Вважаємо, що власне псі-програми людської психіки – це знаряддя здійснення в ній операційно-функціональних перетворень і зовнішнього, і внутрішнього психічного на основі наявного психічного, його психоенергії, її сприймання, опрацювання, перетворення і передавання.

***Псі-програма становить внутрішнє психічне, сформоване на засадах неусвідомленої або свідомої фіксованої настанови зі своїм псі-кодом, що активізує інше внутрішнє і/або зовнішнє психічне відповідно до цього коду і спрямовує його на реалізацію закладеної в ній (фіксованій настанові) інформації.***

Фіксованими (програмними) настановами для свідомого (на свідомому рівні психіки) або підсвідомого (на підсвідомому рівні психіки) формування псі-програм є актуалізовані (активовані) бажання, образи уяви, мета, переконання, різні цілі, віра, сенси



життєдіяльності, ідеї, нав'язливі думки, погляди, інтереси, стереотипи, звичаї, традиції, твердження, в котрі людина вірить і котрі стійко закріпила у свідомості або/і підсвідомості, та ін. [5, с. 117; 13; 20; 22; 23].

*Актуалізація (активізація)* тут означає істотне підвищення ступеня значущості (енергетичної потужності) інформації, закладеної в це психічне (бажання, образ уяви, мету, переконання тощо).

Ідея, думка, твердження, віра, переконання й інше – вільне психічне, яке, свідомо або підсвідомо активізувавшись у психіці, переростає у фіксовану настанову. Це психічне є носієм інформації ( $I_n$ ) та певної енергетичної потужності ( $P_n$ ), що відображає ступінь значущості інформації (рис. 1). Власне енергетична потужність (ступінь значущості інформації) активізує фіксовану настанову як внутрішнє психічне, змушуючи її психоенергію впливати на інше внутрішнє психічне, активізувати його для сприйняття та перетворення інформації про те, що потрібно (хочеться) зробити (досягти).

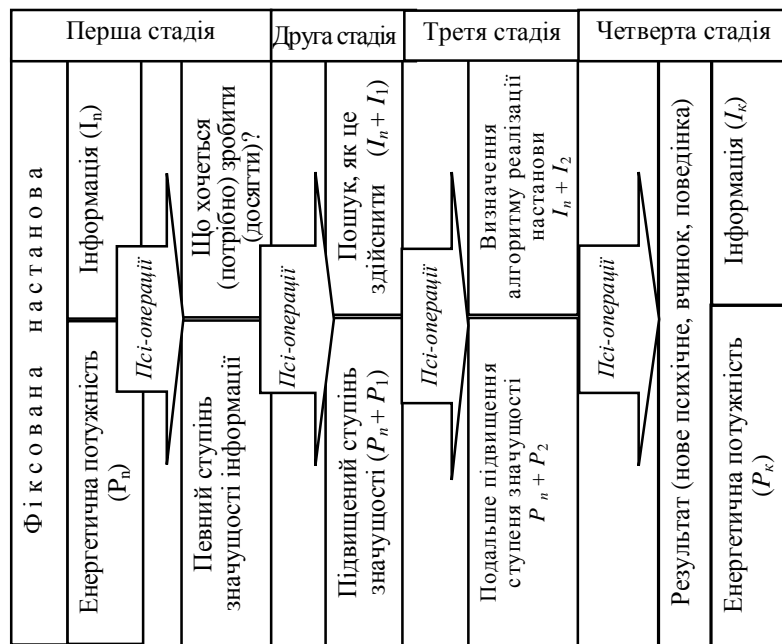


Рис. 1. Структурно-функціональна схема формування псі-програм

Коли в людини активізоване будь-яке психічне на певному рівні психіки, то інформація про це миттєво передається на всі інші рівні. Псі-програми на цьому рівні людської психіки, відповідно до інформації (її змісту, коду), починають функціонувати (здійснювати псі-операції), роблячи свій внесок у розвиток цього психічного явища. Активізація будь-якого внутрішнього психічного, а також перетворення у психіці відбуваються внаслідок здійснення в ній псі-операцій.

*Псі-операція* – це процес взаємодії різного зовнішнього і внутрішнього або внутрішньо-внутрішнього психічного, у зв'язку з чим відбувається виявлення змісту інформації та її енергетичної потужності (ступеня значущості), їх перетворення й утворення нового психічного.

Псі-програма починає формуватися (*перша стадія*) внаслідок активізації (підвищення енергетичної потужності) фіксованої настанови як внутрішнього психічного (рис. 1).

Далі відбувається пошук того, *що хочеться (потрібно) зробити (досягти)*. У результаті виконання псі-операцій з іншого внутрішнього психічного виокремлюється інформація (знання про предмети, явища, події, про зв'язки між ними, навички, вміння). Так відбувається пошук іншого психічного, яке забезпечило б реалізацію того, що закладено у фіксованій настанові. З множини внутрішнього психічного, яке міститься у людській психіці, «видобувається» інформація про шляхи, методи, способи, засоби реалізації фіксованої настанови. Психічне з фіксованою настановою відбирає, структурує і спрямовує інше психічне (їх множину) на свою реалізацію.

За допомогою псі-операцій своєрідно аналізують, синтезують, порівнюють, абстрагують, групують, класифікують, систематизують інформацію, визначають її значущість, вирізняють головний аспект тощо. Це збільшує кількість інформації ( $I_n + I_1$ ) та підвищує ступінь її значущості ( $P_n + P_1$ ) (*друга стадія*).

На *третьій стадії* на основі інформації та енергетичної потужності, котрі утворилися після другої стадії, здійснюються псі-операції, спрямовані на вироблення алгоритму реалізації фіксованої настанови. На основі цього формується психічне, що містить інформацію про те, *як і що потрібно робити, щоб реалізувати фіксовану настанову*. Власне, свідомо або підсвідомо вироблений алгоритм реалізації фіксованої настанови завершує третю стадію формування псі-програм.

Надалі (на *четвертій стадії*), згідно з виробленим алгоритмом, здійснюються псі-операції з *отримання результату, закладеного у фіксованій настанові*, тобто відбувається процес операційно-функціональних перетворень для практичної реалізації завдання, передбаченого в інформації фіксованої настанови [5, с. 117–120].

Результатом діяльності псі-програми може бути нова думка, ідея, рішення, вчинок, поведінка, висловлювання, емоція, почуття, стан і под. У такий спосіб формується кожна псі-програма на свідомому і підсвідомому рівнях. Створення псі-програм на різних рівнях психіки на тій або іншій стадії має певні особливості.

Зі структурно-функціональної схеми формування псі-програм у людській психіці випливає, що з процесуального погляду *псі-програма – це нерозривна ланка здійснення послідовно-паралельних псі-операцій у визначеному напрямі* (рис. 2).

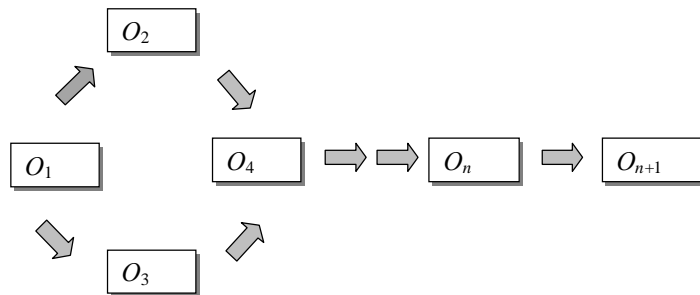


Рис. 2. Процесуальна схема роботи псі-програми

Розглянемо, як працює вже сформована псі-програма. У процесі отримання із *псі-програми декодування інформації* сигналу про збіг псі-коду з психічним, яке впливає у той час на психіку, відбувається псі-операція активізації псі-програми (псі-операція  $O_1$ ) (рис. 2), що відповідає за реалізацію цієї фіксованої настанови. Вона полягає в порівнянні псі-коду (псі-операція  $O_2$ ) та підсиленні енергетичної потужності інформації ( $O_3$ ).

Психоенергія ( $O_4$ ), яка містить цю інформацію певного ступеня значущості (енергетичної потужності), миттєво і цілковито пронизує псі-програму, всі ланки якої також активізуються і продовжують виконувати псі-операції відповідно до попередньо закладеної (псі-програмної) інформації:

$$O_4 \dots O_n \dots O_{n+1},$$

де  $n$  – порядковий номер псі-операції.

За сформованої псі-програми, під час активізації фіксованої настанови, на основі якої вона утворена, така програма діє ніби автоматично.

Отже, псі-програма – це активне психічне, яке, функціонуючи, «переформовує» внутрішнє і зовнішнє психічне відповідно до свого змісту (закладеної інформації).

Псі-програми на засадах неусвідомленої настанови формуються на несвідомому, підсвідомому і надсвідомому рівнях психіки. На свідомому рівні їх творить усвідомлено людина. У цьому випадку програмними настановами є сенси життєдіяльності, свідомі ідеї, думки, образи уяви, віра, переконання тощо. Зазначимо, що на несвідомому та надсвідомому рівнях псі-програми формуються від початку функціонування людської психіки ще в перинатальний період [5, с. 117–120]. Це підтверджують дослідження відомого вченого С. Грофа [9].

На свідомому і підсвідомому рівнях псі-програми формуються з моменту народження дитини. В людській психіці функціонують (або можуть функціонувати) різні псі-програми. Вони динамічні, переформовуються і вдосконалюються, створюються і руйнуються.

Повернемося до розгляду кризи з позиції енергетичної концепції психіки та психічного. У рамках цієї концепції **криза являє собою руйнування певних усталених базових, смислових (тих, які належать до головних, визначальних, тих, які спрямовують особистість у соціальному просторі та часі) псі-програм життєдіяльності людини.**

Унаслідок такого руйнування людина знаходиться ніби в пустелі, часто без віри й надії, без сенсу боротися за життя, не знає, в який бік рухатися, ставить під сумнів попередні життєві цінності, наміри, ідеали тощо.

За силою впливу на психіку можна умовно виокремити три ступені кризи – *поверховий, поглиблений і глибинний*.

*Поверхова криза* виникає тоді, коли руйнується незначна кількість псі-програм, при цьому достатня частина базових, смислових псі-програм продовжує функціонувати. Психоенергія зруйнованих псі-програм, перетворившись у «вільне» психічне, впливає на інше психічне, що породжує неспокій, тривогу, роздратування, нестриманість, незадоволеність собою, своїми діями, планами, взаєминами з навколишніми.

*Поглиблена криза* має місце тоді, коли руйнується значна кількість базових, смислових псі-програм, як у випадку гострого переживання зради, смерті близьких і рідних людей, невілікової хвороби та ін. Психоенергія зруйнованих псі-програм володіє більш потужним негативним психоенергетичним потенціалом, ніж у випадку поверхової кризи. В житті це виявляється у відчутті безсилля перед тим, що відбувається. Все навколо лише дратує. Діяльність стає нецікавою. Людина втомлюється, стає сумною, песимістично сприймає світ. Усі ці симптоми ускладнюють контакти, звужують коло спілкування, сприяють зростанню відчуженості. Людина не знає, як їй жити далі.

Глибинна криза виникає при руйнуванні основних базових, смислових псі-програм життєдіяльності. Психоенергія зруйнованих псі-програм володіє досить потужним негативним психоенергетичним потенціалом, який суттєво впливає на функціонування інших псі-програм, у тому числі й психічного захисту, часто блокує їх або дезорганізує. У житті це виявляється як гостре переживання людиною власної неповноцінності, нікчемності, непотрібності, відчаю, який змінюється апатією або почуттям ворожості. Людина заглиблюється в себе, ізолюється від рідних і знайомих. Усе, що її оточує, здається нереальним, несправжнім. СENSE існування втрачається, виникають думки про суїцид та ін.

Відтак, у людини зруйновані усталені псі-програми, а нові ще не сформувалися. Це криза. При цьому руйнування наявних псі-програм і формування нових триває певний час, оскільки людина не знає, що саме в реальному житті потрібно оновити, як цього досягти та від чого відмовитися. Проте як тільки завершується формування нових псі-програм життєдіяльності – криза подолана!

Візьмемо, наприклад, зраду як сімейну кризову ситуацію. Зрада – це психічне, в якому наявна, по-перше, інформація про те, що партнер віддав перевагу іншій людині, що виявляв до неї інтерес, ніжність, займався з нею сексом, а її (другу половину) зраджував, отже, не кохає і т. п.; по-друге, певна енергетична потужність (ступінь переживань, емоційних реакцій), яка відображає ступінь значущості того, що сталося, для обдуреного партнера. Чим більше зраджена людина кохала свою «другу половину», вірила і довіряла їй, тим ступінь значущості зради, а звідси й енергетичної потужності буде вищим. Психічне зради часто руйнує не лише псі-програми стосунків із «другою половиною», а й базові, смислові. У цьому

випадку руйнуються псі-програми інтимних стосунків, віри і довіри, сімейних взаємин, ставлення до партнера, реалізації разом розроблених планів на майбутнє, сенсу подальшого життя та ін. Наяву руйнування цих псі-програм виявляється як бурхливе страждання, в якому водночас переплітаються ніжність і ненависть до партнера, істерики, сварки, докори, взаємні звинувачення, втрата сенсу життя тощо, або як тихе страждання, яке супроводжується плачем наодинці, апатією, байдужістю до сімейних справ, оточення, роботи тощо.

І це буде тривати доти, доки не будуть сформовані нові псі-програми: у випадку непростеності – витіснення партнера (чоловіка або жінки) зі свого життя, розриву сімейних стосунків (розлучення), самотійного ведення господарства, пошуку нового супутника життя тощо; у випадку прощення – відновлення попередніх стосунків або формування нових з урахуванням попередніх помилок, ігнорування додаткової інформації про зраду та ін.; у випадку формального збереження сім'ї – нових стосунків без статевих контактів, задоволення сексуальних потреб «на стороні», взаємодії з колишнім партнером під час вирішення проблем виховання дітей та ін.

Будь-які вікові кризи також пов'язані з руйнуванням старих псі-програм і процесом формування нових. Навіть криза першого року життя дитини пов'язана з руйнуванням псі-програми цілковитої залежності від матері. Тут додатковими є псі-програми прив'язаності, опори на інших. Звісно, ці псі-програми функціонують на підсвідомому і надсвідомому рівнях. Разом із цим відбувається формування псі-програм більшої самотійності та незалежності.

Подальше функціонування псі-програми залежності від матері призводить до більш серйозної кризи трьох років, яка виражається у більшості дітей підвищеною агресивністю. Тому батьки повинні сприяти формуванню у дитини псі-програм стосунків, побудованих на довірі, а також саморегулювання, вираження гніву в неагресивних формах, ненасильницького спілкування в конфліктних ситуаціях з іншим дітьми тощо. Всі ці псі-програми формуються завдяки застосуванню різних вправ, технік, методів і методик.

Криза 6–7 років пов'язана з руйнуванням псі-програм поведінки і діяльності дошкільника. З моменту навчання у школі старі псі-програми руйнуються і відбувається процес формування

нових, пов'язаних з обов'язками щодо навчання, поведінки і діяльності на уроках, взаєминами з однокласниками, новими друзями, вчителем тощо.

Криза підліткового віку вважається найскладнішою. У цьому віці руйнуються псі-програми, пов'язані з дитинством, залежністю від батьків та їх волі, підпорядкуванням волі дорослих, ідентичністю та ін., а формуються псі-програми нового змісту стосунків з батьками, дорослими, поведінки з протилежною статтю, інтимності, незалежності, самостійності, дорослості тощо.

Вікові кризи в зрілому віці також переживаються по-різному. Наприклад, вихід на пенсію спричиняє руйнування багатьох базових і смислових псі-програм. І подоланням цієї кризи стане формування нових псі-програм життєдіяльності.

Не менш важливим є подолання життєво-смислових криз, які можуть виникнути в будь-який час. Таке спостерігаємо, коли людина (скажімо, мати) зазнає життєво-смислової кризи через втрату єдиної дитини. У неї руйнуються псі-програми, пов'язані із життям цієї дитини, турботою про неї, надією на майбутнє, що може призвести до руйнування псі-програми сенсу життя. Формування смислової псі-програми виходу з цієї кризи є складним процесом, оскільки має низку допоміжних псі-програм: пошуку нового сенсу життя; руйнування попередніх псі-програм, пов'язаних із життям дитини і надіями на неї; подолання депресивного стану, болю втрати тощо.

### *Подолання кризи*

Подолання кризи полягає у формуванні нових псі-програм поведінки, відносин, життєдіяльності тощо на свідомому та підсвідомому рівнях психіки. Завершення формування нових псі-програм свідчить про подолання людиною кризи.

Людина, яка переживає кризу, може сформувати нові псі-програми і самостійно, без допомоги психолога. Але деяким людям не під силу самостійно впоратися з кризою, їм потрібна стороння допомога, передусім психолога [12; 19] та ін.

У процесі надання допомоги людині, яка переживає кризу, психолог може здійснювати формування псі-програм, використовуючи енергетичну потужність (ресурс) несвідомого, підсвідомого, свідомого і надсвідомого [1; 4; 5; 9; 21; 24]. Оскільки психічне свідомого через свою психоенергію взаємодіє з психіч-

ним, що перебуває на інших рівнях психіки, то за допомогою псі-програм, сформованих на цьому рівні психіки, можна впливати на психічне, псі-програми (як психічне), розміщені на несвідомому, підсвідомому та надсвідомому рівнях людської психіки. У такий спосіб можна змінювати інформацію та ступінь її значущості на цих рівнях людської психіки, а відтак формувати необхідні псі-програми. Якщо ж забезпечення корегування або зміни псі-програм на несвідомому і надсвідомому рівнях на цей час розвитку науки вважаються надто складними, а то й недоступними, то на підсвідомому рівні вони цілком реальні.

Свідомість (свідомий рівень психіки) з позицій енергетичної концепції психіки та психічного полягає у формуванні зрілих, досконалих псі-програм, що забезпечують перетворення навколишнього світу як зовнішнього психічного через діяльність, здійснення порівняння з попереднім досвідом, виокремлення людини з навколишнього середовища, а також дають змогу аналізувати себе і власну свідомість начебто збоку. Іншими словами, свідомість – це рівень психіки людини, здатний формувати псі-програми стосовно: 1) об'єктивації та розкодування психоенергії, виявлення її змісту та значущості, а також їх перетворення на своє нове (за змістом і потенціалом) внутрішнє психічне; 2) збільшення інформації й енергетичної потужності якогось внутрішнього психічного внаслідок взаємодії одного внутрішнього психічного з іншим або утворення на основі такої взаємодії нового (за змістом і потенціалом) внутрішнього психічного; 3) розоб'єктивації психоенергії внутрішнього психічного та її об'єктивації в предметах і явищах (зовнішньому психічному); 4) розуміння людиною себе, власних потреб, інтересів, цінностей, цілей, свого місця в суспільстві, власного «Я» [5, с. 129–131].

Збільшення інформації (знань про навколишній світ, предмети і явища та зв'язки між ними, про себе), а також її значущості (енергетичної потужності) відбувається внаслідок взаємодії зовнішньо-внутрішнього та внутрішньо-внутрішнього психічного за рахунок постійного збільшення та ускладнення псі-програм свідомості та підсвідомості.

Тому психолог має спрямовувати свою діяльність на формування в людини, яка переживає кризу, нових псі-програм учинків, поведінки, діяльності, досягнення мети, втілення ідей, подолання перешкод тощо. Для цього він має сформувати відповідні фіксовані

(програмні) настанови у психіці людини й активізувати їх [18; 20; 22; 23]. У разі активізації психоенергії психічного будь-якого рівня психіки відбувається збільшення або зменшення обсягу інформації й енергетичної потужності того психічного, що закладене у псі-програмі (на основі думки, ідеї, настанови, мети, образу уяви, віри тощо). Це уможлиблюється за рахунок своєрідного розшифрування псі-коду, закладеного в кожному психічному, та через підпорядкований код психоенергії всієї психіки. У разі збігу псі-коду психічного будь-якого рівня психіки воно актуалізується і починає функціонувати, тобто його психоенергія починає взаємодіяти з розкодованою інформацією та значущістю. У такий спосіб інформація й енергетична потужність збільшується або зменшується.

Підсвідомість (підсвідомий рівень) психіки – це уявлення, бажання, потяги, почуття, стани, психічні явища й акти, які колись упродовж життя “вийшли” зі свідомості або утворилися внаслідок дії псі-програм несвідомого і виявляються у відповідних ситуаціях ніби автоматично, іноді без чіткого і зрозумілого усвідомлення. Підсвідомість – частина психічного апарату із власними псі-программи. Водночас спосіб діяльності підсвідомості відмінний від способу свідомості.

Оскільки через псі-програми свідомості можна впливати на підсвідомість, то психолог має допомогти людині, яка переживає кризу, позитивно мислити, асоціювати себе з тим, чого хоче досягнути в реальності; спрямувати плін її думок і образів уяви на реалізацію нових бажань, задумів, планів, досягнень як в особистому, так і в професійному, соціальному та громадському житті, оскільки уява або фантазія для підсвідомості так само реальна, як і переживання людини (емоції, почуття), думки, настанови, віра та ін.

Слова, думки, ідеї, переконання, твердження та інше, як психічне (вони мають певну інформацію та значущість), задають психіці відповідну настанову, відтак творять адекватну псі-програму. Формуючи в людини, яка переживає кризу, певну позитивну думку, ідею, віру, настанову на рівні свідомості, психолог одночасно створює психічне з відповідною психоенергією (інформацією та ступенем значущості). Це психічне автоматично передається псі-програмою на інші рівні психіки, де починає взаємодіяти з їх психічним. У результаті психоенергетичний потенціал сформованого позитивного психічного різко зростає.

Надаючи допомогу людині, яка переживає кризу, необхідно насамперед витягти її з трясовини негативних думок і спрямувати на позитив. Для цього, крім традиційних психологічних технік, методів, способів, методик і технологій, доцільно використовувати й інші, які дозволять відволікти її від негативних думок і переживань. Це може бути поїздка за місто, в гори або на екскурсію, відвідування театру, залучення до добродійних акцій і волонтерства, відпочинок із друзями на морі, цікава робота, турбота про когось тощо. Головне, щоб у людини переважав позитив, щоб вона знову не занурювалась у глибоке переживання минулого, а отже, не утримувала й не підвищувала його негативний психоенергетичний потенціал.

Психіка, точніше її підсвідомість, завжди вибирає навіть приховане значення думки або твердження. Коли людина мислить позитивно і вірить (стверджує), що все буде добре, то ця фіксована настанова «притягує» (активізує) те психічне, яке має забезпечити досягнення мети (того, що закладено в понятті «добре»): психіка вибирає значення твердження «добре» і починає відповідно діяти. Коли ж людина мислить негативно і нав'язує собі думку, що вона невдаха, то підсвідомість реалізовує негативну фіксовану настанову, створюючи псі-програму життя невдахи. Якщо людина думає про невдачі, поразки, про те, що не має можливостей досягти омріяної мети, то і психіка, її підсвідомість, вибере психічне, значення інформації котрого полягає в невдачах і поразках, і на такий настанові почне формувати псі-програму невдач і поразок.

Таким чином, криза в рамках енергетичної концепції психіки і психічного – це руйнування певних, насамперед базових і смислових, псі-програм поведінки та життєдіяльності. Саме руйнуванням будь-якої псі-програми супроводжується утворенням у психіці людини «блукаючого» негативного психопотенціалу, який своєю чергою впливає на потенціал інших псі-програм, котрі, якщо їх потенціал недостатньо потужний, можуть руйнуватися. У такий спосіб відбувається накопичення негативного потенціалу, що дезорганізує функціонування психіки, тобто функціонування інших псі-програм. Подолання кризи завершується, коли замість зруйнованих сформовані нові псі-програми.

## Література

1. Белов А. Таинственная сила подсознания. В лабиринтах мозга / А. Белов. – М. : Центрполиграф, 2009. – 284 с.
2. Бермант-Полякова О. В. Посттравма: диагностика и терапия / О. В. Бермант-Полякова. – СПб. : Речь, 2004. – 248 с.
3. Варій М. Й. Загальна психологія : підручник : у 2 т. / М. Й. Варій. – 5-те вид., виправл. і доповн. – Л. : Апріорі, 2016. – Т. 1. – 382 с.
4. Варій М. Й. Енергетична концепція психіки і психічного. Монографія / М. Й. Варій. – К. : Центр учбової літератури, 2009. – 318 с.
5. Варій М. Й. Психологія особистості : підручник / М. Й. Варій. – Львів : Видавництво Львівської політехніки, 2016. – 608 с.
6. Варій М. Й. Психічна травма в енергетичній концепції психіки і психічного / М. Й. Варій // Особистість у кризових ситуаціях та критичних ситуаціях життя : збірник наукових праць. – [За ред. Кузікової С. Б., Щербакової І. М.]. – Суми : Вид-во СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2016. – С. 16–20.
7. Варій М. Й. Психологічні механізми чи псі-програми? / М. Й. Варій // Науковий вісник Львівського державного університету внутрішніх справ. Серія психологічна: збірник наукових праць / головний редактор М. Й. Варій. – Львів : ЛьвДУВС, 2011. – Вип. 1. – С. 3–17.
8. Варій М. Й. Теоретико-методологічні засади психоенергетичної концепції психіки і психічного / М. Й. Варій // Науковий вісник Львівського державного університету внутрішніх справ. Серія психологічна. Збірник наукових праць / Головний редактор В. Л. Ортинський. – Львів : ЛьвДУВС, 2007. – Вип. 1. – С. 3–16.
9. Гроф С. За пределами мозга: рождение, смерть, трансценденция в психотерапии / С. Гроф. – М. : Соцветие, 1992. – 336 с.
10. Каплан Г. И., Сэдок В. Дж. Клиническая психиатрия / Г. И. Каплан, В. Дж. Сэдок. – Т. 1. – М. : Медицина, 1994. – 672 с.
11. Кризисная интервенция / Психотерапевтическая энциклопедия. – [Под. ред. Б. Д. Карвасарского]. – СПб. : Питер, 2002. – С. 15–26.
12. Кузікова С. Б. Стагнація самозмінювання як механізм кризоутворення на життєвому шляху особистості / С. Б. Кузікова // Особистість у кризових ситуаціях та критичних ситуаціях життя : збірник наукових праць. – [За ред. Кузікової С. Б., Щербакової І. М.]. – Суми : Вид-во СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2016. – С. 58–62.
13. Максименко С. Д. Развитие психики в онтогенезе : в 2 т. / С. Д. Максименко. – Т. 1: Теоретико-методологические проблемы генетической психологии. – К. : Форум, 2002. – 319 с.
14. Пергаменщик Л. О. Кризисная психология. Курс лекций / Л. А. Пергаменщик. – Минск : Вышэйшая школа, 2003. – 150 с. .
15. Решетников М. М. Психическая травма / М. М. Решетников. – СПб. : Восточно-Европейский Институт Психоанализа, 2006. – 322 с.
16. Ромек В. Г. и др. Психологическая помощь в кризисных ситуациях / В. Г. Ромек, В. А. Конторович, Е. Н. Крукович. – СПб. : Речь, 2004. – 256 с.
17. Сарджвеладзе Н. и др. Травма и психологическая помощь / Н. Сарджвеладзе, З. Беберашвили, Н. Махашвили, Д. Джавахишвили. – М. : Смысл, 2007. – 180 с.
18. Тайны сознания и бессознательного : хрестоматия / сост. К. В. Сельченко. – Мн. : Харвест, 1988. – 496 с.
19. Титаренко Т. М. Испытание кризисом: Одиссея преодоления / Т. М. Титаренко. – [Изд. 2-е, испр.]. – М. : Когито-Центр, 2010. – 304 с.
20. Узнадзе Д. Н. Психология установки / Д. Н. Узнадзе. – СПб. : Питер, 2001. – 416 с.
21. Фад Р. А. Коды подсознания. 54 кодовые фразы для счастья и удачи / Р. А. Фад. – СПб. : Питер ; М. : Русь-Олимп, 2011. – 256 с.
22. Франкл В. Человек в поисках смысла / В. Франкл ; пер. с англ. – М. : Прогресс, 1990. – 367 с.
23. Фромм Э. Душа человека / Э. Фромм. – М. : ООО “Изд-во АСТ-ЛТД”, 1998. – 204 с.
24. Хардинг М. Э. Психическая энергия / М. Э. Хардинг. – М. : Рафа-бук; К. : Ваклер, 2002. – 476 с.
25. Шапар В. Б. Психология кризисных ситуаций / В. Б. Шапар. – Ростов-на-Дону : Феникс, 2008. – 452 с. – (Психологический факультет).
26. Warij M. J. Energetyczna koncepcja psychiki i psychiczności: monografia / M. J. Warij // Pszekał z ukraińskiego Lesia Bileńka-Swystowicz. – Szczytno : Wydział Wydawnictw i Poligrafii Wyższej Szkoły Policji w Szczytnie, 2011. – 302 s.

## 1.6

### СТРУКТУРНО-ФУНКЦІОНАЛЬНА ХАРАКТЕРИСТИКА ТІЛЕСНОГО Я В УМОВАХ ПСИХОСОМАТИЧНОЇ КРИЗИ

*Т. Б. Хомуленко*

На сучасному етапі розвитку науки непересічного значення набуває вирішення питань, які знаходяться в зоні між-дисциплінарної проблематики. До такого кола питань належить проблематика психосоматики. Оскільки психосоматика – це галузь науки, яка досліджує психосоматичні симптоми і психосоматичні феномени нормального функціонування, її проблематика стосується не тільки медичної психології, а й психології розвитку. В дослідженнях з психології розвитку недостатньо уваги приділяється особливостям становлення та формування тілесного Я. Саме це зумовило актуальність нашого дослідження.

Метою розділу було виділити структурні компоненти тілесного Я, розробити методику актуалізації внутрішнього діалогу з тілесним Я, що забезпечує психотерапевтичний ефект при роботі з психосоматикою, та методику проєктивної діагностики тілесного Я.

Поряд із психосоматичними симптомами (ПСС) виділяють психосоматичні феномени нормального функціонування (ПСФНФ), до яких відносять різні психологічні здатності, процеси, якості, які стосуються тілесної інформації. ПСФНФ можуть бути пов'язані з когнітивною та емоційно-ціннісною сферою. При цьому активність кожної із цих сфер має відношення до того, що відбувається в тілі людини. В даному випадку йдеться про так зване тілесне Я (bodilyself).

Тілесне Я є компонентом Я-концепції (поряд із соціальним Я, духовним Я, культурним Я, фізичним Я тощо), який відповідає за когнітивний і емоційний супровід тілесного функціонування, забезпечує його регулятивний ефект, що реалізується в процесі внутрішнього діалогу з тілесним Я, із самим собою про тіло.

Когнітивний компонент тілесного Я включає групу ПСФНФ базового рівня, представлених такими здатностями і процесами:

- знання про своє тіло (як продукт пізнання і продукт аналізу тілесного досвіду);
- здатність фіксувати увагу на внутрішніх відчуттях, міра розвитку інтрацептивної чутливості, здатність моніторити її якісні та кількісні зміни;
- здатність до вербалізації інтрацептивної чутливості (що, де, як);
- здатність закарбовувати, зберігати і відтворювати тілесну інформацію (тілесна пам'ять, тілесні навички);
- здатність до образного уявлення про тіло, його диференційованість (деталізованість, багатокомпонентність) та інтегрованість (повнота і цілісність);
- здатність маніпулювати образом тіла у власній уяві;
- активність асоціативного мислення стосовно тілесної інформації;
- здатність сприймати тілесну інформацію як знаково-символічну, що опосередковує розуміння послання несвідомого;
- здатність приймати раціональні рішення відносно проблемних ситуацій, пов'язаних із тілом.

Ціннісний компонент тілесного Я проявляється у ПСФНФ, представлених якостями, пов'язаними зі ставленням до свого тіла.

Наприклад, Я якось ставлюся до свого тіла чи байдужий до нього; я ставлюся до свого тіла добре чи погано; я думаю, що ставлюся добре, а насправді погано; я ставлюся дуже добре чи дуже погано; моє ставлення сприяє чи стоїть на заваді повноцінному функціонуванню; мені подобається (не подобається) моє ставлення до тіла; я збираюся (не збираюся) змінювати своє ставлення до тіла. Ціннісний компонент тілесного Я відображається в таких психічних якостях, як почуття, що переживає людина стосовно свого тіла (захищеність – незахищеність, дружелюбність – ворожість, зацікавленість – байдужість, спокій – тривога, турбота – безтурботність, впевненість – невпевненість); в позитивності та адекватності переживання цих почуттів.

Регулятивний ефект тілесного Я забезпечується за рахунок:

- системи ПСФНФ базового рівня, які відносяться до когнітивного та ціннісного компонента тілесного Я;
- знань про механізми саморегуляції тілесного функціонування та умінь їх використовувати.

Послідовність психічних процесів, які приводять до ефекту саморегуляції, така: регулюється те, що відчувається; відчувається те, на що звертається увага; увага звертається на те, що небайдуже; небайдуже те, що відомо.

Механізм, який забезпечує саморегуляцію тілесного, відображений у такій послідовності процесів: знання – ставлення – увага – внутрішнє відчуття – внутрішній діалог.

На думку представників культурно-історичної психології [3], психосоматичні феномени норми можуть набувати ознак вищих психічних функцій. Проте вони скоріше є продуктом вищих психічних функцій, тому коректніше говорити про систему ПСФНФ як про таку, що може забезпечити перехід тілесного Я на рівень вищих форм функціонування, рівень рефлексивної регуляції. Тобто не психосоматичний феномен – це вища психічна функція, а система психосоматичних феноменів забезпечує виникнення вищих форм функціонування в сфері тілесного Я.

Рівень вищих форм функціонування психічних явищ (вищі психічні функції за Л. С. Виготським [1]) ми визначаємо як такий, що відрізняється знаково-символічним опосередкуванням саморегуляції.

Вищі форми функціонування тілесного Я відрізняються рефлексивною регуляцією тілесного функціонування, тобто такою регуляцією, яка ґрунтується на зворотному зв'язку (внутрішньому

діалозі). Внутрішній діалог з тілесним Я є психосоматичним феноменом метарівня:

- завдяки об'єднанню в собі психосоматичних феноменів базового рівня, які становлять когнітивний і ціннісний компоненти тілесного Я (таке об'єднання забезпечує можливість рефлексивної регуляції тілесного);
- завдяки виходу за межі тілесного Я, адже тілесне Я є лише одним із суб'єктів діалогу.

Інтеріоризація, яка відрізняє (за культурно-історичною теорією Л. С. Виготського [1]) становлення вищих психічних функцій в онтогенезі, здійснюється по відношенню до тілесного Я як процес психологізації тіла. Саме психологізація тіла є істотною характеристикою процесу розвитку тілесного Я. Результатом психологізації тіла є повний арсенал ПСФНФ базового рівня, які становлять когнітивний і ціннісний компоненти тілесного Я. Єдність цих компонентів забезпечує можливість регулятивного ефекту, суб'єктивізації тіла і внутрішнього діалогу з тілесним Я.

Рефлексивна регуляція більш результативна, адже вона суб'єкт-суб'єктна, діалогічна, тобто ґрунтується на зворотному зв'язку. Внутрішній діалог із тілесним Я передбачає такі два суб'єкти, як «Я в тілі» і «Я тіло». «Я в тілі» є цілісною єдністю організму, що має психіку і тіло, в якому головує психологічний конструкт Я. «Я тіло» є тілом, яке у своєму розвитку пройшло етап психологізації. Суб'єкти внутрішнього діалогу мають передати послання, сприйняти його, відповісти, сприйняти реакцію на відповідь (рис. 1).

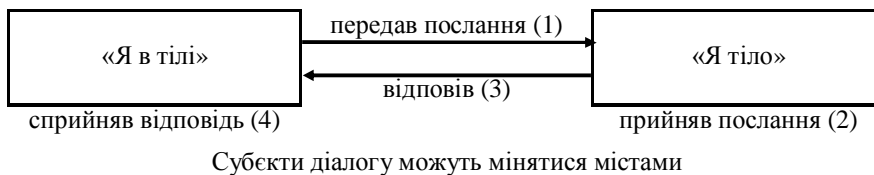


Рис. 1. Схема транзакцій внутрішнього діалогу як психосоматичного феномену мета рівня

На відміну від рефлексивної регуляції, регуляція більш низького рівня суб'єкта – об'єктна, тобто предмет регуляції пасивний. Об'єкта не запитують, чи подобається йому, чи потрібно йому, щоб його регулювали, щоб його саме так регулювали. Об'єкт, доки він об'єкт, не може відповісти і не може

бажати. Така відсутність діалогу, зворотного зв'язку приводить до більш низького рівня регулятивного ефекту.

Психосоматичні феномени, які мають відношення до тілесної симптоматики чи нормального функціонування, можуть скласти конструктивний або деструктивний варіант змісту тілесного Я, який проявляється в різній якості та результативності регулятивного ефекту.

Конструктивний варіант змісту тілесного Я забезпечує нормальне функціонування організму за рахунок повноти змісту когнітивного компонента, позитивності та адекватності змісту ціннісного компонента і рефлексивної регуляції. Деструктивний варіант змісту тілесного Я приводить до психосоматичних симптомів за рахунок низького рівня розвитку здатностей, процесів, які становлять психосоматичні феномени когнітивного компонента тілесного Я, негативності змісту ціннісного компонента і нерелексивного характеру регуляції або її відсутності. При деструктивному варіанті змісту тілесного Я можна говорити про так звану психосоматичну кризу, яка констатується при неспроможності вести внутрішній діалог із тілесним Я, що призводить до психосоматичної симптоматики.

Психосоматичні симптоми – негативні тілесні прояви, порушення у функціонуванні органів або підсистем організму. Серед причин порушень істотною частиною є психологічна складова. До такої складової слід відносити:

- емоційні стани та почуття (сумніву, депресії, страху, фрустрації, заздрості, образи, провини, ворожості, розчарування, сорому, підозрливості, залежності);
- внутрішні конфлікти (при виборі варіантів рішення, при збігові одночасно несумісних бажань, між бажанням і заборобою, між бажанням і можливістю);
- труднощі адаптації (при необхідності зміни алгоритму дій або поведінкового стереотипу);
- складні життєві ситуації (*ситуації зміни* – в основній діяльності, просторі існування, соціальній системі та місця в ній, сімейній системі; *ситуації небажані* – ненадійності, несвоєчасності, невідповідності, несподіваності; *ситуації неординарні* – нетрадиційності, небуденності, незвичайності, неймовірності). В основі негативних реакцій на складні життєві ситуації знаходяться проекція, помилки розуміння, якість прогнозування.



З метою запобігання або подолання негативних наслідків деструктивного варіанта (психосоматичної кризи) чи сприяння виникненню конструктивного варіанта змісту тілесного Я необхідне цілеспрямоване керівництво розвитком тілесного Я.

Система прийомів розвитку тілесного Я відображена в методиці ПАВА [4]. ПАВА є аббревіатурою таких понять, як персоніфікація, асоціації, візуалізація, аналогізація, що є назвами етапів методики.

Методика ПАВА спрямована на сприяння розвитку здатності до внутрішнього діалогу з тілесним Я. Використання методики може сприяти усвідомленню символіки тілесних сигналів як джерела інформації про суть внутрішніх конфліктів, що зумовили ефект соматизації як прояву психосоматичної кризи.

На першому етапі методики ПАВА – на етапі «Персоніфікація» – здійснюються дві трансформації – інтеріоризація та інтерналізація.

Поряд з інтеріоризацією внутрішнього діалогу з тілесним Я та інтерналізацією локусу контролю за тілом:

- активізується увага до власного тіла, його проблем;
- актуалізується увага до інтрацептивних сигналів, їх диференційованого сприйняття і здатності до їх вербалізації;
- вдосконалюється образ тіла.

*I стадія інтеріоризації* внутрішнього діалогу з тілесним Я передбачає діалог «Я – Інший», де другий суб'єкт діалогу представлений персоніфікованою проблемною частиною тіла. Це реалізується в завданнях типу:

1. Уявіть власний проблемний орган як живу істоту. Поговоріть із нею. Що вона відчуває (натхнення, втому, бадьорість, сумнів тощо)? Чого хоче (уникнути, отримати, досягти, позбутися тощо)? Що переживає (страх, радість, злість, захват тощо)? Опишіть її поведінку і характер. Подумайте, що може бути притаманне вам.
2. Уявіть собі, наприклад, «людину серця», або «людину шлунка», або «людину печінки» і т. ін. Поговоріть із нею. Що вона відчуває (натхнення, втому, бадьорість, сумнів тощо)? Чого хоче (уникнути, отримати, досягти, позбутися тощо)? Що переживає (страх, радість, злість, захват тощо)? Опишіть її поведінку і характер. Подумайте, що може бути притаманне вам.

*II стадія інтеріоризації* внутрішнього діалогу з тілесним Я передбачає діалог «Я – частина Я», де другий суб'єкт діалогу представлений проблемною частиною тіла, з якою ідентифікувалася людина. Це реалізується в завданнях типу:

1. Ідентифікуйтеся з проблемним органом, запитайте себе, які почуття, думки оволодівають вами в момент ідентифікації, в чому різниця стану до і під час ідентифікації. Подумайте, можливо, ця різниця і становить причину вашої тілесної проблеми.

2. Ідентифікуйтеся з різними органами власного тіла. Чи виходить це? З якими органами (так-ні, легко-складно)? Які думки, переживання оволодівають вами в момент ідентифікації?

Інтерналізація локусу контролю за тілом реалізується в завданнях типу:

- А. Змініть вислів: наприклад, «У мене гіпертонія» на «Я гіпертоную». Проговоріть це. Як змінюються ваші почуття, думки? Використайте для висловлювання власний діагноз. Знайдіть різницю між першим і другим варіантом висловлювання.

- Б. Намалюйте себе хворим. Намалюйте себе, коли ви малюєте себе хворим. Порівняйте свої відчуття, переживання, думки до і після малювання.

В результаті формується переконання про особисту відповідальність за те, що діється з тілом, і підконтрольністю цього.

На другому етапі реалізації методики ПАВА – на етапі «Асоціації» – здійснюється діалог із самим собою про тіло, в результаті чого людина отримує зворотний зв'язок на користь переваг інтернального локусу контролю відносно тілесних подій. У процесі такого діалогу активізується асоціативне мислення, яке дає основу для визначення символіки тілесних симптомів або сигналів.

Виявлення асоціацій між появою симптому і його просторово-часовими характеристиками, між симптомом, тим, що йому передувало, і тим, що відбулося (причина – наслідок) згодом, дає можливість співвіднести події життя, думки, вчинки, суб'єктивні переживання і симптом. В результаті цього виявляються основи для визначення психологічного сенсу тілесних сигналів, які проявляються у вигляді симптомів або інших тілесних знаків.

### *I. Просторово-часові зв'язки*

#### *Щодо часових асоціацій:*

1. а) Які події збігаються в часі з появою симптому?  
б) Співвіднесіть глибинний зміст події, її смислу з особливостями прояву симптому (наприклад: запалення в горлі в результаті невисловленого обурення).
2. У випадку повторюваності симптому які події, що з ним збігаються, повторюються?

3. а) У якому віці з'явився симптом?  
 б) Співвіднесіть характеристики віку та симптому.  
 в) У якому віці припинився симптом або змінилася його динаміка та насиченість? З якими життєвими ситуаціями це може бути пов'язано?
4. У результаті тривалості прояву симптоми стали проявлятися:
  - сильніше – слабше;
  - частіше – рідше;
  - з тих самих причин – з інших причин;
  - у зв'язку з аналогічними подіями – у зв'язку з іншими подіями.

#### *Щодо просторових асоціацій:*

1. Чи зумовив симптом зміну простору (оточення, місцезнаходження) і як:
  - а) стабільність – рухливість складу оточення (склад оточення постійний або часто змінюється);
  - б) оточення змінилося:
    - якісно (люди іншого кола, іншого інтелекту, інших професій, іншого віку);
    - кількісно (більше/менше людей);
  - в) змінилося місце розташування (місце проживання, місце роботи тощо);
  - г) зміна простору принесла: комфорт – дискомфорт, інше.
2. Чи зумовила зміна простору появу симптому?
3. Далі треба охарактеризувати простір: відкритий – закритий, свій – чужий, динамічний – стабільний, інше.
4. а) За яких характеристик простору був зафіксований симптом (де це було)?  
 б) Уявіть собі, що ви видужали. Яким чином змінився ваш простір? (Ким ви себе бачите? Де ви себе бачите? Що ви зробили б для досягнення цього?).

#### *II. Причинно-наслідкові зв'язки*

1. Що передувало появі симптому, захворюванню, збою в функціонуванні органу (системи організму)? Події? Вчинки? Думки, переживання?
2. а) Запропонуйте варіанти завершення незакінченого речення.
  - Мій симптом – причина...
  - Мій симптом – наслідок...
- б) Чому це відбувається саме зі мною?

3. Що змінилося в моїх діях у результаті прояву симптому:
  - фізичні можливості, наприклад: сидить – не сидить; стоїть – не стоїть; лежить – не лежить; рухається більше – менше; відчуває (бачить, чує, відчуває смак, дотик, запах) – не відчуває; говорить – не говорить;
  - дії;
  - думки, переживання;
  - вісцеральні прояви (потіє, червоніє, чхає, ікає, моргає...)?
4. а) Який шанс дає мені хвороба?  
 б) Які вигоди я отримав (-ла) в результаті появи симптому або захворювання (перелічіть)?
5. Реалізація якого мого наміру була втілена у хворобі?

На третьому етапі реалізації методики ПАВА – на етапі «Візуалізація» – здійснюється оволодіння прийомами регуляції І рівня – регуляції наслідку. Така регуляція передбачає використання прийомів візуального мислення і активацію здатності маніпулювати образом тіла у власній уяві.

У формі маніпуляції з образом тіла його органами або підсистемами здійснюється саморегуляція симптому і психокорекція тілесної проблеми. Зворотним зв'язком стосовно позитивного результату образної маніпуляції слугує позитивна динаміка в переживаннях і відчуттях, а саме: людина не фіксує негативні відчуття, пов'язані із симптомом.

1. Візуалізуйте орган, у якому наявний збій у функціонуванні. Переструктуруйте створений зоровий образ у такий спосіб, щоб функціональна проблема або органічна деструкція була виправлена. Зробіть його яскравішим, динамічнішим, більш позитивним, світлішим.
2. Уявіть себе глядачем у кінотеатрі. Перегляньте фільм про себе в період хвороби в чорно-білому, прискореному варіанті. Від початку до кінця, а потім від кінця до початку. Перегляньте фільм про себе від нинішнього моменту до найближчого і більш віддаленого моменту, де ви здорові і підсистеми організму функціонують нормально, як у знайомих вам здорових людей. Ви відчуваєте себе бадьоро, радісно. Фільм кольоровий. Далі уявіть себе не глядачем, а героєм цього фільму.
3. Зосередьте увагу на проблемному органі. Все негативне, що є в ньому, відправте уявним потоком у ліву руку. Визначте, у яких

пальцях ви це відчуваєте. Відчуйте те, як негатив іде з пальців лівої руки. По відчуттях знайдіть у тілі зони концентрації позитивної енергії. Це може бути в стегнах, ікрах, десь іще. Відправте позитивну енергію уявним потоком її в праву руку. Потім ту частину енергії, що необхідна, відправте в проблемний орган, залишок поверніть у вихідне місце. Відчуйте позитивні зміни в проблемному органі. Цей ефект буде тривати протягом декількох годин.

4. Спробуйте візуалізувати метафору, яка відповідає аналізованому захворюванню. Опишіть поведінку людини, якій підходить дана метафора. Наприклад, метафора до гіпертонії – «підстрибнути до стелі». Спробуйте уявити образ в динаміці, ситуацію в розвитку.

5. Уявіть візуально, як ви рухаєтеся в майбутнє. Це може бути рух від попереднього дня до наступного або рух від однієї події до іншої. Зупинитися слід тоді, коли виникне відчуття предмета в тілі. Таке відчуття відповідає певному неусвідомленому переживанню, що виникло в минулому і має бути конкретизоване в теперішньому часі. Про «предмет у тілі» слід дізнатися (запитати), скільки він важить, який має об'єм, світлий чи темний тощо. Відчуття можуть розрізнятися: за візуалізованим образом (наприклад, як клубок, пластина, гиря, рослина з корінням, медуза, восьминіг, їжак, машина тощо); за тривалістю та періодом виникнення; за розміром (від точки до більшого за обсягом предмета); за консистенцією (від газоподібної до кам'янистої); за кольором. У результаті конкретизації відчуття можна спостерігати звільнення від переживання, яке деструктивно впливало на стан людини та могло зумовлювати появу соматичних симптомів. Відчуття напруження або порожнечі, яке може виникнути на звільненому місці, можна заповнити уявним потоком енергії.

На другому і третьому етапах методики ПАВА здійснюється активізація асоціативного та візуального мислення для переходу на III рівень внутрішнього діалогу з тілесним Я – символічного діалогу. На I, II рівнях внутрішнього діалогу зворотний зв'язок є вербальним або сенсорним (див. етапи «персоніфікація», «асоціації», «візуалізація»). На III рівні діалогу зворотний зв'язок символічний, тобто у формі символів (етап «аналогізація»).

На четвертому етапі реалізації методики ПАВА – на етапі «Аналогізація» – здійснюється використання аналогії для сприйняття симптому (тілесного сигналу) як символічного послання несвідомого через тіло. На цьому рівні переважає регуляція II

рівня – регуляція внутрішньої причини (а не наслідку) та зворотний зв'язок, опосередкований символами (а не вербально або сенсорно).

Оскільки внутрішньою причиною тілесного симптому є психологічна проблема, яка може бути представлена у вигляді метафори, то зворотний зв'язок стосовно її корекції, як і інформація про її наявність, символічно опосередкована. В основі тілесної метафори лежить, з одного боку, осмислення явищ душевного життя через явища тілесного життя, а з іншого – проведення паралелей між тілесним функціонуванням і подіями душевного життя. Образні асоціації є базою для виявлення спільного між тим, що діється у хворому органі і проявляється в його органічних і функціональних проявах, і тим, що здійснюється в психічних процесах. Результатом такого співвідношення можуть бути умовиводи відносно сенсу і символіки психологічного послання, яке міститься у проявах тілесного захворювання або інших тілесних сигналах, не пов'язаних із діагнозом. В основі розуміння такого послання лежить аналогія (припущення про існування у явища деяких ознак, характерних для іншого явища, на основі виявлених спільних рис) і метафора (перенесення якостей одного предмета на інший на основі їх схожості в якому-небудь відношенні).

1. Визначте особливості функцій в органі або системі організму, які аналізуються:

- функція знижена,
- функція підвищена,
- функція нестійка.

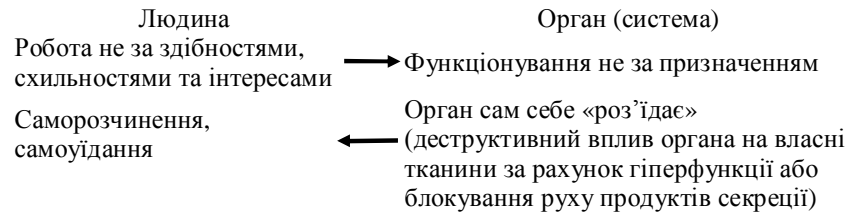
Подумайте, які з психічних функцій, поведінкових проявів мають аналогічну динаміку. Можливо, це властиво і вам?

2. Визначте, порушені всі функції органа чи деякі? Це може бути: функція віддачі, розчеплення, поєднання, руху, пропускна функція, яка потребує гнучкості або пружності, тощо. Які з психічних функцій, поведінкових проявів мають аналогічні характеристики?

3. Які асоціативні образи (метафори) спричиняє хворий орган або хвора людина?

4. Назвіть протилежності до метафор хвороби. Наприклад: сердечний – безсердечний; дихати повними грудьми – затамувати подих тощо. Порівняйте людей, яким це притаманно. Виявіть конструктив і деструктив. Згадайте принцип «золотої середини». Як його можна застосувати до ваших протилежних метафор?

5. Співвіднесіть те, що діється з вами в зовнішньому і внутрішньому світі, з одного боку, і те, що коїться з органом або підсистемою організму – з іншого. Наприклад:



6. Який приклад із вашого життя відобразився у ритуалі хвороби?

7. Спробуйте знайти схожість вашого хворого органа або підсистеми організму з об'єктами або явищами дійсності за особливостями їх функцій (форми): наприклад, клапан серця, який западає, і двері, які погано закриваються. Знайдіть аналогію у внутрішньому світі людини. У нашому прикладі це психічні процеси, які забезпечують розподіл світу на Я і не-Я, на внутрішній і зовнішній простір. Застосуйте віднайдену аналогію як мішень психокорекції.

8. Використайте «метаорган-конструкції». Наприклад (якщо проблемний орган – серце): уявіть «шлунок вашого серця» і думки, які спадають на ум (наприклад, ми є те, що ми їмо). Переведіть першу думку в контекст сфери поведінки (Ми те, з ким ми спілкуємося). Далі переведіть думку в контекст сфери пізнання (Ми те, про що думаємо). Спробуйте застосувати інші «метаорган-конструкції», поєднуючи у фразі різні органи з власним проблемним органом. Подумайте, як віднайдені аналогії можуть допомогти зрозуміти символіку тілесного послання.

Для контролю позитивної динаміки застосування методики ПАВА нами було створено проєктивну методику «Вербалізація тілесного Я» [2].

Запропонована методика незакінчених речень «Вербалізація тілесного Я» спрямована на проєктивну діагностику ознак психосоматичної компетентності. Психосоматична компетентність розуміється як система здатностей когнітивного компонента тілесного Я, що пов'язана із прийняттям свого тіла як складової цілісного організму, та зумовлює саморегуляцію, засновану на

досвіді застосування внутрішнього діалогу з тілесним Я. Ознаками психосоматичної компетентності визначено:

- 1) *обізнаність* – знання про тіло взагалі та про власне тіло як продукт пізнання і аналізу власного тілесного досвіду;
- 2) *прийняття* – позитивне й адекватне ставлення до тіла, яке проявляється в почуттях зацікавленості, турботи, дружелюбності, впевненості, захищеності, спокою;
- 3) *інтрацептивність* – здатність фіксувати та концентрувати увагу на внутрішніх відчуттях, яка проявляється у їх диференційованій вербалізації;
- 4) *метафоричність* – здатність до застосування образних порівнянь і аналогій для характеристики власного тіла, що ґрунтується на асоціативності мислення;
- 5) *каузальність* – здатність вбачати в тілі причину і наслідок подій внутрішнього і зовнішнього простору людини;
- 6) *діалогічність* – здатність вести внутрішній діалог між «Я в тілі» і «Я тіло»;
- 7) *суб'єктність* – здатність до суб'єкт-суб'єктної внутрішньої взаємодії з тілесним Я;
- 8) *інтегративність* – включеність психіки і тіла в процеси один одного і їх взаємовплив.

Запропонована методика психодіагностики психосоматичної компетентності належить до адитивних методик, або методик доповнення, одного з видів проєктивних методик. У процесі обробки та інтерпретації результатів тестування оцінюється кількість варіантів завершення речень та їх емоційно-оцінний тон.

Психометричну вибірку дослідження склали 527 осіб віком від 17 до 50 років: 286 – жіночої статі та 241 – чоловічої.

*Конвергентна та дискримінативна валідність* методики перевірялася шляхом визначення кореляційних зв'язків показників методики «Вербалізація тілесного Я» та методик діагностики ставлення до свого тіла О. Б. Станковської, «Кто Я?» М. Куна та Т. Макпартленда (у модифікації Т. В. Румянцевой), життестійкості С. Мадді (в адаптації Д. Леонтьєва), опитувальника емоційного інтелекту Д. В. Люсіна, методики оцінки мислення «Складні аналогії», тесту креативності Е. Торренса, діагностики суверенності психологічного

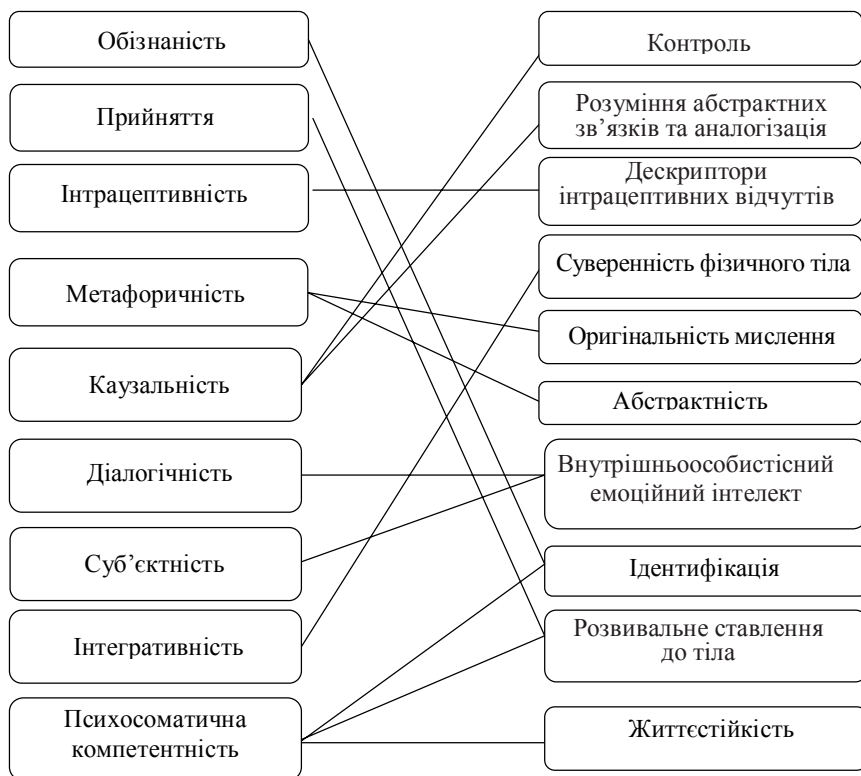


Рис. 2. Кореляційні зв'язки показників

простору С. К. Нартової-Бочавер, методики «Класифікація відчуттів» О. Ш. Тхостова (конвергентна валідність), опитувальника психосоматичних настанов (дискримінативна валідність).

За результатами кореляційного аналізу з'ясувалося, що психосоматична компетентність у цілому передбачає високу життестійкість, ідентифікацію свого фізичного Я та розвивальне ставлення до тіла (0,461, 0,344 та 0,487,  $p < 0,001$  відповідно).

*Ретестова надійність методики.* Повторне тестування однієї і тієї ж вибірки (196 респондентів) було проведене з інтервалом у чотири тижні. Кореляція між результатами першого та другого тестування виявилася на рівні  $r = 0,741$ , що свідчить про достатньо високу ретестову надійність методики.

Отже, психодіагностична методика відповідає сучасним вимогам до психометричного обґрунтування особистісних методик. Стандартизація показала його високу тест-ретестову надійність і валідність.

Висновуючи, слід підкреслити, що методологія розвитку тілесного Я з необхідністю має включати:

- 1) розвиток ПСФНФ, які становлять зміст когнітивного компонента тілесного Я;
- 2) актуалізацію якостей, які становлять позитивний зміст ціннісного компонента тілесного Я;
- 3) врахування механізму саморегуляції в ділянці тілесного, відображеного в такій послідовності процесів, як знання, ставлення, увага, внутрішнє відчуття, внутрішній діалог;
- 4) інтеріоризацію діалогу з тілесним Я («Інший – Інший» – «Я – Інший» – «Я – частина Я» – «Я в тілі – Я тіло»);
- 5) інтерналізацію локусу контролю тілесного;
- 6) розвиток від регуляції наслідку до регуляції внутрішньої причини;
- 7) розвиток від зворотного зв'язку через відчуття та переживання до зворотного зв'язку через символи.

## Література

1. Выготский Л. С. История развития высших психических функций: Собрание сочинений: В 6-ти т. Т. 3. Проблемы развития психики / Под ред. А. М. Матюшкина. – М. : Педагогика, 1983. – 368 с., ил. – (Акад. пед. наук СССР).
2. Хомуленко Т. Б. Методика проективної діагностики тілесного Я / Т. Б. Хомуленко, В. О. Крамченкова // Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія «Психологічні науки». – Херсон, 2016. – Вип. 5. – С. 39–45.
3. Хомуленко Т. Б. Психосоматика: культурно-історичний підхід: Навч.-метод. посіб. / Т. Б. Хомуленко, І. О. Філенко, К. І. Фоменко, О. С. Шукалова, М. В. Коваленко. – Х. : Діса плюс, 2015. – 264 с.
4. Хомуленко Т. Б. Психосоматичний підхід у проблематиці психології розвитку: теоретичні та практичні аспекти / Т. Б. Хомуленко, Я. О. Василенко, М. В. Коваленко // Вісник ХНПУ імені Г. С. Сковороди. Психологія. Вип. 49. – Х. : ХНПУ, 2014. – С. 176–192.

## Методика незакінчених речень «Вербалізація тілесного Я» [2]

*Інструкція.* Перед Вами ряд незакінчених речень, які стосуються Вашого тіла. Вам слід запропонувати до п'яти варіантів закінчення речень, застосовуючи все, що спадає на думку (тривалість дослідження обмежується 30 хвилинами).

*Незакінчені речення:* 1. Мені відомо про тіло...; 2. Я знаю про своє тіло...; 3. Я ставлюсь до свого тіла, як до...; 4. Я переживаю по відношенню до свого тіла почуття...; 5. Я відчуваю в тілі ...; 6. Відчуття в тілі викликають у мене думки про...; 7. Моє тіло як...; 8. Моє тіло схоже на ...; 9. Стан мого тіла є наслідком того, що ...; 10. Стан мого тіла є причиною ...; 11. Моє тіло повідомляє мені ...; 12. Я кажу своєму тілу ...; 13. Я для свого тіла роблю ...; 14. Моє тіло дає мені ...; 15. Моє тіло підвладне мені, коли...; 16. Моя тілесність оволодіває мною, коли ...

Рівень вербалізації тілесного Я визначається шляхом підрахування балів за кожен варіант незакінченого речення. Кожен варіант завершення речень оцінюється 1 балом. Для кожної групи речень додатково виводиться характеристика, що визначає цю ознаку психосоматичної компетентності як емоційно позитивну, негативну або нейтральну. Аналіз емоційної насиченості кожного речення припускає експертну оцінку дослідника за такою шкалою: «+1» – позитивна емоційна оцінка; «0» – нейтральне ставлення, відсутність вираженості яких-небудь емоцій; «-1» – негативна емоційна оцінка. Кількісний показник підраховується для кожної ознаки психосоматичної компетентності окремо у вигляді загальної сумарної оцінки кожного варіанту завершення речень, що входять у неї. Всього таких показників вісім – відповідно до кількості ознак психосоматичної компетентності. Така кількісна оцінка полегшує виявлення у досліджуваного дисгармонійних психосоматичних ознак, які виявляються у негативній валентності ставлення за шкалами методики. В результаті тестування визначаються ознаки психосоматичної компетентності, в яких переважають позитивні валентності ставлення, і сфери, в яких переважають близькі до негативних або негативні ставлення.

## Обробка результатів тестування за методикою «Вербалізація тілесного Я»

№ речення	Ознаки психосоматичної компетентності (ПСК)	Бальна оцінка	
		Рівень вербалізації тілесного Я	Валентність ставлення
1-2	Обізнаність		
3-4	Прийняття		
5-6	Інтрацептивність		
7-8	Метафоричність		
9-10	Каузальність		
11-12	Діалогічність		
13-14	Суб'єктність		
15-16	Інтегративність		
1-16	Загальний показник вербалізації тілесного Я		

## ТРАНСФОРМАЦІЇ ІДЕНТИЧНОСТІ ОСОБИСТОСТІ В РАКУРСІ ОНТОГЕНЕЗУ І ТРАВМАТИЧНИХ ЖИТТЄВИХ ПОДІЙ

*Т. М. Яблонська*

Актуальність дослідження трансформацій ідентичності особистості зумовлена необхідністю більш глибокого розуміння чинників розвитку ідентичності в умовах суспільних змін, психологічних механізмів та особливостей її трансформації. Ця проблема актуальна як при дослідженні вікової динаміки розвитку ідентичності, так і при вивченні трансформацій і криз ідентичності особистості, детермінованих життєвими подіями, зокрема тими, що мають психотравмуючий вплив на особистість.

Особливо важливим є практичний аспект досліджуваної проблеми, пов'язаний із розробкою засобів психологічної допомоги особам, які переживають кризу ідентичності. Це як особи, що переживають кризу у зв'язку з віковими етапами особистісного розвитку й необхідністю розв'язання відповідних вікових завдань (підлітки, молодь, особи середнього віку), так і ті, чия криза ідентичності зумовлена певними зовнішніми соціальними чинниками. Особливу категорію серед останніх становлять потерпілі внаслідок бойових дій на сході України. Так, за даними статистики, в Україні станом на 10 січня 2017 року нараховується близько 1,6 млн. внутрішньо переміщених осіб<sup>12</sup>, життєва ситуація яких докорінно змінилася не тільки через отримані психотравми, а й зміну соціальної ситуації, що не могло не вплинути на їх уявлення, світо- і самосприйняття. Урахування трансформацій у системі ідентичності особистості, спричинених травматичним досвідом, важливе і в процесі психологічної реабілітації учасників бойових дій.

<sup>1</sup> У Мінсоцполітики нарахували 1,6 мільйона переселенців. <https://www.ukrinform.ua/rubric-society/2153891-u-minsocpolitiki-narahuvali-16-miljona-pereselenciv.html>

Саме тому аналіз змісту трансформаційних процесів ідентичності особистості, зокрема у випадку психотравматичного впливу, та розробка стратегій і засобів психологічної допомоги в ситуації кризи ідентичності є актуальною проблемою психологічного дослідження.

### ***Ідентичність особистості як складна динамічна система***

Дослідження ідентичності було започатковане Е. Еріксоном, який розглядав її в єдності особистісного (інтрапсихічного) і соціального аспектів і визначав як внутрішню безперервність і тотожність життєвого простору особистості на основі ціннісно-смыслових утворень. На думку автора, процес побудови ідентичності супроводжується «відчуттям часової наступності», «почуттям цілісності», «переживанням відповідності самому собі». Мати ідентичність – це означає: 1) відчувати себе, своє буття як особистості в єдності й безперервності (суб'єктивне переживання відповідності самому собі незалежно від життєвих ситуацій, ролей і змін у самосприйнятті); 2) відчувати цілісність свого життя (єдність минулого, теперішнього та майбутнього); 3) відчувати взаємозв'язок між власною безперервністю та визнанням цієї безперервності іншими людьми [27].

На думку Дж. Марсія, ідентичність являє собою внутрішню організацію потреб, здібностей, переконань та індивідуальної історії. Ідентичність перебуває в постійній динаміці й самостворюється в ході цієї динаміки; при цьому ідентичність виявляється і розвивається через патерни розв'язання проблем: необхідність вирішення навіть незначної життєвої проблеми робить певний внесок у розвиток ідентичності.

Дж. Марсія виокремив чотири етапи розвитку ідентичності, що вимірюються ступенем самовизначення людини в різних сферах – професійній, релігійній, політичній та інших [33].

1. Невизначена, розмита ідентичність, яка характеризується тим, що індивід ще не сформував більш-менш чітких переконань, не обрав свого життєвого шляху, не підійшов до кризи ідентичності.

2. Дострокова, передчасна ідентичність: особа включилася до відповідної системи стосунків, але зробила це не самостійно, а спираючись на чужі погляди, наслідуючи чужий приклад або під впливом авторитету.

3. Етап мораторію характеризується тим, що суб'єкт знаходиться у процесі кризи самовизначення, обираючи із численних варіантів свій варіант розвитку.

4. Етап досягнутої ідентичності свідчить про те, що криза завершилася: людина перейшла від пошуку себе до практичної самореалізації.

Сучасні науковці (Л. Б. Шнейдер та ін.) виокремлюють також псевдоідентичність як вид ідентичності особистості, який характеризується стабільним запереченням власної ідентичності або, навпаки, її амбіційним підкреслюванням з переходом у стереотип, що супроводжується порушенням часової зв'язності життя, ригідністю Я-концепції, низькою рефлексією [26].

Обґрунтування Дж. Марсією теорії статусів ідентичності дало поштовх різноманітним дослідженням ідентичності. Зокрема, вивчався зв'язок статусів ідентичності та різних особистісних характеристик (Н. Grotevant [29], А. Waterman [36] та ін.). Було виявлено, що сплутана ідентичність корелює з неадекватним образом Я та розбіжностями між його оцінкою самою особистістю та значущими іншими, з низьким рівнем самостійності та відповідальності в житті, екстернальністю, пасивністю, негативним ставленням до обов'язків і завдань дорослішання (А. Waterman та ін.), пов'язана з емоційною холодністю і нездатністю до близьких стосунків.

У дослідженнях, присвячених зв'язку типу дитячо-батьківських стосунків і статусів ідентичності в підлітків, було виявлено, що апатичні та нехтуючі батьки сприяють розвитку сплутаності ідентичності в підлітків; авторитарність батьків пов'язана зі статусом передчасної ідентичності, а такі характеристики стосунків з підлітками, як довіра, повага й підтримка, частіше виявляються в сім'ях, де підлітки характеризуються статусом «досягнення ідентичності» [20]. Вивчення особливостей формування ідентичності в прийомних дітей (Н. Grotevant та ін.) виявили, що для таких дітей характерні відсутність або крихкість «опори», яка виявляється в імпульсивній поведінці, схильності до афектів, тривожності. Всі ці різноманітні поведінкові проблеми пояснюються низькою факторів, що пов'язані з дифузією ідентичності, неможливістю осмислити свою персональну історію, з відсутністю ідентифікаційної опори для Я [29].

Встановлено зв'язок статусу ідентичності з локусом контролю: стадії «досягнення» і «мораторію» пов'язані з внутріш-

нім локусом контролю, інтернальністю, розвинутою здатністю приймати відповідальність за наслідки своїх дій, а дифузна та передчасна – з екстернальністю [20]. Також наявні дані про зв'язок рівня ідентичності особистості з її певними індивідуальними властивостями: на етапі мораторію особа, як правило, відзначається високим рівнем тривожності, на етапі передчасної ідентичності – низьким; більш високий рівень ідентичності корелює з вищою самоповагою.

Спостерігаються значущі відмінності в когнітивному стилі (тобто настановах пізнання світу) залежно від рівня ідентичності особистості. Так, розмита та передчасна ідентичність пов'язані з меншою інтелектуальною самостійністю; мораторій та зріла ідентичність пов'язані з більш складними та диференційованими культурними інтересами та розвинутою рефлексією. Особам з передчасною ідентичністю властиві максимальні показники авторитарності та мінімальні – самостійності. Найвищий рівень моральної свідомості характеризує людей, що знаходяться на стадії мораторію або зрілої ідентичності [20].

Таким чином, результати досліджень свідчать про те, що ідентичність особистості є базовим психологічним особистісним утворенням. На основі узагальнення психологічних досліджень *ідентичність* визначається нами як інтегрована динамічна система уявлень особистості про саму себе та пов'язаних із ними переживань, що складається в результаті синтезу визначень індивіда значущими іншими та його самовизначень і апробується в актах вибору. Ідентичність, що виступає психологічним ядром особистості, включає як свідомі, так і неусвідомлювані компоненти, має складну внутрішню структуру і виявляється в різних сферах життєдіяльності особистості [28].

Серед компонентів ідентичності особистості нами були виокремлені: когнітивний (ідентифікації, уявлення та смисли), емоційний (переживання самототожності, автентичності, емоційного зв'язку, емоційної ідентифікації з певними об'єктами, групами, ставлення і самоставлення), конативний (взірці поведінки та ролі, способи поведінки, акт здійснення вибору, вчинкові дії суб'єкта), ціннісний, який є наскрізним, визначальним для ідентичності особистості. Цінності виявляються в уявленнях і ставленнях індивіда до самого себе і навколишньої дійсності, у поведінці,

вчинкових діях суб'єкта, що базуються на розумінні цінностей як основи особистості (М. Й. Боришевський, С. Б. Кузікова, М. В. Савчин та ін.), невід'ємного компонента ідентичності (А. Ватерман, К. Камільєрі, К. В. Коростеліна, Дж. Марсія та ін.). Будучи безпосередньо пов'язаними з уявленням особистості про сенс життя і виступаючи важливим елементом структури ідентичності, вони відіграють провідну роль у формуванні особистості, оскільки на їх основі створюється еталон, образ майбутнього (Л. Б. Шнейдер).

Важливість ціннісного аспекту ідентичності підкреслює, зокрема, Е. Уотерман, який вважає елементами ідентичності цілі, цінності й переконання особистості. У його розумінні зазначені елементи ідентичності є об'єктом альтернативного вибору в період кризи ідентичності та основами для визначення напряму діяльності й поведінки, а також забезпечують досягнення смислу життя [36].

На вивчення ціннісно-сислового аспекту ідентичності особистості спрямоване дослідження Н. Л. Іванової та Т. В. Рум'янцевої, які розглядають ідентичність як «центральний смислотвірний елемент особистості, що має когнітивно-афективну природу й впливає на ціннісно-сислову сферу, мислення і поведінку людини» [13, с. 55]. Автори підкреслюють, що ідентичність функціонально надає особистості цілісність, безперервність і визначеність, а трансформації ідентичності безпосередньо пов'язані з її соціальним аспектом і виступають як закономірні якісні зміни уявлень про своє місце в соціальному світі протягом життя під впливом різних факторів [13].

Важливим виміром ідентичності, який забезпечує цілісність особистості, є самототожність Я в часі, що виходить на перший план у ситуації трансформації або кризи ідентичності. У психологічних дослідженнях виокремлюються два основні підходи, які враховують роль часових факторів у становленні й функціонуванні Я-концепції, ідентичності:

1) підхід, у якому переважає ідея *соціальної зумовленості* уявлень людини про формування Я-концепції, зокрема через інтеріоризацію соціальних реакцій, при цьому акцент ставиться на Я-образи, що йдуть із минулого. До цього підходу традиційно відносять батьківські ідентифікаційні моделі (психоаналітичні концепції), фіксовані его-стани (транзактний аналіз), «вплив значущих Інших» (символічний інтеракціонізм) та ін.;



2) підхід, у якому основна увага приділяється уявленню людини про своє майбутнє, відповідно процес формування Я-концепції розглядається через призму побудови нової ідентичності (Г. Теджфел, Дж. Тернер). Таким чином, ідеальне (інтрапсихічне) проектування себе в майбутньому виступає як самовизначення, а з іншого – спрямовує розвиток суб'єкта (О. П. Белінська).

В. І. Шебанова вважає, що ідентичність може бути представлена як антологія «Я» і життєвих подій, наповнених для особистості певним змістом. На думку дослідниці, життєва ситуація «теперішнього» пов'язує в ідентичності людини як минулі, так і майбутні події; при цьому саме «теперішнє» надає цим подіям смисл і сприяє збереженню, підтримці або формуванню іншої (нової), але не обов'язково адаптивної ідентичності. Саме ідентичність як складне інтегроване утворення виконує важливі функції, пов'язані з розумінням та осмисленням конкретної життєвої ситуації [25].

Проблема часового аспекту ідентичності, за О. П. Белінською, задає інший фокус аналізу, коли центральним стає усвідомлення людиною своєї мінливості, при цьому акцент ставиться на усвідомленні можливості взаємозв'язків між різними іпостасями Я, і у підсумку народжується уявлення «про себе в часі» [39]. Авторка стверджує, що у внутрішній картині суб'єкта основним особистісним утворенням є відносно стала структура – Я-концепція, синонімом якої є поняття «*персональна ідентичність*», як втілення неперервності, суб'єктивності та унікальності self [5].

Ідентичність як константність особистості розглядається в дослідженнях К. О. Абульханової-Славської, при цьому на перший план виходить здатність людини ставати суб'єктом своєї індивідуальної життєвої історії. Під «константністю» дослідниця розуміє збереження «ядра» якісної своєрідності особистості у процесі життєвих трансформацій. Базовим проявом зрілої ідентичності дослідниця вважає здатність до автономії, тобто активного самостійного вибору лінії життя, та відповідальності за неї. На думку К. О. Абульханової-Славської, саме ідентичність здійснює синтез уявлень про зміни в Я з часом, результатом чого є розвиток почуттів наступності та неперервності досвіду. При цьому універсальним способом вироблення константності особистості є «перекидання» майбутнього в теперішнє, тобто передбачення майбутнього на основі осмисленого теперішнього та минулого, будування перспективи та смислу саморозвитку [1; 2].

У побудові ідентичності важливе значення має життєва стратегія особистості – індивідуальна організація та регуляція ходу життя, яка відповідає ідеалам, цінностям і можливостям особистості. Індивідуальна життєва стратегія особистості представлена через категорію самовизначення, оскільки, на думку дослідниці, це поняття відповідає автентичності або *персональній ідентичності* та є значно ширшим, ніж сукупність ролей [4]. Важливими в контексті проблеми трансформації ідентичності є виокремлені К. О. Абульхановою-Славською умови творчої, ефективної стратегії, серед яких – пошук особистістю адекватного самовираження в соціальних ролях, координація свого життя в цілому відповідно до своїх потреб і можливостей. Ознаками ефективної стратегії життя є наявність базового ціннісного ставлення до життя – задоволення потреби в самореалізації (втілення себе у значущій діяльності, наявність життєвих цілей і відповідна організація свого життя в перспективі майбутнього); вирішення протиріч між своїми намірами та вимогами ситуації, способи перетворення ситуації залежно від пріоритетів; здатність переживати та усвідомлювати почуття [2].

Ідентичність особистості має динамічну структуру, розвивається впродовж усього життя людини, проходячи у своєму становленні низку фаз, пов'язаних насамперед із віковими етапами психічного та фізичного розвитку особистості.

На ранніх етапах онтогенезу (зокрема, в ранньому дитинстві й дошкільному віці) закладаються передумови ідентичності: уявлення дитини про навколишній світ і своє місце в ньому, статевая ідентифікація та диференціація; потреба у визнанні своїх досягнень іншими; інтеріоризація та усвідомлення соціальних норм поведінки; найпростіші форми самооцінки й усвідомлення часо-просторової реальності. Чинниками становлення ідентичності в цьому віці виступають інтенсивний розвиток знань та уявлень дитини про світ і саму себе, емоційна та значеннєва диференціація об'єктів навколишнього світу [28].

Становлення ідентичності як складної цілісної системи відбувається в підлітковому та юнацькому віці. Більшість підлітків, починаючи з невизначеної або дострокової ідентичності, поступово проходять через стадію мораторію до зрілої ідентичності. Особливо помітні зрушення в цьому напрямі спостерігаються між 18 та 21 роками [14].

Система ідентичності не зупиняється у своєму розвитку в підлітковому та юнацькому віці, упродовж життя вона може зазнавати суттєвих трансформацій. При цьому успішне розв'язання проблем ідентифікації на одній стадії не означає, що ці проблеми не виникнуть знову на наступних стадіях, адже Его-ідентичність, за Е. Еріксоном, – це «боротьба на все життя» [27]. Трансформації системи ідентичності можуть виступати у формі «асиміляції» та «акомодації»: асиміляція передбачає включення принципово нових елементів до структури ідентичності, акомодація передбачає лише коригування існуючої структури.

### ***Трансформації ідентичності у процесі дорослішання особистості і травматичних життєвих подій***

Говорячи про трансформації ідентичності, можна стверджувати, що вони можуть мати як еволюційний характер – завдяки розширенню процесів самопізнання, розвитку рефлексії, інтенсифікації процесів асиміляції, акомодації, так і кризовий – унаслідок різкої зміни життєвих обставин, пов'язаних, як правило, зі стресом, кризовою ситуацією, травматичною подією в житті людини. Здебільшого трансформації ідентичності особистості розглядаються в дослідженнях як кризи ідентичності (Г. М. Андреева, Н. Л. Іванова, Т. В. Рум'янцева, Н. М. Лебедева, Д. О. Леонтєв, С. Д. Максименко, О. Л. Солдатова, Т. М. Титаренко, Е. Фромм, К. Хорні та ін.), що, у свою чергу, спричиняються закономірностями розвитку особистості (нормативними, або віковими, кризами) або життєвими подіями (ненормативними кризами). Зокрема, Г. М. Андреева визначає кризу ідентичності як показник руйнування відносно стабільної звичної картини образу світу або як особливу ситуацію свідомості, коли більшість соціальних категорій, за допомогою яких людина визначає себе й своє місце в суспільстві, втрачають свою цінність [16].

Н. Л. Іванова, Т. В. Рум'янцева вважають *кризою ідентичності* «відображення у свідомості індивіда невідповідності між тією ідентифікаційною системою особистості, яка склалася раніше, і новими (іншими) вимогами зовнішньої або внутрішньої реальності» [13]. На думку дослідниць, *криза ідентичності* – це порушення і втрата сталої гармонії (Я не знаю, хто я тепер) і спрямованість на її пошук і відродження (Мені необхідно і важливо вирішити, хто я тепер). Отже, криза актуалізує необхідність свідомого вибору іншої

(нової) ідентичності та уміння слідувати цьому вибору; при цьому процес трансформації ідентичності супроводжується переоцінкою та побудовою нових цінностей і смислів [13].

Криза ідентичності як відчуття втрати смислової визначеності старих форм соціальної ідентифікації (які змінилися в реальності) і як необхідність пошуку інших способів адаптації розглядається Н. М. Лебедевою. Дослідниця стверджує, що в ситуації кризи процес формування іншої (нової) ідентифікаційної системи спрямовується мотивацією на знаходження смислу та реалізацію потреби в самоповазі [17].

Розглядаючи процеси трансформації ідентичності в ситуації особливого (негативного) тілесного досвіду, В. І. Шебанова вважає, що в ситуації кризи внутрішня потреба суб'єкта ініціює пошук адекватних способів адаптації. Узагальнюючи найбільш значущі дослідження, дослідниця доходить висновку про те, що криза ідентичності розглядається як певний *критичний ступінь неузгодженості (аж до повної відсутності смислового зв'язку) між «часовими модусами»* (образами «Я-минуле», «Я-теперішнє», «Я-майбутнє»), що надалі:

- є джерелом конкретних психічних розладів на тлі надмірної тривоги і депресії (Т. Хігінс);
- стає першопричиною особистісних порушень (К. Роджерс);
- виступає одним з параметрів низької самоактуалізації особистості (А. Маслоу);
- формує один з патернів порушення самоідентифікації й становить основний фактор соціально-психологічної дезадаптації (К. Хорні);
- виступає чинником вибору неконструктивних форм поведінки (В. І. Шебанова) [25].

Основним проявом кризи ідентичності, на нашу думку, є дезінтеграція особистості, що може виявлятися як у часовому континуумі, так і в неузгодженості, суперечливості різних змістів або компонентів ідентичності. Так, за К. Хорні, відсутність смислового зв'язку між минулим і майбутнім є проявом дезінтеграції й порушенням особистісної безперервності; при цьому нестабільність і зсув репрезентацій Я у часі є загрозою базовому почуттю неперервності особистості [24].

В ракурсі онтогенетичного розвитку і пов'язаних із ним криз ідентичності говорять про нормативні та ненормативні кризи (О. Л. Солдатова та ін.).

У психології особистості вікова криза розглядається як період, коли відбувається значна перебудова психологічних структур, що склалися раніше, і виникнення нових, які із цього моменту починають шлях свого розвитку [6]. Динаміка подальшого розвитку особистості зумовлюється тим, що потреби та мотиви, які породжуються новими психологічними структурами, на шляху своєї реалізації зустрічають перепони – як зовнішні, так і внутрішні. Зокрема, до внутрішніх перешкод, за Л. І. Божович, належать психологічні структури, що склалися на попередньому етапі розвитку (система самооцінок, смислів і цінностей, звичні для певного віку форми поведінки). Водночас ці психічні структури не лише виступають перешкодою для розвитку нового, а й одночасно слугують матеріалом, основою для формування новоутворень [11].

Зокрема, щодо підліткової кризи в сучасній психологічній літературі можна зустріти принаймні два різні її розуміння. З одного боку, акцент ставиться на ідеї перелому, раптових змінах у ході розвитку, що спричиняють значні зміни в поведінці та уявленнях (Е. Еріксон); з іншого – переважає розуміння кризи як сукупності психологічних порушень, що супроводжуються стражданнями, тривогою, соціальною дезадаптацією тощо (С. В. Ковальов, А. Є. Лічко). Немає однастайності дослідників і стосовно питання про нормативність підліткової кризи. Так, багато з них, розуміючи кризу як порушення рівноваги в життєдіяльності особистості, вважають її такою, якої не можна уникнути, – нормативною, оскільки в даній фазі розвитку такий стан статистично нормальний (Л. С. Виготський, Е. Еріксон, О. Л. Солдатова та ін.). Інші вчені (Р. Байярд, Дж. Байярд, М. Мід) переконані, що за певних сприятливих умов (зокрема, якщо дорослим вдасться побудувати з підлітком взаємини, які сприяють розв'язанню його вікових проблем) кризи можна уникнути.

Ми, слідом за Е. Еріксоном, розглядаємо кризу підлітковості насамперед у контексті становлення ідентичності особистості і в цьому сенсі вважаємо її нормативною. Криза ідентичності може виявлятися в рольовому змішанні, нездатності обрати кар'єру або продовжити освіту; переживається як почуття своєї непотрібності,

душевного розладу, безцільності, відчуженості. Саме тому підлітки іноді кидаються в бік «негативної» ідентифікації – протилежної тій, яку пропонують їм батьки та ровесники. Отже, криза підлітковості, яка за своєю сутністю є кризою ідентичності, може вважатися нормативною в сенсі невідворотності певних вікових змін, психологічних новоутворень особистості, яка переходить із дитинства до дорослості. Водночас перебіг кризи та її зовнішні прояви можуть як бути конструктивними, так і набувати деструктивних форм – залежно від багатьох чинників (зокрема, індивідуально-психологічних особливостей підлітка, його індивідуальної історії, впливу значущого соціального оточення).

Ознаки кризи ідентичності можуть спостерігатися на різних етапах онтогенезу, а також при певних деформаціях особистісного розвитку. Передумови, форми, ознаки та прояви кризи ідентичності (за М. В. Поповою [20]) систематизовані в табл. 1.

Таблиця 1

Передумови і прояви кризи ідентичності особистості

Передумови кризи	Ознаки та прояви
Когнітивні передумови кризи ідентичності	Когнітивна бідність Я-концепції, нерозвиненість рефлексії. «Поляризоване мислення» – абсолютизована оцінка і сприйняття самого себе з позиції «поганий – хороший». Низький рівень інтеграції окремих образів Я в цілісну систему. Ригідність, закритість індивіда для сприйняття нового в собі самому
Емоційні передумови кризи ідентичності	Емоційне відчуження від змісту свого внутрішнього життя, втрата особистого значення свого досвіду. Суперечливість ставлень індивіда до оточуючих і самого себе. Переважання негативної модальності ставлень і самоставлень.
Ціннісні передумови кризи ідентичності	Переживання стресу, що унеможливує продуктивну інтеграцію життєвого досвіду в систему ідентичності. Суперечність між его-ідеалом і реалізованою ідентичністю, між его-ідеалом та зовнішньою оцінкою. Суперечливість між схвалюваними значущим оточенням соціальними ролями і внутрішнім варіантом самототожності. Жорстка ідеалістична система цінностей-цілей, при зіставленні з якою суб'єкт відчуває власну неадекватність, неповноцінність. Усвідомлення невідповідності наявної ідентичності новим вимогам реальності, яке супроводжується переоцінкою цінностей і новими виборами на цій основі.

Продовження таблиці 1

Ціннісні передумови кризи ідентичності	Девальвація цінностей й значення тих соціальних категорій, через які індивід визначає себе і своє місце у світі, що призводить до ціннісної порожнечі та внутрішньої необґрунтованості свого існування. Дифузія, невизначеність ідеалів
Конативні передумови кризи ідентичності	Стереотипізація особистості: заміна неповторно-індивідуального в людині загальним, безособово-універсальним. Низький рівень суб'єктності особистості, переважання зовнішньої детермінації. Втрата відчуття активного самовизначення і впливу на власне життя
Негативна ідентичність	Відкидання і бунт проти ролей і виборів, які схвалюються і нав'язуються значущими іншими. Демонстративний цинізм і висміювання загальноприйнятих норм. Відкрита демонстрація прийняття цінностей, протилежних суспільно схвалюваним, або тих, що схвалені значущими іншими
Псевдо-ідентичність	Над-ідентифікація з групою, лідером, злиття із сім'єю. Непримиренність до відмінних від власних поглядів та цінностей, розділення оточуючих на «своїх» та «чужих» залежно від належності до групи. Жорстке слідування атрибутам групової належності в одязі, мові, кодексах поведінки, цінностях. Самопрезентація на основі очікувань, проєкцій, оцінок значущого оточення

Трансформації (кризи) ідентичності особистості, крім кризових періодів вікового розвитку, виникають як наслідок складних життєвих подій (ненормативних життєвих криз).

У більшості досліджень доведено, що криза стосується багатьох структур особистості, при цьому одні вчені підкреслюють винятково негативний характер, інші – позитивні наслідки життєвої кризи. Зокрема, низка дослідників підкреслюють негативні зміни внаслідок кризи в емоційно-вольовій сфері особистості – психологічний дискомфорт, тривожність, зниження здатності до вольових дій (О. А. Донченко, Т. М. Титаренко), пізнавальний – зниження пізнавальних здібностей, зміна самосприйняття і сприйняття власного життя (Б. Г. Ананьєв, І. С. Кон та ін.); зміни в ціннісно-мотиваційній та смисловій сфері особистості (Д. О. Ле-

онтєв). Л. Ф. Бурлачук, О. Ю. Коржова вважають, що криза безпосередньо пов'язана зі змінами в самосвідомості та Я-концепції особистості і можливі різні варіанти її впливу на Я-концепцію: інтеграція досвіду, який раніше витіснявся і відкидався суб'єктом; посилення колишньої Я-концепції, на яку не впливають об'єктивна дійсність і новий життєвий досвід; руйнування уявлення про себе, що існувало і заважає здатності діяти. Автори зазначають, що при будь-якому типі протікання відбувається виникнення і зростання емоційного напруження, почуття загрози, паніки, страху та інших психічних розладів у зв'язку з дезорієнтацією роботи самосвідомості [8].

Розглядаючи вплив нормативних і ненормативних життєвих криз на особистість, О. Л. Солдатова стверджує, що критична ситуація, починаючись в одній із сфер життя, може поширювати свій вплив на інші сфери, включаючи все більше інтра- та інтерособистісних структур особистості і відображаючись у підсумку на її ідентичності. Отже, криза поступово охоплює всю особистість і призводить до суттєвих змін. Її динаміка завжди пов'язана з емоційними переживаннями, змінами в когнітивній сфері, цінностях, процесі цілепокладання та самосвідомості [21].

За О. Л. Солдатовою, криза – це неминучий перехід від стадії до стадії (нормативна криза) або перехід від буття до буття, від стану до стану (ненормативна, ситуаційна). У процесі як нормативної, так і ненормативної кризи спостерігається внутрішній конфлікт, пов'язаний із втратою особистістю смислу і цілей, сумнівами у власній системі цінностей, що, по суті, є переломним моментом: саме з рефлексії в апогеї кризи починається рух до виходу з неї. Криза часто приводить до зміни соціальної ситуації розвитку, руйнування старої системи відносин, відкриття, а потім освоєння і прийняття нової. У процесі проходження кризи важливим є проживання особистістю всіх її фаз – від руйнування до переструктурування, а потім створення й освоєння нової системи ставлень до світу і себе. Під поняттям «проживання» авторка має на увазі процес усвідомлення, рефлексії, внутрішньої роботи особистості, спрямованої на вихід з кризи, в результаті якої змінюється сама особистість.

До криз, що призводять до втрати ідентичності, Л. Б. Шнейдер відносить такі прояви особистості, як мазохізм, егоцентризм і маргінальність [26]. Мазохізм, характерною рисою якого є затримка

розвитку власного незалежного Его, занижене сприйняття свого Я спричиняють втрату особистістю визначеності. Індивід перестає диференціювати і розуміти, де закінчується його особистість, його бажання та почуття і де починається «Інший». З точки зору структури ідентичності девальвуються цінності особистості, вони засвоюються, але не привласнюються, залишаючись нав'язаними ззовні, чужими, а не виробленими.

Втрата ідентичності може бути представлена й іншою полярністю – егоцентризмом, мотивованим безмежним правом на особисту свободу; в цьому випадку вона зумовлена викривленням у ментальних і моральних процесах, зокрема неадекватністю образу Я, нереалістичним проектуванням майбутнього, заснованим на запереченні цінності та значущості інших людей.

Втрата ідентичності у формі маргіналізації пов'язана із втраченою цілісністю особистості насамперед через відсутність сенсу життя, несформованість критеріїв ціннісного ставлення до життя, неможливість самоорганізації часу життя, що веде до блокування життєвої перспективи. Втрата ідентичності – це процес маргіналізації та породження спрямованих незворотних деконструктивних змін особистості, руйнування та відмирання смислових утворень (Л. Б. Шнейдер).

Отже, більшість дослідників погоджуються в тому, що найістотніші зрушення у змісті й структурі ідентичності особистості відбуваються внаслідок життєвих криз – як нормативних, пов'язаних із певними етапами життєвого циклу, так і ненормативних, що зумовлені, як правило, раптовими, часто стресовими і травматичними подіями у житті людини. Криза ідентичності вимагає перебудови ціннісно-смислової сфери особистості. Продуктивним результатом такої кризи слід вважати вихід на якісно вищий рівень особистісного розвитку та самоактуалізації, що пов'язано з гармонізацією структури Я-концепції.

Таким чином, криза не обов'язково означає суто негативні моменти розвитку. Услід за О. Л. Солдатовою, М. В. Поповою та іншими дослідниками ми розуміємо кризу ідентичності не як загрозу катастрофи, а момент зміни, критичний період підвищеної вразливості і зрослих потенцій особистісного розвитку, як переломний момент у набутті «новоутворень», що не обов'язково супроводжується дезадаптацією та емоційними конфліктами.

Кризу ідентичності об'єктивно можна визначити як невідповідність структури ідентичності, яка склалася на даний момент, контексту її існування, що змінився, і власне усвідомлення суб'єктом цієї невідповідності. Суб'єктивно криза може переживатися людиною як стан пошуку нових можливостей і розв'язання проблем (конструктивна криза) або як стан невіри в себе та у своє майбутнє, депресії (деструктивна криза) [4]. Попри різні розуміння кризи у психологічній літературі, спільним є те, що вона розуміється як поворотний пункт, критичний момент у розвитку, «після якого розвиток поверне в той чи інший бік, використовуючи можливості зростання, здатність до одужання і подальшої диференціації» (Е. Еріксон).

Динаміку перебігу кризи ідентичності у процесі нормативних життєвих криз аналізує О. Л. Солдатова. На її думку, на першому етапі кризи виникає передчасна его-ідентичність, пов'язана з відкриттям нової ідеальної форми, що відповідає завданням наступного вікового етапу. Найчастіше ця форма ідентичності пов'язана з ідеалізацією Я-майбутнього, егоцентризмом та певною ейфорією щодо власних змін. У наступній фазі кризи внаслідок зустрічі «Я-ідеального» та реальності відбувається «розмивання ідентичності». Цьому етапу відповідає «дифузна ідентичність», проявами якої є сумніви, невіра у власні ресурси і разом із тим пошук, «примірювання» різних взірців ідентичності. На етапі виходу з кризи особистість має досягнути, або автономну, его-ідентичність. Далі починається стабільний етап розвитку – фаза кількісних змін, коли особистість стверджується у вибраній ідентичності, і якийсь час мотивація до змін відсутня – це фаза «мораторію». (Дослідниця дещо по-іншому бачить зміст статусів *дифузії ідентичності* та *мораторію*, вважаючи, що поняття «мораторій» більш коректно застосовувати для характеристики періоду стабільності, коли у власній ідентичності немає сумніву, а фазі конфлікту, яка характеризується сумнівами, активним пошуком, більше відповідає назва «дифузна ідентичність» [21]). Така послідовність, на нашу думку, характерна для поступального процесу розвитку особистості, коли в силу різних життєвих завдань вона ставить собі нові горизонти й цілі, формує ідеали, яких і прагне досягти.

Дещо інша внутрішньоособистісна динаміка спостерігається у випадку травматичних подій, коли особистість під дією потужного стресового чинника на якийсь момент втрачає власні орієнтири, під тиском обставин змушена виконувати ті соціальні ролі, які супере-

чать її внутрішнім переконанням. У випадку життєвої кризової ситуації організація чуттєво-діяльнісного сприймання подій теперішнього грубо порушується, що призводить до переоцінки та переосмислення подій минулого та майбутнього. У цьому випадку під дією потужних зовнішніх чинників, подій на тлі переживання стресу суб'єкт може втрачати відчуття самототожності, переживати девальвацію власних смислів і цінностей, втрачати почуття наступності й інтегрованості Я в часовому континуумі.

Так, прикладом може слугувати історія бійця О., який проходив психологічну реабілітацію як учасник АТО. Перебуваючи на момент початку Революції Гідності на Майдані у складі збройних сил, солдат був направлений на охорону громадського порядку в Києві, причому підрозділ, де він служив, використовувався фактично як живий щит між «майданівцями» і «беркутівцями». Багато хто через схожу уніформу сприймав солдат як «беркутівців», але фактично вони не були озброєні, а провокації чинилися з-за їх спини «тітушками» та «беркутівцями». Спостерігаючи прояви жорстокості з обох сторін, перебуваючи, з одного боку, під присягою, а з іншого – у стані дезінформації, солдати були значною мірою дезорієнтовані, фізично й емоційно виснажені, багато з них знаходилися у стані внутрішнього конфлікту, по суті – кризи ідентичності.

Після завершення подій на Майдані і початку АТО солдат О. був направлений у зону бойових дій, де близько року перебував на передовій, кілька разів добровільно ходив у розвідку зі значним ступенем ризику («хотів довести собі, що можу»).

В результаті такого травматичного досвіду, попри те що в бійця не було діагностовано ПТСР, спостерігалися прояви дезінтеграції особистості, фіксації на внутрішньому конфлікті («Хто я тепер?»), негативних переживаннях, негативне самоставлення, сумніви і невпевненість у майбутньому. Фактично боєць не міг інтегрувати свій особистий життєвий досвід у площині минуле – теперішнє – майбутнє, не міг відповісти сам собі на запитання «Хто я?», «Чого я прагну?», «Як себе бачу в майбутньому?». Криза ідентичності, яку переживав демобілізований боєць, охопила різні сфери його особистості – ціннісно-смыслову, образ Я і самоставлення, «іррадіювала» на систему стосунків із соціальним оточенням – відбулося погіршення взаємин із батьками, друзями, розрив із нареченою.

Хоча при наданні психологічної допомоги і соціально-психологічної реабілітації учасникам бойових дій, як правило, не ставиться окремо питання їх ідентичності, зрозуміло, що проблема кризи ідентичності або необхідності адаптації особистості з новою ідентичністю є важливою, а в деяких випадках визначальною. Так, серед основних наслідків переживання особистістю військових ситуацій сучасні науковці визначають такі:

- ціннісно-смыслові та моральні девіації [10];
- негативні психічні стани (дезадаптація, нервово-психічне перенапруження тощо) [18; 23];
- перехід сформованих негативних психічних станів у посттравматичні стресові розлади [30; 32], які можуть виникати через місяці і навіть роки.

У сучасних дослідженнях зазначається, що при поверненні додому учасники воєнних операцій мають цілу низку проблем у стосунках із соціумом, а іноді й із законом, оскільки в них формується стійке небажання дотримуватися юридичних норм і правової регламентації їх професійної діяльності [19]. Зокрема, в науковій літературі описано «в'єтнамський синдром», який виявлявся в соціально-психологічній дезадаптації демобілізованих. Більшість солдат, що повернулися з В'єтнаму до США, не змогли знайти свого місця в житті: суспільство свідомо або несвідомо відмежувало від себе «в'єтнамців», які повернулися в нього «іншими», не схожими на всіх оточуючих [9].

За нашими спостереженнями і даними інших психологів, багато з учасників АТО стверджують, що після війни вони стали зовсім іншими, для них стати такими, як раніше, нереально. Тож у багатьох випадках вони потребують не реабілітації, а підтримки й інтеграції нової ідентичності та адаптації їх, змінених, до тих умов, у яких вони жили раніше.

В процесі надання психологічної допомоги бійцям було проведено експрес-дослідження, яке стосувалося виявлення особливостей їх образу Я, ставлення до себе, змін в уявленнях і самоставлення після участі в АТО. Зокрема, опитування бійців за методикою Куна-Макпартленда показало вираженість різних самоідентифікацій у системі ідентичності опитаних, серед яких було виокремлено статеву, родинну, громадянсько-суспільну, патріотичну, професійну

та релігійну. Виявлено, що в системі ідентичності досліджуваних переважну більшість (63%) категорій становлять соціальні категорії, що свідчить про значущість соціальних відносин для опитаних (табл. 2).

Таблиця 2

Кількісні показники самоідентифікації військовослужбовців, що повернулися із зони бойових дій (n=110)

Показники	Представленість у самоописаннях досліджуваних, %
<b>Особистісна самоідентифікація:</b>	37
– риси позитивної модальності	97,3
– риси негативної модальності	2,7
– характеристика зовнішності	2,7
– характеристика стану здоров'я	2,7
<b>Соціальна самоідентифікація:</b>	63
– відображення бойового досвіду (захисник, борець, воїн)	20,6
– родинна (син, батько, брат)	27
– статеві (чоловік)	7,9
– суспільно-громадянська (член суспільства, громадянин)	6,3
– професійна (спеціаліст, інженер)	6,3
– патріотична (патріот, українець)	4,8
– релігійна (християнин)	1,6
– повнота самоописання	41,7

Найбільш вираженою (20,6%) серед соціальних ідентифікацій є усвідомлення себе як захисника і носія бойового досвіду (категорії «борець», «захисник»). Крім того, значне місце посідає родинна і суспільно-громадянська ідентифікації, що можна інтерпретувати як усвідомлення себе насамперед членом родинної спільноти і спільноти «український народ». Ці самоідентифікації відображають провідні цінності бійців, які виступали мотивами при виконанні обов'язку із захисту своєї країни («захистити сім'ю, дітей», «щоб додому не прийшла війна»). В системі соціальної ідентичності бійців представлені також статеві, професійна, патріотична і релігійна складові.

Представленість особистісної ідентичності, яка передбачає усвідомлення власних якостей, має в досліджуваних значні відмінності. Лише 25% опитаних бійців дали повні самоописання,

при цьому більшість самохарактеристик можна віднести до особистісної ідентичності; ці самохарактеристики мають переважно позитивну модальність (*активний, ініціативний, комунікабельний, стійкий* тощо). Решта досліджуваних надали неповні самоописання, в яких представлені виключно соціальні категорії.

Таким чином, можна зробити висновок про те, що уявлення про себе більшості досліджуваних когнітивно спрощені, вміщують переважно соціальні ролі, мають позитивну модальність. Позитивні уявлення про себе демобілізованих бійців є сприятливою умовою успішної соціально-психологічної адаптації, але, з іншого боку, невисокий рівень їх самоусвідомлення ускладнює інтеграцію нового досвіду і нових уявлень про себе в систему ідентичності і, відповідно, адаптаційний процес.

Відповідаючи на запитання, чи змінилися їх уявлення про себе після участі в АТО, 60% бійців зазначили, що уявлення змінилися (*зрозумів смисл свого життя; відчую себе більш досвідченим, більше життєвого досвіду; став більш впевнений у собі; став більш прямолінійним; став впевненіше дивитися у майбутнє; став більш відповідальним і справедливим*); 15% опитаних засвідчили, що ці уявлення змінилися частково; 25% опитаних зазначили, що їх уявлення про себе не змінилися (*я як був людиною, так нею і залишився*); при цьому 8% бійців повідомили, що уявлення змінилися як про себе, так і про оточуючих.

Як бачимо, напрям змін в уявленнях демобілізованих бійців про себе відображає насамперед набуття ними нового життєвого досвіду, певні особистісні зміни, які здебільшого йдуть у напрямі особистісного зростання, ознаками чого є ціннісно-сміслові перетворення, посилення морально-ціннісних переконань і відповідних рис характеру, зростання впевненості.

Емпіричні дані за іншими методиками засвідчили, що в цих опитаних спостерігається незначний рівень стресу, високі показники самоефективності, мотивації до навчання, середні або високі показники самооцінки стану власного здоров'я. Поряд із тим в усій вибірці опитаних налічувалося 15–25% бійців, у яких було виявлено досить високий рівень стресу, низькі показники самоефективності. Таким чином, результати дослідження показали значні індивідуальні відмінності реагування на травматичний стресовий досвід, можливості його інтеграції – від варіанту особистісного зростання до варіанту імовірного розвитку посттравматичного стресового розладу.

В ракурсі отриманих емпіричних даних цікавими видаються висновки дослідників, які сформулювали концепцію посттравматичного зростання (posttraumatic growth), що визначається як «досвід позитивних змін унаслідок боротьби зі значною життєвою кризою» [16; 34; 35]. Ця концепція базується на ідеї якісної трансформації функціонування людини, її руху за межі передтравматичного рівня адаптації. На нашу думку, концепція посттравматичного зростання, у якій підкреслюються не деструктивні сторони психотравмуючого досвіду, а насамперед його ресурсний та адаптивний потенціал, дозволяє пояснити отримані емпіричні дані про те, що для значної частини учасників бойових дій цей досвід став джерелом нової ідентичності, поштовхом до переосмислення цінностей, а подальша його інтеграція дозволить бійцям вийти на інший рівень життєдіяльності.

З огляду на викладене, одним із важливих завдань психологічної допомоги учасникам бойових дій або іншим особам, що пережили травматичний життєвий досвід, є підтримка нової ідентичності особистості та її інтеграція з колишніми уявленнями і досвідом, послідовна проєкція в майбутнє. З цього приводу S. Joseph підкреслює: досягнення більш розвинутої структури «Я», що забезпечує конгруентність між «Я» та досвідом, сприяє більш повноцінному функціонуванню особистості. При цьому конгруентна реінтеграція «Я» з досвідом стосується не повернення суб'єкта до його передтравматичного рівня функціонування, а виходу за межі його колишнього рівня функціонування [31].

Отже, основна ознака феномену посттравматичного зростання полягає у виході за межі дотравматичного рівня функціонування особистості, що дає людині можливість стати більш стійкою до можливої травматизації в майбутньому за рахунок когнітивної перебудови, яка відбувається в процесі боротьби з наслідками психотравми, і в силу набутого досвіду.

Проведений аналіз процесу розвитку і трансформації ідентичності особистості дозволяє зробити висновки про те, що характерними особливостями ідентичності є формування «відчуття цілісності, єдності та неперервності» і «відчуття наступності різних періодів життя», що є результатом пошуку смислової бази та ціннісного самоконструювання особистості, ядром якого є стійкі смислові конструкти – особистісні смисли, ідеали та цінності,

розподілені та представлені в часі. Трансформація ідентичності є її базовим проявом і може як відбуватися еволюційним шляхом (за рахунок механізмів асиміляції та акомодатії), так і носити характер кризи ідентичності, що виникає в процесі нормативних і ненормативних криз розвитку. Таким чином, *трансформація ідентичності* відображає її перетворення, динаміку, новий якісний стан ідентифікаційної структури особистості. Вплив на особистість різних соціальних чинників, таких, як нестабільність, невизначеність ситуації, соціокультурні зміни, психотравмуюча ситуація, вимагає швидкої зміни та конструювання ідентифікаційних структур, пошуку особистістю нової ідентичності. Попри складність цього процесу і негативні прояви кризи, це може стимулювати особистісний розвиток, створює можливості для виходу особистості за межі дотравматичного рівня функціонування.

### Література

1. Абульханова К. А. Время личности и время жизни / К. А. Абульханова, Т. Н. Березина. – СПб. : Алетей, 2001. – 134 с.
2. Абульханова-Славская К. А. Стратегия жизни / К. А. Абульханова-Славская. – М. : Мысль, 1991. – 298 с.
3. Андреева Г. М. Социальная психология сегодня: поиски и размышления / Г. М. Андреева. – М. : НОУ ВПО МПСИ, 2009. – 160 с.
4. Антонова Н. В. Проблема личностной идентичности в интерпретации современного психоанализа, интеракционизма и когнитивной психологии / Н. В. Антонова // Вопросы психологии. – 1996. – № 1. – С. 131–143.
5. Белинская Е. П. Временные аспекты Я-концепции и идентичности / Е. П. Белинская // Мир психологии. – 1999. – № 3. – С. 140–147.
6. Божович Л. И. Проблемы формирования личности : избранные психологические труды / Л. И. Божович / под ред. Д. И. Фельдштейна. – М. : Изд-во «Институт практической психологии», Воронеж : НПО «МОДЭК», 1995. – 352 с.
7. Боришевский М. Й. Дорога до себе: від основ суб'єктності до вершин духовності : монографія / Мирослав Боришевський. – К. : Академ-видав, 2010. – 416 с. – (Серія «Монограф»).
8. Бурлачук Л. Ф., Коржова Е. Ю. Психология жизненных ситуаций. – М. : Рос. педагог. агентство, 1998. – С. 177–209.
9. Буряк О. О., Гіневський М. І., Катеруша Г. Л. Військовий синдром «АТО»: актуальність та шляхи вирішення на державному рівні. Збірник наукових праць Харківського університету Повітряних Сил, 2015. – № 2 (43). Retrieved from: C:/Users/User/Downloads/zhups\_2015\_2\_39.pdf



10. Величко С. В. Адаптационный потенциал военнослужащих в психологической подготовке к гражданской жизни : автореф. дис. ... на соиск. уч. степ. канд. псих. наук. – Ставрополь, 2014. – 14 с.
11. Выготский Л. С. Динамика и структура личности подростка / Л. С. Выготский // Хрестоматия по возрастной психологии. – М., 1994. – С. 138–142.
12. Донченко Е. А., Титаренко Т. М. Личность. Конфликт. Гармония. – К., 1989. – 175 с.
13. Иванова Н. Л. Социальная идентичность: теория и практика / Н. Л. Иванова, Т. В. Румянцева. – М. : СГУ, 2009. – 453 с.
14. Кон И. С. Психология ранней юности / И. С. Кон. – М. : Просвещение, 1989. – 255 с.
15. Кузікова С. Б. Психологічні основи становлення суб'єкта саморозвитку в юнацькому віці : монографія / С. Б. Кузікова. – Суми : Вид-во «МакДен», 2012. – 410 с.
16. Кузьменко М. Д., Зубовський Д. С. Феномен посттравматичного зростання: основна характеристика // Збірник матеріалів V Міжнародної наук.-практ. конференції «Соціалізація і ресоціалізація особистості в умовах сучасного суспільства» (Київ, 11–12 листопада 2016 р.). – К., 2016. – 182 с. – С. 72–74.
17. Лебедева Н. М. Социальная идентичность на постсоветском пространстве: от поисков самоуважения к поискам смысла / Н. М. Лебедева // Психол. журн. – 1999. – Т. 20. – № 3. – С. 48–58.
18. Лесков В. О. Соціально-психологічна реабілітація військовослужбовців із районів військових конфліктів : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук. – Хмельницький, 2008. – 22 с.
19. Паронянц Т. П. Виникнення і прояв післятравматичних стресових розладів у працівників органів внутрішніх справ в умовах виконання миротворчої місії ООН (на прикладі колишньої Югославії) : дис. канд. психол. наук. – Харків, 2004. – 21 с.
20. Попова М. В. Становление персональной идентичности в юношеском возрасте : автореф. дис. канд. психол. наук : спец. 19.00.13 «Психология развития, акмеология» / М. В. Попова. – Новгород, 2005. – 26 с.
21. Солдатова Е. Л. Структура и динамика нормативного кризиса перехода к взрослости: монография. – Челябинск : ЮУрГУ, 2007. – 267 с.
22. Титаренко Т. М. Испытание кризисом. Одиссея преодоления / Т. М. Титаренко. – К. : Людопринт Україна, 2009. – 277 с.
23. Тополь О. В. Соціально-психологічна реабілітація учасників антитерористичної операції // Вісник Черкаського державного педагогічного університету. – 2015. – № 124. – С. 230–233.
24. Хорни К. Самоанализ / К. Хорни. – М., 1993. – 463 с.
25. Шебанова В. І. Феноменологія харчової поведінки у континуумі «нормопатологія»: монографія / Херсон: ПП Вишемирський В.С., 2016. – 612 с.
26. Шнейдер Л. Б. Личностная, гендерная и профессиональная идентичность: теория и методы диагностики / Л. Б. Шнейдер. – М. : Московский психолого-социальный институт, 2007. – 128 с.
27. Эриксон Э. Идентичность: Юность и кризис / Э. Эриксон; пер. с англ. – М. : Прогресс, 1996. – 344 с.
28. Яблонська Т. М. Розвиток ідентичності дитини в системі сімейних взаємин : [монографія] / Т. М. Яблонська. – Суми : Вид-во СумДПУ ім. А. С. Макаренка, 2013. – 444 с.
29. Grotevant H. D., Thornbecke W. & Meyer M. L. An Extension of Marcia's Identity Status Interview into the Interpersonal Domain // J. of Youth and Adolescence. – 1982. – Vol. 11. – № 2. – P. 33–47.
30. Jonas D. E., Cusack K., Forneris C. A. et al. Psychological and pharmacological treatments for adults with posttraumatic stress disorder (PTSD). Comparative Effectiveness Reviews, 2013. – Vol. 92. – P. 145–157.
31. Joseph S. Client-centred therapy, post-traumatic stress disorder and post-traumatic growth: Theoretical perspectives and practical implications / S. Joseph // Psychology and Psychotherapy: Theory, Research and Practice. – 2004. – № 77.1. – P. 101–119.
32. Lanius R. A., Vermetten E., & Loewenstein R. J. et al. Emotion modulation in PTSD: Clinical and neurobiological evidence for a dissociative subtype // American Journal of Psychiatry. – 2010. – Vol. 167. – P. 640–647. doi 10.1176/appi.ajp.2009.09081168
33. Marsia J. E. Identity in Adolescence / Adelson J. (ed.) Jandbook of Adolescent Psychology. – N. Y. : John Willey, 1980. – P. 213–231.
34. Tedeschi R. G., Calhoun L. G. Posttraumatic growth: Conceptual foundations and empirical evidence / R. G. Tedeschi, L. G. Calhoun // Psychological Inquiry. – 2004. – № 15. – P. 1–18.
35. Tedeschi R. G., Calhoun L. G. The post-traumatic growth inventory: Measuring the positive legacy of trauma / R. G. Tedeschi, L. G. Calhoun // Journal of Traumatic Stress. – 1996. – Vol. 9. – P. 455–471.
36. Waterman A. S. Identity development from adolescence to adulthood: an extension of theory and review // Devel. Psychol. – 1982. – Vol. 18, №13.

## РОЗДІЛ II

### СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНІ ЧИННИКИ ТА ІНДИВІДУАЛЬНІ ОСОБЛИВОСТІ ПОДОЛАННЯ КРИЗОВИХ СИТУАЦІЙ

#### 2.1

#### СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНІ ЧИННИКИ ПОДОЛАННЯ КРИЗИ ІДЕНТИЧНОСТІ ВИМУШЕНИХ МІГРАНТІВ

*О. Є. Блинкова*

В останні роки для України особливо гостро постають питання, пов'язані зі зростаючою кількістю внутрішньо переміщених осіб. Тому актуальним завданням для держави є пошук і вибір в усіх сферах конструктивних форм відносин з вимушеними мігрантами, які переїжджають із частин Луганської та Донецької областей, що тимчасово не контролюються українською владою, пошук домінуючої стратегії взаємодії з ними, що дозволяє зберегти баланс системи суспільства. Гострота економічних, соціальних і правових проблем, що супроводжують внутрішню вимушену міграцію, вимагає концентрації уваги і на психологічних проблемах цієї групи населення. На наш погляд, саме на основі психологічного підходу можливе розкриття глибинного стану проблеми та розробка адекватних методів психологічної допомоги, які дозволяють людині успішно адаптуватися до нового для неї соціокультурного середовища.

У Законі України «Про забезпечення прав і свобод внутрішньо переміщених осіб» вказано, що «внутрішньо переміщеною особою є громадянин України, іноземець або особа без громадянства, яка перебуває на території України на законних підставах та має право на постійне проживання в Україні, яку змусили залишити або покинути своє місце проживання у результаті або з метою уникнення негативних наслідків збройного конфлікту, тимчасової окупації, повсюдних проявів насильства, порушень прав людини та надзвичайних ситуацій природного чи техногенного характеру» [10].

Проблема внутрішньої вимушеної міграції є порівняно новою для сучасного українського суспільства, але, внаслідок її складності, вона є справжнім викликом як для науковців, так і для представників влади та місцевих громад, які мають сформувати чіткий механізм включення мігрантів до системи соціальних зв'язків і відносин. Ця проблема адаптації внутрішньо переміщених осіб та, відповідно, коадаптації місцевих громад, які мають приймати переселенців, ще не ставала предметом системного соціально-психологічного дослідження. На наш погляд, треба звернутися до напрацювань вітчизняних та зарубіжних науковців і практиків із цього питання з метою вироблення цілісного погляду на специфіку та унікальність сучасної соціально-економічної ситуації українського суспільства.

Внутрішньо переміщені особи часто демонструють неготовність адекватно вирішувати проблеми свого облаштування на новому місці, в нових умовах життя. Необхідність створення такого механізму у вигляді ефективної системи подальшої адаптації людей, що є вимушеними переселенцями, відмічається у працях різних авторів.

Відповідно до результатів соціологічного опитування, проведеного Українським інститутом соціальних досліджень імені Олександра Яременка, 81% респондентів вважають, що переселенці повинні повернутися до місць постійного проживання, щойно це стане можливим; 57,1% респондентів вважають, що переселенці перебувають у несприятливому становищі через свій статус. Якщо відштовхуватися від такої логіки, то мінімізація негативних наслідків у цій конкретній ситуації можлива лише за умов безпечного повернення і додаткових заходів з інтеграції мігрантів у приймаючому середовищі [25].

Оскільки, виходячи з наявної соціально-політичної ситуації в Україні, остаточне повернення переселенців до своїх домів поки відкладається на невизначений термін, треба сконцентрувати увагу фахівців та громадськості саме на успішній інтеграції мігрантів у приймаючій спільноті. Тобто серед всіх можливих стратегій адаптації людини до нових для неї соціокультурних умов треба підкреслити особливе значення саме інтеграції, оскільки всі інші стратегії виявляються неефективними.

Інтеграція розглядається Дж. Беррі як одна із чотирьох акумуляційних (або адаптаційних) стратегій, які виділено залежно від двох критеріїв: якою мірою зберігається власна ідентичність

особистості та міра залученості людини до іншого соціокультурного середовища. Отже, ми маємо чотири варіанти потенційно можливих сполучень, кожний з яких відповідає певному типу акультураційної стратегії – асиміляція, сепаратизм (ізоляція), маргіналізація, інтеграція [28]. Н. М. Лебедева підкреслює, що тільки інтеграція може вибиратися добровільно і є найбільш успішною стратегією соціокультурної та психологічної адаптації, оскільки для її досягнення вимагається взаємне пристосування особистості та соціального середовища; автор зауважує, для вимушених переселенців успішна адаптація – «це адаптація по типу інтеграції», а неуспішна – «адаптація за типом психологічного захисту або ізоляції» [15]. Цю ж думку підтримують відомий російський дослідник міграційних процесів В. В. Константинов і його колеги [11; 17].

Вважаємо за потрібне розглянути феномен соціально-психологічної адаптації та концепції, які є важливими для розуміння соціально-психологічної адаптації мігрантів узагалі та внутрішніх вимушених мігрантів зокрема.

Серед основних наукових підходів слід відзначити теоретичні та експериментальні дослідження психічної, психологічної та соціально-психологічної адаптації Г. О. Балла, Ф. Б. Березіна, М. С. Корольчука, О. Г. Маклакова, А. А. Налчаджяна; праці з вивчення адаптації в умовах суспільних трансформацій К. О. Абульханової-Славської, Л. І. Анциферової, А. В. Брушлинського, Є. П. Головахи, О. А. Донченко, О. М. Лактіонова, В. Ф. Моргуна, Л. Е. Орбан-Лембрик, Н. В. Паніної, Т. М. Титаренко та ін.

Соціальна адаптація розглядається в єдності двох протилежних явищ (людина та середовище), які забезпечують активне функціонування особистості в навколишньому світі. Якщо в процесі взаємодії з навколишнім світом людина зіштовхується з інформацією, яка суперечить наявним у неї настановам, то виникає стан дискомфорту (когнітивного дисонансу), який, у свою чергу, мобілізує особистість до пошуку пристосувальних реакцій. Вони можуть бути такими: знаходження особистістю пояснень, які виправдовують наявне протиріччя; свідоме фільтрація інформації; самозмінювання особистістю власних настанов.

Л. В. Міллер, вивчаючи особливості пристосування мігрантів до нових етнокультурних і соціально-економічних умов, під соціально-психологічною адаптацією розуміє «процес включення особистості до взаємодії із соціальним середовищем, що передбачає

орієнтування в ньому, усвідомлення проблем, що виникають у процесі цієї взаємодії, знаходження шляхів їх вирішення, вибір найбільш адекватної для неї діяльності в даних умовах з метою досягнення відповідності між своїми інтересами, потребами, можливостями та соціальним середовищем» [18, с. 159].

В літературі існують різні підходи до виокремлення рівнів і видів соціально-психологічної адаптації. А. А. Налчаджян пропонує визначати такі види соціально-психологічної адаптації:

- нормальна адаптація – процес, який приводить до стійкої адаптованості особистості в типових проблемних ситуаціях без патологічних змін як у структурі особистості, так і в тій соціальній групі, де відбувається її активність;
- девіантна адаптація – це ті процеси соціальної адаптації особистості, які забезпечують задоволення її потреб у даній групі або соціальному середовищі, водночас очікування інших учасників соціального процесу такою поведінкою не справджуються;
- патологічна адаптація припускає активність особистості в різних соціальних ситуаціях, яка повністю або частково здійснюється за допомогою або за рахунок патологічних механізмів і форм поведінки, що призводить до утворення патологічних комплексів характеру [19].

Критеріями адаптованості мігрантів можуть виступати різноманітні показники адаптації, які більшістю дослідників поєднуються у дві групи: об'єктивні та суб'єктивні (зовнішні та внутрішні, соціокультурні та психологічні) (В. В. Гриценко, В. В. Константинов, Т. Г. Стефаненко, Г. У. Солдатова та ін.) [7; 11; 17; 21; 27; 28]. До суб'єктивних ознак соціокультурної адаптованості належать задоволеність адаптанта своїм становищем у соціокультурному середовищі; свідоме підтримання норм і традицій даного соціокультурного середовища; прагнення й готовність збагатити зміст, форми і способи соціокультурної взаємодії з даним середовищем. Відзначається, що суб'єктивні критерії адаптованості особистості відображають зміни на всіх рівнях особистісної сфери – когнітивному (поінформованість про нове середовище), емоційному (задоволеність різними сторонами життя), ціннісному (зміни в системі відносин) та поведінковому (досягнення в галузі діяльності та спілкування, соціальної активності і т. ін.).

До основних об'єктивних ознак адаптованості можна віднести зростання творчої активності в соціокультурних процесах даного

середовища та всього суспільства; збагачення змісту та характеру культурної діяльності в умовах даного соціокультурного середовища, динамічне засвоєння досягнень культурного прогресу; стабільність суб'єкта адаптації в даному соціокультурному середовищі. Зв'язок об'єктивних і суб'єктивних критеріїв адаптованості є очевидним: якщо людина перебуває в складному психологічному стані, відчуває депресію, безпорадність, то пошук роботи та взагалі успішність влаштування на новому місці ускладнюються. Тому зазначимо, що особливої уваги потребує відновлення внутрішніх ресурсів людини та її можливості спиратися на соціальну підтримку (інформаційну, емоційну, соціальну, інструментальну) оточуючих людей [7].

До чинників адаптації, з погляду Н. С. Хрустальнової, також належать суб'єктивні та об'єктивні чинники. До суб'єктивних чинників науковець відносить нейродинамічні характеристики людини, її когнітивну організацію, що визначає способи сприйняття, мислення, запам'ятовування, переживання, мотиваційно-потребову сферу; особистісні якості (комунікативний потенціал, особливості інтелектуально-вольового комплексу, критичність мислення, готовність до зміни ходу індивідуального розвитку, стійкість до нервово-психічних перевантажень, саморегуляція станів, високий рівень працездатності та життєздатності, креативність), а також цілу низку біографічних даних: стать, вік, освіта, сімейне становище, інтереси, особисті навички, коло друзів та знайомих і т. ін. До об'єктивних чинників належать характеристики місця проживання та місця переселення [29].

Результатом процесу соціально-психологічної адаптації особистості є рівень її адаптованості. Л. Г. Дика припускає, що людину, яка добре адаптована, відрізняє перш за все висока продуктивність її діяльності, загальна задоволеність, здатність насолоджуватися життям та психічна рівновага [8].

А. А. Налчаджян, розглядаючи адаптованість особистості, робить акцент на взаємовідносинах особистості та групи, коли особистість без тривалих зовнішніх та внутрішніх конфліктів продуктивно виконує свою провідну діяльність, задовольняє свої основні соціальні потреби і повною мірою відповідає рольовим очікуванням, котрі висуває до неї референтна група [19].

Є. В. Руденський виділяє такі ознаки особистості, яка адаптується: прагнення до самоактуалізації, інтеграції та неперервності

соціальної освіти та особистісного зростання, соціальну компетентність, соціальна пластичність, диспозиційна визначеність, адекватна Я-концепція та суб'єктність [23].

А. О. Реан пропонує інтегративну модель критеріїв соціальної адаптації, в основі якої лежить відхід від простої дихотомії адаптація / дезадаптація та створення більш диференційованої типології. Автор виділяє два типи адаптації:

- «удавана адаптація (im-imaginary)» – це неповна, однобічна, «не справжня», але можлива форма адаптації, що має внутрішній та зовнішній критерій;

- дійсна, справжня (re-real)» – системна соціальна адаптація, повна істинна адаптація. За внутрішнім критерієм цей тип адаптації буде характеризуватися психоемоційною стабільністю, особистісною комфортністю, станом задоволеності, відсутністю відчуття загрози, а за зовнішнім критерієм – відповідністю реальної поведінки настановам суспільства, вимогам середовища, прийнятим у соціумі правилам і критеріям нормативної поведінки.

В цю модель введено і дезадаптацію, яка може бути і внутрішньою, і зовнішньою. При внутрішній адаптованості може бути дезадаптація за зовнішнім критерієм – конфліктна, асоціальна, контрнормативна поведінка. Адаптована особистість, за А. О. Реаном, – це особистість, яка перебуває переважно в адаптованому стані та має високорозвинуті здібності та вміння долати свій дезадаптований стан [22].

Однією з ознак соціально-психологічної дезадаптованості особистості є переживання нею тривалих внутрішніх та зовнішніх конфліктів без знаходження психічних механізмів і форм поведінки, потрібних для їх розв'язання [19]. Дезадаптованість може виявлятися в характері соціальних зв'язків особистості, у зниженні контролю своїх вчинків та прогнозуванні результатів своїх дій, у посиленні егоцентричних прагнень, в агресивній поведінці. Таким чином, дезадаптація виражається в загальному зниженні рівня нормального функціонування особистості, яке охоплює всі сфери життєдіяльності [26].

На досягнення оптимального рівня адаптованості впливає значна кількість чинників: функціональний стан організму, потребово-мотиваційна структура, ціннісна ієрархія особистості, вольова регуляція, захисні механізми та копінг-стратегії, рівень освіти та

інформаційної компетентності, характеристики соціальних груп і т. ін., які вивчалися багатьма авторами [14; 16; 19; 23; 31].

Отже, успішність соціально-психологічної адаптації забезпечують два великі інтегративні конструкти – людина та середовище, а також їх взаємодія, що доводить складність і неоднозначність визначення її чинників. Всі ці загальні закономірності ефективності адаптованості/деадаптованості цілком можливо застосувати при дослідженні рівня та якості адаптації внутрішньо переміщених осіб у місці їх переселення.

Г. У. Солдатова та Л. А. Шайгерова проводили дослідження, присвячені соціально-психологічній адаптації вимушених мігрантів у Росії. Методологічним підґрунтям є соціокультурний підхід, в основі якого лежать такі концепції: теорії акультурації, концепція соціальної ідентичності; концепція міжетнічної напруженості та конфліктів; етнопсихологічні дослідження; положення західної крос-культурної психології та ін. В їх роботах докладно представлено соціально-психологічні особливості вимушених мігрантів, травми, які вони переживають, особливості подолання стресу, характер взаємовідносин із приймаючою спільнотою тощо [27; 28; 30].

Широко розглядаються в літературі питання надання психологічної допомоги мігрантам, автори звертаються до технологій розробки спеціальних тренінгів (етнокультурної компетентності, толерантності і т. ін. [2; 21; 32]. Т. Г. Стефаненко описує моделі культурних асиміляторів (техніки підвищення міжкультурної чутливості), які є ефективним способом оптимізації між культурної взаємодії. Г. У. Солдатова та Л. А. Шайгерова пропонують розроблені ними програми надання психологічної допомоги вимушеним мігрантам (індивідуальне та сімейне консультування, групові тренінги для дітей і дорослих) [27; 28], оскільки ця група особливо потребує допомоги.

Г. У. Солдатова та Л. А. Шайгерова зазначають, що адаптація мігрантів залежить, у тому числі, від соціального становища, яке вони посідали в місці свого постійного проживання. Саме розрив між соціальним статусом, матеріальним і професійним становищем у минулому та теперішньому може змінювати самоставлення та самооцінку, негативно впливати на процес адаптації та призводити до кризи ідентичності [28].

Криза ідентичності – це неминучий етап у процесі адаптації мігрантів до нових умов життя, успішне подолання якого призво-

дить особистість до набуття нової, більш зрілої ідентичності. У нашому дослідженні трудової міграції населення України [4; 5] було представлено соціально-психологічну концепцію трудової міграції населення України, що ґрунтується на визначенні трудової міграції як соціально-психологічного явища, яке детермінується кризою ідентичності людини в основних сферах її самоздійснення – особистісній, професійній, сімейній, етнокультурній. Встановлено, що головним соціально-психологічним механізмом трудової міграції є трансформація системи особистісної та соціальної ідентичності мігранта під впливом зовнішніх і внутрішніх чинників, що спричиняється прагненням до самореалізації та депривацією цієї потреби в регіоні проживання. Треба з'ясувати на рівні теоретичного аналізу та емпіричного дослідження, якою мірою можливо застосувати основні положення концепції до пояснення соціально-психологічної сутності внутрішньої вимушеної міграції в умовах сучасної України.

Соціальна ситуація вимушеної міграції (на відміну від добровільної, коли суб'єкт усвідомлено приймає рішення про зміну місця свого проживання та докладання праці) може бути охарактеризована як кризова (навіть екстремальна), оскільки створює загрозу здоров'ю та життю. Під кризовою в соціальній психології, на думку Ф. Ю. Василюка, розуміється така життєва подія, яка «створює потенційну або актуальну загрозу задоволенню фундаментальних потреб... і при цьому ставить перед індивідом проблему, від якої він не може піти і яку не може вирішити за короткий термін і у звичний спосіб» [6]. Г. У. Солдатова зазначає, що «травматичний досвід та життєві труднощі вимушених мігрантів визначають порушення в них цілісності та інтегрованості особистості. Комплекс проблем, що відображають особистісні трансформації, можна позначити як кризу ідентичності» [21, с. 259].

Криза ідентичності є дуже важливою для розуміння психічного стану вимушених мігрантів – через різкі трансформації уявлення особистості про себе та своє місце в системі життєвих відносин. У певних категорій вимушених мігрантів ідентичність трансформується настільки сильно, що припиняє виконувати свої функції: інтегруючи – на рівні групи, адаптивну – на рівні особистості. Втрачають свою значущість головні категорії (соціальний статус, професійна належність, сімейні ролі, статеві, вікова належність).

Виходячи з цього, вважаємо за потрібне розглянути основні моменти, пов'язані з поняттям ідентичності та її кризи. Науковим

підходом до розгляду ідентичності та її можливої трансформації в ситуації вимушеної міграції є системний підхід, що дозволяє найбільш складні соціальні явища представляти як цілісне, інтегративне, системне утворення, що має складну внутрішню будову та взаємозв'язки між усіма компонентами.

Нас особливо цікавить динамічний аспект ідентичності вимушеного мігранта: що відбувається з почуттям суб'єктивної цілісності, самототожності, інтегративності, коли людина опиняється у складних життєвих умовах, які можна охарактеризувати як кризові, оскільки зміни стосуються всіх основних сфер самореалізації людини.

Ідентичність аналізується як складний інтегративний феномен на трьох рівнях існування та наукового описання людини: 1) індивідному: людина як деяка відносна незмінність того чи іншого фізичного вигляду, темпераменту, задатків, якій властиве певне минуле і спрямованість у майбутнє; 2) особистісному (персональному): ідентичність як власна неповторність людини, унікальність життєвого досвіду, що надають можливості для певної тотожності самій собі; 3) соціальному: ідентичність відображає внутрішню узгодженість із соціальними, груповими стандартами, нормами, цінностями, допомагає соціальній категоризації, тобто здійснює розподіл світу на подібних і неподібних до себе; цей аспект і є, власне, соціальною ідентичністю. У працях Е. Еріксона докладно проаналізоване поняття «криза ідентичності». Вчений звернув увагу на проблеми дорослих людей, що відчувають відсутність суб'єктивного почуття тотожності та безперервності. За Е. Еріксоном, ідентичність – це наявність у людини чіткого самовизначення, самостійного і відповідального вибору цілей, цінностей і переконань, яких вона дотримується в житті. Дж. Марсія вказував на те, що для досягненої (зрілої) ідентичності необхідним є самостійний вибір і прийняття рішень у кризовій ситуації життя стосовно якісних характеристик, тобто того, якою людина має бути. Отже, криза ідентичності на певному проміжку життєвого шляху стосується обмеженої кількості життєвих сфер.

Важливим є положення про динамічність, здатність до перетворення як актуального змісту ідентичності, так і її структурної організації відповідно до зміни соціального контексту. Крім того, слід підкреслити, що люди відрізняються між собою за ступенем

пов'язаності, інтегративності елементів ідентичності – від досить чіткої ієрархічної структури змістових елементів ідентичності до «розсіпаного» хаотичного набору різних елементів. Ще одним важливим моментом є положення про трансформацію ідентичності, тобто переструктурування компонентів ідентичності залежно від ситуації, при цьому відбувається змінювання актуальності та значущості окремих елементів.

У дослідженні К. В. Коростеліної соціальна ідентичність розглядається як система, в якій існують три умовні види (або рівні) ідентичності.

1. Базисні (стрижневі; провідні; найбільш виражені) ідентичності – є найбільш стійкими і домінуючими, змінюються, як правило, тільки в умовах значних соціальних трансформацій (до яких, безперечно, належить ситуація вимушеної міграції).
2. Локальні ідентичності – варіативні, зміни відбуваються достатньо часто.
3. Ситуативні ідентичності – короточасні, що пов'язані з конкретними ситуаціями і залежать від них [12].

Всі рівні ідентичностей є взаємопов'язаними, система ідентичностей розглядається як відкрита система, тобто така, що здатна до перетворення на основі нової інформації зовнішнього соціального середовища або уявлень про себе, наприклад, коли змінюється зміст та актуальність основних потреб – потреби в безпеці, належності до групи, соціальному статусі. Якщо нова ідентичність починає ефективно виконувати необхідні функції, забезпечуючи пристосування до середовища, то колишня ідентичність може бути відкинута.

Таким чином, можна виокремити два аспекти ідентичності: процесуальний – засоби, за допомогою яких людина засвоює життєві цілі та цінності (яким чином набувається ідентичність); змістовий – усі характеристики, які визначають людину як унікальну особистість (основні сфери досягнення ідентичності – прийняття соціальних ролей, моральний вибір (система цінностей), професійний вибір). Криза у певний проміжок життєвого шляху може стосуватися тільки деяких сфер.

К. Роджерс вважав, що почуття ідентичності містить три найважливіші ланки: 1) ким ми були; 2) хто ми є зараз; 3) ким ми станемо. У цій думці висловлено важливе положення про часовий вимір ідентичності: людина має бачити і розуміти власне

майбутнє, що поки ще втілено у прагненнях, спробах, намаганнях, планах, мріях, цілях. Ця ідея простежується також у працях Дж. Теджфела: ситуації соціальних трансформацій, що змінюють співвідношення сил, статусів, можливостей, значущості між соціальними групами, відіграють важливу роль у формуванні уявлення людини про майбутнє.

Цей часовий компонент ідентичності має назву «визначеність» – як наявність єдиного стрижня, вектора життя, чіткої злагодженої системи цілей і цінностей (це динамічна, процесуальна характеристика). Становлення цілісної особистості – це шлях поступової інтеграції, зв'язування спочатку відокремлених переживань, інтеріоризованого досвіду, окремих суб'єктивних надбань (знань, почуттів, оцінок тощо) в цілісну систему суб'єктивності. Проте цей шлях ніколи не буває лінійним, це завжди непростий пошук тотожності, єдності, постійного співставлення особистісних проявів із вимогами реального буття. Стійкість переживання гармонії між «Я» і реальним буттям протягом тривалого часу – показник цілісності, збалансованості, конгруентності особистості. Тобто в якості індикатору динамічної характеристики ідентичності можна розглядати стійкість/нестійкість ідентичності, що узгоджується з поглядами Л. С. Виготського, Е. Еріксона, Г. С. Костюка, Ж. Лакана, З. Фрейда. Нестійкість ідентичності визначається розбалансованістю, змінністю, коливанням «Я», а стійкість характеризується чіткістю, окресленістю, розтягненістю в часі, визначеністю, конгруентністю особистості [3].

Змінювання (або трансформація) ідентичності відбувається, коли людина потрапляє в нові соціальні умови, у зв'язку з чим уявлення особистості про себе, про світ, про своє становище в соціальному світі перебудовується і з'являється нова ієрархія соціальних ідентичностей. Цей процес реалізується під впливом різних чинників – вступу людини до нової групи, формування нових зовнішніх груп, зміни статусів груп, виникнення протиріч між групами тощо.

Виникнення, розвиток і зникнення будь-якої ідентичності призводить до перебудови всієї системи ідентичностей особистості, при цьому цей процес може стосуватися короткочасних, ситуативних, а також базових, провідних соціальних ідентичностей.

К. В. Коростеліна зауважує, що процес розвитку нової ідентичності може мати декілька форм [12]:

- 1) нова ідентичність може замінити цілий комплекс короткочасних, ситуативних ідентичностей, не змінюючи суттєво базисні ідентичності;
- 2) нова ідентичність може змінити взаємозв'язки всередині ядра стрижневих ідентичностей, при цьому гармонійно вписуючись у їх систему;
- 3) нова ідентичність може суперечити деяким базисним ідентичностям, при цьому може виникнути конфлікт усередині системи;
- 4) нова ідентичність може видозмінити ієрархію, значущість базисних ідентичностей, не змінюючи принципово взаємозв'язки всередині системи.

Для «відбору» найбільш вдалої ідентичності, стійкої, такої, що відповідає соціальній ситуації, застосовується механізм конкуренції між різними видами ідентичностей, завдяки чому здійснюється переоцінка важливого та неважливого, актуального та неактуального; зараз неактуальні ідентичності відходять на другий план, відбувається взаємне посилення або послаблення, зміна співвідношення базисних та ситуативних ідентичностей.

Цей процес супроводжується перебудовою всієї системи ідентичностей. Зміни будуть незначними, якщо провідною стає одна з базисних ідентичностей. Асиметрія буде значною, для відновлення балансу та стану рівноваги потрібен достатньо тривалий час, якщо провідну роль починає виконувати одна із ситуативних, короткочасних ідентичностей.

Процес переоцінки та відбору ідентичностей відбувається протягом життя людини, набуваючи особливої значущості в періоди складних соціальних змін. Люди починають усвідомлювати «непридатність», неефективність старих переконань, норм і цінностей, у той же час нові цінності є ще не сформованими, що призводить до почуття розгубленості та невизначеності.

Доведено, що будь-яка система, що еволюціонує, наприклад, система ідентичності, рухається убік усталеного положення. Якщо в результаті зміни соціального оточення на перший план виходить і стає провідною раніше не актуалізована ідентичність, відбувається перебудова всередині всієї системи ідентичностей. Якщо на передній план виходить одна з базових ідентичностей, зміни в системі менш істотні, оскільки зв'язки всередині базисних

ідентичностей більш стабільні та сильні. Якщо провідною виступає одна з короткочасних ідентичностей, асиметрія стає значною, і потрібен час і значна перебудова в системі ідентичностей, щоб система прийшла до стану стійкої рівноваги. Структура ідентичності складна, багаторівнева, цілісна і містить актуальні та неактуальні, значущі та незначущі, стрижневі (базисні, домінуючі й стійкі в часі) і локальні (ситуативні – варіативні) субідентичності.

Процес ідентифікації особистості може відбуватися повно і гармонійно, з явно вираженими позитивними ефектами ототожнення, а може здійснюватися складно і дискомфортно. На думку Л. І. Анциферової, процес ідентифікації ускладнюється, якщо особистість перебуває в трансформаційних або життєво невизначених ситуаціях [1]. Ідентичність розглядається як інтегративна система, здатна трансформуватися під впливом як зовнішніх соціокультурних умов, так і внутрішньої особистісної активності. Криза ідентичності сприяє структурним змінам і є механізмом самозмінювань, трансформації ідентичності.

Під кризою ідентичності розуміємо періодично повторюване протягом життя гостре, обмежене в часі, суб'єктивне переживання неможливості реалізації життєвих цілей, завдань, планів. Такі переживання «блокують» можливості й ресурси особистості, позбавляють її на деякий час здатності протистояти наявній ситуації, що призводить до втрати контролю над нею, над своїми емоціями, поведінкою та діяльністю [24].

Серед радянських учених, що внесли вагомий вклад у розгляд даної проблеми, слід назвати О. М. Леонтьєва, О. Р. Лурію, В. М. М'ясищєва, С. Л. Рубінштейна та ін. О. М. Леонтьєв у своїй концепції довів, що людина, навіть якщо вона має чітко визначений провідний мотив і головну мету в житті, не живе тільки одним мотивом – поведінка людини завжди полімотивована. Внутрішньо-особистісний конфлікт породжується суперечливою, конкурентною взаємодією різноманітних мотивів особистості.

Отже, внутрішньоособистісний конфлікт можна вважати індикатором наявності в індивіда кризи ідентичності як неузгодженості між бажаним і реальним; крім того, серед негативних наслідків внутрішньоособистісного конфлікту виділяють такі: психологічна дезорганізація особистості, зниження активності та

ефективності діяльності; підвищений рівень тривожності; залежність людини від інших людей та обставин; загальна депресія; стресові стани; фрустрація основних потреб; почуття неповноцінності та нікчемності; розлад життєвих цінностей; втрата сенсу життя.

Неможливість позитивного конструктивного виходу з кризи супроводжується виникненням хворобливих переживань невдачі, незадоволених потреб, недосягнення цілей, втрати сенсу життя. Водночас слід зазначити, що будь-який конфлікт, у тому числі внутрішньоособистісний, може вирішуватися конструктивно й мати позитивний ефект. Наприклад, конфлікти сприяють мобілізації ресурсів особистості для подолання існуючих бар'єрів її розвитку; сприяють адаптації та самореалізації у складних умовах та підвищенню стресостійкості; конфлікти допомагають самопізнанню та адекватній самооцінці; позитивно вирішені конфліктні переживання загартовують характер, формують рішучість у поведінці особистості.

Про кризу ідентичності у вимушених мігрантів говорить у своєму дослідженні Л. А. Шайгерова: «Складний процес адаптації в ситуації вимушеної міграції призводить до того, що зміни ідентичності особистості мігрантів досягають рівня кризових. Криза ідентичності у вимушених мігрантів проявляється в глибоких множинних перетвореннях її змісту, що відбуваються на особистісному та на груповому рівнях» [30, с. 11]. На думку Л. А. Шайгерової, подолання кризи ідентичності – найважливіша умова успішної адаптації особистості в ситуації вимушеної міграції, але вона нерідко досягає такої глибини та сили, коли власних ресурсів особистості виявляється недостатньо і для її подолання потрібна психологічна допомога. Допомога в подоланні кризи ідентичності можлива через корекцію порушень мотиваційно-потребової сфери, відновлення позитивної ідентичності, її цілісності та інтегрованості, розвиток конструктивних стратегій подолання кризової ситуації, вбудовування та інтегрування у зміст ідентичності особистості цінностей та елементів приймаючої культури [30].

На жаль, при роботі з вимушеними мігрантами про необхідність залучення психологів згадують, коли виникає вже нагальна потреба в такому фахівці. Хоча саме психічний стан людини, її психологічний настрій визначають можливості адаптації, здатність подолати труднощі, вижити. Вимушеним мігрантам украй потрібна



психотерапевтична допомога в подоланні кризових життєвих ситуацій і професійні консультації фахівців-психологів. Існуючі методи та прийоми психотерапії допомагають вийти з депресивного стану, спеціальні тренінги спрямовані на підвищення впевненості в собі, подолання почуття тривоги.

Наведемо основні напрями роботи психолога з вимушеними мігрантами, узагальнені І. І. Дроздовою.

1. Психологічна підтримка вимушених мігрантів, яка передбачає нейтралізацію негативного впливу психотравмуючих чинників на людину, її соматичне та психічне здоров'я, міжособистісні стосунки. Її мета – зменшення емоційного напруження, агресії; створення умов для переробки травмуючих переживань.

2. Оцінка психоемоційного стану вимушених мігрантів. Ситуація вимушеної міграції є для людини травмуючою, неординарною, тому емоційні реакції, переживання, дії людей можна розглядати як нормальну реакцію на ненормальні обставини. У цьому випадку межа між нормою та патологією стає менш визначеною. Необхідно оцінити стан психологічного благополуччя, наявність хворобливих психічних провів, рівень зрілості емоційно-вольової та пізнавальної сфери особистості, адаптивність у мікросоціальних відносинах, здатність управляти поведінкою і ставити життєві цілі, підтримувати необхідний рівень активності в їх досягненні.

3. Корекція порушень у психоемоційному стані вимушених мігрантів. Порушення в різних сферах психічного здоров'я мігрантів, накладаючись одне на одне, можуть призвести до глобальних проблем особистості, тому важливою є своєчасна корекція афективних, мотиваційних, когнітивних та поведінкових порушень вимушених мігрантів.

4. Розвиток адаптаційного потенціалу вимушених мігрантів. Серйозні проблеми у вимушених мігрантів виявляються і в міжособистісних відносинах: у взаємодії з представниками приймаючої спільноти, можливо – у подружніх відносинах та стосунках із дітьми. Для інтеграції в нове середовище необхідно проявляти емпатію та толерантність, уміння приймати та надавати підтримку, конструктивно вирішувати конфліктні ситуації.

5. Профілактичний напрям діяльності психолога. Ситуація вимушеної міграції передбачає необхідність взаємодії мігрантів зі спеціальними державними службами, які надають допомогу

внутрішньо переміщеним особам. Для фахівців цих служб потрібна психологічна підготовка до роботи із цією категорією осіб.

6. Дослідницький аспект роботи психолога. У роботі з вимушеними переселенцями слід урахувати специфіку конкретної ситуації міграції, її соціальні, політичні детермінанти, оскільки особливості психоемоційного стану мігрантів можуть бути пов'язані зі специфікою міграційної ситуації.

Психологічна допомога вимушеним мігрантам, робить висновок І. І. Дроздова, має бути своєчасною, системною, кваліфікованою, оскільки люди, які отримали психологічну допомогу, більш успішно інтегруються в нову систему відносин, повертаються до нормальної життєдіяльності [9]. Отже, на основі аналізу наукової літератури, результатів власних емпіричних досліджень (при вивченні трудової міграції) [4; 5] та емпіричних досліджень різних авторів можна виокремити дві групи чинників успішності адаптації мігрантів у нових соціокультурних умовах і, відповідно, конструктивного розв'язання кризи ідентичності.

1. Соціальні (групові) чинники: обставини і характер міграції (міра добровільності / вимушеності); благополуччя подружніх стосунків у родині мігранта; наявність соціальної підтримки; налагодження контактів з місцевим населенням, наявність друзів та знайомих, якість «соціального капіталу» мігранта; позитивне сприйняття переселенцями та представниками приймаючої спільноти один одного; державна політика, спрямована на підтримку інтеграції вимушених мігрантів у регіоні переселення.

2. Індивідуальні чинники: вік; стать; високий рівень освіти та соціального статусу; особистісні характеристики (внутрішня локалізація контролю; гнучкість і диференційованість Я-концепції; «когнітивна складність»; толерантність до невизначеності; високий рівень самоконтролю та самоефективності; настанова на застосування поведінкових стратегій активного планомірного подолання проблем і пошуку соціальної підтримки; настанова на застосування стратегії пристосування до нових умов або активного впливу на них; готовність до змін, саморегуляція; комунікативна компетентність; здатність до змінювання своїх ціннісних орієнтацій та Я-концепції; високий рівень поінформованості про специфіку приймаючого середовища.

## Література

1. Анцыферова Л. И. Сознание и действия личности в трудных жизненных ситуациях / Л. И. Анцыферова // Психологический журнал, 1991. – Т. 12. – № 1. – С. 23–31.
2. Асмолов А. Г. Как построить мигранта в общество: кризис утраты смысла существования / А. Г. Асмолов // Психологи о мигрантах и миграции в России: информационно-аналитический бюллетень. Вып. 2 / Под ред. Г. У. Солдатовой. – М. : Смысл, 2001. – С. 12–20.
3. Белинская Е. П. Временные аспекты «Я»-концепции и идентичности / Е. П. Белинская // Мир психологии. – 1999. – № 3. – С. 140–147.
4. Блинова О. Є. Трудова міграція населення України у соціально-психологічному вимірі [Монографія] / О. Є. Блинова. – Херсон : РПО, 2011. – 488 с.
5. Блинова О. Є. Криза ідентичності особистості у нестабільні періоди розвитку суспільства / О. Є. Блинова // Вісник Одеського національного університету. – Том 18. Вип. 22. Частина 1. – Одеса : Астропринт, 2013. – С. 30–38.
6. Василук Ф. Е. Психология переживания: анализ преодоления критических ситуаций / Ф. Е. Василук. – М. : Изд-во Моск. ун-та, 1984. – 200 с.
7. Гриценко В. В. Социально-психологическая адаптация вынужденных переселенцев из ближнего зарубежья в России: Автореф. дис. ... доктора психол. наук. – М., 2002. – 49 с.
8. Дикая Л. Г. Адаптация: методологические проблемы и основные направления исследований / Л. Г. Дикая // Психология адаптации и социальная среда: современные подходы, проблемы, перспективы: научное издание / Под ред. Л. Г. Дикой, А. Л. Журавлева. – М. : Изд-во Ин-та психологии РАН, 2007. – С. 17–41.
9. Дроздова И. И. Проблемы и методы организации психологической помощи вынужденным мигрантам (из опыта работы психолога общественной организации) / И. И. Дроздова // Социально-психологическая адаптация мигрантов в современном мире [Электронный ресурс] : материалы III Междунар. науч.-практ. конф. / отв. ред. В. В. Константинов. – Электрон. текстовые дан. (8042 Кб). – Пенза : Изд-во ПГУ, 2016. – С. 60–64. – 1 электрон. опт. диск (CD-ROM).
10. Закон України «Про забезпечення прав і свобод внутрішньо переміщених осіб». [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/1706-18>
11. Константинов В. В. Социально-психологическая адаптация вынужденных мигрантов в условиях диффузного или компактного проживания / В. В. Константинов // Психологический журнал. – М. : Издательство «Наука», 2005. – Том 26. № 2. – С. 16–21.
12. Коростелина К. В. Социальная идентичность и конфликт / К. В. Коростелина. – Симферополь : Доля, 2003. – Вып. 2. – 358 с.
13. Кузнецова С. А. Миграционные установки как предмет социально-психологических исследований / С. А. Кузнецова // Социальная психология и общество. – 2013. – № 4. – С. 34–45.
14. Ларионова С. А. Социально-психологическая адаптация личности: теоретическая модель и диагностика: монография / С. А. Ларионова. – Белгород, 2002. – 200 с.
15. Лебедева Н. М. Социальная психология этнических миграций / Н. М. Лебедева / Ин-т этнологии и антропологии РАН. – М., 1993. – 195 с.
16. Маклаков А. Г. Личностный адаптационный потенциал: его мобилизация и прогнозирование в экстремальных условиях / А. Г. Маклаков // Психологический журнал. – 2001. – Т. 22. – № 1. – С. 16–24.
17. Миграционные процессы и проблемы адаптации: Монография / Отв. ред. В. В. Константинов. – Пенза : ПГПУ им. В. Г. Белинского, 2009. – 184 с.
18. Миллер Л. В. Социально-психологическая адаптация мигрантов в иных этнокультурных и социально-экономических условиях: теоретический аспект / Л. В. Миллер // Психология адаптации и социальная среда: современные подходы, проблемы, перспективы: научное издание / Под ред. Л. Г. Дикой, А. Л. Журавлева. – М. : Изд-во Ин-та психологии РАН, 2007. – С. 149–168.
19. Налчаджян А. А. Психологическая адаптация: механизмы и стратегии / А. А. Налчаджян. – 2-е изд., перераб. и доп. – М. : Эксмо, 2010. – 368 с.
20. Павленко В. Н. Аккультурационные стратегии и модели трансформации идентичности у мигрантов / В. Н. Павленко // Психология беженцев и вынужденных переселенцев: опыт исследований и практической работы / Под ред. Г. У. Солдатовой. – М. : Смысл, 2001. – С. 25–39.
21. Психологическая помощь мигрантам: травма, смена культуры, кризис идентичности / Под ред. Г. У. Солдатовой. – М. : Смысл, 2002. – 479 с.
22. Реан А. А. Психология личности. Социализация, поведение, общение: монография / А. А. Реан. – СПб. : Прайм-Еврознак, 2004. – 416 с.
23. Руденский Е. В. Концептуальные основы психологии адаптирующейся личности: Введение в психологическую теорию социального функционирования личности / Е. В. Руденский. – Новосибирск : Издание Института психологии личности, 1997. – 224 с.
24. Середницька І. Психологічні особливості осіб з різним рівнем і типом кризи ідентичності / І. Середницька // Наука і освіта. – № 6–7. – 2004. – С. 261–264.
25. Смаль В. «Внутрішньо переміщені особи: соціальна та економічна інтеграція в приймаючих громадах» : за матеріалами Вінницької, Запорізької, Івано-Франківської та Полтавської областей [науковий проєкт] / В. Смаль, О. Позняк. – К., 2016. – 93 с.

26. Соколова Н. Н. Социобиологические основы формирования поведенческих адаптаций / Н. Н. Соколова // Мозг, психика, поведение: Сб. статей / Под ред. А. С. Батуева. – СПб.: Изд-во СПбГУ, 2001. – С. 171–188.
27. Солдатова Г. У. Психологическая адаптация вынужденных мигрантов / Г. У. Солдатова, Л. А. Шайгерова // Психологический журнал. – 2002. – Т. 23. – № 4. – С. 66–81.
28. Солдатова Г. У. Групповая работа с вынужденными мигрантами: тренинги толерантности, позитивного взаимодействия и социокультурной адаптации / Г. У. Солдатова, Л. А. Шайгерова // Психология беженцев и вынужденных переселенцев: опыт исследований и практической работы / Под ред. Г. У. Солдатовой. – М.: Смысл, 2001. – С. 208–224.
29. Хрусталева Н. С. Психология миграционных процессов / Н. С. Хрусталева // Психология кризисных и экстремальных ситуаций: психическая травматизация и ее последствия / Под ред. Н. С. Хрустальной. – СПб.: Изд-во СПбГУ, 2014. – С. 325–349.
30. Шайгерова Л. А. Психология идентичности личности в ситуации вынужденной миграции: дис. ... канд. психол. наук. – М., 2002. – 218 с.
31. Hartmann H. Ego Psychology and the Problem of Adaptation / H. Hartmann. – New York: International Universities Press, 1958. – 121 p.
32. Landis D. Globalization, migration into urban centers, and cross-cultural training / D. Landis // International Journal of Intercultural Relations. – 2008. – Vol. 32. – № 4. – P. 337–348.

## 2.2

### СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНІ ЧИННИКИ ПОДОЛАННЯ ПОСТТРАВМАТИЧНИХ СТРЕСОВИХ РОЗЛАДІВ У МОЛОДІ В УМОВАХ СУЧАСНОГО СОЦІУМУ

*Н. Є. Завацька, В. Ю. Завацький*

В сучасних умовах напруженої соціально-політичної ситуації, природних і техногенних катастроф, зростання кількості протиправних дій, гострих конфліктів у суспільстві та мікросоціумі, коли молодь часто перебуває в умовах психотравмуючих та/або екстремальних ситуацій, вивчення проблеми виникнення посттравматичних стресових розладів (ПТСР) та їх подолання є актуальним як у психологічному, так і в соціальному аспекті.

Встановлено, що дослідження ПТСР здебільшого виконані в межах робіт медичного та медично-психологічного профілю.

Визначено клініко-психопатологічні особливості ПТСР у комбатантів (Б. Бадмаєв, В. Василевський, О. Єпанчинцева, О. Караяні, Я. Подоляк, О. Столяренко, Г. Фастовець) і ліквідаторів наслідків аварій на ЧАЕС (М. Зеленова, О. Лазебна, Н. Тарабрина); клінічну типологію ПТСР і питання диференціальної психофармакотерапії (В. Волошин, М. Маркова, Б. Михайлов, В. Підкоритов, В. Черкасов, Л. Шаповалова); транзиторні психотичні стани при ПТСР (Т. Дмитрієва, Б. Дрига, Г. Растовцев), клініко-динамічні характеристики ПТСР (Н. Бундало, М. Григор'єв, О. Дорожкін, О. Малюткіна, К. Пурсенко, А. Сумароков, Б. Циганков) і психофізіологічні маркери стійкості при бойовій психотравмі (Ю. Бубєєв, І. Ушаков); психічну ригідність як фактор розвитку ПТСР у співробітників оперативних підрозділів (О. Косова) та його особливості при ендогенних захворюваннях (Н. Ільїна, О. Колюцька, А. Смулевич, Л. Тухватуліна); розкрито патопсихологічні аспекти ПТСР (Ю. Зинченко, Т. Марчук, О. Напрєєнко, О. Тхостов), зокрема, особистісні зміни при таких розладах (Х. Ахмедова, В. Вид, Ю. Попов, Д. Романовська, Н. Семенова, Л. Хохлов). Особливе значення відведено ставленню самих постраждалих до травматичної події (Т. Бохан, О. Ілашук, І. Озерський, В. Стець, М. Щербак).

Констатовано, що більша частина досліджень з проблеми ПТСР стосується епідеміології, етіології, динаміки, діагностики і терапії учасників бойових дій, жертв різного виду катастроф та терористичних актів і переважно виконана на контингенті респондентів зрілого віку. При цьому відзначається недостатня кількість досліджень, присвячених вивченню соціально-психологічних особливостей розвитку та подолання ПТСР у молоді, попри те що науковці (Л. Боярин, І. Добряков, З. Кекелідзе, Т. Мельницька, Л. Пілецька та ін.) вказують на специфіку формування проявів ПТСР та їх корекції в осіб різних вікових груп. Крім того, наявний досвід психологічної допомоги при ПТСР у молоді потребує поглибленого наукового аналізу, узагальнення та систематизації.

Визначено, що ПТСР виникають як відстрочена та/або затяжна реакція на стресову подію або ситуацію (короткочасну/тривалу) виключно загрозливого або катастрофічного характеру, здатну спричинити загальний дистрес у будь-якої людини (Г. Боуландер, А. Егендорф, С. Фіглей). Доведено, що екстремальними можуть бути й ситуації, які мають значення для окремої людини, наприклад акти агресії, насильницькі дії (Б. Шостакович).

З'ясовано, що інформація з проблеми ПТСР відрізняється суперечливістю, пов'язаною насамперед із використанням різних методичних підходів. ПТСР описують через призму діагностичних вказівок сучасних систематик поведінкових розладів (В. Гарнов, Д. Джонсон, Д. Ковальський, О. Краснянський, П. Морозов, М. Сілвер). Використовується феноменологічний підхід із визначенням різноманіття ознак ПТСР, постадійного їх розвитку зі схильністю до затяжного перебігу, формування особистісних змін (Є. Александров, А. Андрющенко, І. Гурін, О. Загоруйко, З. Кекелідзе, Г. Красильников, Т. Марчук, О. Напреенко, М. Павлова, Б. Положий, А. Портнова). При цьому неоднозначно трактується роль індивідуально-типологічних та особистісних особливостей, що призводять до виникнення ПТСР. Зокрема, до них відносять істеро-збудливі (М. Джишкаріані, В. Литкін) та астеничні (В. Вид, Ю. Попов) риси характеру людини, емоційну нестійкість і підвищену тривожність (О. Єпанчинцева). Показано значення соціально-демографічних характеристик у розвитку ПТСР (Г. Каплан, Дж. Мюррей, Ю. Попов, Б. Седок). В якості предикторів таких розладів розглядаються психічні травми в дитинстві (О. Загоруйко, Ц. Короленко), залежність від психоактивних речовин (І. Гурін, В. Литкін), психічна ретравматизація (Р. Робінсон) та ін. Проте, на нашу думку, ці чинники предиспозиції можуть знизити поріг для розвитку ПТСР або погіршити їх перебіг, але вони не є обов'язковими і недостатні для пояснення виникнення таких розладів загалом у осіб всіх вікових груп.

Встановлено, що за відсутності єдиної загальноприйнятої теоретичної концепції, яка визначає детермінанти та механізми виникнення і розвитку ПТСР, розроблено декілька підходів (теоретичних моделей), серед яких виокремлено дві основні групи (психологічні та біологічні), а також мультифакторні (комплексні) моделі. Встановлено, що до психологічних моделей належать психодинамічна (В. Зимін, Б. Кілборн, М. Пордер, М. Пуховський, Н. Райкрофт, С. Соловійова, Г. Томе), когнітивна (К. Калмикова, Д. Кларк, П. Ленг, М. Падун, К. Чемтоб, Р. Янофф-Бульман) і психосоціальна (М. Горовіц, Б. Грінн, Дж. Лінд, Дж. Уільсон), в основі якої закладено інформаційно-психолого-психофізіологічний підхід (М. Горовіц). Показано, що основні психологічні концепції за етіологічним принципом систематизовано в такий спосіб: реактивна

(резидуальна) модель стресу, провідними факторами якої є об'єктивні причини та нейробіологічні детермінанти; диспозиційна модель, до якої належать психодинамічна й екзистенційно-гуманістична концепції, які акцентують увагу на особистісно-індивідуальних характеристиках; інтеракційна (особистісно-середовищна) модель, що враховує як особистісні, так і ситуаційні змінні. Остання група вміщує інтерперсональну концепцію (Х. Салліван), концепцію системи відносин (В. М'ясищев) та мультимодальну теорію (Р. Лазарус).

Визначено, що перспективною є мультифакторна (комплексна) модель ПТСР (А. Меркер), в межах якої виокремлюється значення трьох основних груп чинників, поєднання яких призводить до формування ПТСР: особливості самої травматичної події; захисні механізми здолання; фактори ризику (вік, негативний досвід, психічні розлади в анамнезі, низький рівень інтелекту і соціально-економічних умов життя).

Констатовано активне застосування різноманітних методів допомоги при роботі з ПТСР особистості (Д. Беккер, С. Єніколов, І. Озерський, О. Смирнов, В. Стець, Л. Шестопалова, М. Щербак), основними з яких є когнітивно-поведінкова (І. Королькова, М. Наров, А. Простяков), психодинамічна (Т. Кин, Е. Фoa, М. Фридман), гіпноугестивна (Д. Бром, К. Коннор), сімейна (І. Валінурова, О. Єпанчинцева, О. Пермякова) психотерапія, техніки де сенсифікації (П. Девідсон, Л. Максфілд, К. Паркер, А. Пушкар'єв, Ф. Шапіро) та ін. У той же час відзначається недостатність цілісних підходів до психотерапії ПТСР у молоді. З'ясовано, що використовується обмежена кількість комплексних реабілітаційних програм при роботі з особами цієї вікової групи або надається перевага психофармакотерапії.

Зазначене вище зумовлює необхідність визначення та диференціації соціально-психологічних чинників ПТСР у молоді в умовах сучасного соціуму, а також розробки на їх основі багаторівневої інтегрованої програми психологічної допомоги в подоланні таких розладів.

Теоретико-методологічну основу дослідження становили: принципи системного підходу (Б. Анан'єв, В. Ганзен, І. Данилюк, М. Журба, Б. Ломов, В. Мерлін, Г. Щедровицький); теорії: психіки як відображення дійсності (Б. Анан'єв, А. Коваленко, О. Леонтьєв),

детермінізму (С. Рубінштейн), психології відносин особистості (О. Лазурський, В. М'ясищев), вікової та корекційної психології (А. Борисюк, В. Бочелюк, С. Кузікова, А. Реан, Д. Фельдштейн), психології спілкування (О. Блинова, О. Бодальов, Б. Ломов), теорії стресу (П. Анохін, Ю. Губачев, Л. Китаєв-Смик, В. Маришук, Г. Сельє, Н. Хрустальова), психологічних захистів особистості та допінг-поведінки (Р. Грановська, Р. Лазарус, О. Лосієвська, І. Микільська, В. Ташликов), психології посттравматичного стресу (О. Ілашук, Т. Мельницька, І. Озерський, Л. Пілецька, М. Решетніков, В. Рибніков, В. Стець, Н. Тарабрина, С. Чермянін, М. Щербак); положення про саморозвиток, самоідентифікацію та свободу особистості як суб'єкта життєдіяльності (А. Брушлинський, Г. Костюк, Д. Леонтьєв, С. Максименко, В. Петровський, В. Татенко, Т. Титаренко, Н. Чепелева); ідеї феноменологічної психології та психотерапії щодо описового вивчення свідомості, суб'єктності та переживань людини (Л. Бінсвангер, Ю. Бохонкова, Дж. Бьюдженталь, Е. Гуссерль, Ю. Джендлін, К. Ясперс); екзистенціально-гуманістичні концепції (А. Маслоу, К. Роджерс, В. Франкл), принципи психотерапевтичних теорій щодо організації психологічної допомоги молоді (Е. Берн, С. Гарькавець, М. Гулдінг, Р. Гулдінг, З. Ковальчук, Р. Мей, Я. Морено, Ф. Перлз, М. Тоба, І. Ялом, Т. Яценко).

Для досягнення поставленої мети та розв'язання висунутих завдань використано комплекс методів дослідження: емпіричні спостереження; аналіз документів, структуроване інтерв'ю (SCID) (F. Weathers, B. Litz, D. Blake) зі шкалою для діагностики ПТСР (CAPS) (F. Weathers) та «Шкала оцінки впливу травматичної події» (IES-R) (D. Weiss, C. Marmar, T. Metzler) (в адаптації Н. Тарабриної); опитувальник травматичного стресу (ОТС) (І. Котенев); методики «Рівень співвідношення «Цінності» і «Доступності» в різних життєвих сферах» та «Шкала оцінки дискомфорту» (О. Фанталова); методики дослідження самоставлення (В. Столін, С. Пантелеєв) та комунікативної соціальної компетентності (М. Фетіскін); шкали реактивної (ситуативної) й особистісної тривожності (Ч. Спілбергер, в адаптації Ю. Ханіна) та депресії (А. Бек); методика діагностики показників і форм агресії (А. Басс, А. Даркі, в адаптації О. Осницького); тест кольорового вибору (М. Люшер), «Hand test» (Е. Вагнер, в адаптації Т. Курбатової); опитувальник акцентуацій характеру (К. Леонгард, Г. Шмішек); методика «Індекс життєвого стилю» (LSI) (Р. Плутчик, Г. Келлерман, Х. Конт, в адаптації Л. Вассер-

мана, О. Єришева, Є. Клубової); методика діагностики стратегій подолання стресових ситуацій (SACS) (С. Хобфолл, в адаптації Н. Водоп'янової, О. Старченкової); багатовимірний шкала сприйняття соціальної підтримки (MSPSS) (С. Зімет, в адаптації В. Ялтонського, Н. Сироти).

Дослідження проводилося на базі науково-практичного Центру сучасних психотехнологій (м. Сєвєродонецьк). Вибірку склали 160 досліджуваних (58,1% чоловіків, 41,9% жінок) експериментальної групи (ЕГ) з ознаками ПТСР та 128 респондентів (51,6% чоловіків, 48,4% жінок) контрольної групи (КГ) без проявів таких розладів. Вік досліджуваних становив від 20 до 30 років.

Наукова новизна дослідження полягає в тому, що запропоновано структурну модель диференціації соціально-психологічних чинників розвитку (на особистісному і міжособистісному рівнях) та подолання (на макро-, мезо- і мікрорівнях) посттравматичних стресових розладів у молоді з урахуванням ступеня (низького, вираженого, глобального) та типу (активно-захисного, пасивно-захисного, дисгармонійного) їх проявів; розроблено та обґрунтовано змістовний та організаційний аспекти інтегрованої соціально-психологічної програми подолання посттравматичних стресових розладів у молоді в умовах сучасного соціуму, ефективність реалізації якої забезпечена принципами її побудови та функціонування і системністю застосування визначених соціально-психологічних чинників і провідних стратегій подолання таких розладів на етапах превенції, інтервенції та поственції; поглиблено уявлення про соціально-психологічні особливості посттравматичних стресових розладів у молоді та чинники їх виникнення і перебігу; дістали подальшого розвитку засоби і технології подолання посттравматичних стресових розладів, зокрема у молоді в умовах сучасного соціуму.

На *першому етапі* емпіричного дослідження було проведено аналіз даних структурованого інтерв'ю (SCID) зі шкалою для діагностики ПТСР (CAPS), документів, шкали оцінки впливу травматичної події (IES-R), опитувальника травматичного стресу (ОТС), що дозволило провести диференціацію ступенів та типологій проявів ПТСР у досліджуваних.

На основі структурованого діагностичного інтерв'ю визначалися такі параметри, як частота та інтенсивність травматичних ситуацій і посттравматичних переживань, тривожність, збудливість,

опозиційна поведінка, соціофобії, соціальна активність/пасивність, рефлексія, самоставлення, етнокультурні особливості, релігійність. Дані інтерв'ю та аналізу документів надали можливість зіставити суб'єктивне бачення досліджуваних і тих параметрів, які були визначені за допомогою шкали оцінки впливу травматичної події (IES-R) й опитувальника травматичного стресу (ОТС), зокрема за шкалами «інтрузії» (повторне переживання травми), «уникнення» (запобігання спогадам про травму), «гіперактивація», «депресія»; «дистрес», «дезадаптація».

Застосування кластерного аналізу методом К-середніх дозволило за параметрами частоти, інтенсивності травматичних стресових ситуацій та рівнем дистресу виокремити ступені прояву ПТСР: низький, виражений і глобальний. Для розподілу досліджуваних у підгрупах різного ступеня проявів ПТСР використовувалися тести Колмогорова-Смирнова і  $\chi^2$ , які показали приналежність вибірки до нормального розподілу з високою вірогідністю ( $p \leq 0,01$ ). Це підтвердило правомірність використання даних у виокремлених підгрупах для отримання статистично значущих результатів при подальшому застосуванні методів параметричної статистики. Респонденти ЕГ розділилися по трьох підгрупах: I – 55 (34,4%) осіб із низьким ступенем проявів ПТСР, II – 69 (43,1%) досліджуваних із вираженим і III – 36 (22,5%) осіб із глобальним ступенем проявів таких розладів. Показники у виокремлених підгрупах ЕГ та в КГ за шкалами CAPS, IES-R і методикою ОТС наведено в табл. 1.

Таблиця 1

Показники в підгрупах ЕГ та в КГ за шкалами CAPS, IES-R і методикою ОТС

Параметри	Показники по групах досліджуваних			
	КГ	I група	II група	III група
F	2,32±0,13	8,07±1,76	16,54±3,71 *	23,00±3,62*
I	1,03±1,72	11,42±1,34	19,88±3,78*	27,29±1,22*
Рівень дистресу	0,09±0,03	0,24±0,02 *	1,70±0,04 *	2,41±0,07 *
Інтрузії	1,10±0,89	3,03±0,92	19,47±1,07 *	26,85±1,74 *
Уникнення	2,05±0,49	6,49±0,80 *	2,11±0,94	2,20±1,69
Гіперактивація	2,11±1,32	10,20±1,11 *	18,29±0,97 *	23,65±1,72 *
Депресія	0,04±0,04	1,18±0,03*	1,93±0,07 *	2,57±0,18 *
Деадаптація	0,07±0,02	0,12±0,02	1,88±0,06 *	2,77±0,13 *

Примітка: \* –  $p \leq 0,05$ ; F – частота травматичних ситуацій, I – інтенсивність травматичних ситуацій

За результатами регресійного аналізу зроблено відбір значущих параметрів ПТСР – предикторів соціальної дезадаптації досліджуваних і виокремлено типи проявів цих розладів у підгрупах ЕГ (активно-захисний, пасивно-захисний та дисгармонійний). Кількісний розподіл респондентів ЕГ за ступенем проявів ПТСР відповідно до визначених його типів наведено в табл. 2.

Таблиця 2

Розподіл досліджуваних ЕГ за ступенем і типом проявів ПТСР

Ступені проявів ПТСР	Типи проявів ПТСР						Всього	
	Активно-захисний		Пасивно-захисний		Дисгармонійний			
	п	%	п	%	п	%	п	%
Низький	32	20,0	9	1,9	4	2,5	55	18,5
Виражений	21	13,2	33	20,5	15	9,4	69	42,9
Глобальний	5	3,1	11	6,9	20	12,5	36	38,6
Всього	58	36,3	63	39,3	39	24,4	160	100

Показано, що активно-захисний (переважно адаптивний) тип проявів ПТСР із адекватною оцінкою травматичної ситуації (іноді з тенденцією до її ігнорування) переважав у досліджуваних I (20,0%) та II (11,9%) групи. Пасивно-захисний тип (дезадаптація з інтрапсихічною спрямованістю) із тривожно-депресивними тенденціями здебільшого зафіксований у респондентів II (20,5%) та I (13,2%) групи. Дисгармонійний тип (дезадаптація з інтерпсихічною спрямованістю) з розладами соціального функціонування, внутрішньою напруженістю, дисфорією відзначався у 12,5% осіб III групи, яких відрізняли міжособистісні конфлікти, експлозивність, брутальність, аутоагресивні тенденції, вживання психоактивних речовин.

Виявлено статистично значущий зв'язок між інтенсивністю проявів ПТСР і соціально-демографічними характеристиками досліджуваних. Загалом можна стверджувати, що у молоді віком від 20 до 24 років із низьким освітнім рівнем інтенсивність таких проявів була вищою ( $p \leq 0,01$ ). На погіршення перебігу ПТСР впливали також сімейний (неодружені, розлучені; вдовство) та соціальний (студенти, безробітні) статус досліджуваних ( $p \leq 0,05$ ).

На *другому етапі* емпіричного дослідження виокремлено соціально-психологічні чинники ПТСР у молоді та запропонована структурна модель їх диференціації з метою урахування цих даних при побудові корекційної програми.

Встановлено, що диференціація коефіцієнта дезінтеграції за ступенем проявів ПТСР у виокремлених підгрупах виявила статистично значущі відмінності. У більшості (65,5%) досліджуваних І групи цей коефіцієнт становив  $32,3 \pm 0,5$  балів, що відповідало нормативним даним і вказувало на відсутність стійких внутрішніх конфліктів та означало збіг категорій «цінності» та «доступності» в основних життєвих сферах ( $\varphi=2,25$ ;  $p \leq 0,01$ ). У 73,9% респондентів ІІ групи категорії «цінності» та «доступності» значною мірою розрізнялися, а середній показник коефіцієнта дезінтеграції становив  $46,7 \pm 0,3$  бала, що вказувало на стан фрустрації та наявність значних труднощів у досягненні ціннісних об'єктів (зокрема, у сфері матеріального добробуту, міжособистісних відносин, здоров'я) ( $\varphi=1,57$ ;  $p \leq 0,05$ ). У 72,2% осіб ІІІ групи категорії «цінності» та «доступності» повністю розходилися, а коефіцієнт дезінтеграції становив  $65,2 \pm 0,4$  бала, при цьому коли цінності переважали над доступністю, у їх досягненні був наявний стійкий, глибокий внутрішній конфлікт, а при зворотному відношенні – стан внутрішньої спустошеності та суттєве зниження продуктивності діяльності ( $\varphi=1,61$ ;  $p \leq 0,05$ ).

Отримані результати були зіставлені з даними оцінки стану внутрішнього дискомфорту молоді з ПТСР. Визначено, що респондентам І групи притаманна відсутність виражених суб'єктивних переживань внутрішнього дискомфорту ( $\varphi=2,19$ ;  $p \leq 0,01$ ). Досліджувані, які визначали свої внутрішні переживання як виражений дискомфорт, становили 76,8% і 80,1% осіб у ІІ та ІІІ групі відповідно. Отже, зафіксовано наявність напруженості в ціннісній сфері сучасної молоді з ПТСР, що виражається в недоступності найбільш важливих життєвих цінностей і знаходить прояв у внутрішньому дискомфорті, викликаючи суперечливі емоційні переживання, незадоволеність тим, що відбувається в житті.

Виявлено значущі взаємозв'язки між внутрішньою конфліктністю та самостваленням респондентів ЕГ (за параметрами самоприйняття, самоцінності та самоприхильності). Негативні кореляції між вказаними показниками означають, що при зростанні внутрішньої конфліктності зменшується інтерес до свого внутрішнього світу (за шкалою «самоцінність»  $r=-0,71$ ;  $p \leq 0,05$ ), що відповідно призводить до зниження впевненості в собі, зростання незадоволеності собою, бажання змінитися відповідно до ідеальних уявлень про себе (за шкалою «самоприхильність»  $r=-0,66$ ;  $p \leq 0,05$ ) та зменшення від-

критості, збільшення критичності в усвідомленні себе (за шкалою «самоприйняття»  $r=-0,76$ ;  $p \leq 0,05$ ). Встановлено негативний кореляційний зв'язок між внутрішньою конфліктністю та самоповагою (статистично значущим є зв'язок зі шкалою «самокерівництво»  $r=-0,61$ ;  $p \leq 0,05$ ), що означає зменшення здатності впливати на обставини, зниження саморегуляції та активності в досягненні поставлених цілей.

Доведено, що з підвищенням внутрішньої конфліктності зменшується рівень розвитку соціальної компетентності молоді. Про це свідчить негативність усіх кореляційних зв'язків. Особливо значущими показниками з тенденцією до зниження стали такі ознаки соціальної компетентності, як відкритість, розвиненість логічного мислення, контроль за своєю поведінкою та вміння підкорювати себе встановленим правилам, низькі значення яких відрізняли молодь ІІ та ІІІ груп ( $p \leq 0,05$ ).

Констатовано високий рівень особистісної тривожності у значної частини досліджуваних у всіх групах ЕГ. При цьому в більшості респондентів виявлене переважання особистісної тривожності над ситуативною ( $p \leq 0,05$ ). З'ясовано, що вираженість ситуативної тривожності у респондентів вірогідно підвищувалася зі збільшенням ступеня проявів ПТСР. При цьому зростала і частка осіб, які мають високі показники особистісної тривожності – від 52,7% із низьким ступенем проявів ПТСР до 86,1% із глобальним ступенем.

Встановлено, що показники депресії були вищими у ІІ та ІІІ групах ЕГ ( $p \leq 0,05$ ). У досліджуваних І групи показники цього параметра були в межах норми ( $\varphi=1,86$ ;  $p \leq 0,03$ ), проте вони виявилися вищими, ніж у молоді КГ. У міру зростання ступеня прояву ПТСР показники депресії підвищувалися, збільшувалася й чисельність осіб із більш високим її рівнем.

Визначено, що порядок вибору кольорів (тест М. Люшера) у 43,6% досліджуваних І групи свідчить про відсутність внутрішньоособистісних конфліктів, непродуктивну напруженість, нервово-психічні зриви ( $\varphi=2,22$ ;  $p \leq 0,01$ ). У ІІ групі вибір кольорів указує на прагнення відгородити себе від неприємних ситуацій, на уникнення збудження, прагнення до емоційної незалежності, негативне ставлення до обмежень, ускладнень ( $\varphi=2,05$ ;  $p \leq 0,02$ ). Досліджувані цієї групи притаманна пасивно-захисна психологічна позиція, ригідність. У респондентів ІІІ групи вибір кольорів

свідчив про тривалий стан фрустрації, опір впливам зовнішнього середовища, протест щодо заборон, тенденцію до обмеження соціальних контактів, агресивність, песимістичний прогноз на майбутнє ( $\varphi=2,11$ ;  $p\leq 0,01$ ).

Використання тесту Е. Вагнера дозволило виявити в осіб II групи більш високу тривожність і емоційну нестійкість; у респондентів III групи – високі бали відкритої агресивної поведінки; соціальну дезадаптацію. Рівень агресивності, вирахований як різниця між сумою «адаптивних» відповідей і сумою відповідей за категоріями «агресія» та «вказівка», в I групі вказував на нестриманість у поведінці, недостатній контроль агресивних тенденцій ( $\varphi=2,16$ ;  $p\leq 0,01$ ). Зростання агресивних тенденцій і перевага над тенденціями, які стримують агресивну поведінку, виявлене в осіб II групи з вираженим ступенем проявів ПТСР ( $\varphi=2,07$ ;  $p\leq 0,01$ ). Якісний аналіз значення і місця агресивних тенденцій у загальній системі диспозицій вказує на збільшення кількості агресивних відповідей при повній відсутності відповідей типу соціальної кооперації та високий ступінь ворожості у досліджуваних III групи ( $\varphi=1,81$ ;  $p\leq 0,03$ ). Показники, отримані за тестом Е. Вагнера, корелюють із даними опитувальника А. Басса-А. Даркі ( $r=0,73$ ;  $p\leq 0,05$ ).

Вивчення індивідуально-типологічних особливостей досліджуваних показало наявність у молоді III групи акцентуацій характеру дистимного, збудливого, екзальтованого, циклотимного типів. Це надає можливість констатувати схильність досліджуваних до імпульсивних, ризикованих, конфліктних та асоціальних дій. Серед досліджуваних I групи переважали акцентуації характеру емотивного, тривожного, дистимного типів ( $\varphi=2,31$ ;  $p\leq 0,01$ ). У респондентів II та III групи визначено мозаїчні акцентуації, а саме: такі суперечливі поєднання акцентуованих рис, як застрягаючі зі збудливими рисами (34,3% осіб), або поєднання демонстративних і застрягаючих акцентуованих рис у 17,4% осіб II групи, а також сполучення демонстративних і збудливих рис у 11,1% осіб III групи ( $\varphi=2,19$ ;  $p\leq 0,01$ ).

Показано, що у молоді із ПТСР більш висока активність таких психологічних захисних механізмів, як витиснення, регресія, заміщення, компенсація, реактивне утворення ( $p\leq 0,05$ ). Визначена розбіжність у підгрупах ЕГ за вказаними параметрами свідчить про вибір досліджуваними найменш диференційованих малоефективних

способів психологічного захисту. Такий вибір захисних механізмів респондентами I групи підкреслював бажання позбутися тривожної ситуації, відвернути увагу від усвідомлюваних афективних імпульсів і конфліктів ( $\varphi=1,59$ ;  $p\leq 0,05$ ). У відповідь формувалася низька або занижена самооцінка. Психологічні захисти проявлялися за типом гіперкомпенсації; особистість залишалася внутрішньо інтегрованою. У молоді II групи реакція емоційно-психічного напруження в процесі інтрапсихічної адаптації відбувалася насамперед через такі психологічні механізми, як регресія, заперечення, коли особистість відсторонюється від зовнішнього середовища, стає менш емоційно залученою; відбувається її дезінтеграція із соціумом ( $\varphi=1,63$ ;  $p\leq 0,05$ ). Зняття афективних імпульсів досліджуваними III групи здійснювалося переважно за допомогою актуалізації експресивної поведінки у вигляді агресії, ворожнечі; посилювалася дезінтеграція особистості та зовнішнього середовища й одночасно внутрішньоособистісна дисгармонія ( $\varphi=1,56$ ;  $p\leq 0,05$ ).

Констатовано, що особистісні копінг-ресурси молоді впливають на процес їх соціальної взаємодії, набуття та застосування адаптивних умінь і навичок, визначають усвідомлений вибір стратегій подолання стресу. Встановлено, що дезадаптивний психічний стан досліджуваних II та III групи із ПТСР активує копінг-ресурси, які є або несформованими, або виснаженими (різко зниженими). Це зумовлює виражене домінування дезадаптивних копінг-стратегій (60,9% осіб). З'ясовано, що респондентам цих підгруп більш притаманні емоційно-орієнтовані варіанти копінг-стратегій («втеча-уникнення», «емоційна розрядка», «ігнорування»), які вважаються менш продуктивними порівняно з проблемно-орієнтованими копінг-стратегіями. Обмежене використання когнітивних варіантів копінг-стратегій зумовлювало й недостатньо високу ефективність подолання ПТСР у молоді.

Визначено, що досліджувані виокремлених підгруп ЕГ по-різному сприймають підтримку, яка надходить від соціуму. Молодь II групи більшою мірою, ніж досліджувані I групи, суб'єктивно частіше відчувала самотність, дефіцит турботи, уваги, емоційної залученості з боку близьких людей ( $\varphi=1,94$ ;  $p\leq 0,02$ ). Представникам III групи порівняно з молоддю I та II групи до того ж бракувало практичної, інструментальної підтримки з боку соціуму ( $\varphi=1,85$ ;  $p\leq 0,03$ ). Вони визначали недостатність своїх соціальних зв'язків, заперечували їх наявність або вказували на їх кількісну обмеженість.



Загальний аналіз факторної матриці дозволив визначити дескриптори («зовнішні умови», «зовнішні вимоги», «особистісні ресурси», «соціальне функціонування»), які надали можливість виокремити соціально-психологічні чинники розвитку (на особистісному та міжособистісному рівнях) та подолання ПТСР у молоді (на макро-, мезо- та мікрорівнях).

Дані, отримані на констатувальному етапі дослідження, були враховані при побудові інтегрованої соціально-психологічної програми подолання ПТСР у молоді в умовах сучасного соціуму.

У психокорекційній роботі взяли участь 78 досліджуваних із різним ступенем і типом проявів ПТСР: 14 осіб (10 чоловіків і 4 жінки) із I групи, 36 респондентів (22 чоловіка і 14 жінок) із II групи та 28 випробуваних (21 чоловік та 7 жінок) із III групи, з яких було сформовано експериментальну групу. Відбір учасників відбувся за принципом добровільності. Решта учасників (82 досліджуваних – 40 чоловіків і 42 жінки) із ПТСР склали контрольну групу, в якій процедура психокорекції не проводилася.

Досліджуваних експериментальної групи було розподілено на сім підгруп по 10–12 осіб. З кожною підгрупою протягом трьох місяців займалися два рази на тиждень, потім протягом трьох місяців здійснювали підтримуючу корекцію двічі на місяць, а в наступні 6 місяців – один раз на місяць.

Психотерапевтична та психолого-консультативна робота будувалася на основі полімодального підходу, який об'єднував техніки раціональної, когнітивної, біхевіоральної психотерапії, релаксаційні методики, гештальттерапію, психодраму, логотерапію, психологічний дебрифінг з урахуванням провідних стратегій подолання ПТСР у молоді: особистісного дистанціювання; моделювання; зміни позиції; зниження суб'єктивної значущості. Такий підхід співвідноситься з напрямом «психотерапії нового рішення» (Р. Гулдінг, М. Гулдінг), у якому переоцінюється смислове переживання певного (травматичного) моменту, зафіксоване в попередньому досвіді, й утверджується інший погляд на ситуацію, себе, зовнішні умови та впливи. Новий сенс досягається через винаходження переживання, що відповідає більшій свободі, спонтанності, можливості довіряти собі та іншим, перевіряти та випробовувати свою психологічну межу, робити вибір, знаходити особистісний ресурс для подолання ПТСР.

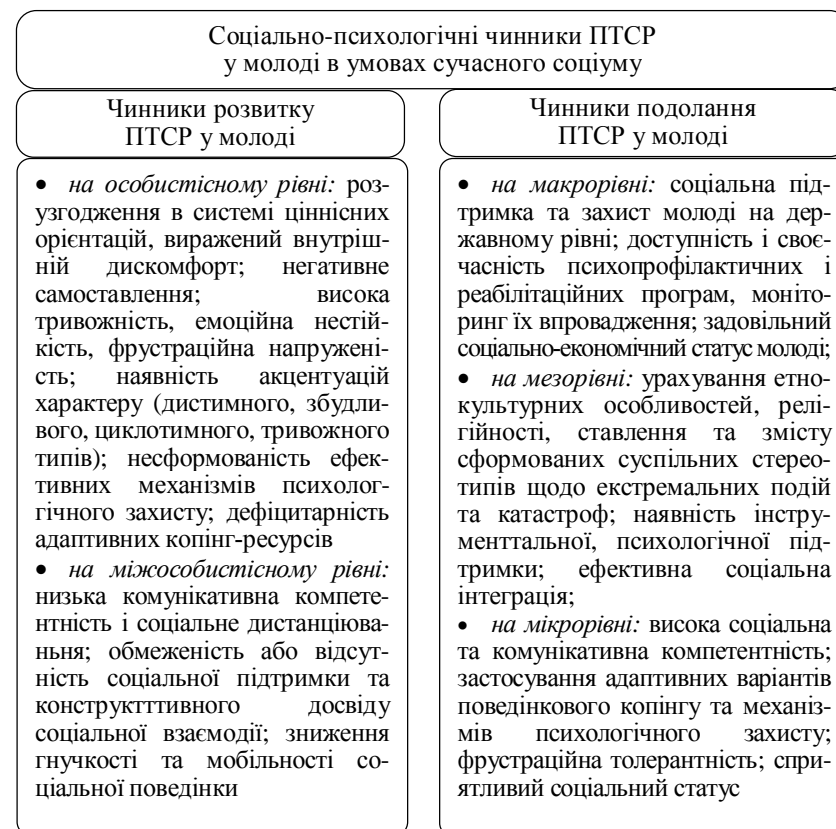


Рис. 1. Структурна модель диференціації соціально-психологічних чинників ПТСР у молоді в умовах сучасного соціуму

При впровадженні формувальних заходів урахувалися соціально-психологічні особливості молоді та відповідність обраних методів допомоги основним завданням запропонованої програми: зниження психоемоційної напруженості; опрацювання вражень, реакцій і почуттів досліджуваних; формування у них розуміння сутності подій, що відбулися, і психотравматичного досвіду; зменшення відчуття унікальності та патологічності власних реакцій шляхом обговорення почуттів та обміну переживаннями; мобілізація внутрішніх ресурсів, групової підтримки, солідарності й розуміння; зниження індивідуального та групового напруження; підготовка до переживання тих проявів і

реакцій, які можуть виникнути в подальшому; розвиток комунікативної та соціальної компетентності; навчання основним методам психологічної саморегуляції.

Вивчено можливість подолання ПТСР у молоді на етапах превенції, інтервенції та поственції в умовах індивідуальної та групової форми психокорекційної роботи, відмінність між якими вбачалася в організаційному, а не змістово-смісловому характері.

При організації простору психокорекційної та консультативної взаємодії психолога з учасниками груп було впроваджено низку вимог, що відповідали сучасним уявленням про організаційно-інтеракційні особливості психотерапевтичних стосунків. Ці вимоги розглядалися нами як психологічні умови актуалізації внутрішніх ресурсів молоді з ПТСР. До них належали взаємна відповідальність психолога та учасників за процес і результати спільної діяльності (реалізується через обговорення й укладання організаційного і терапевтичного контракту); реалізація феноменологічної установки «тут і тепер» (Ф. Перлз, К. Стайнер), відсутність тиску або примусу учасників – недирективність (К. Роджерс) та ін. Зауважимо, що врахування етнокультурних і релігійних особливостей молоді також сприяло ефективності заходів формувального впливу, особливо в досягненні мети щодо зміни травматичних деструктивних переконань.

Зважаючи на те, що одним із провідних чинників, які впливають на розвиток ПТСР, є відсутність соціальної підтримки, особливо з боку групи близьких (і не тільки за родинною ознакою) людей, організація групи психологічної підтримки і та проведення тренінгів із членами родин вважалися нами корисним паліативом, який сприяв подоланню ПТСР у молоді.

Аналіз результатів впровадження розробленої програми показав, що внаслідок зниження рівня внутрішнього дискомфорту ( $t = -3,2$ ;  $p \leq 0,05$ ) та самозвинувачення ( $t = -2,96$ ;  $p \leq 0,05$ ) рівень самооцінки респондентів став більш адекватним ( $t = -1,96$ ;  $p \leq 0,05$ ). Констатовано зниження коефіцієнта дезінтеграції між головними цінностями та можливостями в їх досягненні ( $p \leq 0,01$ ) у представників I та II підгрупи. Рівень розбіжності між «цінністю» і «доступністю» в мотиваційно-ціннісній сфері осіб III групи не змінився, але ступінь внутрішнього дискомфорту зменшився ( $t = -4,06$ ;  $p \leq 0,05$ ). У респондентів експериментальної групи зафіксоване збільшення інтересу до свого внутрішнього світу (за

шкалою «самоцінність»  $t = 2,42$ ;  $p \leq 0,05$ ), зростання впевненості у собі та задоволеності собою (за шкалою «самоприхильність»  $t = 2,53$ ;  $p \leq 0,05$ ) та зменшення критичності власного усвідомлення (за шкалою «самосприйняття»  $t = 4,28$ ;  $p \leq 0,05$ ).

Констатовано збільшення здатності респондентів експериментальної групи впливати на обставини та покращення саморегуляції (за шкалою «самокерівництво»  $t = 3,94$ ;  $p \leq 0,05$ ). Засвідчено зменшення таких показників комунікативної соціальної компетентності, як замкненість ( $t = 1,81$ ;  $p \leq 0,05$ ), емоційна нестійкість ( $t = 1,54$ ;  $p \leq 0,05$ ); підвищилось уміння підкорювати себе встановленим правилам ( $t = 2,32$ ;  $p \leq 0,05$ ).

При порівняльному аналізі рівнів тривожності до і після корекції виявлено достовірні зрушення високої тривожності ( $T = 1721$ ;  $p \leq 0,01$ ) у осіб із I та II групи та зниження параметру агресивності ( $T = 2543$ ;  $p \leq 0,01$ ), що вказує на підвищення контролю агресивних тенденцій і стриманості в поведінці. У респондентів із III групи покращення не досягало ступеня статистичної значущості, що може свідчити про перевагу агресивних тенденцій у поведінці.

Встановлено покращення параметрів психологічного захисту за показниками «регресія», «інтелектуалізація», «компенсація», «проекція» ( $p \leq 0,01$ ). Проте за показниками «заперечення», «заміщення», «реактивні утворення» покращення показників не досягало рівня статистичної значущості, що може свідчити про стійкість та глибину психотравми.

Констатовано, що в експериментальній групі збільшилася частота використання копінг-стратегії планування розв'язання проблем ( $T = 3811$ ;  $p \leq 0,05$ ), тобто досліджувані частіше стали використовувати цілеспрямований аналіз можливих варіантів поведінки з урахуванням об'єктивних обставин і минулого досвіду. Знизилися середні значення копінг-стратегії дистанціювання ( $T = 1926$ ;  $p \leq 0,05$ ).

Визначено, що в досліджуваних із I та II групи значно підвищився загальний показник соціальної підтримки, розширилася соціальна мережа підтримки ( $T = 2937$ ;  $p \leq 0,05$ ): покращилися взаємозв'язки з безпосереднім оточенням, розширилося коло друзів. Проте у респондентів із III групи обмеженою залишилася соціальна мережа підтримки, відзначається недостатня сформованість адекватних уявлень про види соціальної підтримки та можливості її отримання.

Найбільш виражені позитивні зміни зафіксовані у молоді з низьким і вираженим ступенем проявів ПТСР адаптивного типу,

меншою мірою – в осіб із глобальним ступенем проявів таких розладів та перевагою соціально-психологічної дезадаптації інтерпсихічної спрямованості дисгармонійного типу. В контрольній групі статистично значущих відмінностей за вказаними параметрами не виявлено.

Результати формувального етапу дослідження підтвердили ефективність розробленої програми психокорекції та можливість її впровадження при подоланні ПТСР у молоді в умовах сучасного соціуму.

*Висновки.* Встановлено, що ПТСР є структурно складним станом, який розвивається при травматичних (екстремальних) ситуаціях унаслідок емоційного або фізичного стресу, здатного викликати дистрес у будь-якої людини. Показано, що до розуміння сутності ПТСР підходять з урахуванням психоаналітичної, трансової та дисоціативної теорій, гіпотези про травматичний імпринт, теорії формування патологічних асоціативних емоційних мереж та ін.

Розглянуто теоретичні моделі ПТСР: психодинамічну, когнітивну, психосоціальну та мультифакторну (комплексну), яку визнано провідною в розвитку ПТСР. Констатовано, що в межах мультифакторної моделі значущими характеристиками травматичних чинників визначено раптовість, стрімкий темп розвитку катастрофічної події та тривалість її впливу, повторюваність протягом життя, а також уразливість особистості до формування ПТСР, про яку свідчать не тільки особливості її преморбіді (поєднання конституційно-біологічних, соціально-демографічних, сомато- й екзогенних чинників), а й схильність до віктимізації (тенденції перебувати в ролі жертви при аналогічних ситуаціях) або риси травматофілії (утримання травматичного досвіду).

Виокремлено ступені та типологію проявів ПТСР у молоді, загальними критеріями визначення яких є показники частоти та інтенсивності травматичних ситуацій, рівня вираженості дистресу, інтрузії, гіперактивації, депресії та предиктори соціально-психологічної дезадаптації, динаміка яких залежить від показників соціального функціонування особистості.

Встановлено, що досліджувані із *низьким ступенем* проявів ПТСР притаманні емоційний дискомфорт, незадоволеність стосунками з оточуючими, своїм соціальним статусом, рівнем само реалізації, з переважанням *активно-захисного* (здебільшого адаптивного) *типу* проявів ПТСР. Респондентів із *вираженим ступенем*

прояву ПТСР відрізняють тривожно-депресивні тенденції, використання неадаптивних патернів поведінки та несформованість самоконтролю, соціальна пасивність, низький рівень самоприйняття з перевагою соціально-психологічної дезадаптації інтрапсихічної спрямованості та *пасивно-захисним типом* проявів ПТСР. Досліджувані з *глобальним ступенем* проявів ПТСР характеризуються високою внутрішньою напруженістю, дисфорією, експлозивністю, низьким рівнем інтеграції із середовищем, відсутністю глибоких особистісних контактів, обмеженим колом спілкування та *дисгармонійним типом* проявів ПТСР із переважанням дезадаптації інтерпсихічної спрямованості.

Визначено системотвірні соціально-психологічні чинники ПТСР у молоді та розроблена структурна модель їх диференціації.

Соціально-психологічними *чинниками розвитку* ПТСР у молоді на *особистісному рівні* є: розузгодження в системі ціннісних орієнтацій, виражений внутрішній дискомфорт; негативне самоставлення; висока тривожність, емоційна нестійкість, фрустраційна напруженість; наявність акцентуацій характеру (дистимного, збудливого, циклотимного, тривожного типу); несформованість ефективних механізмів психологічного захисту; дефіцитарність адаптивних копінг-ресурсів; на *міжособистісному рівні* – низька комунікативна компетентність і соціальне дистанціювання; обмеженість або відсутність соціальної підтримки та конструктивного досвіду соціальної взаємодії; зниження гнучкості та мобільності соціальної поведінки.

Соціально-психологічними *чинниками подолання* ПТСР у молоді в умовах сучасного соціуму на *макрорівні* є: соціальна підтримка і захист молоді на державному рівні; доступність і своєчасність психопрофілактичних та реабілітаційних програм, моніторинг їх запровадження; задовільний соціально-економічний статус молоді; на *мезорівні* – врахування етнокультурних особливостей, релігійності, ставлення та змісту сформованих суспільних стереотипів щодо екстремальних подій і катастроф; наявність інструментальної психологічної підтримки; ефективна соціальна інтеграція; на *мікрорівні* – висока соціальна і комунікативна компетентність; застосування адаптивних варіантів поведінкового копіngu та механізмів психологічного захисту; фрустраційна толерантність; сприятливий соціальний статус.

Запропонована інтегрована соціально-психологічна програма подолання ПТСР у молоді, побудована на *принципах*: активності, зворотного зв'язку, диференційованого підходу, доступності та комплексності психологічної допомоги, формування позитивного самоставлення та конструктивної життєвої перспективи, мобілізації адаптивних копінг-механізмів, з урахуванням провідних *стратегій* (особистісне дистанціювання; моделювання; зміна позиції; зниження суб'єктивної значущості) подолання ПТСР на етапах превенції, інтервенції та поственції.

Ефективність розробленої програми доведена позитивною динамікою рівня інтеграції між потребою в досягненні головних життєвих цінностей і можливістю їх досягнення в реальності; зниженням показників внутрішнього дискомфорту, ситуативної та особистісної тривожності, депресії, індексів агресивності та ворожнечі; підвищенням комунікативної та соціальної компетентності; формуванням адаптивних копінг-стратегій поведінки; розширенням мережі соціальної підтримки. Найбільш виражені позитивні зміни зафіксовані у молоді з низьким і вираженим ступенем проявів ПТСР адаптивного типу, меншою мірою – в осіб із глобальним ступенем проявів таких розладів і перевагою соціально-психологічної дезадаптації інтерпсихічної спрямованості дисгармонійного типу.

### Література

1. Балл Г. А. Феномен вибору в контексті соціальної поведінки // Соціальна психологія / Г. А. Балл. – 2005. – № 1 (9). – С. 3–13.
2. Білоус Р. М. Вплив часової перспективи на життєстійкість молоді / Р. М. Білоус, В. О. Охріменко // Теоретичні і прикладні проблеми психології : зб. наук. праць Східноукраїнського національного університету ім. В. Даля. – № 3(38). – Северодонецьк : Вид-во СХУ ім. В. Даля, 2015. – С. 46–54.
3. Бондаренко О. Ф. Метапсихологічний контекст психологічної допомоги / О. Ф. Бондаренко // Педагогіка і психологія. – 2002. – № 4. – С. 4–12.
4. Боришевський М. Й. Провідні теоретико-методологічні принципи та їх розвиток в українській психологічній науці / М. Й. Боришевський // Проблеми заг. та пед. психол. : зб. наук. праць Ін-ту психол. ім. Г. С. Костюка АПН України / За ред. С. Д. Максименка. – К., 2002. – Т. IV. – Ч. 5. – С. 31–36.
5. Бочелюк В. Й. Соціально-психологічні особливості самореалізації особистості в сучасному суспільстві : монографія / Під ред. В. Й. Бочелюка. – [2-е вид. перероб. і доп.]. – Северодонецьк : Вид-во СХУ ім. В. Даля, 2016. – 280 с.
6. Боярин Л. В. Соціально-психологічні особливості ціннісних орієнтацій студентської молоді та їх адаптації до волонтерської діяльності / Л. В. Боярин // Теоретичні і прикладні проблеми психології : зб. наук. праць Східноукраїнського національного університету імені Володимира Даля. – Северодонецьк : Вид-во СХУ ім. В. Даля, 2015. – № 2 (37). – С. 37–43.
7. Бурлачук Л. Ф. До створення теорії «вимірювальної індивідуальності» у психодіагностиці / Л. Ф. Бурлачук // Актуальні проблеми психол. : Наук. записки Ін-ту психол. ім. Г. С. Костюка АПН України. – К., 2001. – Вип. 21. – С. 61–67.
8. Вірна Ж. П. Формування особистісного простору: оцінка, тенденції і закономірності / Ж. П. Вірна, В. В. Коширець // Теоретичні і прикладні проблеми психології : зб. наук. праць Східноукраїнського національного університету ім. В. Даля. – № 1(36). – Северодонецьк : Вид-во СХУ ім. В. Даля, 2015. – С. 75–94.
9. Гошовська Д. Т. Психологічна реінтеграція особистості в умовах глобальних трансформацій: засадові положення / Д. Т. Гошовська, Я. О. Гошовський // Теоретичні і прикладні проблеми психології : зб. наук. праць Східноукраїнського національного університету ім. В. Даля. – № 3 (38). – Северодонецьк : Вид-во СХУ ім. В. Даля, 2015. – С. 134–142.
10. Діденко О. І. Психологічний портрет особи: досвід та проблеми / О. І. Діденко // Теоретичні і прикладні проблеми психол. : зб. наук. праць СХУ ім. В. Даля. – Луганськ : СХУ ім. В. Даля, 2004. – № 2 (7). – С. 23–28.
11. Дмитрієв В. Ю. Досвід системного аналізу ціннісно-сміслового рівня індивідуальної свідомості / В. Ю. Дмитрієв // Вісник ЧДПУ імені Т. Г. Шевченка. – 2006. – Т. 1. – Вип. 41. – С. 89–94. – (Серія «Психологічні науки»).
12. Злобіна О. Г. Особистість як суб'єкт соціальних змін / О. Г. Злобіна. – К. : Ін-т соціології НАН України, 2004. – 400 с.
13. Коваленко А. Б. Проблема розуміння в працях українських психологів / А. Б. Коваленко // Теоретичні і прикладні проблеми психології : зб. наук. праць Східноукраїнського національного університету ім. В. Даля. – № 1(36). – Северодонецьк : Вид-во СХУ ім. В. Даля, 2015. – С. 190–199.
14. Кокун О. М. Аналіз поняття адаптаційних можливостей людини / О. М. Кокун // Проблеми заг. та пед. психол. : зб. наук. праць Ін-ту психол. ім. Г. С. Костюка АПН України / За ред. С. Д. Максименка. – К. : Гнозис, 2002. – Т. IV. – Ч. 5. – С. 137–140.
15. Кочарян А. С. Механизмы психотерапии / А. С. Кочарян, А. Халайла // Вісник Харківського нац. ун-ту ім. В. Н. Каразіна. – Серія : Психологія. – 2002. – № 576. – С. 91–98.
16. Кузікова С. Б. Стагнація самозмінювання як механізм кризоутворення на життєвому шляху особистості / С. Б. Кузікова // Матеріали II міжнар. наук.-практ. конф. «Особистість у кризових умовах та

- критичних ситуаціях життя», 18–19 лют. 2016 р., м. Суми. – Суми : Вид-во СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2016. – С. 58–63.
17. Лазуренко О. О. Історія вивчення, сучасний стан та актуальність проблеми емоцій і емоційності у психологічній науці / О. О. Лазуренко // Наукові записки Ін-ту психол. ім. Г. С. Костюка АПН України / За ред. акад. С. Д. Максименка. – К. : Міленіум, 2007. – Вип. 34. – С. 24–35.
18. Ложкин Г. В. Интрасубъектные и интерсубъектные предикторы уверенности в условиях неопределенности / Г. В. Ложкин // Матеріали II міжнар. наук.-практ. конф. «Особистість у кризових умовах та критичних ситуаціях життя», 18–19 лют. 2016 р., м. Суми. – Суми : Вид-во СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2016. – С. 63–67.
19. Максименко К. С. Концептуально-функциональная семантика современной украинской личностно-ориентированной психотерапевтической школы / К. С. Максименко // Психогенеза особистості: норма і девіація : зб. наук. статей [гол. ред. Я. О. Гошовський] // Матеріали наук.-практ. інтернет-конф. «Актуальні проблеми сучасної психології: здобутки і перспективи», 6 лют. 2015 р. – Т. 1. – Луцьк : Східноєвропейський національний університет імені Лесі Українки, 2015. – С. 151–164.
20. Максименко С. Д. Генезис существования личности / С. Д. Максименко. – К. : КММ, 2006. – 240 с.
21. Пілецька Л. С. Психологічні особливості професійної самосвідомості молоді / Л. С. Пілецька // Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія «Психологічні науки». – Херсон : Гельветика, 2015. – Вип. 1–2. – С. 135–145.
22. Психологічне забезпечення психічного і фізичного здоров'я / [Корольчук М. С., Крайнюк В. М., Косенко А. Ф., Кочергіна Т. І.] ; за заг. ред. М. С. Корольчука. – К. : Інкос, 2002. – 272 с.
23. Табачников С. І. Диференційна система лікувально-профілактичних та організаційних заходів щодо надання спеціалізованої допомоги постраждалим внаслідок техногенних аварій та катастроф / С. І. Табачников, Є. М. Харченко, Є. Г. Гриневич, В. А. Піщіков, Г. Л. Золотарьов, М. В. Маркова, Н. О. Рось // Український вісник психоневрології. – 2001. – Т. 9. – Вип. 2. – С. 49–50.
24. Титаренко Т. М. Життєвий світ особистості: у межах і за межами буденності / Т. М. Титаренко. – К. : Либідь, 2003. – 376 с.
25. Чепелева Н. В. Характеристика процесів розуміння та інтерпретації у контексті психотерапії / Н. В. Чепелева // Наук. записки Ін-ту психол. ім. Г. С. Костюка АПН України / За ред. акад. С. Д. Максименка. – К., 2001. – Вип. 21. – С. 25–31.
26. Щербина Л. Ф. Методологія психологічної допомоги / Л. Ф. Щербина // Актуальні проблеми психології : зб. наук. праць Ін-ту психол. ім. Г. С. Костюка АПН України / За ред. С. Д. Максименка. – К. : Міленіум, 2007. – Т. IX. – Ч. 7. – С. 317–329.

## ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ «ВИХОДУ З ВІЙНИ» ВІЙСЬКОВОСЛУЖБОВЦІВ ТА ПРАЦІВНИКІВ СЛУЖБИ ПОРЯТКУ

*О. В. Тімченко*

«Іноді людині здається, що війна не залишає в неї незгладимих слідів, але якщо вона дійсно людина, то їй це тільки здається...»

*К. М. Симонов*

Відомий американський психолог, військовий лікар, ветеран в'єтнамської війни Френк Пьюселік у ході своїх виступів у м. Харків з проблем реінтеграції ветеранів у звичайне громадянське суспільство наголосив: «... Закони війни діють в умовах воєнного часу і втрачають свою значущість в умовах миру. Проте людина, яка пройшла війну, певну частину свого життя не зможе миттєво перейти з «миру війни» у «світ мирного життя» [2]. Цю тезу наочно демонструють і результати дослідження, проведеного співробітниками науково-дослідної лабораторії екстремальної та кризової психології Національного університету цивільного захисту України [3] стосовно психологічних особливостей «виходу з війни» ветеранів Другої світової та афганської війн, а також учасників локальних воєнних конфліктів і збройних сутичок, що мали місце на теренах пострадянських країн (табл. 1).

З перших днів проведення антитерористичної операції на сході України пересічним громадянам надають допомогу працівники Служби порятунку. Так, з травня 2014 року Спеціальний авіаційний загін Державної служби України з надзвичайних ситуацій (ДСНС України) здійснює цілодобове чергування та проводить авіаційні роботи з пошуку та рятування людей, а з липня 2014 року піротехнічні підрозділи ДСНС України розмінують небезпечні ділянки місцевості, будівлі та споруди на території населених пунктів Донецької та Луганської областей.

Нині за участі аварійно-рятувальних підрозділів ДСНС України проводяться відновлювальні роботи на десятках об'єктів і

Таблиця 1  
Психологічні особливості «виходу з війни» ветеранів Другої світової та афганської війн, а також учасників локальних військових конфліктів та збройних сутичок, що мали місце на теренах пострадянських країн

Психологічні маркери «виходу з війни»	Ветерани Другої світової війни	Ветерани афганської війни	Учасники локальних військових конфліктів і збройних сутичок
Ставлення до суспільства до ветеранів	Суспільство ставилося до фронтовиків переважно з повагою та пошаною	Відмінною рисою афганської війни була повна відсутність на перших порах інформації про неї. У подальшому відбувалася зміна акцентів щодо висвітлювання цієї війни: від героїзації ЗМІ переходили не тільки до реалістичного аналізу, а й до явних перетинів, коли негативне ставлення до самої війни переносилося на її учасників. Зміни соціального курсу в СРСР призвели до згасання інтересу до афганської війни, а самі війни-«афганці», які повернулися з цієї війни, виявилися начебто зайвими, непотрібними не тільки властям, а й суспільству в цілому. Сприймають афганської війни самими її учасниками і тими, хто там не був, виявилася майже протилежним	Поларне ставлення у суспільстві до участі її громадян у різноманітних воєнних конфліктах і збройних сутичках
Ставлення ветеранів до суспільства	Повертаючись з війни, колишні солдати та офіцери підходили до мирного життя з фронтowymi мірками, часто переносячи в післявоєнне життя набутий воєнний спосіб поведінки. Найбільш помітними проявами специфічного впливу війни на психологію її учасників стали «фронтвий	Більшість воїнів-«афганців» пережили те, з чим наші пересічні громадяни на той час і не стикалися. І повернулися ці хлопці з війни багатого дорослішими, ніж їх однолітки, які не воювали. Вони стали «іншими» – чужими, незрозумілими, незручними для суспільства, яке відгородилося від них	Соціальний стан ветерана бойових дій характеризується так званою кризою ідентичності (іншими словами – втратою цілісності та віри у свою соціальну роль). Багато хто з таких людей позбувся інтересу до суспільного життя, здатності до емпатії та потреби в душевній близькості з іншими людьми.

	максималізм», синдром силових методів і спроб їх застосування (особливо на перших порах) у конфліктних ситуаціях мирного життя	цінничою фразою «Я вас тутди не відправляю». І саме тоді вони теж стали замикатися в собі або шукати один одного, об'єднуючись в групи, створюючи власний світ	Абсолютна більшість учасників бойових дій негативно ставиться до представників влади, вважаючи, що держава обдурила їх
Характерні індивідуально-психологічні ознаки ветеранів	Душевні надломи, зриви, озлобленість, непримирненість, підвищена конфліктність – з одного боку, стомленість, апатія – з іншого – природна реакція організму на наслідки тривалого фізичного та нервового напруження, випробуваного в бойовій обстановці	Нестійкість похитки, при якій навіть досить незначні втрати та труднощі штовхають ветерана на самогубство; особливі види агресії; страх нападу ззаду; провина за те, що залишився живим; ідентифікація себе із загинлим; різко негативне ставлення до соціальних інститутів, уряду	Стан песимізму, нелювіра до інших людей, втрата сенсу життя; непевненість у своїх силах; потреба мати при собі зброю; несприйняття ветеранів інших воєн; бажання зігнати на когось злість за те, що був відправлений на війну, і за все, що там відбувалося
У кого з ветеранів були особливі труднощі при поверненні до мирного життя	Надзвичайно гостру психічну драму після перемоги відчували інваліди, а також ті, хто втратив близьких і залишився без даху над головою. Особливих труднощів зазнали й ті, хто до війни не мав ніякої професії.	Надзвичайно гостру психічну драму відчували інваліди	Надзвичайно гостру психічну драму відчували інваліди і ті, хто перебував у полоні
Психологічні феномени	Прийшли «фронтвої ностальгії» (бажання повернутися в минуле, у бойову обстановку або відтворити якусь подію, хоча б окремі риси бойової обстановки в межах існуючої дійсності) змушували ветеранів шукати один одного, групуватися у ветеранські організації та об'єднання. Саме радянським ветеранам Другої світової війни завдячують за цей психологічний феномен – <i>феномен «фронтвого братерства»</i> вітчизняні ветерани – учасники наступних війн і локальних збройних конфліктів	У розумінні соціально-психологічного стану воїнів-«афганців» особливе значення посідає категорія <i>«афганського синдрому»</i> . Синдром, який руйнує особистість ветерана афганської війни, був зовсім не знайомий ветеранам Другої світової війни. Саме «афганський» синдром привів сучасних дослідників до розуміння різкої різниці між справедливою та несправедливою війною: перші спричиняють лише відстрочені реакції, пов'язані з тривалим нервовим та фізичним напруженням, другі, крім цього, загострюють комплекс провини.	«Афганський» синдром у суспільстві не минав, проте встиг доповнитися «карабаським», «придністровським», «абхазьким», «таджицьким», «чеченським», а зараз ще й «донецьким». Майже 75% сучасних російських ветеранів бойових дій заявляють про своє бажання повернутися в Чечню або будь-яку іншу гарячу точку, причому практично кожен четвертий з них готовий це зробити без жодних роздумів

систем життєзабезпечення населення міст і сіл, які зазнали руйнувань і пошкоджень під час локального збройного конфлікту на сході нашої країни. Не треба забувати і про тих рятувальників – мобілізованих або добровольців, хто в зоні проведення антитерористичної операції проходив службу в підрозділах Збройних Сил України (ЗСУ) або Міністерства внутрішніх справ (МВС) та зі зброєю в руках охороняв спокій пересічних громадян.

З якими проблемами психологічного характеру можуть зіткнутися в недалекому майбутньому наші колеги – представники Державної служби України з надзвичайних ситуацій, пройшовши всі жахіття антитерористичної операції? Щоб відповісти на це складне запитання, треба перш за все розібратися зі складовими «виходу з війни» «військової» і «мирної (не військової)» людини (якою по суті є фахівець Служби порятунку). За нашим глибоким переконанням, головною складовою «виходу з війни» стане «воєнний синдром» [4].

Воєнний синдром – бомба сповільненої дії: він може проявитися у ветерана АТО через півроку, рік, а може і через десять років. Зазначимо, що термін «синдром» часто асоціюється з «клінічним» підходом та патологією [5]. Проте в сучасній вітчизняній психологічній науці поняття «синдром» використовується і в більш широкому розумінні – для характеристики поєднань певних психологічних ознак (симптомів), пов'язаних єдиним механізмом виникнення та розвитку конкретного явища [6].

«Воєнний синдром» може вдарити по всій нації, адже в зоні проведення антитерористичної операції воюють і виконують рятувальну місію переважно чоловіки віком від 18 до 45 років (іншими словами, найбільш працездатна та репродуктивна частина населення України).

Під час аналізу «воєнного синдрому» більшість сучасних вітчизняних дослідників [9–11] виділяють вихідні психологічні передумови його формування та розвитку, а також певне ядро, до якого входять:

- психологічні особливості людини на війні (як індивіда, особистості, суб'єкта професійної діяльності тощо);
- особливості її професійно-психологічної підготовки та професійної діяльності;
- особливості соціальної взаємодії різнопрофільних фахівців у ході воєнних дій.

«Воєнний синдром» буде формуватися і в першій («військовій»), і у другій («не військовій») категорії суб'єктів війни, проте зміст його суттєво відрізнятиметься залежно від психологічного сприйняття війни представниками цих двох соціальних груп.

Для військовослужбовців війна є сферою професійної діяльності. Якщо відкинути морально-етичну та емоційну складові, то не можна не визнати, що основні завдання військовослужбовців зводяться до виконання наказів військових командирів стосовно знищення живої сили ворога, а також руйнування або захоплення його власності (як матеріальної, так і інтелектуальної). Таким чином, «воєнний синдром» військовослужбовця передбачає:

- розподіл людей, які представляють навколишній світ, на друзів (союзників) і ворогів;
- наявність знань, умінь і навичок професійної військової діяльності, що зводиться до кваліфікованого знищення ворога, власного виживання в умовах воєнних дій, а також забезпечення максимальної ефективності воєнних дій союзників та відновлення збитків, заподіяних ворожими силами;
- сприйняття наказу командира як юридичного акту, що легітимізує власну діяльність, спрямовану на знищення ворога (рис. 1).

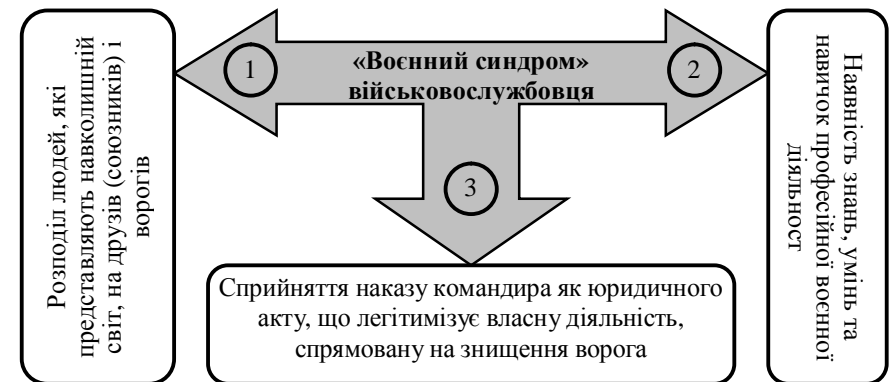


Рис. 1. «Воєнний синдром» військовослужбовця

Герой війни «раптом» виявиться зайвим у «невоснному світі», а держава, ледь згасне мода на ветеранів, може просто забути про нього. При цьому дія «воєнного синдрому»

набуватиме не конструктивний (як на війні), а деструктивний характер. І тому, якщо в зоні проведення АТО, як особистий ворог сприймався кожен озброєний представник протилежної сторони, то в умовах мирного часу образ ворога може перенестися на співвітчизника, який не може або не хоче зрозуміти свого вчорашнього «героя-захисника».

«Ми за вас, щурів тилих, в АТО кров проливали, а ви сьогодні нас за людей не вважаєте... Була б моя воля, я б таких, як ти, власною рукою розстріляв би...», – подібних монологів, на жаль, звучало, звучить і, мабуть, буде звучати ще дуже багато. *«Невоєнний світ» у недалекому майбутньому прагнучиме якомога швидше викреслити з пам'яті АТО, що, у свою чергу, не зможе не позначитися на ставленні до «людей війни», які втрачатимуть свою функціональну корисність у мирний час та стикатимуться з тим, що їх соціальна значущість різко знижуватиметься. Усе зазначене спричинить відповідну реакцію, яка виражатиметься в агресії носія «воєнного синдрому», спрямованій на «світ урятований», який забув своїх конкретних «рятівників».*

І прикладів усьому сказаному у світовій практиці дуже багато. Згадаємо, наприклад, В'єтнам. Війна там йшла 15 років, і за цей час лише з боку США, за офіційною статистикою, загинуло 58 000 солдатів. 64% з них – молоді хлопці віком до 21 року. 300 тисяч – поранені, контужені, інваліди. За даними дослідження американських ветеранів війни у В'єтнамі, проведеного у 1988 році, у 15,2% з них спостерігалися виражені післятравматичні стресові розлади (ПТСР), а ще в 11,1% – окремі симптоми цих розладів. Серед цих осіб у 5 разів зростав ризик залишитися безробітним, близько 70% з них хоча б один раз розлучилися, у 35% спостерігалися батьківські проблеми, у 43,7% – крайні форми ізоляції від людей, у 40% – виражена ворожість до оточення.

На початок 1990-х років близько 100 000 ветеранів цієї війни покінчили життя самогубством, 40 000 вели замкнутий, майже аутичний спосіб життя [15]. Що стосується тих, хто не покінчив із собою, то відомо, що вони спивалися, вживали наркотики, а коли гостро потребували грошей, вдавалися до крадіжок, грабежів і насильства. Чому? Тому що нічого іншого не вміли робити, крім як використовувати зброю за призначенням. У

підсумку вийшло так, що 36,8% представників цієї соціальної групи здійснили більше шести актів насильства на рік, 50% були заарештовані і посаджені у в'язницю (у тому числі 34,2% – неодноразово). Багато колишніх героїв війни стали ворогами «нормального суспільства» – непотрібними і незрозумілими...

Інший приклад – Росія. Згідно зі статистичними даними, опублікованими в доповіді колишнього головного психіатра Міністерства оборони РФ В. В. Нечипоренка, майже у 20% військовослужбовців, які брали участь у війні в Афганістані, військових діях у Карабасі, Абхазії, Таджикистані та Чечні, діагностувалися хронічні післятравматичні стани, спричинені бойовим стресом. До 12% учасників бойових дій хотіли б присвятити своє життя службі в іншій армії, яка зараз воює. Саме у цих людей виробився збочений погляд на заборону вбивства, грабінж, насильство. Саме вони стають головним поповненням груп військових найманців та членами кримінальних структур у різних країнах світу [16].

«Воєнний синдром» працівників Служби порятунку на війні складатиметься із симптомів, пов'язаних із відчуттям перманентної загрози як з боку супротивника, так і з боку «мирних громадян» – жителів тимчасово окупованих, «сірих» або звільнених територій, невдоволених життєзабезпеченням зі сторони власної держави.

*Для рятувальників – працівників Служби порятунку війна не є сферою професійної діяльності.* В зоні АТО особовий склад Державної служби України з надзвичайних ситуацій, на відміну від військовослужбовців, проводить зовсім інші (в першу чергу рятувальні та відновлювальні) види робіт.

Таким чином, *«воєнний синдром» рятувальника полягатиме у виробленні та закріпленні на психологічному рівні усталеного відчуття перманентної небезпеки, яка з однаковою ймовірністю може походити і від чужих (ворогів), і від своїх.*

У цьому контексті вважаємо не зайвим викласти основні результати дослідження, проведеного впродовж 2015–2016 рр. співробітниками науково-дослідної лабораторії екстремальної та кризової психології Національного університету цивільного захисту України під керівництвом доктора психологічних наук, професора Н. В. Оніщенко щодо визначення особистісних змін, які відбулися у фахівців аварійно-рятувальних підрозділів ДСНС України внаслідок їх перебування в зоні проведення антитерористичної операції.



У дослідженні взяли участь 100% працівників Служби порятунку, які у 2014–2015 рр. виконували завдання за призначенням у зоні АТО. Отримані результати дозволили констатувати, що основні зміни відбулися в афективній сфері, на поведінковому рівні та в структурі спрямованості особистості рятувальника (табл. 2).

Таблиця 2

Характеристика основних змін, які спостерігаються у рятувальників після повернення із зони проведення антитерористичної операції

Сфери, в межах яких фіксуються зміни	Зміст змін
<b>Афективна сфера</b>	<p>1. Серед домінуючих емоційних реакцій провідними стають агресивність, дратівливість, вразливість та імпульсивність.</p> <p>2. З'являються страхи, зумовлені вітальною загрозою (попасти під обстріли, бути пораненим, загинути).</p> <p>3. Помітно підвищується рівень тривожності. Тривожність має ознаки розладу поведінки. Її рівень значно відрізняється від того, який спостерігається у рятувальників, які не виконували свої професійні завдання в умовах проведення бойових дій.</p> <p>4. Фіксується досить високий показник сформованості астенічних проявів.</p> <p>5. Починають формуватися початкові ознаки невротичних станів.</p> <p>У тих рятувальників, хто був найдовше за всіх у зоні АТО, фіксується «зникнення» тривожності, яке має властивість трансформуватися та проявлятися у вигляді, наприклад, ознак невротичної депресії, показник якої в даній групі рятувальників є достатньо високим. У тих рятувальників, у яких було відмічено ознаки невротичної депресії, спостерігалася здебільшого нейтральна або песимістична оцінка щодо змін, які з ним відбулися та можуть відбутися в майбутньому.</p> <p>6. Спостерігаються астенічні прояви, obsesивно-фобічні та вегетативні порушення (різний ступінь прояву залежно від тривалості перебування в зоні АТО).</p> <p>7. Очікування тієї чи іншої загрози зумовлює постійну високу мобілізаційну готовність особистості до адекватного реагування на неї. Це, у свою чергу, провокує досить швидко психоемоційне виснаження.</p>

Продовження таблиці 2

<b>Афективна сфера</b>	<p>8. Найбільш стресогенними в умовах АТО були такі ситуації: попадання під обстріли; загроза власному життю та здоров'ю, а також невизначеність строків перебування в зоні воєнного конфлікту.</p> <p>9. Під час перебування в зоні локального збройного конфлікту найчастіше рятувальники зазнавали розгубленості та відчутного страху. Приблизно третина рятувальників відмічала у себе реакції заціпеніння, приблизно кожний четвертий – важкість у кінцівках та прискорене серцебиття</p>
<b>Спрямованість особистості</b>	<p>1. Втрата часової перспективи, переоцінка цінностей, зміна життєвих пріоритетів та підвищення або актуалізація цінності життя.</p> <p>2. Найбільш актуальними проблемами після повернення із зони АТО стали матеріальні проблеми, відмова в присвоєнні статусу УБД; проблеми щодо міжособистісних стосунків як у родині, так і в підрозділі; стан власного здоров'я.</p> <p>3. Підвищення цінності життя як своїх рідних і близьких, так і власного життя.</p> <p>4. Серед основних змін також були вказані розуміння цінності взаємин із близькими, зміна поглядів на життя, розуміння цінності дружніх відносин і підвищення патріотизму.</p> <p>5. Приблизно кожний четвертий рятувальник прагне зберегти все, що має на сьогодні, та не воліє нічого змінювати.</p> <p>6. Найбільш важливим «завданням» на майбутнє рятувальники називають покращення матеріального становища. Поряд із цим серед основних планів на майбутнє – придбання власного житла, одруження, отримання освіти та народження дітей</p>

Умовою формування особистісних змін у рятувальників є сама війна. Тому цілком природним виглядатиме той факт, що після повернення з війни працівники Служби порятунку будуть прагнути якомога швидше забути всі жахіття військового часу, незалежно від того, якими діями «своїх» або «ворогів» вони були спричинені.

Конфлікти, що будуть виникати в «мирному житті» на ґрунті загострення «воєнного синдрому», розглядатимуться і рятувальниками і військовослужбовцями – ветеранами АТО як свого роду війна, де, як і в реальній війні, будуть і «свої» і «вороги». Тільки

тепер ворогом почне вважатися співвітчизник (як правило, «бездушний чиновник», «тиловий шур», «бюрократ»), який не бажає зрозуміти ветерана АТО.

До тих пір, поки конфлікти виникатимуть між окремими ветеранами та чиновниками, вони не становитимуть суттєвої соціальної небезпеки і являтимуть собою безсистемні казуси. Однак в умовах соціальної нестабільності, невлаштовані та відкинуті суспільством носії «воєнного синдрому» за наявності у них організації (як, наприклад, «Союз ветеранів Афганістану») та достатньо сильного лідера можуть стати серйозною силою, потенціал якої, як і раніше, у своїй основі матиме знищення ворога. Тільки тепер у якості ворога будуть розглядатися не зовнішні супротивники, а держава та суспільство, які самі ж породили «героїв війни», проте не змогли (або просто не захотіли) втримати над ними контроль (рис. 2).

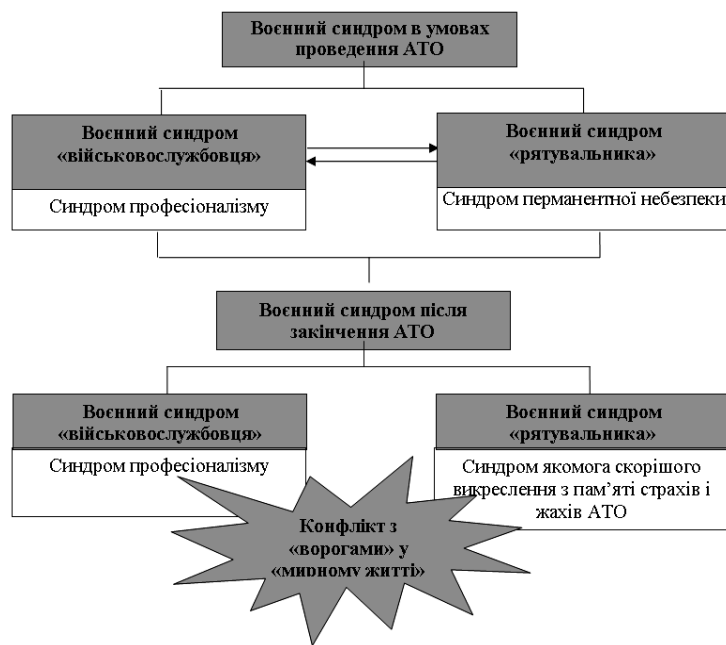


Рис. 2. Особливості «воєнного синдрому» військовослужбовця та рятувальника в період перебування в зоні АТО та після повернення до мирного життя

Усе викладене дозволяє стверджувати, що повернення ветеранів АТО – військовослужбовців і працівників Служби порятунку до умов мирного життя матиме свої відмінності. Ці відмінності будуть знаходитися в площині парадигми «життя – смерть»: адже і військовослужбовці, і рятувальники в ситуації АТО мали справу з досвідом смерті, що відкривався їм як смисл життя (рис. 3).



Рис. 3. Стрес-фактори АТО, що призводять до перманентної психотравматизації її учасників

Ці люди в умовах військового конфлікту отримували зовсім інший, неповторний досвід життя, що ніс їх в обійми смерті. А це, у свою чергу, завдавало нищівного удару по власних почуттях безсмертя та невразливості [12].

Трансформації особистості як військовослужбовця, так і працівника Служби порятунку в травматичній і післятравматичній ситуації будуть залежати від їх особливого особистісного досвіду «життя – смерть» з урахуванням особистісної зумовленості стрес-синдромів.

Іншими словами, діагностування ПТСР у військовослужбовця або рятувальника після повернення із зони АТО дозволить говорити про особливу форму аномального розвитку особистості ветерана як маніфестацію глибинних ядерних факторів і структур його особистості, що зазнали трансформації і реінтеграції в умовах локального збройного конфлікту (рис. 4).



Рис. 4. Основні симптоми розвитку ПТСР у ветеранів антитерористичної операції

Однак психотравмуючий досвід ветерана АТО не буде зводитися лише до власне аномального досвіду (досвіду участі в локальному збройному конфлікті), а включатиме в себе ще й досвід повернення у світ звичайного існування [13].

Досвід смерті (реальний або символічний) відразу після виїзду із зони АТО перерветься, і той, хто повернувся до звичайного світу, почне ідентифікуватися з навколишніми та/або самим собою як вцілілий. *Ветеран розумітиме, що все, що з ним відбулося, минуло, але не відчуватиме все те, що сталося, як минуле.* Почне проявлятися феномен вторгнення минулого в сьогодення, незавершеності минулого, нерозірваного зв'язку «Я-реального» з «Я-минулим» (рис. 5).

В умовах реадаптації до мирного життя ветеран знаходитиметься в ситуації вибору негативного/позитивного шляху. Адже психологічні наслідки досвіду участі в локальному збройному конфлікті можуть виходити за межі ПТСР і бути не тільки негативними, а й позитивними («потрясіння» вцілілого можуть стати джерелом «просвітління» та самоактуалізації) [14].

*Перед ветераном АТО постане важке завдання переосмислення травматичного досвіду.* У такій ситуації феномен

Бажання бути зрозумілим

Бажання бути соціально визнаним

Прагнення бути прийнятим у систему соціальних зв'язків і стосунків мирного життя з вищим, ніж раніше, соціальним статусом

Ветерани АТО хочуть мати в контакт з тими, хто їх оточує, такий зворотний зв'язок, який би явно підтверджував, що вони билися за добру справу, що їх участь у жорсткому насильстві етично виправдана і соціально корисна. По суті, мова йде про дію такого механізму психологічного захисту, як «раціоналізація», який дозволяє ветерану подолати комплекс провини, виправдатися перед самим собою, своєю совістю, зробити спогади про агресивні і жорстокі вчинки мінімально травмуючими для власної психіки.

Природне бажання отримати високу оцінку своїх особистісних зусиль і дій у суспільства. При цьому справедливо вважається, що гідними суспільного визнання є не лише героїчні вчинки, а й внутрішні перемоги людини над собою (учасник АТО «не здрейфив», не дезертирував, не симулював і т. ін.). Спостерігається бажання, щоб факт позитивної оцінки став відомим широкому колу знайомих і незнайомих людей

Це пояснюється тим, що справа, яку робили ветерани «там» (у зоні АТО), соціально значущіша, ніж те, чим займалися їх однолітки в умовах мирного життя або інші військовослужбовці, які залишалися в місцях постійної дислокації частин. На підставі цього учасники АТО чекають особливого ставлення до себе з боку оточення. Інакше можливе виникнення різного роду синдромів за типом «в'єтнамського», «афганського» або «чеченського», коли з боку учасників бойових дій виявлялося агресивне ставлення до товаришів по службі, які не мали бойового досвіду

Рис. 5. Психологічна картина переживань ветеранів антитерористичної операції

**Приголошення  
при зіткненні з  
реаліями мирного  
життя**

Ветерану важко звикнути з думкою про те, що в той час, коли він ризикував життям, у країні нічого не змінилося, суспільство взагалі не помітило відсутності не тільки цього ветерана, а й десятків тисяч інших учасників бойових дій (це, до речі, є головною характеристикою так званої «гібридної» війни). Більше того, виявляється, що не всі громадяни країни, яку захищав ветеран, поділяють його погляди на цілі, характер і способи ведення АТО. Це може спричинити стан психічного шоку, призвести до серйозних психічних розладів, сформувати у ветерана почуття ворожості соціального оточення

Продовження рис. 5

фіксації на травмі може слугувати одним з яскравих підтверджень неусвідомленої спроби переосмислення ветераном АТО свого життєвого досвіду. Саме *смісловий конфлікт і роздвоєння особистості стануть одними з основних етіологічних факторів, що зумовлюватимуть аномальний розвиток ветерана АТО та виникнення у нього післятравматичного стресового розладу*. І отже, ПТСР стане тим процесом, завдяки якому буде вирішуватися смісловий конфлікт і завершуватися реінтеграція учасника АТО в ситуації його дезінтеграції.

### Література

1. Симонов К. М. Живые и мертвые [Текст] / Константин Михайлович Симонов. – М., 1966. – 512 с.
2. Пюселік Ф. Як пережити війну після війни / Френк Пюселік // [Електронний ресурс] – Режим доступу: <https://www.youtube.com/watch?v=b7QKj-VSTi8>.
3. Timčenko V. O. «Frontová nostalgie» anebo co se děje s bojovníky při «výstupu» z «malé» války / V. O. Timčenko // Central European Journal for Science and Research. Středoevropský věstník pro vědu a výzkum: Pedagogika, Filologické vědy, Právní vědy, Psychologie a sociologie. – 2016. – № 14 (27). – P. 76–79.
4. Тімченко В. О. «Військовий синдром» як психологічний поведінковий маркер ветеранів антитерористичної операції / В. О. Тімченко // Проблеми екстремальної та кризової психології. Зб. наук. праць. – Х. : НУЦЗУ, 2016. – Вип. 19. – С. 187–197.

5. Максименко С. Д. Основы общей психологии [Текст] : підручник / С. Д. Максименко. – К. : Либідь, 1998. – 416 с.
6. Максименко С. Д. Экспериментальная психология [Текст] : підручник / С. Д. Максименко. – К. : МАУП, 2002. – 128 с.
7. Сыропятов О. Г. Психопатология чрезвычайных ситуаций [Текст] / О. Г. Сыропятов, Г. В. Иванцова. – К. : Науковий світ, 2005. – 64 с.
8. Балабанова Л. М. Судебная психопатология (вопросы определения нормы и отклонений) [Текст] : монография / Л. М. Балабанова. – Днепропетровск : Сталкер, 1998. – 432 с.
9. Осьодло В. І. Суб'єктна активність особистості як психологічна проблема [Текст] / В. І. Осьодло // Наукові записки Харківського університету Повітряних Сил. Соціальна філософія, психологія. – Харків : ХУПС, 2007. – Вип. 2 (28). – С. 170–182.
10. Потапчук Є. М. Теорія та практика збереження психічного здоров'я військовослужбовців [Текст] : монографія / Є. М. Потапчук. – Хмельницький : Видавництво Національної академії ДПСУ ім. Б. Хмельницького, 2004. – 323 с.
11. Сафін О. Д. Людський чинник в особливих умовах діяльності та праці: психологічний аспект [Текст] / О. Д. Афінін // Проблеми екстремальної та кризової психології. – 2010. – Вип. 2. – С. 108–120.
12. Відношення до життя та смерті в умовах надзвичайної ситуації: ціннісно-смісловий аспект [Текст] : монографія / [Лебедев Д. В., Лебедева С. Ю., Назаров О. О., Оніщенко Н. В., Садковий В. П., Садковий О. В., Тімченко О. В.]. – Х. : УЦЗУ, 2009. – 128 с.
13. Джишкаріани М. А. Травматический стресс у выживших на войне [Текст] / М. А. Джишкаріани // Социальная и клиническая психиатрия. – 2000. – Том 10. – Вып. 4. – С. 28–31.
14. Пушкарев А. Л. Посттравматическое стрессовое расстройство [Текст] / Пушкарев А. Л., Доморацкий В. А., Гордеева Е. Г. – М. : Изд-во Института психотерапии, 2000. – 128 с.
15. Тімченко А. В. Психогенные в экстремальных условиях. Боевая психическая травма и методы ее коррекции [Текст] : учебное пособие / А. В. Тімченко. – Харьков : Изд-во ХВУ, 1995. – 91 с.
16. Малышева Е. М. Мировые войны и локальные военные конфликты в истории: последствия, уроки / Е. М. Малышева // [Електронний ресурс] – Режим доступу: <http://cyberleninka.ru/article/n/mirovye-voyny-i-lokalnye-voennye-konflikty-v-istorii-posledstviya-uroki>

## ПОСТТРАВМАТИЧНЕ ЗРОСТАННЯ: ТЕОРЕТИЧНІ ПІДХОДИ, ЕМПІРИЧНІ МЕТОДИКИ ТА ПРАКТИЧНІ РЕКОМЕНДАЦІЇ

*С. О. Лукомська*

Проблема важких та екстремальних життєвих ситуацій аналізується багатьма авторами в контексті копінг-стратегій, захисних механізмів, стресових розладів і розладів адаптації. Втім, дана проблематика здебільшого розглядається в напрямі профілактики психічних порушень, що виникають унаслідок впливу екстремальних факторів. Можна говорити про загальне зниження почуття безпеки та захищеності сучасної людини. Це пов'язано передусім з підвищенням загрози фізичного та іншого насильства, терористичних актів, техногенних та екологічних катастроф. Іншими словами, трансординарне існування все більше втручається в ординарне існування, наділяючи його рисами аномальності, катастрофічності. Загроза небуття стає неспецифічною характеристикою не тільки екзистенціальної ситуації, а й повсякденного життя, визначаючи існування як цивільної людини, так і військових. За таких умов особливої актуальності набуває проблема не лише адаптації до стресового середовища, а й посттравматичного зростання як запоруки успішного соціального функціонування після пережитих психотравм.

### *Поняття посттравматичного зростання, стресостійкості та життєстійкості*

У сучасній психології здійснюються спроби цілісного осмислення особистісних характеристик, відповідальних за успішну адаптацію та подолання життєвих труднощів. Це психологічне наповнення представниками Санкт-Петербурзької психологічної школи введеного Л. М. Гумільовим поняття пасіонарності: особистісний адаптаційний потенціал, який визначає стійкість людини до екстремальних факторів (А. Г. Маклаков), особистісний потенціал (Д. О. Леонтьєв на основі синтезу філософських ідей М. К. Мамардашвілі, П. Тілліха, Е. Фромма та В. Франкла).

Можна виділити низку психологічних характеристик особистості, які відрізняються відносною стабільністю і багато в чому визначають успішність адаптації в різних умовах діяльності. До таких характеристик ми відносимо: нервово-психічну стійкість, рівень розвитку якої сприяє толерантності до стресу; самооцінку особистості, що є ядром саморегуляції і визначає ступінь адекватності сприйняття умов діяльності та своїх можливостей; відчуття соціальної підтримки, що зумовлює почуття особистої значущості для оточуючих (особистісна референтність); особливості комунікації з оточуючими, які характеризують, зокрема, й рівень конфліктності особистості; моральну нормативність особистості, що визначає ступінь орієнтації на наявні в суспільстві норми і правила поведінки; орієнтація на дотримання вимог колективу (рівень групової ідентифікації).

Крім адаптації, психологічне благополуччя людини визначається її здатністю до посттравматичного зростання. Посттравматичне зростання – це досвід позитивних змін, що відбуваються з людиною в результаті зіткнення зі складними життєвими кризами [30]. У більшості людей є загальний набір уявлень про прогнозованість, керованість і доброзичливість світу, які вони використовують у повсякденній активності. Однак сильні стресові події зумовлюють необхідність перегляду усталених переконань, поглядів на себе та своє місце у світі, що призводить до вираженого психологічного стресу [10]. Дослідники нерідко використовують метафору землетрусу для образного визначення раптовості та сили, з якими у людини під впливом травматичних подій руйнується роками напрацьований спосіб функціонування. Посттравматичне зростання відбувається тоді, коли людина намагається змиритися з подією, що сталася, відновитися після її руйнівних наслідків. На кшталт відновлення після землетрусу, люди після стресових подій мають можливість ретельно продумати те, як вони хочуть відновити своє життя.

Праця Р. Янофф-Бульман «Shattered assumptions: Towards a new psychology of trauma» (1989) про когнітивні та емоційні процеси, що опосередковують відновлення після переживання психотравми, по суті є першою з проблематики посттравматичного зростання. В даному контексті дослідниця виділила три види процесів – зміцнення через страждання, екзистенційну переоцінку

та психологічну готовність; саме психологічна готовність до відновлення одночасно є й предиктором розвитку стресових розладів у майбутньому [15]. Власне поняття «посттравматичне зростання» введено в науковий обіг у 1995 р. [31] для визначення позитивних змін, що відбуваються у людини внаслідок важких життєвих криз [30]. Хоча термін «посттравматичне зростання» і споріднені з ним «зростання, зумовлене стресом» [25], «змагальне зростання» [18] є відносно новими, ідея зростання як потенційного наслідку подолання психотравми є популярною в міфах, релігії, популярній літературі та науковій психології.

До життєвих криз, що призводять до посттравматичного зростання, належать онкологія, хвороби серця, ВІЛ, зґвалтування, злочинні напади та військові зіткнення, паралічі, безпліддя, важкі особисті втрати, втрата житла внаслідок пожеж та інших стихійних лих, землетруси, авіакатастрофи. Наукові джерела дозволяють виділити три напрями позитивних змін, які відбуваються в результаті життєвих криз, і ці напрями можуть бути описані скоріше як напрями росту, а не в традиційних для кризової психології термінах самоефективності та внутрішнього локус-контролю. Перший напрям описує мобілізацію *прихованих можливостей особистості*, які змінюють самовідчуття і роблять людину більш стійкою перед наявними та майбутніми життєвими драмами. Другий напрям змін вказує на те, що *травма зміцнює значущі взаємини*. Третій напрям можна назвати екзистенційним, оскільки він стосується *зміни в життєвій філософії людини*, її пріоритетів щодо сьогодення, майбутнього тощо [22].

*Посттравматичне зростання* – це можливий результат післятравматичної події, що стоїть на іншому полюсі ПТСР. Після травматичної події (наприклад, зґвалтування, інцесту, онкології, нападу або участі в бойових діях) цілком нормальним є переживання виснажливих симптомів депресії та тривоги. Однак людина, яка демонструє постстресове зростання, переживає ці негативні стани протягом певного незначного стану, а потім у неї спостерігається покращення самопочуття, причому на вищій рівень, ніж це було до травми [29]. Фундатор позитивної психології М. Селігман наголошував, що відновлення до вищого порівняно з дотравматичним рівнем психологічного функціонування є основною ознакою посттравматичного зростання. Замість того, щоб зосередитися на травматичних переживаннях, людина,

повертаючись до нормального життя, демонструє психологічну пружність і стійкість. Відповідно травма діє як відправна точка для того, щоб людина стала почуватися краще. М. Селігман наголошував, що травма часто є джерелом розвитку і визначає правильні засоби досягнення психологічного благополуччя [5]. Слід зазначити, що посттравматичне зростання не виключає появи емоційних стресів, особливо на травматичні події, насамперед пов'язані із втратою. Люди можуть переживати дистрес і посттравматичне зростання одночасно.

Для фасилітації посттравматичного зростання М. Селігман запропонував такі кроки [5]: зрозуміти свої реакції на травму; знизити тривогу; використовувати конструктивне саморозкриття; створити травматичний наратив (детально описати свої травматичні переживання); стати більш відкритим до змін. У результаті посттравматичного зростання переоцінюється сенс життя, покращуються стосунки з іншими людьми, людина стає більш організованою та оптимістичнішою.

Посттравматичне зростання проявляється різними шляхами: через усвідомлення цінності життя, зміцнення міжособистісних стосунків, підвищення відчуття власної сили, трансформацію життєвих пріоритетів, збагачення духовної та екзистенційної складових життя. Це не просто повернення до попереднього рівня функціонування. Для деяких людей цей процес стає досвідом самовдосконалення, оскільки відбуваються якісні зміни і трансформація особистості. В цьому контексті концепція посттравматичного зростання має суттєві відмінності порівняно з іншими теоріями відновлення після психотравми, які переважно акцентують на набутті особистісної стійкості, досягненні нових смислів, формуванні оптимізму та витривалості.

На відміну від психологічної пружності, стійкості, оптимізму та відчуття внутрішньої узгодженості, посттравматичне зростання належить до тих змін, що виходять за межі власної стійкості та витривалості й виявляться у всіх стресових ситуаціях, незалежно від їх травмуючої сили.

Поширений вислів «прийняти ситуацію, яку неможливо змінити» прихильники концепції посттравматичного зростання назвали «копінгом прийняття» на відміну від «копінгу заперечення» [12]. *Прийняття* розглядається як вміння визнати, що отриманий результат не такий, до якого прагнула людина, але

він є, і його неможливо змінити. Прийняти означає відпустити ситуацію та рухатися далі за обраним людиною напрямом. Крім прийняття, дослідники виділяють такі стратегії посттравматичного зростання, як позитивний рефреймінг і гумор. *Позитивний рефреймінг* – це зміна поглядів на пережиту травматичну ситуацію з метою побачити її в позитивному контексті [17]. Замість того, щоб зосереджуватися на втратах і шкодувати про нездійснене, слід зосередитися на своїх досягненнях, знайти позитивні сторони події або її наслідків. Фундатор когнітивної терапії А. Бек, працюючи з хворими на депресію, помітив, що, коли ці люди усвідомлюють свої негативні думки і можуть трансформувати їх у позитивний контекст, – вони одужують. Цей процес отримав назву когнітивного переструктурування. Слід зазначити, що когнітивне переструктурування – це терапевтична техніка зміни негативних когніцій на позитивні, вона не тотожна когнітивному рефреймінгу, який може бути як позитивним, так і негативним, а є його важливою та необхідною складовою. Дослідники називають *гумор* основним чинником задоволеності життям (С. Peterson, N. Park, N. Pole, W. D'Andrea, M. Seligman, 2007). Не завжди легко знайти комічне у травматичній ситуації, але, якщо це вдається зробити, ситуацію відпустити набагато простіше. Гумор фасилітує копінг-стратегії, сприяє встановленню гармонійних міжособистісних стосунків, допомагає людині дистанціюватися від психотравмуючої події [26].

У вітчизняній психології поняття посттравматичного зростання ще не набуло достатньої популярності, натомість поширеним є поняття стресостійкості, яка визначається як складна інтегральна властивість особистості, що і забезпечує індивіду можливість переносити значні розумові, фізичні, вольові й емоційні навантаження, зберігаючи при цьому ефективність функціонування [1; 3]. *Стресостійкість* – це сукупність якостей, що дозволяють організму спокійно переносити дію стресорів, без шкідливих сплесків емоцій впливають на діяльність і на оточуючих, а також здатні спричиняти психічні розлади. Висока стресостійкість характеризується низьким рівнем емоційності. Штучне заниження рівня чутливості до зовнішніх подразників, поєднане із цією якістю, в деяких випадках може призвести до черствості, відсутності сильних емоцій і байдужості, тобто до властивостей, які нерідко спричиняють негативні результати в сімейному та суспільному житті людини.

Т. Hopson (2015)<sup>13</sup> виділяє п'ять стилів стресостійкості: релаксатор, організатор, фокусатор, накопичувач та уникатор. Релаксатор – у стресових ситуаціях використовує техніки йоги та медитації, намагається зберігати повільне глибоке дихання, розглядати ситуацію в перспективі, а не з огляду на її теперішній вплив, часто залишає стресову ситуацію замість того, щоб вирішувати її. Організатор – при зустрічі зі стресовою ситуацією покроково планує шляхи її розв'язання, намагається очолити групу однодумців, залучає необхідних людей. Фокусатор – зосереджується виключно на стресовій ситуації, уникає сторонніх розмов і думок, поки проблема не буде вирішена, часто робить багато зайвої та непотрібної роботи, ігноруючи допомогу інших осіб. Накопичувач – вирішує стресову ситуацію шляхом накопичення всіх необхідних ресурсів, особливу увагу звертає на думку експертів; утім, вирішення ситуації нерідко затягується через те, що, попри ґрунтовний пошук, з'являються нові ресурси і нові думки експертів. Уникатор – уникає вирішення стресової ситуації в короткостроковій перспективі, відволікається на інші справи та ззовні справляє враження стресостійкої людини.

Вченими доведено зв'язок саморегуляції діяльності зі стресостійкістю [2]. Характеристиками, що відповідають високим показникам саморегуляції діяльності і, як результат, високому рівню стресостійкості, є такі стійкі особистісні характеристики: товариськість, розвинений інтелект, емоційна стійкість, домінантність, висока нормативність поведінки, сміливість, практичність, дипломатичність, консерватизм, нонконформізм, високий самоконтроль; ситуативні особистісні особливості – низька емоційна нестійкість і оперативна тривожність; добре розвинені компоненти психічної надійності; висока чутливість до зовнішніх стресорів, що дозволяє швидко адаптуватися до постійно мінливих ситуацій; більше усвідомлення різних відтінків своїх емоційних переживань і більш різноманітна емоційна «палітра» переживань при більш низьких показниках параметрів, що характеризують інтенсивність і тривалість печалі та страху; добре розвинені властивості саморегуляції; високий рівень успішності діяльності.

<sup>13</sup> Simple Stress Management: Good Habits and Organizational Techniques to Free Yourself of Stress and Succeed in the Workplace

Ще одним поняттям, що застосовується в контексті посттравматичного зростання, є *життєстійкість*. Поняття особистісного потенціалу введене Д. О. Леонтьєвим як базова індивідуальна характеристика, що є інтегральною характеристикою рівня особистісної зрілості, тоді як головним феноменом особистісної зрілості та формою прояву особистісного потенціалу слід вважати самодетермінацію. Однією зі специфічних форм прояву особистісного потенціалу є подолання особистістю несприятливих умов її розвитку, заданих як генетичними особливостями, соматичними захворюваннями, так і зовнішніми несприятливими умовами.

Контекст, який відображатиме різні аспекти особистісного потенціалу, в психології позначається такими поняттями, як воля, сила Его, локус контролю, орієнтація на дію, прагнення знайти сенс тощо. Найбільш повно, з точки зору Д. О. Леонтьєва, поняттю особистісний потенціал у зарубіжній психології відповідає поняття «hardiness» – «життєстійкість», введене С. Мадді [4].

Перші емпіричні дослідження даної якості (або особливого психологічного стилю) проведені С. Мадді, який вказує, що його конструкт є операціоналізацією поняття «мужність бути» («courage to be») німецько-американського протестантського теолога і філософа-екзистенціаліста П. Тілліха. Згідно з П. Тілліхом, мужність бути – це мужність утверджувати свою власну розумну природу всупереч усьому випадковому, що є в людині. Тривога, на відміну від страху, не має перед собою загрозливого об'єкта, якому можна протидіяти або якого слід уникати. Це означає, що екзистенціальна тривога вимагає не конкретних способів додання, нехай і пов'язаних із мужністю терпіння і подолання, але мужності особливого роду – мужності «прийняти тривогу на себе», навчитися жити із цією тривоگوю, знайти способи осмисленого життя, що не уникає тривоги [6].

С. Мадді теж говорить про екзистенційну тривогу, але тут розбіжності між ним і П. Тілліхом достатньо суттєві. На думку екзистенційних психологів, вибір майбутнього більшою мірою узгоджується з продовженням формування сенсу життя, що зумовлює онтологічну тривогу і виражається у страху невизначеності та можливої невдачі. Тобто екзистенціалісти (Л. Бінсвангер, В. Франкл, С. К'єркегор, Р. Мей і Ж.-П. Сартр) стверджували, що постійний вибір майбутнього потребує мужності. С. Мадді називає

екзистенційною саме тривогу, пов'язану зі змінами. Його «вибір майбутнього» очевидно протиставлений невротичному способу впоратися з патологічною тривоگوю – вибором стійкого минулого. Вибір майбутнього – це нормальний, не невротичний спосіб усвідомити тривогу змін. Екзистенційна тривога за С. Мадді є лише одним із видів екзистенційної тривоги за П. Тілліхом. Головна тема роботи П. Тілліха – сумніви і тривога втрати сенсу, а С. Мадді – мужність жити у світі, зберігаючи і розвиваючи смислове ядро особистості, що дозволяє не стільки пристосовуватися до змін, скільки творчо їх освоювати.

Теорія про особливу особистісну якість «hardiness» виникла у зв'язку із розробкою С. Мадді проблем творчого потенціалу особистості й регулювання стресу. З його точки зору, ці проблеми найбільш логічно пов'язуються, аналізуються та інтегруються в контексті розробленої ним концепції «hardiness» (у Великому англо-російському словнику це слово перекладається як сміливість, зухвалість, міцність і витривалість) [20]. Через розвиток атитюдів включеності, контролю і прийняття виклику життя, що в сукупності становлять життєстійкість («hardiness» у перекладі Д. О. Леонтьєва і О. І. Рассказової), людина може збагачувати свій особистісний потенціал і долати життєві стреси. Крім атитюдів, «hardiness» включає в себе такі базові цінності, як кооперація (cooperation), довіра (credibility) і креативність (creativity). Поняття життєстійкості («hardiness») не тотожне поняттю копінг-стратегій, або стратегій подолання життєвих труднощів, оскільки, по-перше, копінг-стратегії – це прийоми, алгоритми, звичні й традиційні для особистості дії, водночас «hardiness» є рисою особистості, настановою на виживання; по-друге, копінг-стратегії можуть бути як продуктивними, так і непродуктивними і навіть зумовлювати регрес, а «hardiness» дозволяє справлятися з дистресом ефективно, завжди сприятливо для особистісного зростання. На думку С. Мадді, результатом життєстійкості є екзистенційний кураж (екзистенційна сміливість) – пошук сенсу життя, який вимагає від людини бути постійно залученою у процес прийняття рішень [21]. Дослідженнями С. Мадді та R. Harvey (2006) доведено відсутність культурних відмінностей у проявах життєстійкості, тобто дана якість або психологічний стиль є показником стресостійкості особистості незалежно від її культурної приналежності або країни проживання.



### **Методики діагностики можливостей посттравматичного зростання особистості**

Починаючи з 90-х рр. XX ст. з'явилися систематичні дослідження посттравматичного зростання, які базувалися на спеціально розроблених психодіагностичних методиках, зокрема, Опитувальник посттравматичного зростання [31], Опитувальник життєствердних переконань [11], Шкала базисних переконань [15]. У контексті даного дослідження ми окреслимо Шкалу задоволеності життям [14], Опитувальник сенсу життя [28], Опитувальник неприємностей і підйомів [13], Майндфулнесс шкалу [9] і Опитувальник посттравматичного зростання [31].

*Шкала задоволеності життям* (SWLS; E. Diener, R. A. Emmons, R. J. Larsen, S. Griffin, 1985) – методика, створена для вимірювання загальної когнітивної оцінки людиною задоволеністю власним життям. Досліджуваний зазначає, наскільки він згоден або не згоден із кожним із п'яти пунктів методики, використовуючи для цього 7-бальну шкалу (де 7 – цілком згоден і 1 – абсолютно не згоден). Структура суб'єктивного благополуччя складається із двох компонентів – емоційного (афективного) та когнітивного. Увага дослідників прикута переважно до афективної складової, натомість когнітивний компонент, тобто задоволеність життям, часто залишається малодослідженим. Дана методика розроблена саме для визначення загальної когнітивної оцінки суб'єктом власного благополуччя (а не певної із його галузей – фінансового благополуччя або гарного самопочуття), рекомендована як додатковий інструмент психодіагностики осіб з емоційними проблемами і психопатологіями. Російськомовна адаптація та валідація здійснена Д. Леонтьєвим, Є. Осіним (2003).

*Опитувальник сенсу життя* (MLQ, M. F. Steger, P. Frazier, S. Oishi, M. Kaler, 2006) – методика, спрямована на визначення двох вимірів сенсу життя: наявності сенсу (чи вважає людина, що її життя має сенс) та пошук сенсу (наскільки людина мотивована на розуміння сенсу свого життя). Досліджувані оцінюють кожне із запропонованих 10 тверджень за 7-бальною шкалою від 1 (абсолютно згоден) до 7 (абсолютно не згоден). На думку авторів методики, сенс життя є потенційним посередником між релігійністю та психологічним здоров'ям, які визначають загальну задоволеність життям поряд з оптимізмом та адекватною

самооцінкою. Натепер дана методика застосовується в логотерапії та роботі з психотравмою, адже посттравматичне відновлення полягає в пошуку нового сенсу життя.

*Опитувальник неприємностей і підйомів* (A. DeLongis; S. Folkman; R. Lazarus, 1988). Однією з перших діагностичних методик, спрямованих на визначення впливу повсякденних неприємностей на благополуччя людини, була Шкала А. Каннера (Hassles Scale, 1981), яка складалася із 117 питань. Згодом методику удосконалено й розроблено більш короткий опитувальник Шкала неприємностей і підйомів (The hassles and uplifts scale, A. DeLongis, 1988). Дані шкали можна поєднувати для кращої характеристики інтенсивності дії стресорів. Неприємності – це те, що спричиняє роздратування (засмучує або обурює людину). Підйоми – це події, що сприяють покращенню самопочуття, приносять радість і задоволення. Деякі неприємності та підйоми відбуваються в житті людини регулярно, інші – достатньо рідко, одні практично не впливають на загальне благополуччя, інші – мають сильний вплив та суттєво порушують функціонування людини. Опитувальник містить пункти, що стосуються повсякденного життя. Протягом дня люди стикаються з подіями, які можуть бути неприємними, такими, що сприяють підвищенню рівня функціонування. Втім, існують і події, які одночасно є неприємностями та підйомами.

*Опитувальник посттравматичного зростання* (Post Traumatic Growth Inventory, 1996) – методика, розроблена R. G. Tedeschi, L. G. Calhoun, адаптована М. Ш. Магомед-Еміновим. Складається з 21 тверджень із шістьма можливими варіантами відповідей. Методика містить п'ять шкал: ставлення до інших, нові можливості, сила особистості, духовні зміни, підвищення цінності життя. Кількісна оцінка посттравматичного зростання за кожною шкалою здійснюється шляхом сумарного підрахунку балів. Обробка проводиться за «сирим» балом. Потім за допомогою нормативної таблиці визначається індекс та інтенсивність посттравматичного зростання за кожною шкалою. Індекс посттравматичного зростання обчислюється як сума балів за всіма твердженнями. Наведемо змістові характеристики шкал при високих значеннях сумарного бала за всіма шкалами. *Шкала «Ставлення до інших»*: людина стала більше розраховувати на інших людей, відчувати більшу близькість з оточуючими, охочіше виражати свої емоції, зокрема й співчуття іншим людям. Вона почала докладати більше зусиль для

встановлення взаємин з людьми, частіше визнавати, що потребує їх підтримки та допомоги, стала більше цінувати інших людей. *Шкала «Нові можливості»*: після кризової ситуації в людини з'явилися нові інтереси, вона стала впевненішою в собі, у власних можливостях позитивно впливати на своє життя, змінювати те, що можливо змінити, і приймати як даність те, що змінити жодним чином неможливо. *Шкала «Сила особистості»*: людина стала краще розуміти, що може долати життєві негаразди, виявилось, що вона значно сильніша, ніж вважала досі. *Шкала «Духовні зміни»*: людина стала краще розуміти духовні проблеми, стала більш віруючою. *Шкала «Підвищення цінності життя»*: у людини змінилися життєві пріоритети, вона стала цінувати кожен прожитий день, намагатися зробити його більш змістовним. Отже, досліджувані з високим індексом посттравматичного зростання характеризуються відкритістю в спілкуванні з іншими, позитивним ставленням до життя, емпатійністю, вони легко адаптуються до змін, відчують впевненість у власних можливостях вирішувати свої життєві проблеми.

*Майндфулнесс-шкала*<sup>14</sup> – методика, що складається із 15 тверджень, призначених для оцінки вираженості ключової особливості диспозиційної майндфулнесс, а саме – здатності чітко усвідомлювати те, що відбувається з людиною в кожний конкретний момент у різних аспектах її повсякденного життя. Валідизація методики відбувалася на вибірках студентів коледжів і пацієнтів, хворих на онкологію.

### **Методичні підходи до організації тренінгів посттравматичного зростання**

Тренінг посттравматичного зростання проводиться з особами, які зазнали фізичної та психологічної травми. Найбільш ефективний для людей з ампутованими кінцівками та онкохворих. Посттравматичне зростання корелює із психологічною пружністю, соціальною адаптованістю і позитивними емоціями. Відповідно в результаті тренінгу відбувається когнітивне переосмислення травми, визначаються її позитивні впливи на світосприйняття людини та будується новий життєвий план.

Ключовими темами тренінгу є переосмислення особистістю власного сенсу життя та зміна життєвих пріоритетів; травма як джерело саморозвитку; формування нового образу Я і прийняття власного фізичного тіла.

Згідно із даними К. McRae та ін. [19], переосмислення сенсу життя і пріоритетів у жінок і у чоловіків відбувається по-різному. Зокрема, емоційна реактивність жінок часто ускладнює цей процес, натомість чоловіки без зайвих емоцій раціональніше переусвідомлюють свої життєві перспективи. Відтак на тренінгах для жінок даній проблемі слід приділити більше уваги, враховувати їх попередній досвід емоційного реагування, давати можливість відкрито виявити свої емоції щодо травми і лише тоді спрямовувати зусилля на когнітивне переосмислення сенсу життя.

Існують також і вікові особливості переосмислення сенсу життя [24]. Молоді люди віком до 25 років легше трансформують негативні емоції в позитивний життєвий досвід, швидше адаптуються до свого зміненого тіла, оволодівають способами релаксації та зняття психофізичного напруження. Найскладніше життєві пріоритети переосмислюються у віці 55–65 років. Ці дані також слід урахувати при організації тренінгів посттравматичного зростання. Переосмислення сенсу життя охоплює три сфери – Я (негативні настанови щодо себе – «Я нещасний», заперечення власного тіла – «Я каліка»тощо), світу та найближчого оточення («Світ жорстокий», «Я приречений на неуспіх») і майбутнього («Майбутнє безнадійне», «У мене немає майбутнього»).

Із переосмисленням сенсу життя тісно пов'язане одне з найпопулярніших нині у вітчизняній психотерапії поняття *майндфулнесс*. У зв'язку із відсутністю однозначного перекладу цього терміна різними мовами, ми проаналізуємо його детальніше.

У перекладі з англійської «mindfulness» означає «уважність, усвідомленість»<sup>15</sup>. Спочатку це слово використовувалося для перекладу з палі буддійського терміна «саті» (санскр. «Смріті», тиб. Drenpa). Дослідник мови палі Томас Вільям Піс Девідс (1843–1922) вперше переклав «саті» у 1881 р. як усвідомленість, активний, пильний розум. Таким чином, у палійських текстах слово «саті» українською мовою зазвичай перекладають як «пильність», але

<sup>14</sup> <http://ppc.sas.upenn.edu/resources/questionnaires-researchers/mindful-attention-awareness-scale>

<sup>15</sup> <http://www.linguee.ru/английский-русский/перевод/mindfulness.html>

насправді у буддійській психології воно має більш широкий смисл. Зазначимо, що існують й інші переклади «саті»: концентрована увага (M. Sayadaw), інтроспекція (H. Guenther), вторинна усвідомленість тощо<sup>16</sup>. Слово «mindfulness» часто використовується в англомовній буддійській літературі, і його значення суттєво відрізняється від сучасного, популярного у психології та психотерапії. Буддійські прийоми культивування «саті» (усвідомленості) були адаптовані західною клінічною психологією і психіатрією в 70–80-х рр. XX століття і добре відповідають контексту західної психотерапії, практичної психології і навіть нейронауки. Сьогодні мова йде про існування самостійного «mindfulness approach» (майндфулнесс-підходу) у психотерапії.

Фундатор програми зниження стресу шляхом усвідомленості (англ. Mindfulness-Based Stress Reduction), засновник і директор Клініки роботи зі стресом Медичного центру Массачусетського університету Дж. Кабат-Зінн (Jon Kabat-Zinn) визначає майндфулнесс як безоцінну обізнаність, виниклу в результаті свідомого спрямування уваги на досвід, що розгортається в даний момент. У своїй праці «Coming to Our Senses: Healing Ourselves and the World Through Mindfulness» він стверджує: «Майндфулнесс може розглядатися як такий, що триває від одного моменту до іншого, не базована на міркуваннях обізнаність, що створюються завдяки спрямуванню уваги особливим чином: тобто на поточний момент, максимально беземоційно, але щиро» [16].

Інший дослідник, автор тренінгів асертивності, професор університету Торонто С. Бішоп дав таке визначення: «Майндфулнесс – це самоскерування уваги на те, щоб вона базувалася на поточному досвіді з метою посилення розпізнавання психічних подій, що мають місце в даний момент... йому притаманні такі якості, як цікавість, відкритість, прийняття» [8]. Ключовими аспектами майндфулнесс є саморегуляція уваги (здатність бути уважним протягом тривалого часу і володіти навичками самоспостереження; даний аспект використовується як медитативна техніка, коли людина зосереджується на відчуттях власного тіла і на своєму диханні); орієнтованість на досвід (прийняття кожного моменту власного досвіду; під прийняттям мається на увазі відкритість до сприйняття реальності в кожний конкретний

момент, іншими словами – життя «тут-і-зараз»); часова стабільність і ситуативна специфічність (здатність до саморозвитку при збереженні своїх базових психологічних якостей). Найкоротше визначення майндфулнесс запропоноване фахівцями Інституту медитації та психотерапії<sup>17</sup> – поінформованість про теперішній момент із його прийняттям.

Деякі науковці розглядають майндфулнесс як рису особистості [9]), що є фундаментальною якістю свідомості. Тривалий час психологи приділяли увагу вивченню її змісту – мисленню, пам'яті, емоцій, а не контексту, в якому окреслені феномени виражаються. Однак майндфулнесс не є лише гіпотетичним конструктом, створено низку психодіагностичних методик, спрямованих на вивчення даного феномену.

Натепер у контексті майндфулнесс-підходу виділено такі терапевтичні програми: майндфулнесс-базоване зниження стресу (MBSR), майндфулнесс-базована когнітивна терапія (МВСТ), терапія прийняття та відповідальності (АСТ), діалектична поведінкова терапія (DBT), деактивація внутрішнього напруження (МДТ), Моріта-терапія, Хакомі-терапія, адаптаційні практики, майндфулнесс-релаксація, модель внутрішньосімейних систем.

Наприкінці 90-х – на початку 2000-х рр. у Європі та США на межі психології, нейронаук, філософії та релігієзнавства було створено нову міждисциплінарну галузь, умовно названу споглядальною наукою (contemplative science). Основним предметом дослідження в даній галузі є техніки споглядання і медитації, звідси майндфулнесс-підхід є одним із різновидів споглядальних, медитативних практик.

Як показали дослідження С. Мадді, життєстійкість є не вродженою, а набутою якістю, яку можна розвинути шляхом застосування спеціальних тренінгових програм, що складаються із низки вправ, спрямованих на формування адаптивних копінг-стратегій, ефективних міжособистісних стосунків, що базуються на підтримці та довірі. *Тренінг розвитку життєстійкості* побудовано так, що клієнти виконують вправи у присутності терапевта, отримують домашні завдання із застосування отриманих знань на практиці й діляться набутим досвідом із тренером, отримуючи зворотний зв'язок і рекомендації стосовно подальшого закріплення

<sup>16</sup> <https://en.wikipedia.org/wiki/Mindfulness>

<sup>17</sup> <http://www.meditationandpsychotherapy.org/>

сформованих на тренінгу навичок. Зазвичай очні сеанси Hardi-тренінгу проводяться двічі на тиждень, що дозволяє засвоїти навички, закріпити їх вдома та обговорити результат із терапевтом. С.Мадді доводить, що тренінги життєстійкості сприяють покращенню психологічного здоров'я військових, ефективності їх діяльності, удосконаленню лідерських якостей і навичок стресостійкості в складних життєвих (у тому числі й професійних) ситуаціях. Крім того, тренінги життєстійкості є надійним засобом посттравматичної реабілітації, оскільки сприяють пошуку нових сенсів життя (зокрема, після інвалідизації), мотивації до діяльності, що загалом позитивно впливає на лікування симптомів ПТСР, депресії або панічних нападів.

Наведемо орієнтовний зміст тренінгів життєстійкості [23].

*Перша зустріч.* Стисле описання тренінгової програми, прийняття правил роботи в групі та зобов'язань щодо виконання домашніх завдань. Визначення понять «стрес», «копінг», «ресурси особистості». Виконання вправ на глибоке дихання і релаксацію.

*Друга зустріч.* Визначення думок, які негативно впливають на самопочуття людини. Обговорення копінг-стратегій (адаптивних і неадаптивних), окреслення можливостей використання адаптивних копінгів у різних ситуаціях. Оволодіння навичками м'язової релаксації.

*Третя зустріч.* Трансформація негативних думок у позитивні. Оволодіння навичками гнучкості у спілкуванні, розвиток навичок активного слухання.

*Четверта зустріч.* Оволодіння навичками здорового способу життя. Консультації стосовно гігієни сну та відпочинку, окреслення можливостей ефективного проведення дозвілля. Оволодіння фізичними методами вправлення зі стресом.

*П'ята зустріч.* Оволодіння навичками безпечного вираження емоції гніву, вміннями контролювати свій гнів і запобігати фізичній агресії. Навчання особливостям поведінки з агресивними людьми. Тренування навичок ефективного використання часу (визначення пріоритетності у виконанні завдань, поділ завдань на невеликі логічні частини, делегування частини своїх обов'язків підлеглим).

*Шоста зустріч.* Окреслення важливості соціальної підтримки, комунікації з іншими людьми в контексті вправлення зі стресом. Навчання навичкам ділитися своїми сумнівами, тривогами і позитивними емоціями з іншими людьми.

*Сьома зустріч.* Тренінг асертивності (впевненої поведінки). Оволодіння навичками емпатії.

*Восьма зустріч.* Підведення підсумків тренінгу.

В англomовній психологічній літературі життєстійкість (hardiness) розглядається як фактор психологічної резилентності (resilience). Резилентність – це відповідь психіки на різні труднощі – від повсякденних неприємностей до важливих життєвих подій. Резилентність розглядається як процес, а не як особистісна риса, на відміну від життєстійкості. У 2014 р. фахівцями Американської психологічної асоціації визначено 10 способів розвитку резилентності (<http://www.apa.org/helpcenter/road-resilience.aspx>).

1. Формування гарних відносин із членами сім'ї, друзями та іншими значущими людьми, які є джерелом соціальної підтримки.
2. Уникнення розгляду криз як нездоланих проблем (подію змінити вже не можливо, але можливо змінити своє ставлення до неї, сприймати її як спосіб набуття досвіду, виклик саморозвитку та самовдосконаленню).
3. Прийняття змін як невід'ємної частини життя.
4. Постановка реалістичних цілей і діяльність, спрямована на їх досягнення.
5. Готовність до рішучих дій у несприятливій ситуації.
6. Пошук можливостей самовдосконалення.
7. Розвиток впевненості в собі та довіри до себе.
8. Збереження довгострокової перспективи і розгляд негараздів у більш широкому життєвому контексті.
9. Оптимістичний погляд на майбутнє. Візуалізація бажаного майбутнього.
10. Використання додаткових способів розвитку резилентності: медитації та духовні практики, йога, заняття спортом, написання віршів, музичних творів, малювання, рукоділля тощо.

Особливу увагу при вивченні ефективності психологічних втручань, спрямованих на посттравматичне зростання, слід приділяти контексту сім'ї.

*Програма постстресового відновлення FOCUS* (Families OverComing Under Stress) – це сімейно центрована освітня програма підвищення психологічної пружності родин, створена Каліфорнійським університетом м. Лос-Анджелес (UCLA) і Гарвардською медичною школою в березні 2008 р. з метою посттравматичного

відновлення, профілактики вторинної травматизації і розвитку психопатології в сім'ях, де один із членів загинув або зазнав каліцтва під час участі у бойових діях [27].

Доведено ефективність застосування програми FOCUS для родин військовослужбовців, родин, де є хворий на хронічну невиліковну хворобу (соматичну або психічну), родин, які стикнулися з дитячою онкологією, жертв насильства та природних лих або техногенних катастроф.

Розроблено програму FOCUS for Early Childhood (FOCUS-EC), орієнтовану на родини з дітьми раннього віку (від народження до 5 років). Необхідність цієї програми зумовлена насамперед збільшенням кількості випадків, коли батько лишає вагітну дружину і йде служити в армію, відповідно дитина народжується за його відсутності, а після повернення виникають численні проблеми щодо налагодження взаємодії батька як з дитиною, так і з дружиною, яка також змінилася за час його відсутності вдома. Крім того, якщо діти від 5 років уже вміють хоча б символічно виражати свої думки і почуття, а підлітки відрефлексовують свої переживання й відкрито про них розповідають, то діти до 3–4 років ще не можуть висловитися й сприймають демобілізованого батька як незнайомця, який викликає страх. Подібна реакція стає причиною вторинної травматизації учасника бойових дій у мирному житті, він відчуває себе непотрібним родині, має складності у спілкуванні не лише з дитиною, а й з усіма членами сім'ї. Ключовою метою програми FOCUS-EC є посилення відчуття безпеки для кожного члена родини, але насамперед для дитини.

Інтерактивна он-лайн програма *FOCUS World* ([www.focusworld.org](http://www.focusworld.org)) допомагає сім'ям військовослужбовців краще долати численні проблеми, з якими вони стикаються після повернення учасника бойових дій у мирне життя, справлятися з горем у випадку загибелі члена родини. В онлайн-мережі формується група самодопомоги, учасники якої під фаховим керівництвом вчаться *емоційній регуляції* – розумінню та управлінню своїми емоціями; *визначенню цілей* – спільному окресленню цілей всієї родини та кожного її члена; *комунікації* – слуханню й адекватному реагуванню на думки і почуття всіх членів родини, відкритому спілкуванню з проблем, пов'язаних із реінтеграцією або адаптацією до нових умов життя.

Окреслені програми базуються на положеннях сімейно фокусованої терапії (S. Green, P. S. Nurius, P. Lester.), посттравматичних стресових розладів у дітей (P. Lester, K. Peterson, J. Reeves, L. Knauss), групової терапії для дітей із родин військовослужбовців (A. Lincoln, E. Swift, M. Shorteno-Fraser), групової терапії для підлітків, чії батьки знаходяться в зоні бойових дій (C. M. Layne, W. R. Saltzman, L. Poppleton), посттравматичного зростання (R. G. Tedeschi, L. G. Calhoun).

У зарубіжній психології останнім часом все більшої популярності набуває поняття E-mental health (електронне психічне здоров'я). Це поняття часто використовується в контексті надання онлайн-консультацій для збереження психічного здоров'я і охоплює Інтернет-групи самодопомоги (рівний рівному), комп'ютерні та Інтернет-програми, мобільні додатки, ігри, онлайн-консультації з лікарями та психологами. Електронне психічне здоров'я тісно пов'язане з електронною терапією («e-Therapy»). Поняття введено у 1997 р. на позначення психотерапевтичних Інтернет-опосередкованих технологій. Особливості електронної терапії залежать від потреб клієнта: наприклад, одні хочуть обговорити міжособистісні відносини або навчитися новим способам боротьби зі стресом; інші можуть використовувати електронну терапію як додаток до інших типів реальних послуг або для більш чіткого розуміння питання, над яким вони працюють; треті користуються електронною терапією час від часу, коли виникає потреба об'єктивної професійної оцінки їх вчинків [7]. Зазначимо, що електронна терапія не є ні психотерапією, ні психологічним консультуванням. Як і інші види терапії (трудотерапія, бібліотерапія, фізична терапія), електронна терапія допомагає людині вирішувати нагальні питання під керівництвом професіонала. Е-терапія не діагностує порушення, а також не лікує діагностовано психічні або медичні хвороби. По суті це коучінг – допомога людині у вирішенні конкретних проблем шляхом застосування конкретних навичок, саме тому вона переважно розглядається в контексті когнітивно-поведінкової терапії та посттравматичного відновлення.

*Висновки.* Отже, в сучасній зарубіжній психології актуальними є дослідження стресу як елемента особистісного зростання, коли травматичний стресовий досвід стає важливим джерелом розвитку,

відкриває нові можливості та ресурси для самореалізації особистості. У вітчизняній психології поняття посттравматичне зростання ще не набуло достатньої популярності, натомість поширеним є поняття стресостійкості: воно визначається як складна інтегральна властивість особистості, що і забезпечує індивіду можливість переносити значні розумові, фізичні, вольові й емоційні навантаження, зберігаючи при цьому ефективність функціонування. Дані численних емпіричних досліджень підтверджують припущення про можливість і доцільність розвитку стійкості до стресу як професійно важливої якості на етапі професіоналізації. Аналіз наукової літератури з проблеми особистісних ресурсів стресоподолання свідчить про те, що усвідомлення людиною наявності засобів допомоги у скрутному для неї становищі й наявність навичок оперування якомога більшою кількістю таких засобів сприяє посиленню відчуття контрольованості ситуації і, внаслідок цього, більш ефективному подоланню проблем, що постають перед суб'єктом у складній ситуації.

Посттравматичне зростання досягається численними психологічними втручаннями, найбільшої популярності серед яких набула так звана третя хвиля поведінкової психотерапії, базована на когнітивно-поведінковій терапії та техніках майндфулнесу (усвідомлення). У західній психотерапії все більшого впливу набувають медитативні буддійські практики, за допомогою яких стабілізується емоційний стан людей зі стресовими розладами.

### Література

- Білова М. Е. Психологічні особливості осіб з різним рівнем стресостійкості (на прикладі працівників стресогенних професій): автореф. дис. на здобуття наук. ступеня: спец. 19.00.01 «Загальна психологія, історія психології» / М. Е. Білова; Південноукр. держ. пед. ун-т ім. К. Д. Ушинського. – О., 2007. – 20 с.
- Бодров В. А. Система психической регуляции стрессоустойчивости человека-оператора / В. А. Бодров, А. А. Обознов // Психол. журнал. – 2000. – Т. 21, № 4. – С. 32.
- Корольчук В. М. Психологія стресостійкості особистості: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня: спец. 19.00.01 «Загальна психологія, історія психології» / В. М. Корольчук; Ін-т психології ім. Г. С. Костюка АПН України. – К., 2009. – 40 с.
- Леонтьев Д. А. Тест жизнестойкости / Д. А. Леонтьев, Е. И. Рассказова. – М.: Смысл, 2006. – 63 с.
- Селигман М. Как научиться оптимизму: Измените взгляд на мир и свою жизнь / М. Селигман. – М.: Альпина Пабlishер, 2013. – 338 с.
- Тиллих П. Мужество быть / П. Тиллих. – М.: Модерн, 2011. – 240 с.
- Abbott J. M. Best practices in online therapy / M. Abbott, B. Klein, L. Ciechowski // Journal of Technology in Human Services. – 2008. – Vol. 26 (2/4). – P. 360–375.
- Bishop S. R. Mindfulness: A Proposed Operational Definition / S. R. Bishop, M. Lau, S. Shapiro, L. Carlson // Clinical Psychology: Science and Practice. – 2004. – Vol. 11. – P. 230–241.
- Brown K. W. The benefits of being present: Mindfulness and its role in psychological well-being / K. W. Brown, R. M. Ryan // Journal of Personality and Social Psychology. – 2003. – Vol. 84. – P. 822–848.
- Calhoun L. G. The Posttraumatic Growth Model: Sociocultural considerations / L. G. Calhoun, A. Cann, R. G. Tedeschi. – In T. Weiss & R. Berger (Eds.), Posttraumatic growth and culturally competent practice. – Hoboken, NJ: Wiley & Sons, 2010. – P. 1–14.
- Cann A. Posttraumatic growth and depreciation as independent experiences and predictors of well-being / A. Cann, L. G. Calhoun, R. G. Tedeschi, D. T. Solomon // Journal of Loss and Trauma. – 2010. – Vol. 15. – P. 151–166.
- Carver C. S. Assessing coping strategies: A theoretically based approach / Ch. S. Carver, M. F. Scheier, J. K. Weintraub // Journal of Personality and Social Psychology. – 1989. – Vol. 56. – P. 267–283.
- DeLongis A. The impact of daily stress on health and mood: Psychological social resources as mediators / A. DeLongis, S. Folkman, R. Lazarus // Journal of Personality and Social Psychology. – 1988. – Vol. 54. – P. 486–495.
- Diener E. The Satisfaction with Life Scale / E. Diener, R. A. Emmons, R. J. Larsen, S. Griffin // Journal of Personality Assessment. – 1985. – Vol. 49. – P. 71–75.
- Janoff-Bulman R. Assumptive worlds and the stress of traumatic events: Applications of the schema construct / R. Janoff-Bulman // Social Cognition. – 1989. – Vol. 7. – P. 113–136.
- Kabat-Zinn J. Coming to Our Senses: Healing Ourselves and the World Through Mindfulness / J. Kabat-Zinn. – Hyperion, 2006. – 200 p.
- Lachman M. E. Improving memory and control beliefs through cognitive restructuring and self-generated strategies / M. E. Lachman, S. L. Weaver, M. Bandura, E. Elliott, C. J. Lewkowicz // Journal of Gerontology. – 1992. – Vol. 47. – P. 293–299.
- Linley P. A. Positive Change Following Trauma and Adversity: A Review / P. A. Linley, S. Joseph // Journal of Traumatic Stress. – 2004. – Vol. 17. – P. 11–21.
- McRae K. The development of emotion regulation: an fMRI study of cognitive reappraisal in children, adolescents and young adults / K. McRae, J. J. Gross, J. Weber, E. R. Robertson, P. Sokol-Hessner, R. D. Ray,

- J. Gabrieli // *Social Cognitive and Affective Neuroscience*. – 2012. – Vol. 7. – P. 11–22
20. Maddi S. R. Hardiness: The courage to grow from stresses / S. R. Maddi // *The Journal of Positive Psychology*. – 2006. – Vol. 1 (3). – P. 160–168.
  21. Maddi S. Relevance of Hardiness Assessment and Training to the Military Context / S. Maddi // *Military Psychology*. – 2007. – Vol. 19 (1). – P. 61–70.
  22. Michael C. Post-traumatic growth following bereavement: A systematic review of the literature / C. Michael, M. Cooper // *Counseling Psychology Review*. – 2013. – Vol. 28 (4). – P. 18–33.
  23. Naeini E. E. The Effectiveness of Stress Management Training on Hardiness in Patients with Breast Cancer / E. E. Naeini, B. S. Zaker, P. Peyvandy // *Abnormal Behavior Psychology*. – 2016. – Vol. 2. – P. 115–120.
  24. Opitz P. Prefrontal mediation of age differences in cognitive reappraisal / P. Opitz, L. C. Rauch, D. P. Terry, H. Urry // *Neurobiology of Aging*. – 2012. – Vol. 33 (4). – P. 645–655
  25. Park C. L. Assessment and prediction of stress-related growth / C. L. Park, L. H. Cohen, R. L. Murch // *Journal of Personality*. – 1996. – Vol. 64 (1). – P. 71–105.
  26. Peterson C. Strength of character and post-traumatic growth / C. Peterson, N. Park, N. Pole, W. D'Andrea, M. Seligman // *Journal of Traumatic Stress*. – 2008. – Vol. 21 (2). – P. 214–217.
  27. Saltzman W. R. Mechanisms of risk and resilience in military families: Theoretical and empirical basis of a family-focused resilience enhancement program / W. R. Saltzman, P. Lester, W. R. Beardslee, C. M. Layne, K. Woodward, W. P. Nash // *Clinical Child and Family Psychology Review*. – 2011. – Vol. 14. – P. 213–230.
  29. Steger M. F. The Meaning in Life Questionnaire: Assessing the presence of and search for meaning in life / M. F. Steger, P. Frazier, S. Oishi, M. Kaler // *Journal of Counseling Psychology*. – 2006. – Vol. 53. – P. 80–93.
  29. Tan S. Resilience and posttraumatic growth: Empirical evidence and clinical applications from a christian perspective / S. Tan // *Journal of Psychology and Christianity*. – 2013. – Vol. 32 (4). – P. 358–364.
  30. Tedeschi R. G. Posttraumatic growth: Conceptual foundations and empirical evidence / R. G. Tedeschi, L. G. Calhoun // *Psychological Inquiry*. – 2004. – Vol. 15. – P. 1–18.
  31. Tedeschi R. G. The Posttraumatic Growth Inventory: Measuring the Positive Legacy of Trauma / R. G. Tedeschi, L. G. Calhoun // *Journal of Traumatic Stress*. – 1996. – Vol. 9. – P. 455–471.

## ВИДИ І ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ СТУДЕНТСЬКИХ СТРАХІВ

*М. А. Кузнєцов, В. С. Шаповалова*

Сьогоднішнє суспільство висуває до людини все нові та нові вимоги, змушуючи її змінюватися та вдосконалюватися. Тому, щоб встигати за динамічним розвитком соціуму, людині необхідно мати здоровий глузд, активну життєву позицію, вміння протистояти несправедливості, бути обережною та пильною.

Залежно від віку людина виконує певні вимоги. В дитинстві розвивається, пізнає світ. У школярів додаються ще й загально-освітні завдання, потім – необхідність вибору професії. У юнаків і дівчат з'являється новий провідний вид діяльності, новий соціальний статус, формується новий соціум, нові обов'язки і правила поведінки. Зі вступом до вищого навчального закладу перед студентами постають навчальні завдання підвищеної складності, збільшується обсяг навчального матеріалу, вивчаються предмети професійного спрямування, ускладнюються завдання інтелектуального розвитку. Тому до діяльності студентів і до самих студентів висуваються певні вимоги, наприклад: наявність спрямованих перспектив, наявність умінь самоорганізації, самостійності, високий розвиток критичного мислення, здатність до самоаналізу, самооцінки власної навчальної-пізнавальної діяльності та саморегуляції.

Навчання у виші має чітко виражений емоційний аспект [4]. Емоції та почуття вносять специфічний вклад у процес регуляції навчально-пізнавальної діяльності – забезпечують потік операцій діяльності загальним «емоційним фоном», об'єднують окремі навчальні дії спільністю значущості і сенсу.

З початком навчання у ВНЗ, з появою нового, незвичного способу життя у студентів з'являються труднощі – виникають нові, незвичні проблеми та стреси, які можуть спричинити появу страхів, кризових станів. Страх, як правило, стає серйозною перешкодою в досягненні цілей, намірів, а також у становленні особистості в цілому – як професіонала, так і повноцінного члена суспільства.

Навчально-пізнавальна діяльність передбачає великі затрати енергії та часу від студентів. У процесі навчання у виші студенти можуть відчувати надзвичайно сильне напруження, яке може сприяти руйнуванню психічного здоров'я. Навчальна діяльність не обходиться й без таких різноманітних напружених ситуацій та різних факторів, які стають потенційними поштовхами до емоційного реагування. Існує особливий різновид негативних емоційних переживань, якими є «студентські страхи» і які включаються в регуляцію навчально-пізнавальної діяльності у ВНЗ. Це поняття визначається нами як негативний емоційний стан, що відображає у свідомості конкретну загрозу для психологічного благополуччя людини і проявляється у прогнозуванні та передчутті невдачі під час виконання певних дій у ВНЗ. Актуальним є аналіз детермінант, структури та динаміки студентських страхів.

При емпіричному вивченні страхів людини (і емоцій взагалі) традиційні експериментальні схеми і плани не можуть бути використані повністю, що зумовлено низкою методичних і методологічних труднощів.

По-перше, важко розмежувати активізацію емоцій і актуалізацію потреб, бажань, мотивів.

По-друге, складно, а часто і практично неможливо штучно стимулювати у досліджуваних ті або інші емоції в лабораторній обстановці, «на прохання експериментатора». У цьому напрямі були досягнуті певні успіхи (як в експериментах Р. Лазаруса, у яких досліджувані сприймали «страшні» кінокадри). Проте усвідомлення досліджуваними умовності того, що відбувається, робить лабораторний страх багато в чому штучним.

По-третє, утруднення виникають при реєстрації показників переживання емоцій. Дослідник має справу з комплексною реакцією людини, мімікою і пантомімою, емоційно забарвленим мовним потоком, комплексом фізіологічних реакцій.

По-четверте, особливі ускладнення виникають, якщо вивчається переживання слабо виражених емоційних станів (наприклад, помірною або слабкого страху) або якщо страх включений у складне за структурою почуття і дослідник стикається з групою мінливих показників, які потребують поглибленого тлумачення. В таких умовах помітно зростає роль інтуїції й особистості самого дослідника, його здібностей до розуміння та інтерпретації того, що відбувається.

По-п'яте, натрапляють на непереборні перешкоди спроби реалізувати один з найважливіших принципів експериментального дослідження – принцип повторення. Актуальна емоція, яка переживається «тут і тепер», є одиничною, унікальною і неповторною подією, оскільки неповторною і конкретною є взаємодія особистості й ситуації, залежно від якої актуалізується емоція. Перший же досвід з вивчення емоцій змінює самого досліджуваного, немов би створює йому іншу історію [14].

По-шосте, при дослідженні емоцій відсутня можливість використати об'єктивні еталони і зразки, з якими можна було б порівняти те, що переживає досліджуваний. Емоція є суб'єктивною в тому сенсі, що поза суб'єктом не існує еталону, з яким її можна було б порівняти [2].

Емоція відображає не результати пізнання об'єктивних явищ, а суб'єктивне ставлення особистості до цих явищ. К. А. Рамуль підкреслював, що «в почуттях і емоціях нам дано передусім наше власне особистісне ставлення до чого-небудь або наш особистісний засіб реагування на що-небудь» [17, с. 257]. Тому існують тільки два принципові підходи до об'єкта дослідження в психології емоцій та почуттів і, відповідно, дві групи методів їх діагностики і вивчення – методи «враження» і методи «вираження» [17, с. 258].

Методи «враження» – це різноманітні дослідницькі процедури, за допомогою яких суб'єкт може поділитися з психодіагностом власним особистісним досвідом переживання страху і тривоги. Так, біхевіоральне інтерв'ю дає можливість зібрати інформацію про особливості тривожної поведінки з урахуванням того, що відбувалося до її виникнення, і того, що було після завершення переживання страху і тривоги. Інтерв'юер також уточнює той соціокультурний контекст, у якому проявлялася тривожна поведінка. Як правило, пункти біхевіорального інтерв'ю орієнтовані на класифікацію ознак страху і тривоги, що містяться в DSM – IV. Прикладами стандартизованих форм інтерв'ю для вивчення страху є «Діагностичне інтерв'ю» В. Herjanic і W. Reich (1982) [25], «Схема інтерв'ю для виявлення тривожних розладів у дітей» W. Silverman і W. Nelles (1988) [27] та ін.

Корисними й ефективними при вивченні страху можуть бути спеціально організовані самозвіти досліджуваних. Для цього використовують «Мапи страхів». Розроблені дві групи «Мап



страхів» – мапи ситуацій страху і мапи станів, що виникають при переживанні страхів і тривоги.

Мапи ситуацій страху містять переліки стимулів, здатних спричинити страх. Вони допомагають визначити специфічні причини страху, а також оцінити ступінь їх інтенсивності для конкретного досліджуваного. Мапи станів – це переліки можливих суб'єктивних відчуттів, які суб'єкт виявляє у себе під час переживання страху і тривоги. Відома «Мапа ситуацій страху в дорослих», розроблена J. Wolpe і P. Lang в 1964 році [29]. На її основі M. Scherer і C. Nakamura (1968) створили «Мапу ситуацій страху в дітей» (FSSC) [26]. У цій методиці діти оцінюють інтенсивність свого страху у 80 ситуаціях за п'ятибальною шкалою.

Прикладом мапи станів, що виникають при переживанні страху, є «Шкала проявів тривоги в дітей» (CMAS) [24]. Вона є скороченим варіантом «Шкали проявів тривоги у дорослих» (J. Taylor) [28].

Особливий варіант реалізації методу «враження» – збір даних самоспостереження (наприклад, систематичне заповнення досліджуваними «емоційних щоденників», самомоніторинг і т. п.). Ці прийоми корисні тим, що містять актуальну кількісну інформацію про переживання страху. Вони мало пов'язані з ретроспективними оцінками переживань у минулому.

Метод «вираження» полягає в реєстрації поведінкових (міміка, пантоміміка, ефективність діяльності і т. п.) і фізіологічних корелятивів страху і тривоги. Не порушуючи питання фізіології страху, зауважимо, що психологи для вивчення і діагностики страхів активно користуються поведінковими реєстрами і рейтинговими формами. Розроблені досить детальні переліки поведінкових проблем людей, що страждають страхами, тривогою і фобіями. Деякі реєстри і переліки призначені для вивчення страхів дітей. Заповнюють ці переліки батьки або інші дорослі, що добре знають цих дітей. Прикладом може бути «Дитячий поведінковий реєстр» (CBCL), створений T. Achenbach в 1978 році. Працюючи із цим реєстром, батьки заповнюють форму з 138 пунктів [23].

У процесі нашого дослідження [11] було визначено вісім таксономічних груп студентських страхів. Це страхи: 1) випробування; 2) пов'язані з професійним майбутнім; 3) пов'язані з прийняттям відповідальності на себе; 4) зумовлені помилками та

похибками; 5) такі страхи, що виникають безпосередньо на занятті; 6) страхи, зумовлені особистісними якостями та недоліками самого студента; 7) страхи, зумовлені взаємодією учасників навчально-виховного процесу у ВНЗ (соціальні страхи); 8) страхи, пов'язані з особистістю викладача. Дані таксони страхів утворюють відносно самостійні групи переживань, у яких відображаються особливості навчально-пізнавальної діяльності студентів у вишах.

Дослідження свідчать про емоційне неблагополуччя на навчального процесу у ВНЗ [9; 10; 21]. У структурі готовності до навчання у студентів можна виявити настанови на переживання страху, тривоги, гніву, печалі, провини, сорому, депресії тощо, які порівняно легко актуалізуються (тобто переходять з неактивного, латентного стану в активований, актуальний) в той момент, коли студенти потрапляють до навчальних ситуацій.

Так, при вивченні емоційного ставлення до навчання [7] факторизація масиву первинних даних, отриманих за допомогою шкали базисних емоцій К. Ізарда, опитувальника типів емоційності Ольшаннікової-Рабінович, опитувальника монотоностійкості І. П. Фетіскіна, шкали соціально-ситуаційної тривоги Кондаша, відтворила стійку п'ятифакторну структуру емоційного ставлення студентів до навчання. Три із цих п'яти чинників – негативні («Емоційне відторгнення занять», «Емоційна неготовність до навчально-пізнавальної діяльності» та «Депресивний фактор»). Вони були наповнені настановами на переживання негативних емоцій і насамперед – страху і тривоги.

В роботі [6] був виявлений факт значно меншої емоційності курсантів порівняно з їх ровесниками-студентами. Витісненими у курсантів виявилися такі емоції, як гнів, відроза, презирство, сум, страх, збентеження та сором. Найбільш низькі показники за більшістю емоцій були отримані щодо навчальних ситуацій, які передбачають безпосередній контакт із викладачами, офіцерами. Саме офіцер є тією фігурою, яка «карає за зайву емоційність», схильність актуалізувати почуття. Результати цього дослідження свідчать про значний потенціал негативних емоцій, що накопичилися в психіці курсантів у зв'язку із заняттями, але не знаходять адекватного вираження в навчальній діяльності.

На прикладі студентів психологічного факультету ВНЗ показано, що специфічним внутрішньоособистісним продуктом

виконання навчально-пізнавальної діяльності є емоційна готовність до професійної діяльності практичного психолога [5]. В емоційній готовності підсумовуються сліди емоційних переживань, що відображають специфіку праці практичного психолога і виникали у студентів у процесі вирішення навчально-професійних завдань. При цьому до структури емоційної готовності, поряд із компонентами «емоційного інтелекту» та «оптимізму», ввійшов компонент «тривожність». При надмірній вираженості «тривожного» компонента рівень емоційної готовності практичного психолога до професійної діяльності може знизитися аж до «несприятливого» (тобто перешкоджає ефективній роботі).

Потужним активатором емоцій у студентів є екзаменаційна ситуація. За характером впливу на психіку вона має ознаки критичної життєвої події. Травмуючі особливості іспиту підкреслював ще О. Р. Лурія. Він зазначав, що «... вплив екзамену не зникає зовсім після того, як він уже мине, ... його сліди зберігаються. Екзамен не тільки спричиняє гострий афективний стан, він глибоко і на тривалий час *істеризує* того, хто складає іспит [15, с. 182]». Спричинені іспитом негативні емоційні переживання тісно пов'язані із самим процесом навчання і проявляються у прагненні уникнути даної ситуації, в небажанні вчитися, невірі студента у власні сили, в почутті тривожного очікування невдачі на будь-яких іспитах у майбутньому [22].

Досліджено відмінності в емоційних переживаннях у звичайних (повсякденних) та екзаменаційних ситуаціях. Так, наприклад, М. А. Кузнецов [7], використовуючи шкальні методики та переліки емоцій, показав, що в ситуації передекзаменаційного стресу найбільш вираженими виявилися емоції тривоги, інтересу, страху, радості та збентеження. Безпосередньо перед іспитом зростає ступінь вираженості страху та тривоги, а інтенсивність інших емоцій знижується. Подив, радість та інтерес у більшості студентів актуалізуються, хоча в меншому порівняно з повсякденними ситуаціями ступені. Перед іспитом майже повністю зникають емоції ворожого ставлення до інших людей (гнів, огида та презирство); знижується ступінь інтенсивності «екзистенціальних» почуттів (печалі, сорому, провини). Студенти в передекзаменаційній ситуації описували свій емоційний стан, користуючись у середньому 8,5 словами. Досліджувані, що оцінювали свій повсяк-

денний емоційний стан, скористалися в середньому 16,5 словами. Ситуація екзаменаційного стресу уніфікувала переживання студентів, збільшувала внутрішньогрупову схожість їх відповідей. У цій же роботі емпірично зафіксовано факт суперечливості емоційних переживань студентів в екзаменаційній ситуації. Студенти одночасно і радіють, і бояться, переживають інтенсивну тривогу на тлі вираженого інтересу до подій. Критичний характер переживань перед іспитом зумовлений активізацією несумісних афективно-когнітивних патернів. Необхідність їх інтеграції в єдину функціональну систему перетворює стресову екзаменаційну ситуацію в ситуацію «важку», що вимагає застосування особливих копінг-стратегій [1; 12; 13; 19].

У дослідженні [8] була виявлена специфічна картина емоційних переживань студентів в умовах екзаменаційного стресу у зв'язку з мотивацією успіху / уникнення невдачі. Студенти з вираженою мотивацією до досягнень були схильні переживати ситуацію іспиту переважно як виклик, а студенти з домінуванням прагнення до уникнення невдачі – скоріше як загрозу. При цьому емоції студентів з переважанням мотивації досягнення в умовах екзаменаційного стресу були організовані здебільшого в однорідні (позитивні або негативні) структури. До структури негативних емоційних патернів у них обов'язково входили стеничні емоції (гнів, провина тощо), які сприяли активному подоланню проблеми, і були відсутні емоції, пов'язані з тілесними відчуттями, а також депресивними переживаннями. У групах досліджуваних із переважанням мотивації уникнення невдачі емоційні патерни екзаменаційного стресу мали в основному розмити структуру, яка ввібрала в себе різноманітні емоції (різноманітні відтінки тривожно-депресивних астенічних переживань). Багато емоцій таких студентів піддалися соматизації.

В нашому емпіричному дослідженні перевірялося припущення про те, що навчально-пізнавальна діяльність у вишій є активатором різноманітних студентських страхів. Вони піддаються класифікації, певним чином структуровані і зазнають специфічної динаміки в процесі навчання від молодших курсів до старших.

Для виявлення різноманіття студентських страхів ми пропонували студентам дати письмові відповіді на питання про те, що саме їх турбує, чого вони побоюються і хотіли б уникнути. При цьому ми спеціально уточнювали, що нас цікавлять страхи та

приводи для занепокоєння, які виникають у досліджуваних саме як у студентів. Зазначалося, що нас цікавлять не будь-які страхи, а головним чином переживання, пов'язані з відвідуванням ВНЗ, з навчально-пізнавальною діяльністю, з процесом взаємодії основних учасників навчально-виховного процесу у виші, з процесом оволодіння майбутньою професією.

На основі контент-аналізу письмових відповідей 126 студентів був створений перелік студентських страхів, що складається з 71 пункту. Студентські страхи, що увійшли до цього переліку, були віднесені до восьми категорій (таксономічних груп): 1) страхи, зумовлені *випробуванням* (11 видів: наприклад, «іспиту», «відпрацювань», «академзаборгованості», «опитування», «що введуть нові, складні предмети» тощо); 2) страхи, пов'язані з *професійним майбутнім* (8 видів: наприклад, «невірного вибору спеціальності», «стати поганим фахівцем», «що не буду задоволений (-а) професійною діяльністю», «що не реалізую свої здібності» тощо); 3) страхи, пов'язані з *відповідальністю* (три види: наприклад, «що викличуть до ректора, декана», «контролю відвідуваності» тощо); 4) страхи, зумовлені *помилками та похибками* (дев'ять видів: наприклад, «втратити залікову книжку», «запізнитися на пару», «що виявлять шпаргалки»; «пропустити важливу контрольну роботу» тощо); 5) страхи, які актуалізуються у студентів *безпосередньо на занятті* (десять видів: наприклад, «що виженуть з аудиторії», «коли викладач вирішує, яку оцінку ставити», «відповіді біля дошки», «не встигати конспектувати» тощо); 6) страхи, зумовлені *особистісними якостями та недоліками* самого студента (дев'ять видів: наприклад, «що не зможу чітко викладати свої думки», «відчуття “каші в голові”», «що зникне інтерес до навчання», «не відповідати вимогам ВНЗ» тощо); 7) *соціальні страхи*, зумовлені взаємодією учасників навчально-виховного процесу у виші (15 видів: наприклад, «публічних виступів», «бути знехтуваним (-ою)», «стояти перед аудиторією», «бути самотнім (-ьою) в групі» тощо); 8) страхи, пов'язані з *особистістю викладача* (шість видів: наприклад, «сперечатися з викладачем», «нового викладача», «звернутися з проханням до викладача» тощо). При роботі з переліком страхів випробуваний оцінює за допомогою чотирибальної шкали (0 – відсутній, 1 бал – не сильно, 2 – середньо, 3 – сильно) ступінь вираженості у нього кожного зі студентських страхів.

В дослідженні брали участь студенти Національного фармацевтичного університету. Загальна кількість досліджуваних – 203 студента стаціонару. До вибірки досліджуваних увійшли: 121 першокурсник (105 дівчат та 16 юнаків; вік у середньому 17,5 років), 40 третьокурсників (26 дівчат та 14 юнаків; вік у середньому 19,7 років) та 42 шестикурсники (33 дівчини та 9 юнаків; вік у середньому 22,9 років).

Аналіз перших двадцяти найбільш значущих студентських страхів свідчить про наявність кількох «наскрізних» детермінант страху, наявних у психіці студентів протягом усього періоду навчання. На перших двадцяти позиціях таких виявилось десять. Перерахуємо їх у порядку зменшення усереднених для трьох груп досліджуваних рангів. Це страхи: 1) «іспиту» (1,33), 2) «публічних виступів» (3,33), 3) «бути відрахованим» (3,67), 4) «майбутнього» (4,67), 5) «стати поганим фахівцем» (6,00), 6) «бути недопущеним до іспиту, заліку» (9,67), 7) «помилитися» (11,00), 8) «відповіді біля дошки» (11,00), 9) «погано закінчити ВНЗ» (12,33), 10) «відповідальності» (13,33).

Іспит як найбільш радикальна форма перевірки знань студента виступає також і в ролі найбільш значущого активатора страху для третьокурсників і шестикурсників. На першому курсі він поступається за значущістю лише страху «бути відрахованим». Значущість іспиту як травматичного для психіки студентів фактору відзначалася і вивчалася багатьма дослідниками. Р. Френкін підкреслював, що під час іспиту студенти переживають низку негативних емоцій («емоцій, які не співпадають з метою») – страх, тривога, гнів, подив тощо, а також деякі позитивні емоції («емоції, які співпадають із метою») – радість, інтерес, почуття впевненості тощо [20]. Іспит через активацію емоції страху помітно порушує асоціативний процес [1], збільшує напруженість студента [16]. У той же час є експериментальні докази того, що виражена мотивація досягнення стримує інтенсивність передекзаменаційного страху [8]. Страх, пережитий багато років тому під час іспитів і при захисті дипломних робіт, зберігається в емоційній пам'яті людей, які давно закінчили ВНЗ [7].

Суттєво те, що з десяти, так би мовити, позачасових, «наскрізних» (тобто тих, які проявляються протягом усього періоду навчання у ВНЗ) страхів чотири пов'язані з проблематикою

професійного майбутнього. Це страхи *«бути відрахованим», «майбутнього»,* побоювання *«стати поганим фахівцем»* та *«погано закінчити ВНЗ»*. У когнітивній складовій цих активаторів страху міститься прогноз деяких невдач, які можуть істотно порушити процес професійного становлення молодого фахівця. Відзначимо також емоційні труднощі студентів усіх трьох груп, зумовлені таким різновидом соціального страху, як страх *«публічних виступів»*, а також побоювання *«припускатися помилок»*.

Всі ці студентські страхи примітні тим, що не проходять самі по собі. Можливо, вони відображають якісь глибинні, фундаментальні закономірності функціонування психіки й особистості студента, зумовлені специфікою традиційного навчально-виховного процесу в сучасному виші.

Деякі зі студентських страхів, що входять у *«першу двадцятку»*, з часом поступово посилюються (тобто проявляються переважно до кінця навчання у ВНЗ) або, навпаки, поступово зникають (тобто знижують свою інтенсивність і частоту до старших курсів). Так, за нашими даними, страх *«опитування»* властивий більшою мірою студентам третього та шостого курсів, а у першокурсників він виражений незначно. Можливо, ситуація опитування лякає першокурсників менше, оскільки вони її пам'ятають зі школи, яку зовсім недавно закінчили. Студенти з часом звикають до так званих *«лекційних днів»* і навіть тривалих періодів *«начитки теоретичного матеріалу»*, коли досить довго можна бути вільним від стресу, пов'язаного з перевіркою знань.

Цілком зрозумілим є посилення страху *«майбутньої роботи над дипломним проектом»*: у шестикурсників цей вид страху – другий за інтенсивністю після страхів, зумовлених екзаменаційною процедурою. Страхи, пов'язані з дипломною роботою, є досить вираженими у третьокурсників (10-е рангове місце) і майже ніяк не проявляються у студентів першого курсу.

Шестикурсники значно більшою мірою, ніж студенти середніх і молодших курсів, бояться, *«що виженуть з аудиторії»*, що вони *«запізняться на пару»*, що під час заняття доведеться *«стояти перед аудиторією»*. Таким чином, незважаючи на, так би мовити, *«досвід студентського життя»*, у майбутніх випускників спостерігається посилення страхів, пов'язаних із соціальним функціонуванням, з ймовірністю зробити помилку в ході навчаль-

ної діяльності. Можливо, в такій специфічній формі проявляється посилення прагнення старшокурсників гідно завершити початковий період свого професійного становлення. Бути вигнаним з аудиторії, демонстративно запізнюватися тощо – це такі форми самоствердження, які старшокурсники вже переросли як особистості. Вони практично дорослі люди, що керуються цінностями та світоглядними настановами *«світу дорослих, що сформувалися у добре підготовлених професіоналів»*.

Деякі з найбільш інтенсивних (тобто ті, які входять в *«першу двадцятку»*) страхів знижуються з часом. Так, першокурсники та третьокурсники бояться, *«що викличуть до ректора, декана»* (відповідно 8-й та 9-й ранги в ієрархії студентських страхів), а у шестикурсників цей страх виражений ледь помітно. Специфічними саме у першокурсників є страхи, *«що виявлять шпаргалки»* (студентський страх, що належить до категорії помилок та похибок) та *«відчуття «каші в голові»* (страх, об'єктом якого є когнітивне замішання, яке може відбутися під час заняття). Інтенсивність обох цих страхів помітно знижується до третього курсу і залишається незначною на шостому.

До перших 20-ти студентських страхів відносять й такі, що виражені тільки на початковому (тобто на першому курсі) та кінцевому (тобто на шостому курсі) етапах навчання у ВНЗ. На третьому курсі показники їх інтенсивності помітно знижуються. До таких страхів належать: *«захворіти та багато пропустити»*, *«коли викладач вирішує, хто буде відповідати»*, *«що не реалізую свої здібності»*, *«невірного вибору професії»* та *«відсутність підтримки друзів та близьких»*. У всіх цих випадках виявилася характерна (у вигляді латинської літери U) залежність рангу студентського страху від того, на якому курсі вчаться досліджувані.

Особливої уваги, на наш погляд, заслуговує динаміка інтенсивності страху *«невірного вибору професії»*: цей страх сильний тільки у тих студентів, які щойно вступили до ВНЗ, які перебувають на етапі адаптації до життя у виші, що узгоджується з даними інших авторів (наприклад [18]), та посилюється в кінці періоду навчання. Отже, даний вид студентського страху приурочений до важливих місць у житті молодих людей, коли їм доводиться брати на себе відповідальність при вирішенні принципових питань, від відповідей на які буде залежати їх професійне самовизначення. Цим же можна пояснити й подібну

динаміку показника соціального страху у студентів, пов'язаного з потребою у підтримці з боку друзів та близьких, а також пов'язаного з професійним майбутнім страху, в основі якого лежать сумніви в можливості реалізувати свої здібності.

Показники низки студентських страхів виявилися слабо вираженими на початку та в кінці періоду навчання у ВНЗ і досить високими – на третьому курсі. Крива їх динаміки має форму горба, тобто перевернутої латинської букви «U». Вельми істотно те, що в даному випадку мова йде про страхи, що відображають оперативно-тактичний рівень реалізації навчальної діяльності. Студенти тут бояться помилитися (*«не встигнути вивчити до призначеного терміну»*), демонструють абсолютно конкретний, пов'язаний з особистістю викладача різновид соціального страху – страх *«викладача»*, а також страх *«критики на свою адресу»*. Вони побоюються проявити недоліки своїх когнітивних процесів (*«не зрозумію навчальний матеріал»*, *«не зрозумію наукову інформацію»*), продемонструвати *«найгіршу підготовленість»* і в результаті цього *«отримати оцінку нижче, ніж очікував (-ла)»*. Всі ці страхи так чи інакше сигналізують про ймовірність несприятливого ходу та результату навчальних дій студентів і являють собою емоційну реакцію на навчальний процес, а також на його безпосередніх учасників.

Для уточнення загальної картини динаміки студентських страхів обчислювалися середньоарифметичні (для трьох груп досліджуваних) показники ступеня вираженості кожного страху. Було виконано попарні зіставлення показників з кожного виду страху (за допомогою непараметричного критерію U Манна-Уїтні) та виявлено випадки статистично значущих відмінностей між студентами 1, 3, та 6 курсів.

Не виявлено жодного випадку поступального, стрімкого (а отже, статистично значущого) зростання показників будь-яких страхів. Як правило, мали місце, так би мовити, «проміжні» варіанти динаміки показників, коли зростання показника було стрімким між першим і третім курсами, а потім уповільнювалось (або навпаки: було незначним до третього курсу, а потім прискорювалось до статистично значущого рівня).

Ще одна суттєва особливість відповідей студентів при роботі з переліком страхів – повне заперечення деяких страхів як таких, що проявлялися б у їх навчальній діяльності. Так, для першо-

курсників виявлено два «неіснуючі» страхи – *«брати участь в організації будь-яких заходів»* і *«додаткового завдання»*. У групі третьокурсників кожен з 71-го виду страхів був хоча б ким-небудь пережитий. Для групи шестикурсників існує 17 видів студентських страхів, наявність яких у себе хоча б у мінімальному ступені не відзначив ніхто.

Виділимо види страхів, які зростають переважно протягом перших трьох років навчання у ВНЗ. Це такі види студентських страхів: 1) *«майбутнього»* (показник інтенсивності цього виду страху в першокурсників – 0,38 бала, на третьому курсі – 0,72 бала, на шостому – 0,74 бала;  $U_{1/2} = 1950,5$ ;  $p < 0,02$ ;  $U_{1/3} = 2079,5$ ;  $p < 0,02$ ); 2) *«майбутньої роботи над дипломним проектом»* (відповідно 0,12; 0,58; 0,83;  $U_{1/2} = 1616,0$ ;  $p < 0,000002$ ;  $U_{1/3} = 1371,0$ ;  $p < 0,000001$ ); 3) *«за пізнитися на пару»* (відповідно 0,13; 0,42; 0,48;  $U_{1/2} = 1924,5$ ;  $p < 0,002$ ;  $U_{1/3} = 1987,5$ ;  $p < 0,0008$ ); 4) *«відповіді біля дошки»* (відповідно 0,28; 0,53; 0,57;  $U_{1/3} = 2103,5$ ;  $p < 0,02$ ); 5) *«помилитися»* (відповідно 0,22; 0,55; 0,69;  $U_{1/2} = 1847,0$ ;  $p < 0,001$ ;  $U_{1/3} = 1738,5$ ;  $p < 0,00002$ ); 6) *«стояти перед аудиторією»* (відповідно 0,13; 0,32; 0,33;  $U_{1/2} = 2136,0$ ;  $p < 0,04$ ;  $U_{1/3} = 1371,0$ ;  $p < 0,000001$ ); 7) *«що виженуть з аудиторії»* (відповідно 0,04; 0,13; 0,33;  $U_{1/2} = 2239,0$ ;  $p < 0,04$ ;  $U_{1/3} = 2118,5$ ;  $p < 0,0002$ ); 8) *«що відносини в групі не складуться»* (відповідно 0,04; 0,20; 0,21;  $U_{1/2} = 2094,0$ ;  $p < 0,005$ ;  $U_{1/3} = 2275,5$ ;  $p < 0,02$ ); 9) *«іспиту»* (відповідно 0,83; 0,98; 1,29;  $U_{1/3} = 1872,5$ ;  $p < 0,006$ ). Таким чином, збільшення інтенсивності переживання студентських страхів відбувається всередині таких сфер, як професійне майбутнє, помилки та похибки, соціальна сфера, процес навчальної діяльності та випробування знань студентів.

Не виявлено жодного виду студентських страхів, який на статистично значущому рівні знижував би свою інтенсивність від курсу до курсу.

Вдалося виявити такі студентські страхи, інтенсивність яких досить помітна і при цьому практично не змінюється протягом усього періоду навчання у ВНЗ. До цієї групи можна віднести страхи: 1) *«захворіти та багато пропустити»*; 2) *«що невірно вибрав (-ла) спеціальність»*; 3) *«відпрацювань»*; 4) *«відсутності підтримки друзів, близьких»*; 5) *«відчуття “каші в голові”»*; 7) *«погано закінчити ВНЗ»*; 8) *«пропустити важливу контрольну роботу»*; 9) *«публічних виступів»*; 10) *«що не буду задоволений (-а)*

професійною діяльністю»; 11) «що не реалізую свої здібності». Отже, ці види страхів є чимось на зразок постійних супутників людини в студентський період її життя. Вони утворюють фундамент негативної складової постійного емоційного фону студента, а також забезпечують змістову наповненість його звичайних переживань, пов'язаних із навчальною діяльністю.

Особливий інтерес становлять випадки вираженості деяких видів студентських страхів у студентів третього курсу за умови, що дані види страхів незначно виражені на першому курсі та ледь помітні (або взагалі відсутні) на шостому курсі. Тобто йдеться про таку динаміку страхів, яка на графіку залежності інтенсивності страху від курсу нагадує перевернуту латинську букву «U». Ретельний аналіз такого роду результатів дозволяє уточнити емоційну складову так званої «кризи третього курсу» – явища, яке часто відзначається дослідниками і полягає у зміні ставлення студентів до навчання, трансформації мотивації навчання, перегляді професійних пріоритетів, «насиченні вченням», розчаруванні вибором вишу тощо. На нашу думку, накопичений до цього часу потенціал студентських страхів може відігравати в такого роду кризі певну, але при цьому далеко не однозначну роль.

Наведемо види студентських страхів, що виражаються у третьокурсників більшою мірою, ніж у студентів інших курсів. Це страхи: 1) «бути не допущеним до іспиту, заліку» (показник інтенсивності цього виду страху в першокурсників – 0,27 бала, на третьому курсі – 0,65 бала, на шостому – 0,40 бала;  $U_{1/2} = 1680,0$ ;  $p < 0,0002$ ;  $U_{2/3} = 66,7$ ;  $p < 0,1$ , що свідчить про сильну тенденцію до значущості відмінностей); 2) «забути про яке-небудь завдання» (відповідно 0,08; 0,42; 0,14;  $U_{1/2} = 1905,0$ ;  $p < 0,0003$ ;  $U_{2/3} = 690,0$ ;  $p < 0,04$ ); 3) «критики на свою адресу» (відповідно 0,12; 0,53; 0,07;  $U_{1/2} = 1882,0$ ;  $p < 0,0004$ ;  $U_{2/3} = 626,5$ ;  $p < 0,002$ ); 4) «не встигати конспектувати» (відповідно 0,06; 0,15; 0,00;  $U_{1/2} = 2184,0$ ;  $p < 0,01$ ;  $U_{2/3} = 735,0$ ;  $p < 0,02$ ); 5) «низького статусу в групі» (відповідно 0,05; 0,32; 0,02;  $U_{1/2} = 2073,5$ ;  $p < 0,002$ ;  $U_{2/3} = 711,0$ ;  $p < 0,02$ ); 6) «нового викладача» (відповідно 0,01; 0,18; 0,00;  $U_{1/2} = 2076,5$ ;  $p < 0,0001$ ;  $U_{2/3} = 714,0$ ;  $p < 0,01$ ); 7) «відповідальності» (відповідно 0,24; 0,62; 0,26;  $U_{1/2} = 1761,0$ ;  $p < 0,0003$ ;  $U_{2/3} = 644,0$ ;  $p < 0,03$ ); 8) «перескладання іспиту, заліку» (відповідно 0,11; 0,33; 0,07;  $U_{1/2} = 2001,5$ ;  $p < 0,003$ ;  $U_{2/3} = 685,5$ ;  $p < 0,02$ ); 9) «отримати оцінку

нижче, ніж очікував (-ла)» (відповідно 0,12; 0,58; 0,10;  $U_{1/2} = 1751,5$ ;  $p < 0,00002$ ;  $U_{2/3} = 612,0$ ;  $p < 0,003$ ); 10) «викладача» (відповідно 0,07; 0,58; 0,05;  $U_{1/2} = 1789,5$ ;  $p < 0,000004$ ;  $U_{2/3} = 622,0$ ;  $p < 0,002$ ); 11) «стати “неулюбленим” у викладача» (відповідно 0,04; 0,30; 0,00;  $U_{1/2} = 1998,5$ ;  $p < 0,0002$ ;  $U_{2/3} = 672,0$ ;  $p < 0,002$ ); 12) «що не зрозумію викладача» (відповідно 0,02; 0,30; 0,00;  $U_{1/2} = 2052,0$ ;  $p < 0,0006$ ;  $U_{2/3} = 693,0$ ;  $p < 0,005$ ); 13) «що не зрозумію навчальний матеріал» (відповідно 0,07; 0,53; 0,12;  $U_{1/2} = 1656,0$ ;  $p < 0,000001$ ;  $U_{2/3} = 610,0$ ;  $p < 0,004$ ).

Ці види студентських страхів вказують на проблемні сфери третьокурсників, своєрідні «слабкі ланки» в психічній регуляції навчальної діяльності, взаємовідносин з учасниками навчального процесу у ВНЗ, у самоставленні особистості. До третього курсу студент зіштовхується з низкою психологічних проблем, успішне подолання яких стає життєво необхідним для продовження навчання у виші. Виявлені нами види страхів можна розцінювати як своєрідні внутрішні, емоційні індикатори цих проблем. Вони вимагають форсування процесу розвитку вмінь ефективно спілкуватися (до цього студента підштовхує страх залишитися на самоті, бути непопулярним у групі, критикованим). Студентські страхи третього курсу – активатор рефлексивної діяльності, спрямованої на ретельне вивчення та подолання своїх недоліків, що заважають бути успішним у навчанні (йдеться про вміння вчитися). Особлива, просякнута тривожними очікуваннями та страхами сфера для третьокурсника – це взаємини з викладачами. Студент шукає для себе відповіді на питання про те, як взаємодіяти з новим і вже знайомим викладачем, як правильно зрозуміти викладача, що робити, якщо у нього склалося про студента погана думка, тощо.

Для виявлення структурних особливостей студентських страхів був використаний ієрархічний агломеративний кластерний аналіз. Кластеризація виконувалася за допомогою статистичного пакету програм Statistica 6.0 методом Уорда на основі евклідової дистанції. В якості операційних таксономічних одиниць (тобто об'єктів кластеризації) виступили категорії студентських страхів. Кількість об'єктів перед процедурою кластеризації було скорочено: з обробки виключалися показники таких видів страхів, на які в кожній групі вказали три і менше досліджуваних. Тому для групи першокурсників було оброблено 53 змінні, в групі третьокурс-

ників – 58 змінних, а в групі шестикурсників – 39 змінних. Результати кластерного аналізу представлено у вигляді трьох дендрограм (рис. 1–3) для досліджуваних відповідно першого, третього та шостого курсів. Кількість виділених кластерів визначалася за критерієм «значущого стрибка коефіцієнта злиття».

Дендрограма студентських страхів першокурсників (рис. 1) містить три кластери.

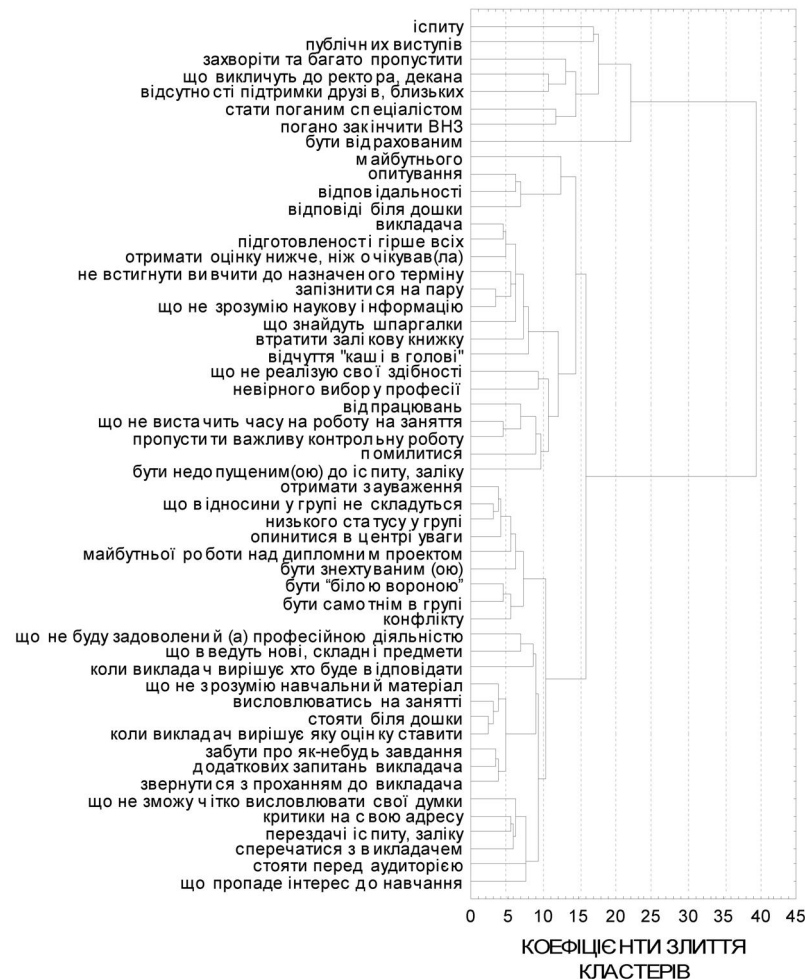


Рис. 1. Дендрограма страхів у студентів 1 курсу

Перший кластер («страх іспиту» – «страх бути відрахованим») увібрав переважно страхи, пов'язані з професійним майбутнім («погано закінчити ВНЗ», «стати поганим фахівцем» тощо); тісно пов'язаними з цими страхами виявилися соціальні страхи першокурсників («страх публічних виступів», «відсутність підтримки друзів, близьких»).

Другий кластер («страх майбутнього» – «бути недопущеним до іспиту, заліку» складається з невеликого, але при цьому різномірного підкластера «страх майбутнього» – «страх відповіді біля дошки» та великого, але досить однорідного підкластера «страх викладача» – «бути не допущеним до заліку, іспиту». З дев'яти видів студентських страхів, зумовлених помилками та похибками, сім увійшли саме в цей підкластер (наприклад, страхи «помилитися», «запізнитися на пару», «пропустити важливу контрольну роботу» тощо). Друга за значущістю категорія страхів, що наповнили цей підкластер, – це студентські страхи, що виникають безпосередньо в процесі заняття у виші (наприклад, страхи того, «що не вистачить часу на роботу на занятті», «найгіршої підготовленості» тощо). Тут також наявні страхи, пов'язані з усвідомленням власних недоліків (наприклад, страх «відчуття "каші в голові"», «що не зрозумію наукову інформацію» тощо). Таким чином, загальний зміст цього підкластера – це страхи, пов'язані з процесом навчальної діяльності у ВНЗ, з помилками та похибками, які в цьому процесі може допустити студент.

Третій кластер дендрограми першокурсників («отримати зауваження» – «що зникне інтерес до навчання») сконцентрував насамперед соціальні страхи студентів. У структуру цього кластера увійшли показники одинадцяти соціальних страхів. Поза цим кластером виявилися тільки два показники даної категорії страхів.

Третій кластер складається з трьох підкластерів. Суттєво те, що соціальні страхи розподілилися за даними підкластера вкрай нерівномірно. Більшість із них об'єдналися в першому підкластері (страхи «отримати зауваження» – «конфлікту»): тут знаходиться і страх «бути "білою вороною"», і страх «опинитися в центрі уваги», і страх «низького статусу в групі» тощо. Навіть страх «отримати зауваження», який відповідно до нашої класифікації віднесено до категорії студентських страхів, що виникають безпосередньо на занятті у ВНЗ, не є чужорідним для даної групи страхів і тематично цілком вписується в неї.

Другий підкласстер третього кластера (*«що не буду задоволений (-а) професійною діяльністю»* – *«звернутися з проханням до викладача»*) виявився досить різномірним і синтезував види студентських страхів шести категорій із восьми, виділених нами (у ньому відсутні тільки страхи, пов'язані з відповідальністю, а також з помилками та похибками).

Третій підкласстер (*«що не зможу чітко викладати свої думки»* – *«що зникне інтерес до навчання»*) розкриває тематику соціальних побоювань (включаючи страх дискутувати з викладачем), що узгоджуються зі страхами проявити деякі свої недоліки (невміння чітко викладати свої думки, втрата інтересу до вчення).

На рис. 2 видно, що дендрограма третьокурсників так само, як у першокурсників, складається з трьох кластерів. Перший (*«іспиту»* – *«не встигнути вивчити до призначеного терміну»*) є вельми різноманітним.

У ньому тією чи іншою мірою представлені всі вісім категорій студентських страхів, які нам вдалося ідентифікувати у студентів на попередніх етапах дослідження. Проте для першого кластера характерне деяке переважання тематики страхів у зв'язку з допущеними помилками та похибками. Обидва підкластери цього кластера (страхи *«іспиту»* – *«бути відрахованим»* і *«опитування»* – *«не встигнути вивчити до призначеного терміну»*) також досить різноманітні.

Другий кластер студентських страхів третьокурсників (*«бути самотнім у групі»* – *«коли викладач вирішує, яку оцінку ставити»*) невеликий за обсягом і досить однорідний, що, мабуть, свідчить про сформовану систему страхів і побоювань студентів, що відображає труднощі навчально-пізнавальної діяльності.

У даному кластері об'єдналися в основному страхи, які є реакцією студента на свої власні (уявні та дійсні) недоліки та особистісні якості (*«що не зможу чітко викладати свої думки»*, *«що не зрозумію навчальний матеріал»*, страх *«забути про яке-небудь завдання»* тощо) та соціальні страхи (*«бути самотнім у групі»*, *«стояти перед аудиторією»* тощо).

У третьому кластері (страх *«відчуття «каші в голові»* – *«майбутньої роботи над дипломним проектом»*) також простежується цілком певна структура. Найбільш однорідним вийшов третій підкласстер цього кластера (*«що не реалізую свої здібності»* – *«майбутньої роботи над дипломним проектом»*). Він

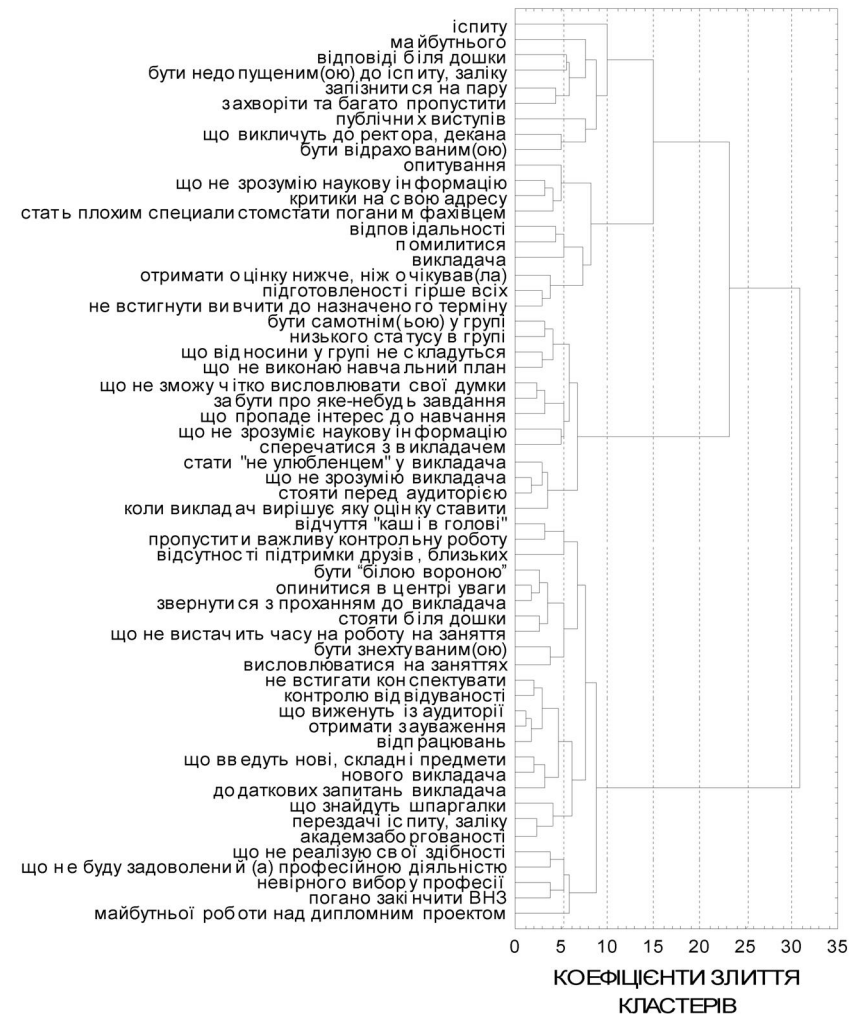


Рис. 2. Дендрограма страхів у студентів 3 курсу

цілком наповнений побоюваннями, пов'язаними з професійним майбутнім. Таким чином, вже у третьокурсників страхи *«погано закінчити ВНЗ»*, *«що не реалізую свої здібності»*, *«невірного вибору професії»* та інші утворюють тісно взаємопов'язану, асоційовану систему значущих переживань, що створюють деякий загальний емоційний фон їх навчально-пізнавальної діяльності.



У першому підкластері (страхи «відчуття «каші в голові» – «висловлюватися на заняттях») явно домінує тематика соціальних страхів: з десяти видів студентських страхів, які наповнили цей підкластер, шість належать саме до цієї категорії страхів. Ще один вид страху («звернутися з проханням до викладача») віднесений нами до особливої категорії студентських страхів, пов'язаних з особистістю викладача, теж за своєю суттю є соціальним, оскільки відображає труднощі організації взаємодії з іншою людиною.

Що стосується другого підкластера («не встигати конспектувати» – «академзаборгованості»), то і він демонструє виражену тенденцію до однорідності своєї структури. У ньому домінує ідея страху випробування: тут асоційовані страхи «академзаборгованості», «перескладання іспиту, заліку», «додаткових запитань викладача», а також того, що лякає студентів безпосередньо на самому занятті в аудиторії («отримати зауваження», «виженуть з аудиторії» тощо).

В цілому, даючи оцінку дендрограмі третього курсу порівняно з першим, можна констатувати факт її дещо більшої структурованості, більш виявленої виразності тематичного наповнення окремих кластерів і підкластерів.

На рис. 3 відображено результати кластеризації страхів шестикурсників. Перш за все привертає увагу досить значне зменшення кількості студентських страхів, про які повідомляють досліджувані. Після застосування використаного нами критерію відбору змінних для кластеризації (вказівка на даний вид страху як наявний мінімум у чотирьох досліджуваних) до обробки були прийняті показники тільки з 39 видів студентських страхів.

Шестикурсники перестають боятися багато чого з того, що істотно непокоїло студентів середніх і молодших курсів.

Це, наприклад, такі соціальні страхи, як «бути «білою вороною»», «низького статусу в групі», «опинитися в центрі уваги» та ін.; страхи, пов'язані з випробуваннями: «перескладання іспиту, заліку», «додаткові запитання викладача» та ін.; страхи, пов'язані з помилками та похибками: «втратити залікову книжку», «пропустити важливу контрольну роботу» та ін.; страхи, зумовлені власними особистісними якостями: «що не зможу чітко викладати свої думки», «не виконаю навчальний план», «не зрозумію наукову інформацію», «зникне інтерес до навчання» та ін. Актуальність одних страхів шостого курсу може



Рис. 3. Дендрограма страхів у студентів 6 курсу

бути просто вичерпана, а інші види страхів шестикурсники навчилися ефективно долати.

Разом із тим деякі види страхів втрачають свою актуальність до останніх днів перебування досліджуваних у В НЗ в якості студентів. Мова йде про страхи, пов'язані з професійним майбутнім, з деякими власними помилками та похибками, з процесом навчання як таким, а також про соціальні страхи.

У дендрограмі 6 курсу є структурні особливості. Вона поділяється на два кластери. Перший («погано закінчити ВНЗ» – «запізнитися на пару») дуже чітко тематично структурований. Він складається з двох гомогенних підкластерів. Перший (страхи «погано закінчити ВНЗ» – «майбутньої роботи над дипломним проектом») цілком наповнений побоюваннями студентів за своє професійне майбутнє, а другий (страхи «помилитися» – «запізнитися на пару») свідчить про тісне асоціювання у свідомості шестикурсників побоювань припуститися різного роду помилок та похибок.

Другий кластер (страхи «відповідальності» – «стояти перед аудиторією») поділяється на три підкластери, один з яких виявився надзвичайно однорідним та однаковим за тематикою. Це третій підкластер (страхи «бути самотнім у групі» – «стояти перед аудиторією»). Він цілком укомплектований соціальними страхами.

У двох інших підкластерах другого кластера також вбачається тенденція до змістовної однорідності. Так, перший підкластер (страхи «відповідальності» – «коли викладач вирішує, хто буде відповідати») містить страхи та побоювання, сконцентровані навколо двох основних ядерних сенсів – «загрози, що виникають перед студентом безпосередньо на занятті» та «побоювання студента, зумовлені його власними психологічними якостями та недоліками».

Другий підкластер другого кластера (страхи «не встигнути вивчити до призначеного терміну» – «стояти біля дошки») наповнений показниками страхів, пов'язаних із помилками та похибками студентів, випробуваннями та із взаємодією з іншими людьми).

В цілому результати кластерного аналізу показали, що студентські страхи певним чином структуровані; окремі страхи демонструють змістове зближення та об'єднання в компактні групи переживань, що будуються на загальній смисловій основі. Структурі студентських страхів притаманна динаміка, що походить від курсу до курсу і виражається в посиленні тематичної чіткості об'єднань показників. Дендрограма першокурсників містить найменш однорідні та найбільш розмиті кластери та підкластери. Дендрограма страхів шестикурсників найвиразніше структурована.

Таким чином, студентським страхам притаманні певні структурно-динамічні особливості. Динамічні особливості проявля-

ються в тому, що: 1) одні страхи (від молодших курсів до старших) демонструють зростаючу, а інші – спадаючу динаміку; 2) незважаючи на виражену динаміку, є кілька «наскрізних» детермінант страхів, наявних у психіці студентів упродовж усього періоду навчання у ВНЗ (страхи іспиту, публічних виступів, відрахування, майбутнього, поганої підготовленості до роботи за фахом, недопущення до заліків та іспитів, помилки, відповіді біля дошки, поганого закінчення вишу, відповідальності); деякі групи страхів проявляють U-подібну (пряму або перевернуту) форму динаміки від курсу до курсу, що свідчить про особливий, «кризовий» характер розвитку особистості студентів середніх курсів як суб'єктів навчально-пізнавальної діяльності у ВНЗ. Структурні особливості виражаються в тому, що: 1) окремі студентські страхи змістовно зближуються та об'єднуються в компактні групи переживань, які будуються на загальній смисловій основі; 2) у той час як дендрограма першокурсників містить найменш однорідні та найбільш розмиті кластери та підкластери, дендрограма страхів шестикурсників структурована найвиразніше.

### Література

1. Брайт Дж. Стресс. Теория, исследования, мифы / Брайт Дж., Джонс Ф.; пер. с англ. А. Боричев и др. – СПб. : прайм-ЕВРОЗНАК; М. : ОЛМА-ПРЕСС, 2003. – 352 с. – (Проект «Психология-Best»).
2. Виллонас В. К. Эксперимент и теория в психологии эмоций / В. К. Виллонас // Вступительная статья к книге Я. Рейковского «Экспериментальная психология эмоций». – М. : Прогресс, 1979. – С. 5–16.
3. Владимиров Н. М. Влияние ситуации экзамена на течение ассоциативного процесса (у студентов) / Н. М. Владимиров // Человек и общество. – Вып. 13. – Л., 1973. – С. 31–54.
4. Дусавицкий А. К. Психология личности и развивающего обучения. Цикл лекций / А. К. Дусавицкий. – Х. : ХНУ имени В. Н. Каразина, 2016. – 100 с.
5. Жванія Т. В. Емоційна готовність майбутніх психологів до професійної діяльності: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / Жванія Тарас Валеріанович; Харк. нац. пед. ун-т ім. Г. С. Сковороди. – Х., 2012. – 20 с.
6. Кузнецов М. А. Емоційне ставлення до навчання у курсантів, студентів і школярів / М. А. Кузнецов, В. О. Олефір // Наукові записки Харківського військового університету. Соціальна філософія, педагогіка, психологія. – Вип. XIII. – Харків, 2002. – С. 170–175.
7. Кузнецов М. А. Эмоциональная память / М. А. Кузнецов. – Х. : Крок, 2005. – 568 с.

8. Кузнецов М. А. Специфика эмоциональных переживаний в условиях предэкзаменационного стресса у студентов, стремящихся к успеху и ориентированных на избегание неудачи / М. А. Кузнецов, А. В. Егорова // Научный часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія № 12. Психологічні науки: Зб. наукових праць. – К. : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2009. – № 26 (50). – Ч. I, С. 280–286.
9. Кузнецов М. А. Шкільні страхи: Види, умови прояву та шляхи подолання / М. А. Кузнецов, І. В. Бабарикіна. – Х. : ХНПУ, 2012. – 227 с.
10. Кузнецов М. А. Психічні стани студентів у процесі навчально-пізнавальної діяльності / М. А. Кузнецов, К. І. Фоменко, О. І. Кузнецов. – Х. : ХНПУ, 2015. – 338 с.
11. Кузнецов М. А. Студентські страхи: Види, структура, динаміка та шляхи корекції. Монографія / М. А. Кузнецов, В. С. Шаповалова. – Х. : Діса плюс, 2016. – 342 с.
12. Купер К. Л. Организационный стресс. Теории, исследования и практическое применение / Купер К. Л., Дэйв Дж., О'Драйсколл М. П.; пер. с англ. П. К. Власов. – Х. : Изд-во Гуманитарный Центр, 2007. – 336 с.
13. Лазарус Р. С. Эмоция как процесс защиты / Р. С. Лазарус // Психология эмоций / Авт.-сост. В. К. Виллюнас. – СПб. : Питер, 2004. – С. 225–231.
14. Левин К. Динамическая психология: избранные труды / Левин К.; пер. с нем., англ. – М. : Смысл, 2001. – 572 с.
15. Лурия А. Р. Экзамен и психика / А. Р. Лурия, А. Н. Леонтьев // Лурия А. Р. Психологическое наследие. Избранные труды по общей психологии / Под ред. Ж. М. Глозман, Д. А. Леонтьева, Е. Г. Радковской. – М. : Смысл, 2003. – С. 126–182.
16. Овчинникова О. В. Экспериментальное исследование эмоциональной напряженности в ситуации экзамена / О. В. Овчинникова, Э. Ю. Пунг // Психологические исследования. Вып. 4 / Под ред. А. Н. Леонтьева, А. Р. Лурия, Е. Д. Хомской. – М. : Изд-во Моск. ун-та, 1973. – С. 49–56.
17. Рамуль К. А. Введение в методы экспериментальной психологии / К. А. Рамуль. – Тарту, 1965. – 329 с.
18. Резнікова О. А. Адаптаційна трансформація психологічного захисту особистості студента: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / Резнікова Олена Анатоліївна. – Х., 2010. – 229 с.
19. Стресс, выгорание, совладание в современном контексте / Под ред. А. Л. Журавлева, Е. А. Сергиенко. – М. : Изд-во «Институт психологии РАН», 2011. – 512 с. – (Психология социальных явлений).
20. Фрэнкин Р. Мотивация поведения / Фрэнкин Р.; пер. с англ. – СПб. : Питер, 2003. – 651 с. – (Серия «Мастера психологии»).
21. Чебикин О. Я. Теорія і методика емоційної регуляції навчальної діяльності / О. Я. Чебикин. – Одеса : Астро-Принт, 1999. – 157 с.
22. Щербатых Ю. В. Психология страха: популярная энциклопедия / Ю. В. Щербатых. – М. : Изд-во Эксмо, 2003. – 512 с.
23. Achenbach T. The child behavior profile: I. Boys aged 6–11 / T. Achenbach // J. Consulting and Clinical Psychology. – 1978. – Vol. 46. – P. 478–488.
24. Castaneda A. The children's form of the Manifest Anxiety Scale / A. Castaneda, B. McCandless, D. Palmero / J. Child Development. – 1956. – Vol. 16. – P. 317–326.
25. Herjanic B. Development of a structured psychiatric interview: Agreement between child and parent on individual symptoms / B. Herjanic, W. Reich / J. Abnorm. Child Psychology. – 1982. – Vol. 10. – P. 307–324.
26. Scherer M. A Fear Survey Schedule for Children (FSSC-FC): A factor-analytic comparison with manifest anxiety (CMAS) / M. Scherer, C. Nakamura / J. Behavior Research and Therapy. – 1968. – Vol. 6. – P. 173–182.
27. Silverman W. A new semi-structured interview to assess childhood anxiety disorders / W. Silverman, W. Nelles / J. Amer. Acad. Child and Adolescent Psychiatry. – 1988. – Vol. 27. – P. 772–778.
28. Taylor J. The relationship of anxiety to the conditioned eyelid response / J. Taylor // J. Experimental Psychology. – 1951. – Vol. 42. – P. 183–188.
29. Wolpe J. A fear survey schedule for use in behavior therapy / J. Wolpe, P. Lang / J. Behavior Research and Therapy. – 1964. – Vol. 2. – P. 27–30.

## 2.6

### ГУБРИСТИЧНА МОТИВАЦІЯ НА КРИЗОВИХ ЕТАПАХ ОНТОГЕНЕЗУ ОСОБИСТОСТІ

*К. І. Фоменко*

Проблема губристичної мотивації, яка є центральною у трансресивній концепції Ю. Козельцького, в сучасній психологічній науці є маловивченою. «Hubris» у перекладі з давньогрецької означає прагнення до звеличення. У наш час цей термін втратив своє первинне значення і означає прагнення до самоствердження. Л. С. Виготський писав про розвиток особистості як саморух, «спрямований автономним, внутрішнім життєвим поривом особистості, яка цілеспрямовано розвивається через волю до самоствердження та самовдосконалення» [4, с. 249]. Самоствердження, поряд із такими формами виявлення самосвідомості особистості, як самосприйняття, самоповага, самоконтроль, виступає основним

показником регуляції діяльності та особистісної активності. Є. П. Нікітін та Н. Є. Харламенкова розуміють самоствердження як адлерівське прагнення до переваги [10], однак, на нашу думку, психологічна природа і зміст самоствердження представлені прагненням не тільки до переваги, а й до досконалості, що відповідає губристичній мотивації особистості, сутність якої розкривається у трансгресивній концепції Ю. Козелецького.

Автор трансгресивної концепції розвитку особистості польський психолог Ю. Козелецький вперше запропонував поняття губристичної мотивації для пояснення стійкого прагнення людини до підкріплення і підвищення самооцінки та власної важливості. Під губристичною мотивацією Ю. Козелецький розуміє нормальні (здорові) рушійні сили особистості. У трансгресивній концепції особистість має свободу вибору, керує своєю поведінкою, переходить межі власних досягнень і можливостей, прагне до високої самооцінки, а губристична мотивація є прагненням людини до ствердження та росту особистісної самозначущості. Під індивідуальною трансгресією Ю. Козелецький розуміє цілеспрямованість (інтенціональність) виходу особистості за межі власних можливостей, її творче самоствердження та особистісну самоактуалізацію. Під самоактуалізацією, яка в гуманістичній психології розглядається як головна й кінцева мета прагнень особистості, Ю. Козелецький розуміє прагнення особистості до підтвердження почуття власної цінності, прагнення до переваги над іншими та досконалості, а найголовнішим показником життя для людей, що самоактуалізуються, є спрямованість у майбутнє, антиципація спрямувань діяльності, або «далека перспектива» [5].

Ю. Козелецький виокремлює дві форми губристичної мотивації. Перша являє собою прагнення до переваги і полягає в підкріпленні своєї самооцінки, закріпленні власного місця серед інших завдяки міжособистісному суперництву. Оцінка дій та вчинків особистості, яка здійснюється оточенням, набуває значення соціального сповіщення, що відіграє суттєву роль у задоволенні губристичних прагнень. Людина, яка досягла успіху, як правило, закріплює свою самооцінку, в цей же час невдача, що спричинила негативну реакцію оточення, часто її послаблює, і індивід переконується у своїй неповноцінності.

Друга форма губристичної мотивації представлена прагненням до досконалості. Людина закріплює або посилює свою само-

оцінку завдяки постійному вдосконаленню своїх досягнень, підвищенню рівня досконалості, прагненню до майстерності. В цьому процесі шкала суспільного ставлення не має такого значення, як стандарти досконалості, що створює індивід і які впливають на самооцінку. Таким чином, суб'єкт прагнення до досконалості стає незалежним від суспільних очікувань [5]. Згідно з основними тезами гуманістичної психології, прагнення до досконалості, активне самовдосконалення – показник особистісного росту, а не прояв неврозу. Отже, прагнення до досконалості є конструктивною мотиваційною тенденцією особистості.

У сучасній психологічній науці губристична мотивація розглядається як прагнення до досконалості, орієнтація на розвиток, потреба в досягненні, самовизначенні та як прагнення до переваги, тобто потреба в повазі, авторитеті серед інших людей, у визнанні, успіху та першості (С. М. Петрова), як мотивація влади, різновид самомотивації, що є здатністю індивіда розширити сфери своєї самореалізації (Р. І. Цветкова), як завзяте прагнення до панування й обраності, бажання здобути могутність у суспільстві (Ю. Г. Волков, В. С. Полікарпов), як прагнення до самоствердження в контексті успіху в творчій діяльності, розвиток індивіда та самореалізація у творчості (І. Пуфоль-Струзик), у зв'язку із нарцисизмом та афективним компонентом самооцінки (Дж. Л. Трейсі, Р. В. Робінс та К. Х. Тржесневські).

Вивчення проблеми губристичної мотивації особистості у вітчизняній науці оцінюється роботами у межах вікової та педагогічної психології Г. М. Александрової, К. Бік, О. Кузнецова. Зазначені дослідження стосуються переважно особливостей розвитку губристичної мотивації в студентському віці, коли особистість як суб'єкт навчально-професійної діяльності самостверджується в діяльності, прагнучи до високих навчальних і професійних досягнень, та в міжособистісних стосунках із ровесниками, перебуваючи членом академічної групи, та зі значущими дорослими (викладачами, керівником). У дослідженні Г. М. Александрової [1] було показано, що самоствердження високоморальних студентів відбувається через реалізацію їх прагнення до досконалості, а низька моральність забезпечує самоствердження через перевагу над іншими. У дослідженні К. Бік [2] показано, що губристична мотивація в обох її формах представлена у структурі

мотиваційної сфери авторитарної особистості у зв'язку із мотивацією влади та успіху. Отже, самоствердження особистості, яке реалізується в авторитарному прагненні до влади та досягнень, представлене також губристичними мотивами. О. І. Кузнєцовим [8] показано, що поєднання прагнення до переваги та досконалості у студентському віці утворює найбільш оптимальний мотиваційний профіль особистості для досягнення навчальної успішності.

Вивчення губристичної мотивації на інших вікових етапах розвитку особистості, зокрема на кризових, у психологічній науці практично не здійснювалося. Виходячи з того, що в діяльній парадигмі вік характеризується через визначення провідної діяльності даного періоду і місця особистості в системі суспільних відносин, для кожного стабільного періоду у вітчизняній психології було визначено відповідну провідну діяльність, що характеризує ставлення особистості до дійсності, у якій формуються основні новоутворення як нові можливості індивіда, готуючи момент перелому, кризи.

Розгляд губристичної мотивації на етапі криз дитинства стає можливим починаючи з кризи семи років, яка супроводжується інтенсивним розвитком самосвідомості школяра, що є наслідком його включення до нової провідної діяльності – навчання, яка супроводжується оцінкою її результатів як з боку інших, так і самим молодшим школярем. Крім того, цей період відзначається включенням дитини у складну систему соціальних відносин «батьки-ровесники-значущий дорослий». Саме в цих умовах вперше проявляється губристична мотивація особистості.

З початком навчання у 6 або 7 років дитина проходить через кризу, яка характеризується усвідомленням свого місця у світі суспільних стосунків, відкриттям для себе значення нової соціальної позиції школяра, пов'язаної з навчальною діяльністю, яка високо цінується дорослими. Л. С. Виготським описано основні аспекти кризи 7 років, серед яких є втрата безпосередності, а також домінування позитивних змін – розвиток довільності, звільнення від влади емоцій. Іншою особливістю кризи семи років Л. С. Виготський вважає виникнення осмисленого орієнтування у власних переживаннях (інтелектуалізація афекту). На цьому етапі життя в дитини з'являється узагальнення одиничного досвіду спілкування, пов'язаного зі ставленням дорослого: на підставі

такого узагальнення в дитини вперше виникає самооцінка, вона вступає в новий період життя, в якому починають формуватися перші інстанції самосвідомості [5].

Джерелом кризи розвитку, за Л. І. Божович [3], є невідповідність нового особистісного утворення – позиції школяра – старій системі відносин, характерній для дошкільного дитинства. Така внутрішня позиція виявляє новий рівень її самосвідомості і входить у протиріччя із соціальною ситуацією розвитку дитини: в очах дорослих вона ще мала, несамостійна, а у власних – вже доросла. Тому діти з нетерпінням бажають піти до школи, займатися «серйозними шкільними справами». Включення в нову «дорослу» провідну діяльність – навчальну – є пусковим механізмом зростання почуття власної значущості, що лежить в основі губристичної мотивації.

Д. Б. Ельконін вбачає кризу семи років у тому, що вона супроводжує руйнування попередніх і становлення нових утворень у психіці дитини, та виводить її з відносин дорослих, які не помічають змін у психіці дитини і перешкоджають їй реалізувати власні можливості та прагнення. Криза вимагає переходу до нової соціальної ситуації, вимагає нового змісту стосунків [13]. Характер включення дитини в нову систему стосунків зі значущими дорослими та однолітками в межах навчальної діяльності може бути зумовлений домінуючою формою губристичної мотивації: прагнення до переваги та соціальні мотиви навчальної діяльності у дитини сприятимуть її конкурентній поведінці, розвитку лідерських якостей, у той час як прагнення до досконалості у зв'язку із пізнавальними мотивами зумовлюватиме успішність навчальної діяльності, також позначаючись на соціометричному статусі школяра, його стосунках з іншими. М. Г. Єлагіна [9], аналізуючи поведінку дитини в кризі семи років, підкреслює її роль як «соціального функціонера»: дитина вибирає роль дорослого, відстоює свої нові права і перевіряє нові можливості. Використовуючи термінологію Ю. Козелецького, зазначимо, що така поведінка має трансгресивний характер.

У дослідженні М. Р. Гінзбурга показано полімотиваційну спрямованість дитини на етапі вступу до школи, визначено, що основними мотивами провідної діяльності у школярів 6–7 років є: а) пізнавальний (навчальний) мотив, в основі якого лежать

пізнавальні потреби; б) широкі соціальні мотиви, засновані на прийнятті соціальної необхідності учіння; в) «позиційний» мотив, пов'язаний із прагненням отримати нову позицію у стосунках з іншими; г) «зовнішні» відносно навчання мотиви; д) ігровий мотив, неадекватно перенесений у нову, навчальну сферу; е) мотив отримання оцінки. Автором було встановлено, що у шестиліток більшою мірою розвинутий ігровий мотив, причому зі вступом до школи він поступається позиційному, а потім пізнавальному повільніше, ніж у дошкільному житті дитини-шестилітки, що свідчить про те, що вступ дитини до школи до певного моменту є несприятливим для її розвитку [8]. Крім того, динаміка губристичної мотивації на цьому етапі онтогенезу особистості досі не визначена, однак вона, поряд із мотивами діяльності, також може зумовлювати перебіг кризи початку навчання у школі. Саме тому з метою вивчення губристичної мотивації у старшому дошкільному та молодшому шкільному віці був розроблений відповідний психодіагностичний інструментарій.

Проективна методика «Казкове царство» для старшого дошкільного та молодшого шкільного віку була розроблена нами з метою вивчення губристичної мотивації у дітей віком 6–10 років. Методика дозволяє визначити міру вираженості прагнення до переваги та прагнення до досконалості у дітей.

Стимульний матеріал методики представлений набором із 18 карток розміром 105×148 мм (формат А6), де зображені казкові персонажі чоловічої та жіночої статі, які є активними учасниками казкового життя царства. Варіант розкладки карток наведено на рис. 1, на якому пронумеровані персонажі царства: 1 – Цар; 2 – Цариця; 3 – Царівна-Прекрасна; 4 – Царівна-Майстриня; 5 – Царівна-Премудра; 6 – Царевич-Умілий; 7 – Царевич-Шляхетний; 8 – Царевич-Молодецький; 9 – Танцівниця; 10 – Знахарка; 11 – Кухарка; 12 – Мереживниця; 13 – сестричка Оленка; 14 – братик Іванко; 15 – Коваль; 16 – Рибалка; 17 – Лікар; 18 – Гусяр.

Саме таке розташування карток є доцільним, оскільки верхні позиції карток (Цар і Цариця) імпліцитно вказують на перевагу цих персонажів над усіма іншими, а другий щабель карток, на якому розташовані Царівни та Царевичі, вказує на перевагу його персонажів над персонажами третього, нижнього щабля. Кожному з персонажів відповідає певна кількість балів за шкалами прагнення до переваги та прагнення до досконалості:



Рис. 1. Варіант розкладки карток з персонажами Казкового Царства

- 1) картки верхнього щабля (Цар і Цариця) – 3 бали за шкалою прагнення до переваги та 0 балів за шкалою прагнення до досконалості;
- 2) картки середнього щабля (Царівна-Прекрасна та Царевич-Шляхетний) – 2 бали за шкалою прагнення до переваги і 0 балів за шкалою прагнення до досконалості;
- 3) картки середнього щабля (Царівна-Майстриня і Царевич-Умілий) – 2 бали за шкалою прагнення до переваги і 2 бали за шкалою прагнення до досконалості;
- 4) картки середнього щабля (Царівна-Премудра і Царевич-Молодецький) – 2 бали за шкалою прагнення до переваги та 1 бал за шкалою прагнення до досконалості;
- 5) картки нижнього щабля (братик Іванко та сестричка Оленка) – 0 балів за шкалою прагнення до переваги і 0 балів за шкалою прагнення до досконалості;
- 6) усі інші персонажі нижнього щабля – 3 бали за шкалою прагнення до досконалості та 0 балів за шкалою прагнення до переваги.

Процедура проведення методики передбачає вибір дитиною однієї з карток після пред'явлення їй такої інструкції: «Подивись на ці картки. На них зображені жителі Казкового Царства: зверху

Цар и Цариця. Нижче – Царівна-Прекрасна, Царівна-Майстриня, Царівна-Премудра, Царевич-Умілий, Царевич-Шляхетний і Царевич-Молодецький. Далі йдуть найталановитіша у Царстві Танцівниця, чудова Знахарка, яка знає все про лікарські трави, найкращі в Царстві Кухарка і Мереживниця, сестричка Оленка, братик Іванко, майстерний Коваль, який може викувати будь-яку річ, найспритніший у Царстві Рибалка, чудовий Лікар і Гусяр, що краще за всіх у Царстві грає і співає. Обери картку, на якій зображений той, ким би ти хотів бути у грі про Казкове Царство».

Отже, в результаті діагностики досліджувані можуть отримати від 0 до 3 балів за шкалою прагнення до переваги і за шкалою прагнення до досконалості.

За результатами частотного аналізу вибору карток з казковими персонажами за проективною методикою було встановлено, що всі персонажі були вибрані молодшими школярами та дошкільниками ( $n=506$ ), що свідчить про високу диференційну силу кожної картки: Цар – 11% виборів, Цариця – 12% виборів, Царівна-Прекрасна – 24% виборів; Царівна-Майстриня – 11%; Царівна-Премудра – 20%; Царевич-Умілий – 33%; Царевич-Шляхетний – 12%; Царевич-Молодецький – 13%; Танцівниця – 9%; Знахарка – 8%; Кухарка – 5%; Мереживниця – 7%; сестричка Оленка – 4%; братик Іванко – 5%; Коваль – 10%; Рибалка – 8%; Лікар – 4%; Гусяр – 4%.

Дискримінативна валідність методики перевірялася шляхом визначення кореляційних зв'язків між формами губристичної мотивації та мотивами навчальної діяльності школярів.

За результатами аналізу результатів дослідження губристичної мотивації дітей на етапі кризи 7-річного віку ( $n=193$ ) було встановлено, що прагнення до переваги позитивно пов'язане із соціальними, позиційними та ігровими мотивами, а прагнення до досконалості – з навчальним мотивом на рівні  $p<0,001$  (за результатами кореляційного аналізу з показниками за методикою М. Р. Гінзбурга, спрямованою на визначення мотивів навчання у дітей 6–7 років [0]). Отже, губристична мотивація входить у мотиваційну сферу особистості на етапі кризи 7 років, а її форми пов'язані з мотивами навчання у школі.

Також було встановлено, що на етапі кризи 7 років дітям властиве більшою мірою прагнення до переваги, у той час як у старшому дошкільному віці ці дві мотиваційні тенденції більш

збалансовані. Завершення кризи 7-річного віку супроводжується зниженням показників прагнення до переваги і зростанням показників прагнення до досконалості (за даними, отриманими на вибірці молодших школярів віком 8–10 років,  $n=432$ ).

Практичне завдання з операціоналізації губристичної мотивації особистості та її форм, вивчення їх психологічної природи зумовило необхідність створення відповідної психодіагностичної методики – опитувальника губристичної мотивації, який можна застосовувати на всіх категоріях досліджуваних, починаючи з підліткового віку [10].

Виходячи з теоретичних уявлень Ю. Козелецького про існування особистісної диспозиції «губристична мотивація» у формі прагнення до переваги та прагнення до досконалості, ми поставили мету кількісного вимірювання цієї особистісної диспозиції і припустили, що вона характеризується інтраіндивідуальною стійкістю та розподілом, близьким до нормального. На основі описаних вище феноменологічних проявів губристичної мотивації були сформульовані двадцять вісім первинних тверджень, що імовірно відображають параметри губристичної мотивації. Частина з них є прямими, частина – зворотними. Для кожного твердження досліджуваним пропонувалося вибрати один із п'яти варіантів відповідей: «зовсім не згодний», «скоріше не згодний, ніж згодний», «не можу визначитися», «скоріше згодний, ніж не згодний», «повністю згодний».

В досліджувану вибірку увійшла 261 особа – студенти ХНПУ імені Г. С. Сковороди, у тому числі 224 – жіночої статі, 37 – чоловічої. Вік випробовуваних варіював від 17 до 31 року.

Випробовуваним пропонувалася наступна *інструкція*: «Шановний респонденте, оцініть, будь ласка, в балах від 1 до 5, наскільки Ви вважаєте дані висловлювання вірними відносно самого себе. При оцінці використовуйте шкалу:

«зовсім не згодний 1\_\_2\_\_3\_\_4\_\_5\_\_ повністю згодний».

Обробка даних проводилася в пакеті StatSoft STATISTICA 6.

*Надійійність опитувальника.* Першим кроком в обробці отриманих сирих даних була перевірка внутрішньої узгодженості опитувальника. Для цього розраховувалася статистика альфа Кронбаха для шкали, що включає всі 28 пунктів. Величина альфа Кронбаха для шкали із 28 запитань склала 0,673, що є дещо нижче,

ніж мінімально прийнятна величина, яка дорівнює 0,7. Пункти 3, 11, 18, 21, 22, 23, 24, 28 погіршують психометричний показник одномоментної надійності, дані пункти не володіють високою диференційною силою, і їх можна виключити із остаточної версії опитувальника. Видалення цих пунктів привело до збільшення величини альфа Кронбаха, яка становить 0,732 і є прийнятною величиною внутрішньої узгодженості пунктів опитувальника губристичної мотивації.

*Конструктна валідність опитувальника.* Для виявлення внутрішньої структури методики проводився факторний аналіз, що дозволило операціоналізувати трактування методики як сукупності латентних факторів (шкал) і спостережуваних змінних (пунктів), виявити і проаналізувати структуру зв'язків латентних змінних досліджуваної методики з критерійними латентними і вимірюваними змінними, тобто визначити факторний склад і факторні навантаження результату методики.

Цей вид аналізу ми проводили в два етапи. Вибірка розщеплювалася випадковим чином на дві статистично рівні частини, і спочатку структура латентних змінних (склад детермінованих ними вимірюваних змінних і кореляції один з одним) визначалася емпіричним шляхом за допомогою експлораторного факторного аналізу на першій підвбірці. Було виділено два фактори, які не корелюють один з одним (0,019).

*Перший фактор* (інформативність 16,4%) утворили пункти: 20, 6, 8, 26, 1, 9, 16, 5, 25, 7, 18 (представлені в порядку зменшення факторного навантаження). Зміст пунктів, що утворили даний фактор (наприклад, пункт 20 – «Досягти справжнього успіху можна тільки шляхом постійного розвитку навичок, вмінь та здібностей»), вказує на те, що він може бути позначений як *фактор прагнення до досконалості*.

*Другий фактор* (інформативність 15,1%) об'єднав такі пункти: 17, 27, 15, 19, 13, 14, 4, 2, 21, 10, 12 (також розміщені в порядку зменшення факторного навантаження). Причому пункти 10 та 12 мають малі факторні навантаження, що може бути підставою для їх виключення в кінцевій версії опитувальника. Психологічний зміст пунктів, що утворили цей фактор (показовим є пункт 17 із найбільшим навантаженням (0,746) – «Успіх приходить у боротьбі за право називатися найкращим»), полягає в тому, що він відображає прагнення особистості до переваги.

На наступному етапі, використовуючи другу підвбірку, ми уточнили структурну і вимірювану моделі й оцінили міру її придатності статистично з використанням конфірматорного факторного аналізу, що дозволяє виявляти і аналізувати складніші та узагальнені взаємозв'язки між змінними (латентними і вимірюваними, залежними і незалежними). У нашому випадку застосування конфірматорного факторного аналізу дозволило визначити склад шкал, статистично оцінити, наскільки структура опитувальника, що задається ключем, узгоджується з експериментальними даними. Встановлено, що індекси узгодженості моделі «Опитувальника губристичної мотивації» з експериментальними даними виявилися досить високими, зокрема  $\text{Chi-square/df} = 2,066$ ;  $\text{CFI} = 0,857$ ;  $\text{RMSEA} = 0,064$ .

Таким чином, перший латентний фактор – *прагнення до досконалості* зумовлює наступні пункти «Опитувальника губристичної мотивації»: 1, 5, 6, 7, 8, 9, 16, 20, 25, 26. Другий фактор – *прагнення до переваги* зумовлює пункти опитувальника 2, 4, 13, 14, 15, 17, 19, 27. Як бачимо, пункти 10 та 12 не увійшли до кінцевої версії «Опитувальника губристичної мотивації», оскільки мають незначущі регресивні ваги та погіршують відповідність теоретичної моделі опитувальника емпіричним даним.

На рис. 2 представлено структурну модель «Опитувальника губристичної мотивації».

*Ретестова надійність опитувальника.* Повторне тестування однієї й тієї ж вибірки (60 чоловік) було проведене з інтервалом у два тижні. Кореляція між результатами першого та другого тестування виявилася на рівні  $r = 0,752$ , що свідчить про достатньо високу ретестову надійність опитувальника.

*Побудова нормативної шкали.* В табл. 1 представлено описові статистики «Опитувальника губристичної мотивації студентів». Спираючись на дані табл. 1, побудуємо вибіркиму нормативну шкалу для Опитувальника губристичної мотивації студентів. При розбивці на три інтервали граничні значення норми для показника губристичної мотивації становлять 53–69 балів, для показника прагнення до переваги – 19–29 балів, для показника прагнення до досконалості – 31–42 бали.

*Дискримінативна валідність «Опитувальника губристичної мотивації»* перевірялася шляхом визначення кореляційних зв'язків



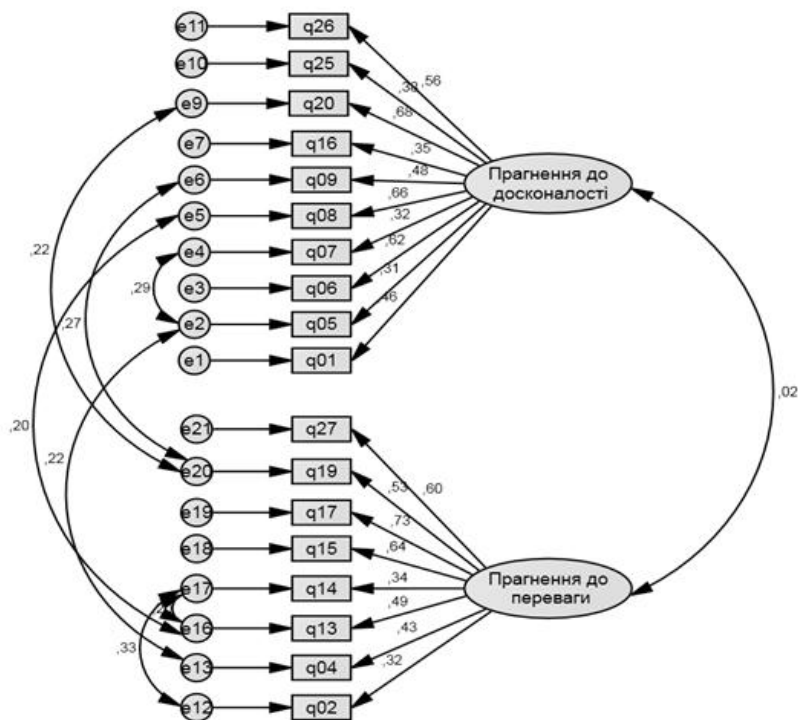


Рис. 2. Структурна модель «Опитувальника губристичної мотивації»

Таблиця 1

Описові статистики «Опитувальника губристичної мотивації»

Показники	Середнє значення	Мінімальне значення	Максимальне значення	Стандартне відхилення
Губристична мотивація	61,142	39	84	7,602
Прагнення до досконалості	36,724	25	48	5,286
Прагнення до переваги	24,418	13	38	5,155

показників губристичної мотивації та її форм з показниками невротизації особистості. Встановлено статистично незначущі зв'язки між прагненням до досконалості та прагненням до переваги

(0,06,  $p > 0,05$ ) і рівнем невротизації за методикою К. Хека і Х. Хеса (-0,290,06,  $p < 0,05$ ), а також між губристичною мотивацією та рівнем невротизації (0,08,  $p > 0,05$ ). Встановлено позитивний зв'язок між губристичною мотивацією та прагненням до досконалості (0,74,  $p < 0,01$ ) і прагненням до переваги (0,72,  $p < 0,01$ ), між прагненням до переваги та рівнем невротизації особистості (0,42,  $p < 0,01$ ).

З огляду на отримані дані, конструктивна форма губристичної мотивації має характеризуватися помірно високим рівнем вираженості, причому може допускатися незначне перевищення рівня прагнення до досконалості над рівнем прагнення до переваги в межах їх нормативних значень. Нижче наведено перелік тверджень опитувальника і ключ до нього.

*Твердження опитувальника губристичної мотивації особистості.*

1. Все, що я роблю, повинно бути якісним.
2. Я терпіти не можу, коли припускаюся помилок.
3. Мені подобаються завдання, що потребують постійного розвитку навичок, уважності та інтелектуального вдосконалення.
4. Я виявляю старання в цікавій для мене діяльності.
5. Мій шлях – прагнення до ідеалу та майстерності у своїй справі.
6. Мені подобаються ігри, в яких шляхом постійного вдосконалення навичок я можу перевершити самого себе.
7. Моя самооцінка здебільшого залежить від ступеня задоволеності результатами своєї діяльності.
8. Досягти справжнього успіху можна тільки шляхом постійного розвитку навичок, вмінь та здібностей.
9. Я люблю ставити перед собою складні цілі.
10. Успіх приходить у самореалізації та постійному самовдосконаленні.
11. Я дуже чутливий як до критики, так і до похвали моєї роботи.
12. Мені більш подобаються «одиначні» види спорту, оскільки в результаті змагань одразу видно, хто кращий.
13. Мій життєвий принцип – мета виправдовує засоби.
14. Я завжди враховую реакцію оточення в організації своєї діяльності.
15. Досягти істинного успіху можливо тільки в конкуренції та боротьбі за перевагу.

16. Успіх приходить у боротьбі за право називатися найкращим.
17. Мені подобаються завдання, у вирішенні яких я можу змагатися з іншими та демонструвати свою перевагу.
18. Я віддаю перевагу тільки тим іграм, де я можу перевершити своїх суперників.

*Ключ опитувальника*

1. Шкала прагнення до досконалості: сума балів з питань 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10.
2. Шкала прагнення до переваги: сума балів з питань 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18.
3. Шкала губристичної мотивації отримується як сума балів за попередніми шкалами.

Низький рівень за шкалою прагнення до досконалості становить менше 31, середній – 32–42, високий – 43 та більше балів. Низький рівень за шкалою прагнення до переваги становить менше 19, середній – 20–29, високий – 30 та більше балів. Низький рівень губристичної мотивації становить кількість балів, менша за 52 бали, середній – від 53 до 69 балів, високий – від 70 балів.

Отже, розроблена методика спрямована на дослідження рівня розвитку губристичної мотивації та її форм – прагнення до досконалості та прагнення до переваги і може застосовуватися на різних етапах онтогенезу, починаючи з підліткового віку. Розроблення психодіагностичного інструментарію для вивчення губристичної мотивації дозволило нам визначити її особливості на етапі підліткової кризи та кризи середнього віку.

Криза початку підліткового віку (10–12 років), основна суперечність якої пов'язана з новими умовами провідної діяльності у зв'язку з переходом до навчання в середній школі, що потребує активізації адаптаційних можливостей, характеризується бажанням бути в середовищі однолітків, щось робити разом, у той час як криза власне підліткового віку (близько 14–15 років) характеризується прагненням до автономії та пошуком визнання цінності власної особистості. Основним протиріччям на цьому етапі розвитку особистості є активне прагнення до самовизначення, здобутті ролі та значення в суспільстві дорослих при відсутності реальних можливостей ствердити себе серед інших. Симптоми кризи можуть проявлятися у зниженні продуктивності навчальної діяльності, негативізмі, конфліктності поведінки, порушенні поведінки. Криза

підліткового віку пов'язана з виникненням нового рівня самосвідомості, характерною рисою якого є потреба в самопізнанні, визнанні власної унікальності, що породжує прагнення до самоствердження [18]. Саме ці обставини і визначили наш інтерес у дослідженні губристичної мотивації на етапі кризи підліткового віку.

За результатами аналізу дослідження губристичної мотивації дітей на етапі кризи 15-річного віку ( $n=174$ ) було встановлено яскраво виражене домінування прагнення до переваги над прагненням до досконалості ( $p<0,0001$ ). Дана тенденція спостерігається як у дівчаток, так і у хлопчиків. Прагнення до переваги як форма губристичної мотивації пов'язана у підлітків на етапі кризи з нарцисичними рисами особистості, перфекціонізмом, спрямованим на інших, стеничними проявами заздрості, а прагнення до досконалості – з показниками наполегливості під час виконання домашніх завдань, уявленнями про академічну самоефективність та академічний самоконтроль.

Вперше у вітчизняній психології феномен кризи середнього віку був досліджений Б. С. Братусем, який висунув гіпотезу про існування кризи 40 років та її можливих виявлень. При цьому криза 40 років автором пов'язана з пошуком людиною нових орієнтирів своєї діяльності та виступає станом, що виникає як «перехідний мотиваційно-потребовий стан» [3]. Така трансформація мотиваційної сфери вказує на необхідність більш детального вивчення губристичних мотивів на цьому етапі онтогенезу.

У психологічних дослідженнях криза середнього віку характеризується такими ознаками: зміною соціального та психологічного простору в житті людини (Г. С. Абрамова), підбиттям підсумків і звільненням від ілюзій (Б. С. Братусь, О. В. Хухлаєва), усвідомленням «розриву» особистого та загальнолюдського сенсу життя (В. І. Слободчиков), трансформацією образу «Я» та системи відносин (Б. С. Братусь, В. І. Слободчиков), нереалізованою суб'єктністю, відсутністю втілення програми життєвої перспективи (Р. А. Ахмеров, М. В. Єрмолаєва), динамікою індивідуальних життєвих цінностей і смислів (О. Г. Асмолов, В. В. Доценко, І. С. Кон, С. Д. Максименко, Т. Титаренко, Дж. Холліс), внутрішньою перебудовою змістових структур і функціонування самосвідомості особистості (Г. С. Абрамова, Л. І. Анциферова, В. В. Доценко), зміною в емоційній сфері дорослої людини, дерепресивністю (М. В. Гомезо, В. С. Герасімова, Г. Г. Горелова, Л. М. Орлова, П. Нісменя, П. Мюс-

сен Д. Левінсон, П. Массен, О. Ю. Стрижицька, Дж. Холліс, О. В. Хухлаєва, Г. Шихі, К. Юнг), трансформацією професійних і кар'єрних орієнтацій та цінностей (П. Горностай, Д. Добсон, Ф. Зеєр, О. А. Лукіна), міжособистісних стосунків із членами родини та друзями (Г. С. Абрамова, І. С. Кон, Т. Ф. Кулікова, Дж. Холліс, О. В. Хухлаєва).

У жінок криза середнього віку позначається на їх схильності до аналізу автентичності способу життя, вирішення проблем моралі, переході через період незадоволеності шлюбними стосунками, неспокоєм за дітей, які залишають дім, незадоволенні рівнем службового зростання [9], у чоловіків ця криза більшою мірою виражена в конфлікті між цінностями, що знижує можливість реалізації життєвих планів, зміні в розумінні смислу життя, нестачі цілей та ясної концепції планів на другу половину життя, небажанні вирішувати проблеми, наданні переваги копіюванню поведінки, уникненні проблем, відреагуванні негативними емоціями на проблемі [11]. Незважаючи на статеві відмінності у перебігу кризи середнього віку, спільною характеристикою її виникнення та розгортання є мотиваційна криза. Проблема ролі губристичної мотивації у виникненні та перебігу кризи середнього віку була поставлена та вирішена Л. О. Гресь [4], яка доводить, що гостре переживання кризи середнього віку пов'язане з прагненням до переваги, а прагнення до досконалості виступає ресурсом для виходу із цієї кризи.

У наших дослідженнях, присвячених вивченню губристичної мотивації особистості на етапі зрілості (1 етап зрілості – 25–35 років, 2 етап зрілості – 35–55 років), було показано, що домінування прагнення до досконалості над прагненням до переваги є більш типовим для осіб цього віку. Прагнення до досконалості у досліджуваних на етапі зрілості негативно пов'язане з вираженістю невротичних потреб, нарцисизмом та невротичним перфекціонізмом і позитивно пов'язане з високим рівнем самоактуалізації [6]. Однак на етапі кризи середнього віку, за даними Л. О. Гресь, картина дещо змінюється. У другій половині кризи середнього віку, а точніше на етапі виходу з неї (від 45 до 50 років) особистість більшою мірою тяжіє до прагнення до досконалості порівняно з індивідами, які переживають першу половину кризи (40–45 років). У сорок років особистість піклується про свою кар'єру, прагне до переваги над іншими, тому ідеали досконалості не виявляються такими важливими, як пізніше, у п'ятдесят років, коли особистість

прагне досягти професійної майстерності, створити ідеальний психологічний клімат у сім'ї, висуває нові стандарти досконалості в домогосподарстві [4]. Отже, трансформація мотиваційної сфери особистості на етапі кризи середнього віку характеризується переходом особистості від прагнення до переваги до прагнення до досконалості.

Таким чином, губристична мотивація, характеризуючись нелінійною віковою динамікою загалом, на кризових етапах проявляється в домінуванні прагнення до переваги над прагненням до досконалості в структурі губристичної мотивації.

### Література

1. Александрова Г. М. Психологічні умови виховання почуття честі та гідності студентів [Текст]: автореферат... канд. психологічних наук, спец.: 19.00.07 / Г. М. Александрова. – Х.: МОН Укр. ХНПУ імені Г. С. Сковороди, 2014. – 20 с.
2. Бік К. В. Психологічні особливості авторитарної спрямованості особистості [Текст]: автореферат... канд. психологічних наук, спец.: 19.00.01 / К. В. Бік. – Х.: МОН Укр. ХНУ імені В. Н. Каразіна, 2013. – 19 с.
3. Божович Л. И. Проблемы формирования личности / Л. И. Божович. – Изд. 2-е, стереотипное. Под редакцией Д. И. Фельдштейна. – М.: Издательство «Институт практической психологии». – Воронеж: МОДЭК, 1997. – 352 с.
4. Братусь Б. С. К проблеме развития личности в зрелом возрасте. Текст / Б. С. Братусь // Вестник МГУ. Сер. 14. Психология. – 1980. – № 2. – С. 3–12.
5. Выготский Л. С. Вопросы детской (возрастной) психологии. Проблема возраста / Л. С. Выготский / Собр. соч.: В 6 т. – Т. 4. – М., 1984. – С. 244–268.
6. Выготский Л. С. Кризис семи лет / Л. С. Выготский / Собр. соч.: В 6 т. – М., 1984. – Т. I. – С. 376–385.
7. Гресь Л. А. Развитие рольовой компетентности как чинник переживания кризиса среднего века [Текст]: автореферат... канд. психологічних наук, спец.: 19.00.07 / Л. А. Гресь. – Х.: МОН Укр. ХНПУ імені Г. С. Сковороди, 2015. – 20 с.
8. Гуткина Н. И. Психологическая готовность к школе. – М.: Академический Проект, 2000. – 3-е изд., перераб. и доп. – 184 с. – (Руководство практического психолога).
9. Елагина М. Г. Кризис 7 лет и подход к его изучению / М. Г. Елагина // Новые исследования в психологии и возрастной физиологии. – 1979. – № 1. – С. 37–42.
10. Козелецкий Ю. Человек многомерный (психологические эссе) / Юзеф Козелецкий. – К.: Лыбидь, 1991. – 288 с.

11. Фоменко К. І. Взаємозв'язок губристичної мотивації та самоактуалізації особистості / К. І. Фоменко // Вісник ХНПУ імені Г.С. Сковороди. Психологія. Випуск 52, 2016. – С. 193–201.
12. Фоменко К. І. Губристична мотивація як чинник прагнення до успіху: віковий аспект / К. І. Фоменко, Т. Б. Хомуленко. – Харків, ХНПУ, 2012. – 222 с.
13. Кузнєцов О. І. Мотиваційні фактори психічних станів студентів у різних умовах навчальної діяльності / К. І. Фоменко, О. І. Кузнєцов // Вісник ХНПУ імені Г.С. Сковороди. Психологія. Вип. 50. – Х. : ХНПУ, 2015. – С. 278–292.
14. Куликова Т. Ф. Психологическое содержание кризиса середины жизни работающей женщины : дис. ... к. психол. н.: 19.00.01 / Т. Ф. Куликова. – Краснодар, 2004. – 160 с.
15. Никитин Е. П. Феномен человеческого самоутверждения / Е. П. Никитин, Н. Е. Харламенкова. – СПб. : Алетей, 2000. – 224 с.
16. Олеш П. К. Эмпирическая модель кризиса середины жизни у мужчин // Возрастная, педагогическая и коррекционная психология: сб. научных тр. Вып. 2. – Минск, 2000. – С. 95–100.
17. Эльконин Д. Б. К проблеме периодизации психического развития в детском возрасте // Вопросы психологии. – 1971. – № 4. – С. 39–51.
18. Хомуленко Т. Б. Вікова та педагогічна психологія / Т. Б. Хомуленко, Л. М. Лисенко, Н. С. Моргунова. – Харків, 2008. – 135 с.

## 2.7

### КОПІНГ-ПОВЕДІНКА ЯК ОСОБИСТІСНИЙ РЕСУРС У КРИЗОВИХ СИТУАЦІЯХ ЖИТТЯ

*Н. О. Єрмакова*

#### *Копінг-поведінка як особистісний ресурс у кризових ситуаціях життя в контексті сучасних психологічних досліджень*

Трагічні події на Сході, нестабільність економічних, політичних і соціальних умов, характерних для сучасного українського суспільства, призводять до проблем в орієнтації людини в навколишній соціальній дійсності, до неможливості прогнозування нею власного майбутнього, негативно впливає на функціонування, адаптацію та вироблення ефективних стратегій подолання ситуацій, пов'язаних із невизначеністю та стресом.

Основні завдання, які постають перед особистістю при зіткненні з кризовими ситуаціями, безпосередньо пов'язані з активним використанням психологічних ресурсів. Ефективна копінг-поведінка, разом із життєстійкістю та оптимізмом, допомагає особистості успішно долати життєві труднощі та перешкоди, знаходити для цього найбільш адаптивні можливості. Неконструктивна копінг-поведінка дозволяє людині в кращому випадку лише призупинити на певний час вирішення проблеми, не усуваючи в цілому її причини. В гіршому – тягне за собою ситуаційні невдачі, веде до дезорганізації діяльності, невротизації, патологізації особистості.

Закріплення деструктивних способів вирішення складних життєвих ситуацій може спричиняти серйозні відхилення і деформації в особистісному розвитку і тим самим виступити в ролі чинника, що призводить до порушення психічного здоров'я. Конструктивна копінг-поведінка підвищує позитивний потенціал особистості, сприяє розвитку почуття компетентності, самоцінності, впевненості у власних силах, самоефективності, особистісного та соціального успіху. Тому вивчення копінг-поведінки як важливого особистісного ресурсу, що забезпечує підтримку і допомогу, дозволяє зміцнити свій життєвий потенціал для досягнення особистісної успішності, є надзвичайно актуальною проблемою для сучасної психологічної науки і практики.

Процеси подолання людиною важких життєвих ситуацій у психологічній науці досліджували В. О. Бодров, Л. І. Васерман, Н. С. Водоп'янова, Р. М. Грановська, О. В. Кобзева, Т. Л. Крюкова, Р. Лазарус, О. В. Лібіна, А. Маслоу, Т. Ю. Морозова, С. К. Нартова-Бочавер, І. М. Нікольська, Ш. Тейлор, Е. Хейм та ін. Проте, незважаючи на певну розробленість, психологічні особливості копінг-поведінки як особистісного ресурсу у віковому, професійному, гендерному аспекті вивчені недостатньо.

«Копінг» – порівняно молоде поняття в психології, яке, проте, уособлює цілий напрям нових досліджень у науці – як зарубіжних, так і вітчизняних. У сучасній вітчизняній психологічній літературі дослідники (І. Ю. Афоніна, І. Ф. Аршава, Я. Р. Амінева, Б. С. Божук, Є. О. Варбан, С. І. Корсун, К. С. Максименко, Д. В. Носенко, А. В. Подорожня, Н. В. Родіна, З. А. Сивогракова, Т. А. Ткачук, В. І. Шебанова та ін.) подають термін *копінг* як адаптивну «переборювальну» поведінку або «психологічне подолання».

Першим, хто використав термін «coping», був Л. Мерфі у 1962 році, проте термін набув широкого вжитку і закріпився в сучасній психології завдяки А. Маслоу в 1987 році. Фундатор гуманістичної психології досліджував способи подолання дітьми вимог, висунутих кризами розвитку. До них він відносив активні зусилля особистості, спрямовані на оволодіння важкою ситуацією або проблемою. Термін «coping» при цьому розумівся ним як прагнення індивіда вирішити певну проблему.

За уявленнями А. Маслоу [20], копінг-поведінка протиставлена експресивній поведінці. Так, психолог характеризував копінг-поведінку як цілеспрямовану і мотивовану дію, що є результатом навчання. Також учений стверджував, що копінг більшою мірою детермінований змінними зовнішнього характеру, які визначаються культурою і навколишнім середовищем. Копінг-поведінка передбачає, що робляться певні зусилля і використовуються певні способи та засоби, її мета – задоволення потреби або зменшення загрози. Порівняно з експресивною поведінкою, копінг більш керований (пригнічується, стримується, витісняється), оскільки для нього є типовим свідомий характер.

Р. М. Грановська і І. М. Нікольська [8] зазначають, що поняття копінг-поведінка за своїм змістом близьке до поняття психологічний захист. Основна відмінність між ними полягає в тому, що стратегії копінг-поведінки використовуються особистістю свідомо і можуть змінюватися залежно від обставин, а механізми психологічного захисту не усвідомлюються і в разі їх закріплення стають дезадаптивними.

Р. Лазарус дає таке визначення копіngu: «... прагнення до вирішення проблем, яке використовує індивід, якщо вимоги мають величезне значення для його гарного самопочуття (як у ситуації, пов'язаній із великою небезпекою, так і в ситуації, спрямованій на великий успіх), оскільки ці вимоги активують адаптивні можливості» [16, с. 9]. Таким чином, «копінг» або «подолання стресу» розглядається як діяльність особистості з підтримки або збереження балансу між вимогами середовища і ресурсами, що задовольняються цими вимогами. Його головне завдання – забезпечення і підтримка фізичного і психічного здоров'я людини та задоволеності соціальними відносинами.

У психологічній літературі до особистісних ресурсів як складових копінг-поведінки, крім копінг-стратегій, відносять

*фізичні* (здоров'я, витривалість), *психологічні* (переконання, оптимальний рівень тривожності, адекватна самооцінка, внутрішній локус контролю, оптимізм, відповідальність, життєстійкість, сила «Я», впевненість у собі, позитивне самоставлення, розвиненість ціннісно-сислової структури особистості, емпатійність, розвинені навички спілкування, прагнення бути разом з людьми (афіліація)).

Ш. Тейлор [28] виокремлює як «додаткові» до основних особистісних ресурсів високу самоповагу, легкість характеру (комунікабельність, розвинені соціальні навички) та релігійність (віру в Бога, духовність), які забезпечують стресостійкість у кризових та критичних ситуаціях життя. Авторка також називає зовнішні додаткові особистісні ресурси – достатні матеріальні можливості (гроші, вільний час тощо), наявність соціальної підтримки (соціально-підтримуюча мережа – сім'я, суспільство, тобто оточення, в якому живе людина), рівень освіти та спосіб життя в цілому. До головних особистісних психологічних ресурсів дослідниця відносить такі особистісні властивості (риси, стійкі утворення), які створюють можливості подолання складних життєвих ситуацій ефективними способами: інтернальний локус контролю, «пояснювальний стиль мислення», оптимізм, позитивна самооцінка, впевненість у собі, релігійність, спроможність швидко відновлювати фізичні та душевні сили після стресу. Вчена переконана, що вказані чинники якщо і не повною мірою припиняють дію стресора, то значно зменшують його вплив і підсилюють ефективність копінг-поведінки особистості.

С. І. Корсун, Т. А. Ткачук [13] вказують, що особистісні ресурси не завжди відіграють підсилюючу роль, іноді вони можуть залишатися в потенційному стані. Їх використання повністю залежить від конкретної людини і життєвих обставин, у яких вона на той час перебуває. Встановлено, що спроможність людини розв'язувати складні проблеми і протистояти несприятливим життєвим обставинам залежить від ступеня неочікуваності їх виникнення (походження проблеми), а також – наявності та адекватності психологічної настанови на подолання конкретної проблеми. Знання та врахування цих чинників визначають вибір поведінкових стратегій подолання проблем і кризових ситуацій та можуть передбачити «ціну» копіngu (наскільки особистісні ресурси людини будуть виснажені або, навпаки, збережені при її намаганні впоратися зі складною життєвою ситуацією).

Оскільки в результаті теоретичних та експериментальних досліджень було встановлено, що копінг-поведінка є результатом взаємодії психологічних і різних особистісних резервів (особистісних ресурсів або копінг-ресурсів), серед яких копінг-стратегії посідають важливе місце, перейдемо до їх розгляду.

Існують різноманітні види копінг-стратегій – поведінкових засобів управління діючим стрес-чинником, які виникають як відповідь особистості на загрозу. Вони визначаються специфікою стресогенних ситуацій та індивідуальними характеристиками людини, особливостями її когнітивного реагування та поведінки в стресовій ситуації. На думку провідного фахівця в галузі вивчення coping styles («способів подолання») Р. Лазаруса [16], незважаючи на значне індивідуальне розмаїття поведінки в стресовій ситуації, існують два глобальні типи стилю реагування. *Проблемно-орієнтований* (problem-focused) стиль, спрямований на раціональний аналіз проблеми, пов'язаний зі створенням і виконанням плану розв'язання важкої ситуації і виявляється в таких формах поведінки, як самостійний аналіз того, що сталося, звернення за допомогою до інших, пошук додаткової інформації. *Суб'єктивно-орієнтований* стиль (emotion-focused) є наслідком емоційного реагування на ситуацію, не супроводжується конкретними діями і проявляється у вигляді спроб не думати про проблему взагалі, залучення інших у свої переживання, бажання забути в сні, розчинити свої негаразди в алкоголі, наркотиках або компенсувати негативні емоції їжею. Копінг, націлений на емоції, як зазначають К. С. Максименко [18], Д. В. Носенко [23], І. В. Родіна [24; 25], визначається когнітивними, емоційними та поведінковими зусиллями, за допомогою яких особистість намагається редукувати емоційне напруження. Провівши аналіз проблеми, дослідниці дійшли висновку, що по-різному оцінюються емоційно-експресивні форми подолання. Взагалі, вираження почуттів прийнято вважати досить ефективним способом подолання стресу; виняток становить лише відкритий прояв агресивності в силу своєї асоціальної спрямованості. Але і стримування гніву, як показують дані психологічних досліджень, являє собою фактор ризику порушення психологічного благополуччя людини.

З метою вивчення процесу подолання стресу Р. Лазарусом і С. Фолкманом був розроблений спеціальний діагностичний інструмент, названий «Ways of Coping Questionnaire», або «Опиту-

вальник Способів подолання», – восьмифакторна модель подолання труднощів та стресу в різних сферах [16]. Російський дослідник Л. І. Вассерман адаптував і описав цей опитувальник. Солідаризуючись із Р. Лазарусом, Л. І. Вассерман також виокремив вісім основних копінг-стратегій, з яких дві відніс до проблемно-орієнтованого копінгу (конфронтуюча поведінка; заплановане вирішення проблеми) і шість стратегій – до емоційно-орієнтованого: дистанціювання; самоконтроль; пошук соціальної підтримки; втеча-уникнення; прийняття на себе відповідальності; позитивна переоцінка ситуації [6]. Так, «конфронтуюче подолання» – це агресивні зусилля, спрямовані на розв'язання ситуації. Воно передбачає наявність у людини певної міри ворожості, використання ризику, імпульсивні дії і необдумані вчинки, здійснювані заради самих дій. «Дистанціювання або відсторонення» – когнітивні зусилля, спрямовані на відсторонення від проблеми та створення позитивної перспективи ситуації внаслідок прояснення її суті. У той же час ця стратегія включає способи відсторонення від ситуації за допомогою зниження її значущості або пошуку в скрутній ситуації зворотної сторони без її безпосереднього дозволу. Самоконтроль – емоційні зусилля, спрямовані на збереження самовладання і регуляцію власних почуттів, до другої частини цієї ж шкали входять поведінкові зусилля, пов'язані із саморегуляцією поведінки. Стратегія пошуку соціальної підтримки описує зусилля, пов'язані з пошуком інформаційної, інструментальної та емоційної підтримки від інших. Стратегія прийняття відповідальності – це усвідомлення власної ролі в ситуації, що склалася. Одночасно із цим вона вміщує критику і самозвинувачення, а також сподівання на покращення соціальних взаємин.

Стратегія «втеча-уникнення» включає різні способи самоінтоксикації та способи захисного поведінкового усунення. Л. І. Вассерман зазначив, що твердження, які належать до втечі-уникнення, виявилися негативно пов'язаними зі шкалою дистанціювання і супутнім йому відстороненням.

Стратегія запланованого вирішення проблеми передбачає когнітивні зусилля та дії щодо розв'язання ситуації. Стратегія, названа позитивною переоцінкою, описує зусилля, пов'язані зі створенням позитивного образу того, що сталося, і перенесення акценту з проблеми на особистісний розвиток. Також до неї відносять релігійні сподівання людини.

Виходячи з поглядів дослідників, до емоційно-орієнтованого копінгу належать стратегії, пов'язані зі збереженням самоконтролю в нерозв'язній стресовій ситуації. У даній класифікації емоційна регуляція спрямована не на вирішення ситуації, а на збереження самоконтролю в разі, коли ситуація сприймається людиною як нерозв'язна.

В. А. Бодров [4] висловив припущення, що подолання стресу можна розглядати з позицій оперативних і превентивних впливів на стресову ситуацію і реакції людини на неї. *Оперативне* подолання стресу передбачає спробу ліквідації або зниження реакції на діючий стресор; *превентивне* подолання полягає в запобіганні впливу стресора – або за рахунок зміни когнітивної оцінки при сприйнятті вимог ситуації, або за допомогою підвищення опірності, стійкості до дії стресу. Автор вважає, що превентивне подолання включає такі способи: уникнення стресорів шляхом регулювання умов життя і діяльності; оптимізація рівня вимог ситуації до людини; зміна поведінки, що спричиняє стрес; розвиток особистісних ресурсів для подолання стресу.

В оперативному подоланні стресу В. А. Бодров виділив такі способи поведінки: 1) контроль за діючими стресорами і ознаками стресу – оцінка ситуації і вибір адекватної, індивідуально кращої стратегії поведінки; 2) «наступ» на стресори – визначення можливості прямого усунення стресорів (вирішення проблеми, пошук відсутньої інформації та ін.); 3) організація ресурсів – мобілізація ефективних зусиль з подолання стресу; 4) підвищення стійкості до стресорів шляхом когнітивної переоцінки їх сприйманої значущості, вольових зусиль і т.д.; 5) зниження збудження – зменшення психічної напруженості за рахунок застосування психокорекційних технік.

С. К. Нартова-Бочавер [22] вважає, що основний репертуар стратегій психологічного подолання стресу містить такі форми: а) реальне (когнітивне або поведінкове) вирішення проблеми; б) пошук соціальної підтримки; в) переоцінка ситуації на свою користь; г) захист і відкидання проблеми; д) ухилення і уникнення; е) співчуття до самого себе; ж) зниження самооцінки; з) емоційна експресія.

О. В. Лібіна [17] описала класифікацію стратегій подолання, де до традиційних проблемно-орієнтованих і емоційно-орієнтованих стратегій додаються стратегії дисфункціонального харак-

теру. На її думку, кожен тип вміщує кілька стратегій. До *проблемно-орієнтованого копінгу* авторка віднесла п'ять стратегій: активне подолання; планування; придушення конкуруючої активності; обмеження; пошук предметної або інструментальної соціальної підтримки. До *емоційно-орієнтованих стратегій* дослідниця включила пошук емоційної соціальної підтримки; позитивну реінтерпретацію; прийняття; заперечення; звернення до релігії. *Стратегіями дисфункціонального характеру*, на думку О. В. Лібіної, є сфокусованість на емоціях і їх прояв зовні; поведінкове, ментальне або когнітивне самоусунення.

Сучасна російська дослідниця Л. І. Корсакова вважає, що психологічне подолання є змінною, що залежить принаймні від двох чинників – особистості суб'єкта і реальної ситуації [12, с. 121]. На людину в різні періоди подія може завдавати різний за ступенем травматичності вплив.

І. В. Родіна [24; 25], зробивши детальний аналіз робіт Е. Хейма, погоджується з ним і виокремлює три сфери психіки, в яких відбувається реалізація копінг-стратегій, – емоційну, когнітивну, поведінкову. Її класифікація виглядає так: адаптивні, відносно адаптивні, неадаптивні. Всі види стратегій поділяються з урахуванням ступеня адаптивних можливостей.

*Адаптивний допінг* – це поведінка, спрямована на аналіз виникаючих труднощів і можливих шляхів виходу з них, підвищення самооцінки і самоконтролю, глибше усвідомлення власної цінності як особистості, наявності віри у власні ресурси в подоланні важких ситуацій; емоційний стан з активним ставленням до труднощів. Це поведінка, при якій особистість вступає у співпрацю зі значущими (більш досвідченими) людьми, шукає підтримки в найближчому соціальному оточенні або сама пропонує допомогу близьким у подоланні труднощів. *Неадаптивний копінг* – це пасивні форми поведінки з відмовою від подолання труднощів через невіру в свої сили та інтелектуальні ресурси, з умисною недооцінкою неприємностей; пригнічений емоційний стан, стан безнадійності, покірності та недопущення інших почуттів, переживання злості та покладання провини на себе та інших; відмова від рішення проблем. Щодо *відносно адаптивного копінгу*, то він залежить від значущості і вираженості ситуації. Це форми поведінки, спрямовані на оцінку труднощів порівняно з іншими,

надання особливого сенсу їх подоланню, віра в Бога і стійкість у вірі при зіткненні зі складними проблемами; поведінка, спрямована або на зняття напруження, емоційне відреагування, або на передання відповідальності стосовно вирішення труднощів іншим особам; поведінка, що характеризується прагненням до тимчасового відходу від вирішення проблем за допомогою алкоголю, лікарських засобів; занурення в улюблену справу, подорож, виконання своїх заповітних бажань.

Таким чином, аналіз наукової літератури дає нам підстави зазначити, що, незважаючи на різноплановість публікацій, доцільним є визначення копінг-поведінки як важливого особистісного ресурсу, який допомагає особистості долати кризові ситуації життя. Результати теоретичних та експериментальних досліджень свідчать, що у процесі подолання складних життєвих ситуацій та криз кожна людина, виходячи з наявного у неї особистісного досвіду і психологічних резервів (власних особистісних якостей, стійких рис, цінностей, настанов і усвідомлення нею наявної в неї мережі соціальної підтримки), використовує власні стратегії поведінки (копінг-стратегії).

Широкий арсенал особистісних ресурсів копінг-поведінки або внутрішніх психологічних чинників її розвитку репрезентований характеристиками особистості та соціального середовища, які допомагають людині долати складні життєві ситуації, кризи, полегшувати адаптацію і покращувати її життєстійкість. Особистісні ресурси не завжди відіграють підсилюючу роль, іноді вони можуть залишатись у потенційному стані.

Копінг-стратегії – вирішальна складова копінг-поведінки – засоби управління діючим стрес-чинником у складних життєвих обставинах та кризових ситуаціях, які виникають як відповідь особистості на загрозу. Незважаючи на різноплановість авторських підходів, у теорії копінг-поведінки виокремлюють базисні копінг-стратегії, до яких належать «розв'язання проблем», «пошук соціальної підтримки» та «уникання». Копінг-стратегії – певні послідовності дій, що обираються людиною в ситуаціях психологічної загрози фізичному, особистісному та соціальному благополуччю, здійснюються в когнітивній, емоційній та поведінковій сфері функціонування особистості і ведуть до успішної або менш успішної адаптації.

### ***Емпіричні дослідження проявів копінг-стратегій у юнацькому віці в сучасній українській психологічній науці***

Віковий період юнацтва є надзвичайно кризово насиченим. Основні завдання, що виникають у цей відрізок життя, безпосередньо пов'язані з копінгом: життєве та особистісне самовизначення потребує опанування соматичних, психологічних, соціальних змін. Кризовість віку ускладнюється особливостями особистої життєвої ситуації та діяльності юнаків і дівчат: ламкою звичних стереотипів життя і навчання, що поєднується з частою матеріальною та побутовою невлаштованістю, невизначеністю соціального статусу. Тому вивчення особливостей прояву копінг-стратегій у студентів юнацького віку є актуальною проблемою для сучасної психологічної науки і практики.

Переважна більшість дослідників, згаданих нами раніше, погоджується в тому, що копінг (подолання) є когнітивними і поведінковими зусиллями особистості, спрямованими на зниження впливу стресу. Активна форма копінг-поведінки, активне подолання є цілеспрямованим усуненням або послабленням впливу стресової ситуації. Пасивна копінг-поведінка, або пасивне подолання, передбачає використання різного арсеналу механізмів психологічного захисту, спрямованих на зниження емоційного напруження, а не на зміну стресової ситуації. Отже, копінг-поведінка у юнацькому віці може визначатися мірою набуття особистістю життєвого досвіду, зростанням адаптованості. Вивченню детермінант подолання складних життєвих ситуацій особистістю у юнацькому віці присвячені роботи Я. Р. Аміневої, Є. О. Варбана, О. В. Кобзевої, Т. Ю. Морозової, З. А. Сивогракової та ін.

Є. О. Варбан [5], вивчаючи процес подолання життєвих криз особистостями юнацького віку, дійшов висновку, що його витоки ґрунтуються на їх спроможності задовольнити потреби в безпеці, незалежності, коханні і пов'язані зі стосунками з найближчим соціальним оточенням та самоцінним ставленням до себе. Автор встановив, що серед способів подолання життєвих криз у юнаків переважали пошукова активність, використання самоконтролю і логіки для пошуку причин; у дівчат домінували емоційні реакції, пошук підтримки, спілкування тощо. Молодші досліджувані (18–19 років) в якості способів подолання криз частіше називали емоційні реакції, спілкування, ігнорування проблеми, кризи, а також



перенесення тривоги, проблем на інших людей. 20–21-річні досліджувані демонстрували способи, спрямовані на самоконтроль, саморегуляцію, а також позитивну переоцінку ситуації та створення соціальної мережі підтримки тощо. За даними Є. О. Варбана, досліджувані, які обирали стратегії «перетворююча», «смысло- і цілеутворення» та «самовдосконалення», характеризувалися інтернальним локус-контролем і високим рівнем емоційної стабільності. Більшості осіб, які намагалися подолати життєву кризу за допомогою інших людей, була притаманна екстраверсія; вони не мали вираженого домінування жодного з видів локусу контролю та показників емоційності. В респондентів, які обирали стратегію «ігнорування», домінували екстернальний локус контролю та високий рівень нейротизму.

Як зауважує О. В. Кобзева [10], характерною особливістю юнаків є уникнення травмуючих ситуацій, а в деяких випадках – і їх повне заперечення, уявне або поведінкове дистанціювання. Т. Ю. Морозова [21] також виявила, що копінг-стратегії юнацького віку включають: проблемно-орієнтовані, орієнтовані на уникнення, соціальне відволікання, та копінг-стратегії «планування вирішення проблеми». За результатами цієї ж авторки також статистично достовірно підтвердилося, що неефективний копінг проявляється в емоційно-орієнтованому стилі, копінг-стратегіях «прийняття відповідальності», «дистанціювання», «втеча-уникнення», «непрямі, асоціальні, агресивні дії».

З. А. Сивограковою [26] було встановлено, що активність подолання студентами життєвих труднощів визначається низкою індивідуально-психологічних характеристик. Дослідниця вважає основними показниками пасивного копіngu студентів конфліктність Я-концепції, інформаційну консервативність; недостатню сформованість життєвих цілей, часових перспектив, спрощене сприйняття дійсності, песимістичність, тривожність, невпевненість, емоційну лабільність.

В нашому експериментальному дослідженні особливостей прояву копінг-стратегій взяли участь 60 респондентів – студентів СумДПУ імені А. С. Макаренка: 29 студентів віком 17–18 років і 31 – віком 20–21 рік. Статистична обробка отриманих результатів за методиками «Копінг-поведінка в стресових ситуаціях» С. Нормана, Д. Ендлера та ін., адаптованого Т. А. Крюковою, та особистісним опитувальником «SACS» С. Хобфолла в адаптації Н. Є. Водоп'янової

та О. С. Старченкової проводилася за допомогою програми SPSS Statistics 17.0. Виявилось, що: 1) студенти молодших курсів менше орієнтовані на вирішення проблеми, ніж студенти старших курсів (13,8% проти 61,3%,  $t=2,51$ ,  $p\leq 0,05$ ); 2) орієнтація на уникнення-втечу характерна більше для юнаків і дівчат молодших курсів, ніж старшокурсників (27,6% проти 6,4%,  $t=2,05$ ,  $p\leq 0,05$ ); 3) орієнтація на уникнення через соціальне відволікання також більшою мірою притаманна студентам молодших курсів, ніж юнакам і дівчатам старших курсів (48% проти 6,4%,  $t=2,69$ ,  $p\leq 0,01$ ). Результати нашого дослідження свідчать про домінування тенденцій уникнення та меншу орієнтованість на вирішення проблеми у юнаків та дівчат молодших курсів.

Стратегія втечі-уникнення припускає спроби подолання особистістю негативних переживань у зв'язку з труднощами за рахунок реагування за типом ухилення – заперечення проблеми, фантазування, невиправданих очікувань, відволікання і т. ін. Переважання стратегії уникнення вказує на домінування неконструктивних форм поведінки в стресових ситуаціях: заперечення або повне ігнорування проблеми, ухилення від відповідальності та будь-яких дій щодо вирішення труднощів, що виникли, пасивність, нетерпіння, спалахи роздратування, занурення у фантазії, переїдання, вживання алкоголю тощо з метою зниження болісного емоційного напруження.

Більшістю дослідників ця стратегія розглядається як неадаптивна, проте ця обставина не виключає її користі в окремих ситуаціях, особливо в короткостроковій перспективі і при гострих стресогенних ситуаціях. Позитивними сторонами стратегії втечі-уникнення виступає можливість швидкого зниження емоційного напруження в ситуації стресу. Негативні сторони цієї стратегії – вірогідність накопичення труднощів, короткостроковий ефект зроблених дій щодо зниження емоційного дискомфорту.

Таким чином, дослідження копінг-поведінки сучасних науковців і наші результати свідчать, що в більшості стресових ситуацій у юнацькому віці переважає пасивний і проблемно-орієнтований копінг, що підтверджує домінування бажання уникнути проблемної ситуації. Така особливість, більшою мірою характерна для юнаків і дівчат – студентів молодших курсів, потребує застосування ефективних корекційних технологій.

### ***Психологічні технології конструювання ефективної копінг-поведінки у юнацькому віці***

Результати нашого теоретико-емпіричного вивчення феномену копінг-поведінки як важливого особистісного ресурсу в кризових ситуаціях життя дозволяють констатувати сенситивність юнацького віку для конструювання ефективних копінг-стратегій як важливого психічного утворення особистості, оскільки основні завдання, що виникають у віковий період юнацтва, безпосередньо пов'язані з копінгом: життєве та особистісне самовизначення вимагає опанування соматичних, психологічних, соціальних змін. Кризовість віку ускладнюється особливостями особистої життєвої ситуації та діяльності юнаків та дівчат – ламкою звичних стереотипів життя і навчання, що поєднується з частою матеріальною та побутовою невлаштованістю, невизначеністю соціального статусу. Саме тому юнацький вік є сенситивним для конструювання ефективних копінг-стратегій у студентів.

На основі аналізу психологічної літератури та проведеного емпіричного вивчення проявів копінг-стратегій у студентів юнацького віку ми визначаємо такі провідні умови формування ефективних копінг-стратегій: 1) володіння навичками саморефлексії та самоконтролю; 2) усвідомлення власної цінності та прийняття себе; 3) наявність впевненості особистості в собі та віри у власні ресурси; 4) вміння аналізувати труднощі, що виникають, і можливі шляхи виходу з них; 5) вміння правильно визначити перспективні життєві цілі та вміння приймати рішення. Врахування зазначених вище умов, на нашу думку, сприятиме ефективнішому впливу на прояви копінг-стратегій у студентів юнацького віку, що і покладається нами в основу розробки технології оптимізації копінг-поведінки в юнацькому віці.

Формування конструктивних копінг-стратегій поведінки в юнацькому віці можливе за допомогою використання методів і методик з різних напрямків практичної психології – арт-терапії (бібліотерапія, проєктивне малювання, створення власних продуктів творчості), психосинтезу, поведінкової, гуманістичної психотерапії на індивідуальних і групових заняттях.

Архітектоніка занять має включати три етапи: вступний (з'ясування мети заняття) – 5–10 хвилин, основний (виконання завдань, вправи) – 65–75 хвилин, підсумковий (підведення

підсумків, висновки, рефлексія набутого досвіду) – 10–15 хвилин. При груповій формі роботи оптимальна кількість учасників – 10–15. Заняття повинні проводитись не менше одного разу на тиждень.

Охарактеризуємо деякі вправи, що можуть бути використані під час основної фази психокорекційних занять з метою оптимізації копінг-поведінки особистості та свідомого використання нею ефективних копінг-стратегій.

#### ***Техніка «Досвід безперервності емоцій» [19, с. 72]***

*Мета:* концентрація уваги на почуттях та емоціях, робота з ними.

**Вправа 1. Інструкція.** Спробуйте відтворити певну тілесну дію. Наприклад, напружте, а потім розслабте щелепи, стисніть кулаки, почніть важко дихати. Ви можете помітити, що все це викликає неясну емоцію – в даному випадку фрустрований страх. Якщо до цього переживання ви можете додати, скажімо, фантазію, уявлення про якусь людину або речі у вашому оточенні, які фруструють вас, емоція проявиться з повною силою і ясністю. І, навпаки, у присутності чогось або когось, що фруструє вас, ви помічаєте, що не відчуваєте емоції, поки не приймете як свої власні відповідні тілесні дії: в стисканні кулаків, збудженому диханні і т. ін. ви починаєте відчувати гнів.

*Необхідний час:* 10–15 хвилин.

*Обговорення.* Обмін враженнями, думками.

#### ***Вправа 2. Інструкція.***

1. Знову й знову оживляйте у фантазії досвід, який мав для вас сильне емоційне навантаження. Щоразу намагайтеся згадати додаткові деталі. Наприклад, який ви можете пригадати досвід, найбільш вражаючий і страшний? Відчуйте знову, як все це відбувалося. І ще раз. І знову. Використовуйте теперішній час.

2. Можливо, у фантазії з'являться якісь слова, щось, що ви або хтось інший говорив у цій ситуації. Вимовляйте їх уголос, знову і знову; слухайте, як ви вимовляєте їх, відчуйте, як ви переживаєте їх обговорювання і слухання. Згадайте ситуацію, в якій ви були принижені. Відтворіть її кілька разів. Зверніть при цьому увагу, чи не виникає в пам'яті який-небудь більш ранній досвід подібного роду. Якщо це так, перейдіть на нього і опрацюйте ситуацію.

3. Робіть це для різного емоційного досвіду, наскільки у вас вистачить часу. Наприклад, у незавершених ситуаціях горя. Коли хтось, кого ви дуже любили або поважали, помер, чи могли ви

плакати? Якщо ні, чи можете ви це здійснити зараз? Чи можете ви подумки стати біля труни і попрощатися? Коли ви були більше всього розлючені? Присоромлені? Коли вам було дуже ніяково? Коли відчували себе винуватим? Чи можете ви пережити цю емоцію знову? Якщо не можете, то можете ви відчувати, що блокує вас?

*Необхідний час:* 25 хвилин.

*Обговорення:* Обмін враженнями, думками.

**Вправа 3** «Позбавлення від тривоги» [9, с. 37]

*Мета:* зняття тривоги, неспокою, підготовка до очікуваної стресової ситуації.

*Інструкція.* Розслабтеся і уявіть, що ви сидите на чудовій зеленій галявині в ясний сонячний день ... Небо осяяне веселкою, і частка цього саява належить вам ... Воно яскравіше за тисячі сонць ... Його промені м'яко і ласкаво торкаються вашої голови, проникають у тіло, розливаються по ньому, воно наповнюється очищує цілющим світлом, у якому розчиняються ваші засмучення і тривоги, всі негативні думки і почуття, страхи та припущення. Всі нездорові частинки залишають ваше тіло, перетворившись на темний дим, який швидко розсіюється ніжним вітром. Ви позбавлені тривоги, ви очищені, вам світло і радісно!

*Необхідний час:* 5–10 хв.

*Обговорення* вражень і почуттів.

**Техніка «Інтеграція полярностей»** [19, с. 76]

**Вправа «Розігрування ролей»**

*Мета:* усвідомлення своїх переживань, навчання прийомів регулювання емоційних станів, зниження напруження.

*Інструкція.* Учасники групи за пропозицією психолога по черзі програють деякі свої внутрішньоособистісні конфлікти, які ними до кінця не усвідомлюються, але очевидні для оточуючих. Наприклад, якщо учасник, не помічаючи цього, надто часто вибачається, говорить неголосним голосом, ніяковіє, то йому можна запропонувати зіграти роль сором'язливої, боязкої молодої людини. При цьому його просять кілька перебільшувати саме ті риси характеру, які у нього особливо виражені.

Якщо учасник усвідомлює свою поведінку і бажає її позбутися, йому можна доручити зіграти роль людини з протилежними рисами характеру, наприклад начальника, який розмовляє з підлеглими тільки в наказово-моралізаторському тоні.

*Необхідний час:* 15–20 хвилин. Для розігрування ролі кожному учаснику дається по 5–10 хвилин. Решту часу потрібно залишити для обміну враженнями.

*Обговорення:* обмін враженнями.

**Вправа «Боротьба протилежностей»**

*Мета:* навчання прийомів регулювання власної поведінки, розігрування протилежних ролей.

*Інструкція.* Психолог визначає тему дискусії, потім одному з учасників доручає роль Нападника, іншому – Захисника.

Учасники сідають обличчям один до одного і починають дискусію. Кожен з учасників повинен твердо дотримуватися своєї ролі. Нападаючий має критикувати партнера, лаяти його, повчати, говорити твердим, авторитарним тоном. Захисник – вибачатися, виправдовуватися, пояснювати, чому в нього не виходить все те, що вимагає від нього Нападник.

Дискусія триває 10 хвилин. Після цього партнери міняються ролями. Кожному учаснику діалогу потрібно якомога повніше і глибше усвідомити відчуття влади, агресії Нападника і почуття боязкості, приниження, незахищеності Захисника.

*Необхідний час:* 25 хвилин.

*Обговорення:* обмін враженнями щодо отриманого досвіду. Зіграні ролі порівнюються з реальною поведінкою в реальному житті.

**Вправа «Розв'язання важких ситуацій»** [15, с. 287]

*Мета:* навчання способів ефективного поведінки в складних життєвих ситуаціях.

*Інструкція.* Учасники об'єднуються в підгрупи по дві-чотири особи. Кожна підгрупа обіграє ту саму конфліктну ситуацію, пропонуючи свій спосіб розв'язання. У результаті аналізу ситуацій і способів їх подолання знаходять оптимальне рішення. Конфліктні ситуації може запропонувати будь-хто з учасників групи спонтанно або психолог заздалегідь, написавши їх на картках.

*Необхідний час:* 15–20 хвилин.

*Обговорення.* Група аналізує найбільш типові способи поведінки в складних конфліктних ситуаціях. Психолог записує їх на дошці:

а) придушення своїх почуттів (у такий спосіб найчастіше поводить себе невпевнена в собі людина). Чи добре це? Що при цьому відчуває невпевнена людина? Образу, розгубленість, засмучення, розчарування – «їй погано»;

б) агресивне вираження почуттів: що при цьому відчуває людина? Гнів, роздратування, досаду, злість, у спілкуванні звучать погрози, звинувачення, образи, ультиматуми, узагальнення («ти завжди...», «ти ніколи...») – «іншим погано»;

в) мирне розв'язання ситуації: людина не приховує своїх почуттів, але при цьому нікого не ображає, а пропонує знайти мирний вихід із ситуації, який влаштував би обидві сторони, – «всім добре».

Учасники записують пам'ятку поведінки в конфліктній ситуації.

*Пам'ятка поведінки в конфліктній ситуації*

1. Говорю про своє почуття, але не звинувачую іншого.
2. Пропоную вихід з неприємної ситуації, але даю співрозмовнику свободу вибору.
3. Говорю дружельно.

**Вправа** «Упевнена, невпевнена і груба поведінка» [15, с. 282].

**Мета:** навчання впевненої поведінки; напрацювання особистісного знання.

**Інструкція.** Психолог каже, що впевненість створюється внутрішнім спокоєм, умінням передавати цей спокій і силу через міміку, жести, слова, тон, позу, і пропонує учасникам вимовити невпевнено, впевнено й агресивно фрази: «Ні», «Так», «Іди сюди», «Я не вивчив», «Чому ти тут сидиш?», «Куди ти пішов?» та ін., доповнюючи слова жестами, мімікою, позами. Головне – відчутти всередині себе або слабкість, коливання і невизначеність; або силу, спокій; або силу-слабкість (силу заради нападу, приниження іншого), гнів і роздратування. Щоб легше було створювати внутрішні психологічні стани, можна згадати своїх знайомих: найменш упевнених у собі, упевнених, агресивних; спробувати ототожнити себе з ними, зрозуміти, чому склалося таке враження про них.

Далі психолог пропонує певну ситуацію і запитує, як поводитимуться в ній упевнена, невпевнена і груба людина. Сценки розігрують у ролях. Після декількох ситуацій, запропонованих ведучим, розігруються ситуації, запропоновані учасниками. Важливо, щоб у вправі брали участь усі і щоб вони самі кваліфікували відповідь як упевнену, невпевнену чи грубу, пропонуючи свої варіанти відповідей. Приклади ситуацій: поставили незаслужену оцінку; друзі кличуть гуляти, а ти хочеш зайнятися чимось іншим; не приймають у компанію; просиш допомогти тобі; друг розповідає

про щось, а тобі потрібно йти; відмовляєш у проханні; хочеш познайомитися та ін.

**Необхідний час:** 20 хвилин. На кожну сценку має витрачатися в середньому не більше 3–4 хвилин.

**Обговорення.** Група з'ясовує риси впевненої, невпевненої, грубої поведінки, звертаючи увагу на пози, міміку, жести, інтонацію голосу, тип висловлювань (Я-висловлювання чи Ти-висловлювання), «Я-стан», у якому перебуває той, хто говорить, – «Дитина», «Батько» чи «Дорослий» («прибудова знизу», «зверху» або «поруч»). Можна запропонувати повторити деякі сценки з вираженим програванням «прибудови знизу» і «зверху». Обговорити, що відчували ті, хто розіграв ці сценки; кому що краще вдається – «прибудова знизу» чи «прибудова зверху». Мета обговорення: підвести учасників до поняття прав людини, дотримання яких сприяє її впевненості в собі.

**Вправа** «Дерево мети» [15, с. 305]

**Призначення:** вироблення вмінь самостійно визначати шляхи досягнення поставленої цілі.

Учасники групи мають розробити власну формулу само-змінювання («Я хочу бути..., я можу бути..., я буду...») і проаналізувати, що необхідно зробити для досягнення поставленої мети; написати на аркуші «дерево мети» і визначити кроки до успіху (їх не повинно бути багато; вони мають бути реальними). У разі потреби необхідно звернутися по допомогу до значущих інших у своєму соціальному оточенні.

**Вправа** «Через три роки» [9, с. 25]

**Мета:** поглянути на життєві проблеми в більш широкому контексті, зіставивши їх із власним майбутнім. Воно дає учасникам привід замислитися над тим, яка діяльність для них дійсно важлива. Уявний «погляд з майбутнього» допомагає зрозуміти, які справи найбільш важливі.

**Інструкція:** Учасників просять скласти список найбільш важливих справ, що займають їх у даний період життя, і тих проблем, над вирішенням яких вони працюють (3–5 пунктів). Коли список складено, учасникам пропонується уявити, що вони стали старшими на три роки, і подумати про ці справи і проблеми «заднім числом» – так, як ніби відтоді вже минуло три роки. Роздумуючи над цим, треба відповісти на такі запитання:

- що саме ви зможете згадати про цю проблему?
- як вона впливає на ваше життя тепер, три роки по тому?
- якби така проблема постала перед вами зараз, як би ви її вирішували?

Вправа виконується в підгрупах по 3–4 особи; кожен озвучує пункти зі свого списку і дає відповіді на поставлені запитання. Можна надати бажаним можливість працювати індивідуально, без публічного обговорення, тоді вправа виконується письмово, а записи залишаються в учасника.

*Необхідний час:* 20–25 хвилин.

*Обговорення.* Які види діяльності і проблеми видаються учасникам з позиції «погляду з майбутнього» найбільш важливими, а які другорядними? Наскільки це збігається із судженням про них з позиції сьогоднішнього дня? Про що говорить ситуація, коли розумієш, що через три роки не згадаєш жодну з тих справ і проблем, якими переймаєшся сьогодні? Який висновок зробив особисто для себе кожен з учасників цієї вправи?

**Вправа «Внутрішнє кіно»** [9, с. 26]

*Мета:* ознайомлення з технікою деперсоналізації. Суть цієї техніки полягає в тому, що людина уявляє проблему, яка турбує її, як щось, що не має відношення до неї особисто, ніби вона є стороннім спостерігачем. Найпростіший спосіб досягти такого ефекту – уявити себе глядачем кіно, в якому розігрується ця проблема, побачити її «на внутрішньому екрані». Це допомагає знизити інтенсивність пов'язаних із даною проблемою емоцій, повніше усвідомити та проаналізувати власну поведінку в цій ситуації.

*Інструкція.* Учасників просять пригадати яку-небудь життєву проблему, що турбує їх на даний момент, вирішення якої вони шукають, і стисло, в одному-двох реченнях, записати суть даної проблеми (2–3 хвилини). Потім їх просять уявити, що їм потрібно написати кіносценарій, який би дозволив екранізувати їх проблему. Сценарій має включати опис 4–5 коротких сцен-кадрів, що відображають сутність проблеми і можливі способи її вирішення. При підготовці описання кожної зі сцен потрібно дати відповідь на такі запитання: 1) Де відбувається дія, які герої беруть в ній участь? 2) Які цілі героїв, якими способами вони до них прагнуть? 3) Що конкретно вони роблять, що говорять?

На підготовку сценарію відводиться 8–12 хвилин. Не обов'язково створювати докладне описання, проте ключові моменти

кожної зі сцен бажано зафіксувати в письмовій формі. Коли сценарії готові, учасників просять закрити очі, розслабитися і уявити собі, що вони сидять у кінотеатрі і бачать на екрані кадри, зняті за їх сценаріями (2–3 хвилини). Бажано супроводити цей етап спокійною, розслаблюючою музикою.

Коли ця частина роботи завершена, учасників просять хвилину-дві спокійно посидіти і поміркувати, яке враження справили б на них ці кадри, будь вони дійсно кіноглядачами, і які висновки вони б зробили для себе, побачивши такий кінофрагмент.

*Необхідний час:* 20–25 хвилин.

*Обговорення.* Учасників просять висловитися стосовно того, які висновки із цієї вправи вони зробили особисто для себе, а також поділитися своїми міркуваннями щодо того, де в житті можна використовувати дану техніку.

*Висновки.* Таким чином, розроблена нами система психокорекційного впливу є однією з можливих технологій оптимізації копінг-поведінки, реалізація якої сприятиме продуктивному подоланню вікової кризи та особистісному зростанню студентів юнацького віку.

## Література

1. Аршава І. Ф., Амінева Я. Р. Сучасний стан дослідження проблеми подолання особистістю складних життєвих ситуацій / І. Ф. Аршава, Я. Р. Амінева // Вісник НА ДПС України. – Психологічні науки. – 2012. – № 5. – [Електрон. ресурс]. – Режим доступу: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/Vnadps\\_2012\\_5\\_28](http://nbuv.gov.ua/UJRN/Vnadps_2012_5_28)
2. Афоніна І. Ю. Копінг-ресурси особистості як складові інтегрованої поведінки в процесі адаптації до важких життєвих обставин / І. Ю. Афоніна // Теоретичні і прикладні проблеми психології. – 2013. – № 1 (30). – С. 30–38.
3. Божук Б. С. Особливості копінг-поведінки соматично хворих / Б. С. Божук // Український науково-медичний молодіжний журнал. – 2009. – № 4. – С. 61–64.
4. Бодров В. А. Проблема преодоления стресса. Часть 2. Процессы и ресурсы преодоления стресса / В. А. Бодров // Психологический журнал. – Т. 27. – 2006. – № 2. – С. 113–123.
5. Варбан Є. О. Стратегії подолання життєвих криз в юнацькому віці: автореф. дис... к. психол. н.: спец. 19.00.07. Педагогічна та вікова психологія / Є. О. Варбан. – К., 2009. – 25 с.
6. Вассерман Л. И. Совладание со стрессом: теория и психодиагностика: учебно-методическое пособие / Л. И. Вассерман, В. А. Абаков, Е. А. Трифонова; науч. ред. Л. И. Вассерман. – СПб.: Речь, 2010. – 191 с.

7. Водопьянова Н. Е. Психодиагностика стресса / Н. Е. Водопьянова. – СПб. : Питер, 2009. – 336 с.
8. Грановская Р. М., Никольская И. М. Психологическая защита у детей / Р. М. Грановская, И. М. Никольская. – СПб. : Речь, 2006. – 342 с.
9. Грецов А. Г. Лучшие упражнения для обучения саморегуляции / Учебно-методическое пособие. Под общей редакцией проф. Евсеева С. П. – СПб. : СПбНИИ физической культуры, 2006. – 44 с.
10. Кобзева О. В. Проявление копинг-поведения в юношеском возрасте / О. В. Кобзева // Вектор науки ТГУ. – 2011. – № 3 (6). – С. 155–158.
11. Корнилова Т. В. Интеллектуально-личностный потенциал человека в стратегиях совладания / Т. В. Корнилова // Вестник Московского университета. – Сер. 14. – Психология. – 2010. – № 1. – С. 46–57.
12. Корсакова Л. И. Копинг-поведение и защитные механизмы системы адаптации личности. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа : [http://www.edit.muh.ru/content/mag/trudy/08\\_2010/11.pdf](http://www.edit.muh.ru/content/mag/trudy/08_2010/11.pdf)
13. Корсун С. І., Ткачук Т. А. Психологія діяльності працівників податкової міліції [текст]: монографія. – К. : Центр учбової літератури, 2013. – 194 с.
14. Крюкова Т. Л. Возрастные и кросскультурные различия в стратегиях совладающего поведения / Т. Л. Крюкова // Психологический журнал. – 2005. – Т. 26, № 2. – С. 5–15.
15. Кузікова С. Б. Основи психокорекції: навчальний посібник / С. Б. Кузікова. – К. : Академвидав, 2012. – 320 с.
16. Лазарус Р. С. Психология эмоций: учеб. пособие для студентов вузов, обуч. по спец. псих. / Р. С. Лазарус. – СПб. : Питер, 2007. – 328 с.
17. Либина А. В. Совладающий интеллект: человек в сложной жизненной ситуации / А. В. Либина. – М. : Эксмо, 2008. – 400 с.
18. Максименко К. С. Переживания негативных психичних станів особистістю / К. С. Максименко. – К. : КММ, 2011. – 184 с.
19. Малкина-Пых И. Г. Техники гештальта и когнитивной терапии. Справочник практического психолога / И. Г. Малкина-Пых. – М. : Эксмо, 2004. – 154 с.
20. Маслоу А. Мотивация и личность / А. Маслоу. – СПб. : Питер, 2009. – 352 с.
21. Морозова Т. Ю. Изучение особенностей копинг-поведения в юношеском возрасте / Т. Ю. Морозова // Научно-практический журнал. – 2014. – № 9. – [Электронный ресурс] – Режим доступа: <http://systempsychology.ru>
22. Нартова-Бочавер С. К. «Coping behavior» в системе понятий психологии личности / С. К. Нартова-Бочавер // Психологический журнал. – 1997. – Т. 18, № 5. – С. 20–30.
23. Носенко Д. В. Феномен «самоінвалідації» у структурі форм прояв копінг-поведінки і його особистісні детермінанти / Д. В. Носенко // Актуальні проблеми психології: зб. наук. пр. Інституту психології ім. Г. С. Костюка НАПН України. – К. : 2013. – Т. 11: Психологія особистості. Психологічна допомога особистості, вип. 7., ч. 1. – С. 459–472.
24. Родіна Н. В. Психологія копінг-поведінки: системне моделювання: монографія / Н. В. Родіна. – Одеса : видавець Букаєв В. В., 2011. – 364 с.
25. Родіна Н. В. Проактивний копінг як реалізація особистісного потенціалу при подоланні життєвих труднощів: Теоретико-методологічні аспекти // Потенціал особистості та тенденції його реалізації в умовах трансформаційних змін у суспільстві: кол. монографія / за наук. ред. В. І. Подшивалкіної. – Одеса : Фенікс, 2011. – Ч. 8. – С. 264–299.
26. Сивогракова З. А. Особливості поведінкових стратегій подолання складних життєвих ситуацій студентами вищих навчальних закладів (на прикладі студентів технічного ВНЗ) / З. А. Сивогракова // Проблеми інженерно-педагогічної освіти. – Х. : УПА, 2006. – № 14–15. – С. 390–399.
27. Шебанов В. І. Теоретичний аналіз копінг-поведінки у сучасних наукових дослідженнях / В. І. Шебанова // Актуальні проблеми державного управління, педагогіки і психології. – Зб. наук. праць. – Херсон : ХНТУ, 2010. – № 2 (3). – С. 262–267.
28. Taylor S. D., Casten R., Frickinger S. M. Influence of kinship social support on the parenting experience and psychosocial adjustment of African-American adolescents // Dev. Psychol. – 1993. – Vol. 2. – P. 382–388.

## РОЗДІЛ III

### ОСОБИСТІСТЬ ЯК СУБ'ЄКТ ПОДОЛАННЯ ПРОФЕСІЙНИХ КРИЗ

#### 3.1

#### ПСИХОЛОГІЧНІ ЧИННИКИ ПОПЕРЕДЖЕННЯ ПРОФЕСІЙНИХ КРИЗ

*О.М. Кокун*

Професійні кризи, поряд із кризами психічного розвитку, відносять до нормативних криз розвитку особистості. Такі кризи опосередковуються протиріччям між нормативними структурно-особистісними перетвореннями, що відповідають віку та виробленим у культурі віковим завданням особистісного розвитку, і прагненням до збереження індивідуальної цілісності, самототожності [11]. Кризи професійного становлення виявляються у зміні темпу та вектору професійного розвитку особистості. Переживання кризи спричиняє перебудову психологічної структури особистості, зміну соціально-професійної спрямованості [3, 12]. Професійні кризи становлять особливу групу психологічних криз, що виникають на різних етапах професійного шляху особистості, відображають його специфічні закономірності, які не зводяться до закономірностей життєвого шляху особистості [8].

Наведемо основні чинники криз професійного становлення.

1. Наднормативна активність як наслідок незадоволеності своїм становищем, своїм статусом, стосунками в колективі.
2. Соціально-економічні умови життєдіяльності людини (скорочення робочих місць, ліквідація підприємства, переїзд).
3. Вікові психофізіологічні зміни (погіршення здоров'я, зниження працездатності, синдром «емоційного вигорання»).
4. Обіймання нової посади, участь у конкурсах на заміщення вакансії, в атестаціях.
5. Повне занурення в професійну діяльність.

6. Якісна перебудова способів виконання професійної діяльності.
7. Зміни в життєдіяльності (зміна місця проживання, перерва в роботі, «службовий роман» тощо) [1, 3].

Виділяють такі основні професійні кризи, що виникають на різних етапах професійного становлення особистості:

- криза навчально-професійної орієнтації (14-15 до 16-17 років);
- криза професійного вибору (час навчання в професійному навчальному закладі);
- криза професійних експектацій – невеликого досвіду адаптації до соціально-професійної ситуації (перші місяці і роки самостійної роботи, криза професійної адаптації);
- криза професійного зростання (23-25 років);
- криза професійної кар'єри (30-33 роки);
- криза соціально-професійної самоактуалізації (38-42 роки);
- криза втрати професійної діяльності (55-60 років, тобто останні роки перед пенсією);
- криза соціально-професійної адекватності (65-70 років, тобто перші роки після виходу на пенсію) [3, 9].

На будь-якій стадії професійного становлення як фактор, що детермінує виникнення кризи, найчастіше виділяється соціально-професійна активність. Саме почуття постійної незадоволеності собою, пошук нових форм і способів самоздійснення в професійній діяльності, зосередження на питаннях професійного розвитку неминуче призводить людину до протиріччя з реальністю, породжує конфлікт із собою [2].

Професійна криза – це завжди відкидання старих неадекватних засобів і способів професійної активності [8]. Кризові явища – невід'ємний атрибут динамічного процесу становлення особистості. Ступінь усвідомлення особистістю криз є індивідуальним. Він залежить від способу перебігу кризової ситуації, оскільки при її сприятливому вирішенні людина рідко усвідомлює дане явище як кризу. Кризи можуть перебігати короткочасно, бурхливо чи поступово, без яскраво виражених змін професійної поведінки [3].

Кризові періоди можуть мати два можливі «результати» – сприяти особистісному розвитку або вести до особистісної деградації [1]. До деструктивного шляху виходу з кризи відносять пошук шляхів реалізації себе в позапрофесійній діяльності (в побуті, хобі та ін.), а також прояв професійно небажаних якостей особистості.

Якщо при конструктивному виході з кризи професійно небажані якості долаються особистістю, то при деструктивному вони стають більш вираженими. Породжуючи психічну напруженість, кризи стимулюють професійний розвиток особистості. І здебільшого, переживаючи кризу, особистість піднімається на вищий рівень розвитку [12].

Отже, професійні кризи є невід'ємною складовою професійного розвитку особистості, що можуть мати як негативні, так і позитивні наслідки залежно від того, наскільки швидко та успішно вони подолані. В літературі наводиться достатньо багато засобів, що можуть використовуватися для *подолання* криз на різних етапах професійного становлення.

Що стосується проблеми *попередження* професійних криз, то очевидно, виходячи з наведеного, що мова йде не про їх уникання. Ми вважаємо, вирішуватися вона має шляхом сприяння такому особистісно-професійному розвитку фахівця, при якому адекватне усвідомлення кризової проблеми, завчасний розвиток необхідних якостей та чітке бачення власного професійного вектору дозволяють максимально ефективно пройти через кризовий період.

До найбільш вагомих психологічних чинників попередження професійних криз у вказаному вище розумінні, на нашу думку, слід віднести чинники професійного самоздійснення особистості, розгляду яких і присвячено подальший матеріал.

*Особистісне самоздійснення* нами розуміється як свідомий саморозвиток людини, в процесі якого розкриваються її потенційні можливості в різних життєвих сферах, результатом чого є постійне досягнення особистісно та соціально значущих ефектів, формування власного «простору життя».

*Професійне самоздійснення* — одна з найважливіших форм життєвого самоздійснення, що характеризується високим рівнем розкриття особистісного потенціалу фахівця в обраній професії, розвитком його здібностей, взаємопоеднанням із професією, повсякчасною затребуваністю його професійної кваліфікації, широким використанням його професійного досвіду та здобутків іншими фахівцями [6].

У професійному самоздійсненні виділено дві загальні *форми*:

- зовнішньо-професійна (досягнення значущих здобутків у різних аспектах професійної діяльності);
- внутрішньо-професійна (професійне самовдосконалення,

спрямоване на підвищення професійної компетентності та розвиток професійно-важливих якостей).

Відповідно до цих форм виокремлено *10 ознак професійного самоздійснення*:

1. *Внутрішньо-професійні:*

- 1.1. Потреба в професійному вдосконаленні.
- 1.2. Наявність проекту власного професійного розвитку.
- 1.3. Переважаюче задоволення власними професійними досягненнями.
- 1.4. Постійне висування нових професійних цілей.
- 1.5. Формування власного «життєво-професійного простору».

2. *Зовнішньо-професійні:*

- 2.1. Досягнення поставлених професійних цілей.
- 2.2. Визнання досягнень фахівця професійним співтовариством.
- 2.3. Використання професійного досвіду та здобутків іншими фахівцями.
- 2.4. Розкриття особистісного потенціалу і здібностей у професії.
- 2.5. Вияв високого рівня творчості у професійній діяльності [10].

Далі будуть розглянуті результати наших емпіричних досліджень, спрямованих на визначення чинників професійного самоздійснення особистості, які, виходячи з наведеного вище обґрунтування, можна розглядати як вагомні психологічні чинники попередження професійних криз особистості.

При проведенні досліджень ми використовували розроблену нами *концепцію дистанційної професійної психодіагностики* [4] і розроблений відповідно до неї діагностичний Інтернет-сайт (<http://prof-diagnost.org>). Всього у дослідженнях взяли участь 1452 фахівці. Для обробки отриманих результатів були відібрані результати 368, які пройшли діагностику за всіма методиками (опитувальник професійного самоздійснення [7], опитувальник для визначення етапів та чинників професійного становлення фахівців [5], Самоактуалізаційний тест Е. Шострома – САТ, Модифікація опитувальника на професійне «вигорання» та деформацію – МВІ «Мотивація професійної діяльності» (методика К. Замфір у модифікації А. Реана), Шкала самоефективності Р. Шварцера та М. Єру-



салема, методика «Вивчення задоволеності своєю професією та роботою», методика «Виявлення комунікативних та організаційних здібностей» – КОЗ-2). Визначення чинників професійного самоздійснення засновувалося на використанні лінійного регресійного аналізу (метод Stepwise).

#### **Визначення загальних чинників професійного самоздійснення**

Статистична обробка показала, що переважна більшість використаних методик містить показники, які за результатами регресійного аналізу можна розглядати в якості виражених чинників професійного самоздійснення фахівців. Тому нами здійснювалися побудови регресійних моделей для трьох узагальнених показників Опитувальника професійного самоздійснення фахівців окремо з показниками всіх використаних психодіагностичних методик.

*Самоактуалізаційний тест Е. Шострома (САТ).* В результаті покрокового регресійного аналізу для всієї вибірки досліджуваних фахівців було побудовано лише по одній регресійній моделі предикації кожного з трьох узагальнених показників Опитувальника професійного самоздійснення (табл. 1). Найбільш вагомим чинником досягнення фахівцем високого загального рівня професійного самоздійснення та його складових достатньо закономірно, як на наш погляд, визначено показник шкали «ціннісних орієнтацій» Самоактуалізаційного тесту, який характеризує ступінь вираженості у людини цінностей, властивих особистості, що самоактуалізується.

Таблиця 1

Регресійні моделі предикації узагальнених показників  
Опитувальника професійного самоздійснення показниками шкал  
Самоактуалізаційного тесту Е. Шострома

Показники	R	R <sup>2</sup>
Загальний рівень професійного самоздійснення фахівця	0,68	0,46
Рівень внутрішньопрофесійного самоздійснення	0,70	0,50
Рівень зовнішньопрофесійного самоздійснення	0,58	0,34

*Предиктор: шкала «ціннісних орієнтацій»*

Незважаючи на те, що було побудовано лише по одній регресійній моделі, тим не менше вони відзначаються достатньо високою інформативністю – наявністю достатньо високих

коефіцієнтів множинної регресії ( $R=0,58-0,68$ ) та кількості поясненої дисперсії ( $R^2=0,34-0,50$ ).

*Методика виявлення «Комунікативних та організаційних здібностей» – КОЗ-2.* Регресійні моделі предикації узагальнених показників професійного самоздійснення показниками комунікативних та організаційних здібностей подані в табл. 2.

Таблиця 2

Регресійні моделі предикації узагальнених показників  
Опитувальника професійного самоздійснення показниками  
комунікативних та організаційних здібностей

Показники	Модель	R	R <sup>2</sup>
Загальний рівень професійного самоздійснення	1	0,57	0,33
Рівень внутрішньопрофесійного самоздійснення	1	0,59	0,35
	2	0,63	0,40
Рівень зовнішньопрофесійного самоздійснення	1	0,48	0,23

*Предиктори:* 1) комунікативні здібності; 2) комунікативні здібності, організаційні здібності

Наведені вище результати засвідчують, що наявність у фахівців розвинутих комунікативних здібностей також справляє достатньо виражений вплив на можливість професійного самоздійснення ( $R=0,48-0,59$ ;  $R^2=0,23-0,33$ ). До регресійної моделі предикації рівня внутрішньопрофесійного самоздійснення фахівця, який характеризує його професійне самовдосконалення, спрямоване на підвищення професійної компетентності та розвиток професійно важливих якостей, цілком природно, ми вважаємо, також ввійшов показник організаційних здібностей, додавши інформативності цій моделі ( $R=0,63$ ;  $R^2=0,40$ ).

*Модифікація опитувальника на професійне «вигорання» та деформацію – МВІ.* Побудова регресійних моделей предикації трьох узагальнених показників Опитувальника професійного самоздійснення показниками Модифікації опитувальника на професійне «вигорання» та деформацію – МВІ виявила, що із чотирьох показників цієї методики («емоційне виснаження», «деперсоналізація», «редукція особистих досягнень» та узагальнений показник виразності професійної деформації) найбільший негативний вплив на загальний рівень професійного самоздійснення фахівця та рівень його внутрішньопрофесійного самоздійснення справляє такий чинник, як «редукція особистих досягнень» (табл. 3).

Таблиця 3

Регресійні моделі предикації узагальнених показників Опитувальника професійного самоздійснення показниками Модифікації опитувальника на професійне «вигорання» та деформацію

Показники	Модель	R	R <sup>2</sup>
Загальний рівень професійного самоздійснення фахівця	1a	0,48	0,23
Рівень внутрішньопрофесійного самоздійснення	1a	0,55	0,30
Рівень зовнішньопрофесійного самоздійснення	1б	0,33	0,11

*Предиктори:* модель 1a – «редукція особистих досягнень»; модель 1б – сумарне значення професійного «вигорання» та деформації

На наш погляд, це цілком природно, оскільки явище редукції особистих досягнень є протилежним самоздійсненню і уособлює тенденцію до негативного оцінювання себе, своїх професійних досягнень і успіхів, негативізм щодо службових достоїнств і можливостей або редукування власного достоїнства, обмеження своїх можливостей, обов'язків стосовно інших, зняття із себе відповідальності і перекладання її на інших. Ці перші дві моделі (1a) є достатньо інформативними ( $R=0,48-0,55$ ;  $R^2=0,23-0,30$ ).

Третя модель за інформативністю є дещо слабкішою ( $R=0,33$ ;  $R^2=0,11$ ) і свідчить, що для зовнішньопрофесійного самоздійснення найбільш вагомим негативним чинником є узагальнений показник виразності професійної деформації, який включає в себе всі три його складові – «емоційне виснаження», «деперсоналізацію», «редукцію особистих досягнень».

«Мотивація професійної діяльності» (методика К. Замфір у модифікації А. Реана). Серед трьох мотиваційних показників (за методикою К. Замфір «Мотивація професійної діяльності») найвагомішим чинником професійного самоздійснення ( $R=0,32-0,35$ ;  $R^2=0,10-0,12$ ) виявився показник «внутрішньої професійної мотивації» – інші показники методики до регресійних моделей включено не було (табл. 4).

Отримані результати наочно свідчать, у цілому узгоджуючись із існуючими в психології уявленнями, що саме без внутрішньої професійної мотивації (мотивації, пов'язаної не із зовнішніми

Таблиця 4

Регресійні моделі предикації узагальнених показників Опитувальника професійного самоздійснення показником «внутрішньої професійної мотивації»

Показники	R	R <sup>2</sup>
Загальний рівень професійного самоздійснення фахівця	0,35	0,12
Рівень внутрішньопрофесійного самоздійснення	0,33	0,11
Рівень зовнішньопрофесійного самоздійснення	0,32	0,10

*Предиктор:* «внутрішня професійна мотивація»

обставинами, а зумовлюваної самим змістом діяльності й вираженої в почутті власної компетенції, впевненості у своїх силах і намірах, задоволеності результатами своєї праці) неможливий такий особистісно-професійний феномен, як професійне самоздійснення. При цьому ми бачимо, що внутрішня професійна мотивація справляє, за отриманими нами даними, однаковий за силою вплив як на загальний рівень професійного самоздійснення, так і на обидві його складові – рівні внутрішньопрофесійного та зовнішньопрофесійного самоздійснення.

Методика «Вивчення задоволеності своєю професією та роботою» і Шкала самоефективності Р. Шварцера та М. Єрусалема. Також істотними чинниками професійного самоздійснення фахівців стосовно як загального рівня, так і двох його складових виявилися «ступінь задоволеності своєю професією і роботою» (табл. 5) та «рівень професійної самоефективності» (табл. 6). У першому випадку коефіцієнт множинної регресії з узагальненими показниками Опитувальника професійного самоздійснення та кількість поясненої дисперсії знаходяться в межах  $R=0,62-0,70$ ;  $R^2=0,38-0,48$ , у другому –  $R=0,43-0,48$ ;  $R^2=0,2-0,24$ .

Таблиця 5

Регресійні моделі предикації узагальнених показників Опитувальника професійного самоздійснення ступенем задоволеності своєю професією і роботою

Показники	R	R <sup>2</sup>
Загальний рівень професійного самоздійснення фахівця	0,70	0,48
Рівень внутрішньопрофесійного самоздійснення	0,65	0,42
Рівень зовнішньопрофесійного самоздійснення	0,62	0,38

*Предиктор:* «ступінь задоволеності своєю професією і роботою»

Таблиця 6

Регресійні моделі предикації узагальнених показників Опитувальника професійного самоздійснення рівнем професійної само ефективності

Показники	R	R <sup>2</sup>
Загальний рівень професійного самоздійснення фахівця	0,45	0,21
Рівень внутрішньопрофесійного самоздійснення	0,48	0,24
Рівень зовнішньопрофесійного самоздійснення	0,43	0,20

*Предиктор: «рівень професійної самоефективності»*

Отже, емпірично доведено, що істотною передумовою професійного самоздійснення фахівця є його обов'язкова задоволеність різними аспектами своєї роботи, а також його всебічна здатність до інтеграції власних когнітивних, соціальних і поведінкових компонентів для здійснення цілеспрямованої та результативної професійної діяльності.

*Опитувальник для визначення етапів та чинників професійного становлення фахівців.* Серед одинадцяти показників частини розробленого нами Опитувальника, спрямованих на визначення чинників професійного становлення фахівців (задоволеність змістом професійної діяльності, зарплатою, кар'єрою та соціальним становищем, позитивність стосунків з начальством та колегами, любов до професії, робота над підвищенням власного професійного рівня, ступінь втоми впродовж робочого дня, стан здоров'я), для кожного з узагальнених показників Опитувальника професійного самоздійснення було визначено дещо різні регресійні моделі, до яких ввійшли достатньо інформативні предиктори (табл. 7).

Таблиця 7

Регресійні моделі предикації узагальнених показників професійного самоздійснення показниками опитувальника, спрямованими на визначення чинників професійного становлення фахівців

Показники	Модель	R	R <sup>2</sup>
Загальний рівень професійного самоздійснення	1а	0,74	0,54
Рівень внутрішньопрофесійного самоздійснення	1б	0,75	0,55
	2б	0,80	0,65
Рівень зовнішньопрофесійного самоздійснення	1в	0,63	0,39

*Предиктори:* 1) модель 1а – задоволеність змістом професійної діяльності; 2) модель 1б – задоволеність змістом професійної діяльності; модель 2б – задоволеність змістом професійної діяльності, стан здоров'я; 3) модель 1в – задоволеність власним соціальним становищем

Для загального рівня професійного самоздійснення фахівця основним чинником стала задоволеність змістом професійної діяльності ( $R=0,74$ ;  $R^2=0,54$ ); для рівня внутрішньопрофесійного самоздійснення – задоволеність змістом професійної діяльності, стан здоров'я ( $R=0,80$ ;  $R^2=0,65$ ); для рівня зовнішньопрофесійного самоздійснення – задоволеність власним соціальним становищем ( $R=0,63$ ;  $R^2=0,39$ ). Такі результати, ми вважаємо, наочно підкреслюють змістову сутність двох складових професійного самоздійснення: внутрішньопрофесійне більше пов'язане зі змістом професійної діяльності, а зовнішньопрофесійне – з визнанням досягнень фахівця суспільством і, відповідно, з його соціальним становищем.

Природно, що всі з десяти названих вище показників можна більшою чи меншою мірою вважати, з одного боку, важливою передумовою професійного самоздійснення, а з іншого – вже певною мірою і його наслідком. Так, наприклад, закономірним наслідком успішного професійного самоздійснення фахівця стає зростання професійного рівня, підвищення за посадою, розмір заробітку, що, відповідно, зумовлює й підвищення його задоволеності і змістом професійної діяльності, і зарплатою, і кар'єрою, і соціальним становищем, і стосунками з начальством. Хоча останні вочевидь є й необхідною передумовою професійного самоздійснення. Побудова ж регресійних моделей, які характеризуються високою прогностичністю, дозволили виявити найбільш виражені предиктори узагальнених показників професійного самоздійснення.

### ***Визначення чинників професійного самоздійснення фахівців різних професійних груп***

При визначенні особливостей чинників професійного самоздійснення, властивих фахівцям різних професійних груп, нами зіставлялися результати трьох із шести виділених груп, кількість яких була достатньою для побудови інформативних регресійних моделей. Це фахівці професій типу «людина-людина» – викладачі, вчителі, вихователі, психологи, лікарі, адвокати, менеджери, PR-фахівці тощо ( $n=164$ ); фахівці професій обслуговування – перукарі, продавці, секретарі, офіціанти, кухарі тощо ( $n=63$ ); фахівці професій типу «людина-знак» – бухгалтери, митні брокери, копірайтери тощо ( $n=60$ ).

Самоактуалізаційний тест Е. Шострома (САТ). Отримані регресійні моделі свідчать, що виділені провідні чинники професійного самоздійснення серед шкал САТ, вирізняючись високою інформативністю, відрізняються у фахівців різних професійних груп (табл. 8–10).

Таблиця 8

Регресійні моделі предикації узагальнених показників професійного самоздійснення шкалами Самоактуалізаційного тесту Е. Шострома у фахівців професій типу «людина-людина»

Рівень самоздійснення	R	R <sup>2</sup>
Загального	0,73	0,53
Внутрішньопрофесійного	0,81	0,66
Зовнішньопрофесійного	0,75	0,56

Предиктор: шкала «самоповаги»

Таблиця 9

Регресійні моделі предикації узагальнених показників професійного самоздійснення шкалами Самоактуалізаційного тесту Е. Шострома у фахівців професій обслуговування

Рівень самоздійснення	R	R <sup>2</sup>
Загального	0,97	0,94
Внутрішньопрофесійного	0,96	0,93
Зовнішньопрофесійного	0,98	0,95

Предиктор: шкала «компетентність у часі»

Таблиця 10

Регресійні моделі предикації узагальнених показників професійного самоздійснення» шкалами Самоактуалізаційного тесту Е. Шострома у фахівців професій типу «людина-знак»

Рівень самоздійснення	Модель	R	R <sup>2</sup>
Загального	1а	0,86	0,74
	2а	0,96	0,93
Внутрішньопрофесійного	1б	0,82	0,67
	2б	0,97	0,95
	3б	0,99	0,99
Зовнішньопрофесійного	1в	0,87	0,74

Предиктори: 1) модель 1а – шкала «сензитивності до себе»; 2а – шкали «сензитивності до себе», «креативності»; 2) модель 1б – шкала «сензитивності до себе»; 2б – шкали «сензитивності до себе», «ціннісних орієнтацій»; 3б – шкали «сензитивності до себе», «ціннісних орієнтацій», «пізнавальних потреб»; 3) модель 1в – шкала «сензитивності до себе»

Визначено, що основним предиктором узагальнених показників професійного самоздійснення у фахівців професій типу «людина-людина» є шкала «самоповаги», що відображає здатність людини цінувати свої достоїнства, позитивні якості характеру, поважати себе за них ( $R=0,73-0,81$ ,  $R^2=0,53-0,56$ ).

У фахівців професій обслуговування основним чинником професійного самоздійснення визначено таку інтегральну шкалу САТ, як «компетентність у часі», що характеризує здатність фахівця у всій повноті переживати теперішній момент свого життя, бачити своє життя цілісним, відчуваючи нерозривність минулого, сьогодення і майбутнього ( $R=0,96-0,98$ ,  $R^2=0,93-0,95$ ).

На відміну від двох попередніх професійних груп, фахівці професій типу «людина-знак» вирізняються достатньо високою різноманітністю виявлених серед шкал САТ чинників професійного самоздійснення. Для загального рівня професійного самоздійснення такими чинниками стали шкали «сензитивності до себе» (здатність людини рефлексувати свої потреби і почуття) та «креативності» (ступінь творчої спрямованості особистості) –  $R=0,76-0,96$ ,  $R^2=0,74-0,93$ ; для внутрішньопрофесійного само здійснення – шкали «сензитивності до себе», «ціннісних орієнтацій» (спрямованість на самоактуалізацію) та «пізнавальних потреб» (прагнення до набуття знань про навколишній світ) –  $R=0,82-0,99$ ,  $R^2=0,67-0,99$ ; для зовнішньопрофесійного самоздійснення – шкала «сензитивності до себе» ( $R=0,87$ ,  $R^2=0,74$ ).

Методика виявлення «Комунікативних та організаційних здібностей» – КОЗ-2. Як свідчать отримані результати (табл. 11–13), регресійні моделі предикації узагальнених показників професійного самоздійснення показниками комунікативних та організаційних здібностей, побудовані для фахівців професій типу «людина-людина» ( $R=0,51-0,59$ ,  $R^2=0,26-0,34$ ), несподівано виявилися менш інформативними порівняно з моделями, отриманими для фахівців професій обслуговування ( $R=0,78-0,80$ ,  $R^2=0,60-0,64$ ) і типу «людина-знак» ( $R=0,82-0,85$ ,  $R^2=0,67-0,71$ ). І якщо висока інформативність цих моделей, у які ввійшли комунікативні здібності, є досить очевидною для професій обслуговування, то пояснення суттєвого переважання за інформативністю моделей для професій типу «людина-знак» над професіями типу «людина-людина», на наш погляд, потребує додаткового вивчення.

Таблиця 11

Регресійні моделі предикації узагальнених показників професійного самоздійснення» показниками комунікативних та організаційних здібностей у фахівців професій типу «людина-людина»

Рівень самоздійснення	Модель	R	R <sup>2</sup>
Загального	1a	0,51	0,26
Внутрішньопрофесійного	1б	0,59	0,34
Зовнішньопрофесійного	Модель не побудовано		

*Предиктори:* 1) модель 1a – комунікативні здібності; 2) модель 1б – організаційні здібності

Таблиця 12

Регресійні моделі предикації узагальнених показників професійного самоздійснення показниками комунікативних та організаційних здібностей у фахівців професій обслуговування

Рівень самоздійснення	R	R <sup>2</sup>
Загального	0,80	0,63
Внутрішньопрофесійного	0,78	0,60
Зовнішньопрофесійного	0,80	0,64

*Предиктор:* комунікативні здібності

Таблиця 13

Регресійні моделі предикації узагальнених показників професійного самоздійснення показниками комунікативних та організаційних здібностей у фахівців професій типу «людина-знак»

Рівень самоздійснення	Модель	R	R <sup>2</sup>
Загального	1a	0,82	0,67
Внутрішньопрофесійного	1б	0,82	0,67
Зовнішньопрофесійного	1в	0,85	0,71

*Предиктори:* 1) моделі 1a та 1б – комунікативні здібності; 2) модель 1в – організаційні здібності

*Опитувальник для визначення етапів і чинників професійного становлення фахівці.* Інформативні регресійні моделі предикації узагальнених показників професійного самоздійснення показниками опитувальника, спрямованими на визначення чинників професійного становлення фахівців, було побудовано лише для фахівців професій типу «людина-людина» та «людина-знак» (табл. 14–15). Серед десяти таких показників (задоволеність змістом професійної діяльності, зарплатою, кар'єрою та соціальним становищем, позитивність стосунків з начальством і колегами, любов до професії, робота над підвищенням власного професійного рівня, ступінь втоми впродовж робочого дня, стан здоров'я) до регресійних моделей фахівців про-

фесій типу «людина-людина» ввійшли показники задоволеності змістом професійної діяльності (основний показник) і позитивності стосунків з колегами (додатковий). А для фахівців професій типу «людина-знак» – показники задоволеності зарплатою (основний показник) і стан здоров'я (додатковий). При цьому обидві моделі є в високоінформативними: R=0,61–0,81, R<sup>2</sup>=0,37–0,66 у першій вибірці, R=0,87–0,97, R<sup>2</sup>=0,74–0,93 – у другій.

Таблиця 14

Регресійні моделі предикації узагальнених показників професійного самоздійснення показниками опитувальника у фахівців професій типу «людина-людина»

Рівень самоздійснення	Модель	R	R <sup>2</sup>
Загального	1a	0,61	0,37
Внутрішньопрофесійного	1б	0,66	0,43
	2б	0,81	0,66
Зовнішньопрофесійного	Модель не побудовано		

*Предиктори:* 1) модель 1a – задоволеність змістом професійної діяльності; 2) модель 1б – задоволеність змістом професійної діяльності; модель 2б – стосунки з колегами

Таблиця 15

Регресійні моделі предикації узагальнених показників професійного самоздійснення показниками опитувальника у фахівців професій типу «людина-знак»

Рівень самоздійснення	Модель	R	R <sup>2</sup>
Загального	1a	0,91	0,83
Внутрішньопрофесійного	1б	0,93	0,90
Зовнішньопрофесійного	1в	0,87	0,74
	2в	0,97	0,93

*Предиктори:* 1) модель 1a – задоволеність зарплатою; 2) модель 1б – задоволеність зарплатою; 3) модель 1в – задоволеність зарплатою; модель 2в – стан здоров'я

Отже, проведене дослідження дозволило виділити за силою впливу три групи загальних чинників професійного самоздійснення фахівців, що можуть розглядатись як вагомні психологічні чинники попередження виникнення в них професійних криз.

Найбільш вираженим предиктором досягнення фахівцями високого рівня професійного самоздійснення – як загального, так і внутрішньопрофесійного самоздійснення (перша група) – виявилися рівень задоволеності фахівців змістом власної професійної діяльності. Регресійні моделі, що включають цей показник, харак-

теризується високою прогностичністю ( $R=0,74-0,75$ ;  $R^2=0,54-0,55$ ). А разом із показником стану здоров'я (щодо внутрішньопрофесійного самоздійснення), досягають інформативності:  $R=0,80$ ;  $R^2=0,65$ .

До другої групи, щодо трьох узагальнених показників професійного самоздійснення, відносяться: ступінь задоволеності своєю професією і роботою ( $R=0,62-0,70$ ;  $R^2=0,38-0,48$ ); шкала «ціннісних орієнтацій» ( $R=0,58-0,68$ ;  $R^2=0,34-0,50$ ); показник комунікативних здібностей ( $R=0,48-0,59$ ;  $R^2=0,23-0,33$ ), який разом з організаційними здібностями щодо внутрішньопрофесійного самоздійснення має інформативність ( $R=0,63$ ;  $R^2=0,40$ ) та «рівень професійної самоефективності» ( $R=0,43-0,48$ ;  $R^2=0,2-0,24$ ). Для рівня зовнішньопрофесійного самоздійснення найвагомішим чинником стала задоволеність власним соціальним становищем ( $R=0,63$ ;  $R^2=0,39$ ). В якості негативного чинника загального та внутрішньопрофесійного самоздійснення визначено «редукцію особистих досягнень» ( $R=0,48-0,55$ ;  $R^2=0,23-0,30$ ).

У третю групу ввійшли показник «внутрішньої професійної мотивації» ( $R=0,32-0,35$ ;  $R^2=0,10-0,12$ ) і як негативний чинник щодо зовнішньопрофесійного самоздійснення – узагальнений показник виразності професійної деформації ( $R=0,33$ ;  $R^2=0,11$ ).

У професійному аспекті провідні чинники професійного самоздійснення серед шкал САТ, вирізняючись високою інформативністю, відрізняються у фахівців різних професійних груп. Основним предиктором узагальнених показників професійного самоздійснення у фахівців професій типу «людина-людина» є шкала «самоповаги»; у фахівців професій обслуговування – така інтегральна шкала САТ, як «компетентність у часі».

Фахівці професій типу «людина-знак» вирізняються достатньо високою різноманітністю виявлених серед шкал САТ чинників професійного самоздійснення. Для загального рівня професійного самоздійснення такими чинниками стали шкали «сензитивності до себе» та «креативності»; для внутрішньопрофесійного самоздійснення – шкали «сензитивності до себе», «ціннісних орієнтацій» та «пізнавальних потреб»; для зовнішньопрофесійного самоздійснення – шкала «сензитивності до себе».

Регресійні моделі предикації узагальнених показників професійного самоздійснення показниками комунікативних та організаційних здібностей у фахівців професій типу «людина-

людина» несподівано виявилися менш інформативними порівняно з моделями фахівців професій обслуговування та типу «людина-знак». Якщо висока інформативність цих моделей, у які ввійшли комунікативні здібності, є досить очевидною для професій обслуговування, то пояснення суттєвого переважання за інформативністю моделей для професій типу «людина-знак» над професіями типу «людина-людина», на наш погляд, потребує додаткового вивчення.

До інформативних регресійних моделей фахівців професій типу «людина-людина» ввійшли такі чинники професійного становлення фахівців, як задоволеність змістом професійної діяльності (основний показник) і позитивність стосунків з колегами (додатковий), а для фахівців професій типу «людина-знак» – показники задоволеності зарплатою (основний показник) та стан здоров'я.

### Література

1. Антонова Н. О. Кризові явища у професійному становленні студентів-психологів та психологів-практиків / Н. О. Антонова // Актуальні проблеми психології. – Т. V: Психофізіологія. Психологія праці. Експериментальна психологія / За ред. С. Д. Максименка. – К.: ІВЦ Держкомстату України, 2007. – Вип. 6. – С. 3–9.
2. Бодалев А. А. Вершина в развитии взрослого человека: характеристики и условия достижения / А. А. Бодалев. – М.: Флинта; Наука, 1998. – 168 с.
3. Зеер Э. Ф. Психология профессионального развития: Учебн. пособие. – 2-е изд. / Э. Ф. Зеер. – М.: Издательский центр «Академия», 2007. – 240 с.
4. Кокун О. М. Теоретико-методологічні та практичні засади дистанційної психодіагностики в професійній сфері / О. М. Кокун // Практична психологія та соціальна робота. – 2010. – № 7. – С. 65–68.
5. Кокун О. М. Психологія професійного становлення сучасного фахівця: Монографія / О. М. Кокун. – К.: ДП «Інформ.-аналіт. агентство», 2012. – 200 с.
6. Кокун О. М. Життєве та професійне самоздійснення як предмет дослідження сучасної психології / О. М. Кокун // Практична психологія та соціальна робота. – 2013. – № 9. – С. 1–5.
7. Кокун О. М. Опитувальник професійного самоздійснення / О. М. Кокун // Практична психологія та соціальна робота. – 2014. – № 7. – С. 35–39.
8. Поваренков Ю. П. Системогенетическая концепция профессионального становления человека / Ю. П. Поваренков // Идея системности в современной психологии / Под ред. В. А. Барабанщикова. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2005. – С. 360–384.
9. Пряжников Н. С. Психология труда и человеческого достоинства. – 3-е изд. / Н. С. Пряжников, Е. Ю. Пряжникова. – М.: Академия, 2005. – 480 с.

10. Психофізіологічні закономірності професійного самоздійснення особистості: монографія [Електронний ресурс] / О. М. Кокун, В. В. Клименко, О. М. Корніяка, О. Р. Малхазов [та ін.]; за ред. О. М. Кокун. – К.: Педагогічна думка, 2015. – 297 с. – Режим доступу: <http://lib.iitta.gov.ua/10038/>
11. Солдатова Е. Л. Нормативные кризисы развития личности взрослого человека: Автореф. дис. ... д-ра психол. наук: 19.00.01 / Урал. гос. ун-т им. А. М. Горького. – Екатеринбург, 2007. – 43 с.
12. Сыманюк Э. Э. Психологические барьеры профессионального развития личности. Практико-ориентированная монография / Э. Э. Сыманюк. – М.: Московский психолого-социальный институт, 2005. – 252 с.

### 3.2

## СУЧАСНІ ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОФЕСІЙНОГО СТРЕСУ: ОГЛЯД ТЕОРЕТИЧНИХ РОЗВІДОК ТА ЕМПІРИЧНИХ МЕТОДИК

*В. Л. Зливков*

У повсякденному житті сучасна людина часто стикається із перешкодами на шляху до реалізації важливих життєвих цілей, нерідко вона не може впоратися з ними за допомогою звичних засобів, що зумовлює виникнення стресового стану, переживання кризових ситуацій. У ситуації кризи при спробі опанування стресовим станом людина переживає певний вид фізичного та психологічного перевантаження. Емоційне напруження і стреси можуть призвести або до адаптації до нової ситуації, або до зриву і погіршення виконання життєвих функцій. Хоча деякі ситуації можуть бути стресовими для всіх людей, вони виявляються кризами для тих, хто особливо вразливий до них з огляду на свої особистісні особливості.

Теоретично життєві події кваліфікуються як стресові, якщо вони створюють потенційну або актуальну загрозу задоволенню основних потреб і при цьому виникає проблема, від якої індивід не може втекти або вирішити за допомогою наявних у його досвіді способів адаптації. Отже, можна говорити про неминучість переживання криз будь-якою людиною як необхідний момент життя, процесу індивідуалізації, соціально-психологічного процесу розвитку і становлення особистості і групи.

## Поняття професійного стресу в сучасних зарубіжних дослідженнях

Найповніше процеси виникнення, розвитку і прояву психологічного стресу представлені в *когнітивній теорії стресу*, основу якої становлять положення про роль пізнавальної суб'єктивної оцінки загрози несприятливого впливу і власної можливості подолання стресу. Загроза розглядається як стан очікування суб'єктом шкідливого, небажаного впливу зовнішніх умов і стимулів. «Шкідливі» властивості стимулу (умов) оцінюються за характеристиками інтенсивності впливу, ступеня невизначеності значення стимулу і часу впливу, а також ресурсів індивіда щодо подолання такого впливу. Система цінностей і поглядів на світ визначає те, що для конкретної людини буде загрозою, а що ні. Віра в себе і свої ресурси дає людині підставу для оцінки того, наскільки успішно вона зможе впоратися із цією проблемою. Ключовими положеннями когнітивної теорії стресу Р. Лазаруса є те, що одна й та сама подія може зумовити високий рівень стресу в одного індивіда і водночас виявитися практично нейтральною для іншого; одна й та сама людина може в одному випадку поставитися до того, що відбувається, як до стресової події, в іншому ж випадку відреагувати на неї нейтрально, що безпосередньо залежить від контексту ситуації, фізичного та психологічного стану особистості [22].

*Професійний стрес* (англ. «occupational stress», «work stress», «job stress», «work-related stress») – це напружений стан працівника, який виникає під впливом емоційно негативних і екстремальних факторів при виконанні професійної діяльності, підкреслюючи його негативний прояв як дистрес [1]. Крім того, професійний стрес виникає в результаті невідповідності вимог робочого середовища індивідуальним ресурсам, ресурсам працівника, що створює потенційну загрозу для успішності трудової діяльності, здоров'я. У зарубіжній психології професійний стрес визначається переважно як фізичний і психічний стан, що негативно впливає на продуктивність діяльності, її ефективність, здоров'я людини та якість виконуваної нею роботи [10]. Згідно з Канадською Асоціацією психічного здоров'я, посилюють професійний стрес такі фактори, як перевантаженість роботою, велика кількість понаднормової роботи (в тому числі вдома та на вихідних), страх звільнення через планові та позапланові скорочення персоналу.

Дослідження професійного стресу розпочалися ще у психоаналізі. Так, З. Фройд і А. Адлер стверджували, що робота є невід'ємною частиною людського існування, а незадоволеність нею призводить до переживань, що негативно позначаються на здоров'ї індивіда. Е. Еріксон у своїй теорії розвитку наголошував, що основною проблемою зрілості є вибір між продуктивністю та інертністю, які характеризують відповідно прогресивну і регресивну лінії розвитку. Поняття продуктивності включає як творчу і професійну продуктивність, так і внесок у виховання, утвердження в житті наступного покоління. Продуктивність, у тому числі професійна, пов'язана, за Е. Еріксоном, із турботою про людей, результати та ідеї, до яких людина виявляє інтерес [2]. Відсутність продуктивності, інертність веде до захопленості собою, своїми особистими потребами. Розвиток особистості зрілої людини потребує виваженості та багатогранності підходу до життєвих проблем, у тому числі до питань власної професійної діяльності. Останнє особливо актуально у зв'язку з тим, що накопичений досвід, знання, вміння становлять для людини велику цінність, але можуть створювати їй труднощі в сприйнятті нових прогресивних ідей, гальмувати розвиток її творчих можливостей. Минулий досвід за відсутності розумної гнучкості і багатогранності може стати джерелом консерватизму, ригідності, що призводить до розвитку професійного стресу.

Натепер у зарубіжній психології найпоширенішими є такі моделі професійного стресу, як теорія характеристик праці [25], теорія відповідності людини довкіллю [9; 14], модель схильності до стресу [6; 24]; теорія професійних вимог і ресурсів [5; 17]. У вітчизняній психології більшої популярності набули екологічний, транзактний та регуляторний підходи до професійного стресу. Розглянемо детальніше кожну з названих моделей.

Основне положення *теорії характеристик праці* (J. R. Hackman, G. R. Oldham, 1976) полягає в тому, що професійні завдання є джерелом мотивації співробітників. Зокрема, нудна й одноманітна робота не мотивує на досягнення професійних успіхів, тоді як складна робота підвищує мотивацію. Ключовим аспектом теорії є п'ять характеристик праці (різноманіття навичок, індивідуальність завдання, значущість завдання, автономія та зворотний зв'язок), які впливають на п'ять пов'язаних із роботою результатів

(мотивація, задоволеність, результативність, прогули та запізнення на роботу) шляхом трьох психологічних станів (осмисленість праці, усвідомлення своєї відповідальності та знання результатів) [25]. Різноманітність, осмисленість і значущість впливають на усвідомлення важливості праці: якщо вони помірно високі, робота буде сприйматися як осмислена. Автономія підтримує розвиток у співробітника відповідальності за виконувану роботу, а якісний зворотний зв'язок забезпечує інформованість про результати власної діяльності. Осмисленість, відповідальність та інформованість є емоційно-мотиваційними станами і приводять до таких результатів: підвищення трудової мотивації, задоволеності працею, особистісної задоволеності і зацікавленості, зменшення кількості прогулів, підвищення результативності праці. Дана теорія розроблена на початку 70-х років XX ст. і належить до змістових теорій, які виділяють потреби або фактори, що лежать в основі мотивації. До цієї групи також входять піраміда потреб А. Маслоу, теорія Макклеланда, теорія потреб К. Альдерфера, двофакторна теорія мотивації Герцберга.

Згідно з *теорією відповідності людини довкіллю* [9; 14], існують три сфери, що визначають ефективне функціонування людини у професійній сфері або виникнення у неї симптомів стресу, пов'язаного з роботою: відповідність людини й організації (сумісність між людьми та організаціями, зумовлена можливістю учасників взаємодії задовольняти потреби один одного; при цьому спостерігається високий рівень корпоративної культури співробітників, їх спрямованість на досягнення спільних цілей при схожих системах ціннісних орієнтацій), відповідність людини і роботи (сумісність вимог роботи та індивідуальних властивостей працівника; відповідно професійний стрес виникає, коли бажання людини не реалізуються у професійній діяльності або вимоги, поставлені перед працівником, не можуть бути виконані через обмеженість його ресурсів), відповідність людини і групи (так звана психологічна сумісність між співробітниками, по суті соціально-психологічний клімат колективу), відповідність людини людині (подібність цінностей, поглядів на життя, способів розв'язання конфліктних ситуацій окремими членами виробничого колективу). Загалом особистісними характеристиками, за даною теорією, є біологічні та психологічні потреби, цінності, цілі, здібності, а характеристиками



довкілля – система винагород, вимоги до виконання професійної ролі, організаційні цінності.

*Модель схильності до стресу* [6; 24] – психологічна теорія, яка пояснює поведінку через схильність до розвитку стресу під впливом різних умов життя, тобто те, як предиспозиції (біологічні, генетичні риси та дитячі переживання) взаємодіють із зовнішніми впливами (стресорами) у виникненні таких психопатологічних розладів, як тривога, депресія і навіть шизофренія, а також неклінічних розладів на кшталт професійного стресу. Прихильники цієї теорії визначають такі важливі стрес-фактори: незначні щоденні побутові стреси, стресові події (смерть члена сім'ї, розлучення, переїзд на інше місце проживання тощо), короткотермінові стреси (наприклад, складне професійне завдання) та довготермінові стреси (хронічний біль або інвалідність).

Сучасні дослідження професійного стресу в контексті даної теорії значною мірою базуються на п'ятифакторній моделі особистості [15], де ключовими рисами особистості є нейротизм (тривожність, пасивність і невпевненість), екстраверсія (балакучість, товариськість, бажання пригод і високий рівень активності), відкритість досвіду (самостійне мислення, креативність), доброзичливість (конформізм, здатність до співпраці), совісність (відповідальність, акуратність). Доведено, що предиспозиціями до виникнення професійного стресу слід вважати нейротизм, інтроверсію, соціальну тривожність, страх невдач і розлучення батьків у ранньому дитинстві. Крім власне схильностей до стресу, визначено так звані протективні (захисні) фактори, які мінімізують вплив предиспозицій: це насамперед безпечне соціальне оточення, емоційно комфортне виховання в батьківській сім'ї, адекватна висока самооцінка, широке коло соціальної підтримки (рідні, друзі, колеги).

Основним твердженням *теорії професійних вимог і ресурсів* [5; 17] є таке: у будь-якій професійній діяльності наявні власні специфічні фактори для розвитку професійно зумовленого стресу, проте спільним для всіх є чинник невідповідності професійних вимог професійним ресурсам людини.

*Транзактний підхід* до професійного стресу представлений передусім транзактною моделлю стресу Т. Кокса (Т. Кокс і Дж. Макей, 1978, 1981, 2000): вона описує динамічний процес, що виникає при наявності в людини труднощів і її спробах відреагу-

вати на них. Стрес розглядається як індивідуальний феномен, що є результатом взаємодії між людиною та ситуацією, в якій вона знаходиться. В основі моделі лежить взаємозв'язок чотирьох основних аспектів діяльної особистості та довкілля: підтримка від зовнішнього середовища, вимоги зовнішнього середовища, а також особистісні ресурси людини та її внутрішні потреби й оцінки. Транзактна модель підкреслює наявність зворотного зв'язку між усіма компонентами системи, тобто розглядає стрес не як лінійну реакцію, а як цілісну замкнену систему. Т. Кокс і Дж. Макей виділили в цій системі п'ять стадій. Перша – вплив на людину фактичних вимог довкілля, друга – когнітивна оцінка (усвідомлення) людиною поставлених перед нею вимог і власних можливостей впоратися з ними. У випадку порушення рівноваги між усвідомленими вимогами та усвідомленими можливостями виникає стрес. Чим менше людина впевнена у своїх силах, чим менше досвіду подолання фактичних вимог вона має, тим швидше руйнується рівновага і виникає стрес. На третій стадії відбувається емоційне переживання стресу, тобто зміна фізіологічного стану, здійснюються когнітивні та поведінкові спроби зменшити стресовий характер поставлених перед людиною вимог. Четверта стадія – реакція протидії стресогенній ситуації всіма доступними індивіду способами. П'ята стадія – це зворотний зв'язок, який впливає на всі інші стадії динамічної системи стресу. Загалом, прихильники транзактних моделей акцентують увагу на особливій ролі суб'єктивного сприймання довкілля, а відмінності у способах подолання стресу вважають зумовленими копіінгами, властивостями особистості, локусом контролю тощо. Пізніше описана модель була удосконалена авторами (Т. Кокс, Дж. Макей, 1985): ключовим у виникненні стресу визначено усвідомлення неконтрольованості оточення та відсутність соціальної підтримки [11].

В *екологічному підході* стрес розуміється як результат взаємодії індивіда з навколишнім середовищем. Стверджується, що професійний стрес виникає в результаті невідповідності вимог робочого середовища та індивідуальних ресурсів. Цей напрям почав розвиватися з кінця 1960-х років. Саме в цей час були зроблені перші систематичні дослідження якості життя і здоров'я професіоналів залежно від специфіки праці. Паралельно почалася розробка методологічної бази таких досліджень у парадигмі відповідності «особистість-середовище». В рамках даного підходу об'єктом емпі-

ричних досліджень є характеристики стресогенних ситуацій «на вході» і наслідків цих ситуацій на виході (зниження ефективності трудової діяльності, порушення психічного та фізичного здоров'я людей). Саме завдяки дослідженням, виконаним у контексті екологічного підходу, було розроблено деталізовані уявлення про комплекси причин і несприятливих наслідків стресу. Розвиток екологічного підходу (К. Ріфф, Е. Десі, Р. Райян) пов'язаний зі змістовим опрацюванням таких понять, як «психічне здоров'я» та «особистісне благополуччя» [12].

Згідно з *регуляційним підходом*, психологічний стрес – це особливий клас станів, що виникають унаслідок формування спеціальних механізмів регуляції діяльності в скрутних умовах. Цей підхід має давню історію та інтенсивно розвивається в концепції функціональних станів у роботах низки вітчизняних і зарубіжних авторів. Основним у ньому є детальний аналіз зміни механізмів регуляції діяльності під впливом різних факторів, а також оцінювання їх «вартості» з точки зору внутрішніх витрат. Зокрема, в деяких моделях (наприклад, «дворівнева модель управління ресурсами» Д. Бродбента і Р. Хоккі, моделі зміни в мікроструктурі когнітивних і виконавчих актів А. Леонової) розглядаються ефекти різного рівня автоматизації процесів, здійснюваних при свідомому і несвідомому контролі за виконанням. Підкреслюється, що рівень свідомої регуляції має завжди більш високу «ціну» за рахунок залучення додаткових ресурсів уваги та емоційної мобілізації. Цей підхід виявився досить продуктивним для аналізу стресу при виконанні когнітивних завдань різного рівня складності в різних видах праці.

### ***Професійний стрес та професійне вигорання особистості***

Проблема зв'язку вигорання та стресу досліджувалася багатьма науковцями. Зокрема, визначаючи вигорання як пролонговану реакцію на хронічні емоційні та міжособистісні стресори на роботі, S. E. Hobfoll, A. Shirom вважали його наслідком хронічного професійного стресу [17], а W. B. Schaufeli, D. Van Dierendonck – окремим видом професійного стресу, що виникає внаслідок міжособистісної взаємодії на робочому місці [29].

Вигорання – це стан емоційного, розумового і фізичного виснаження, зумовлений надмірним і тривалим стресом. Це відбувається, коли людина відчуває себе пригніченою, емоційно виснаже-

ною, не може задовольнити свої повсякденні потреби, що зумовлює втрату інтересу та мотивації до виконуваної роботи. Вигорання знижує продуктивність діяльності, негативно впливає на психоемоційний стан, людина відчуває безпорадність і образу, нерідко стає надмірно цинічною. Структурно цей стан зазвичай розцінюється як стрес-реакція на надмірні виробничі й емоційні вимоги на тлі надлишкової відданості людини своїй роботі з одночасною зневагою сімейного життя або відпочинку. До 1980-х років поняття «вигорання» використовувалося переважно у сфері бізнесу і стосувалося відсутності мотивації до виконання професійної діяльності й низького рівня продуктивності, при цьому емоційні складові поняття, окреслені згодом, до уваги не бралися. Протягом 1980-х – початку 1990-х років дослідження вигорання проводилися поза концептуальними моделями і стосувалися виключно професій типу «людина-людина» (вчителів, медичних сестер, лікарів, соціальних працівників і поліцейських), тобто людино-центрованих фахівців, орієнтованих на досягнення соціально важливих, часто ідеалізованих цілей. Представники цих професій часто працюють понаднормово, витрачаючи багато емоційної, розумової й нерідко фізичної енергії для допомоги користувачам їх послуг.

Поняття «емоційне вигорання» (англ. «burnout») введено у психологічний обіг американським психіатром Г. Фрейденбергером у 1974 році для позначення тривалого емоційного виснаження, що зумовлює особистісні зміни у спілкуванні з іншими людьми (аж до розвитку глибоких когнітивних викривлень).

Варто зазначити, що в радянській психології термін «вигорання» не набув поширення, оскільки згідно з ідеологічними настановами, що панували за часів комуністичної влади, особистість «радянської людини» вважалася незламною і не могла «вигоріти». Поняття «burnout» перекладалося як «емоційна слабкість», «психологічне виснаження», «вигорання емоцій», тобто акцентувалося лише на одному з аспектів зарубіжного терміна «вигорання», а поширене й нині поняття «професійне вигорання» підкреслює тільки результат – погіршення працездатності, упускаючи головне – деформацію особистості професіонала.

Нині існує декілька моделей вигорання, що описують даний феномен. Відповідно до однофакторної моделі (A. Pines, G. Keinan), вигорання – це стан фізичного, емоційного та когнітивного висна-

ження, зумовлений тривалим перебуванням в емоційно перевантажених ситуаціях [27]. Автори одновимірного підходу розглядають виснаження як головну причину (компонент), а інші прояви дисгармонії переживань і поведінки вважають його наслідком. Фізичне виснаження характеризується втратою енергії, хронічною втомою та слабкістю; емоційне – почуттям безпорадності, безнадійності; когнітивне – негативним ставленням до себе, до роботи і до життя. На думку авторів моделі, ризик вигорання загрожує не лише представникам соціальних професій, а й студентам, подружнім парам, батькам, політикам і навіть домогосподаркам (A. Pines, E. Aronson, 1988). Пізніше A. Pines (1993) відійшов від свого первинного теоретичного визначення вигорання до отриманого емпіричним шляхом. Тобто вигорання – це синдром, який складається із низки супутніх симптомів на кшталт безпорадності, безнадії, заплутаності, втрати ентузіазму, роздратованості та зниження самооцінки.

Автори двофакторної моделі вигорання D. van Dierendonck та W. B. Schaufeli, вивчаючи професійне вигорання медичних працівників, з'ясували, що ключовою передумовою виникнення даного синдрому є емоційно насичені контакти. Відтак вигорання – це психологічний синдром емоційного виснаження, деперсоналізації, зниження особистих досягнень, що виникає переважно у фахівців, які у своїй діяльності часто контактують із багатьма людьми; для профілактики професійного вигорання стосунки між учасниками взаємодії повинні базуватися на процесах соціального обміну, що ґрунтуються на принципах рівності. Автори припускають, що вигорання зумовлене певною несправедливістю у стосунках між тими, хто надає послуги, та реципієнтами; цілковита віддача фахівців сприймається користувачами послуг як сама собою зрозуміла, зумовлена професійними обов'язками [29].

Слід підкреслити, що стосовно синдрому вигорання зміст поняття «деперсоналізація» відрізняється від визначення, поданого в DSM-IV: в DSM-IV деперсоналізація визначається як порушення сприйняття – суб'єктивне відчуття нереальності того, що відбувається, відчуження, зміненість власного «Я». Загалом, де персоналізацію можна визначити у такий спосіб: дегуманізація (знецінення) міжособистісних відносин, негативізм, цинічність відносно почуттів і переживань інших людей. Для всіх проявів деперсоналізації характерна втрата емоційного компонента психічних процесів – втрата почуттів до близьких, зниження рівня емпатії.

На думку авторів моделі, синдром вигорання зводиться до двовимірної конструкції, що складається з емоційного виснаження і деперсоналізації. Перший («афективний») компонент належить до сфери скарг на своє здоров'я, фізичне самопочуття, нервову напругу, емоційне виснаження. Другий («настановчий») – деперсоналізація: проявляється в зміні відносин до пацієнтів (у випадку медичних працівників) або до себе.

Згідно із трифакторною моделлю (К. Маслач і С. Джексон, 1982, 1997, 2001), синдром вигорання являє собою тривимірний конструкт, що охоплює емоційне виснаження, деперсоналізацію і редукцію особистих досягнень. Емоційне виснаження розглядається як основна складова вигорання і проявляється в зниженому емоційному фоні, байдужості або емоційному перенасиченні. Друга складова (деперсоналізація) – деформація відносин з іншими людьми. В одних випадках це може бути підвищення залежності від оточуючих. В інших – посилення негативізму, цинічність настанов і почуттів до реципієнтів (пацієнтів, клієнтів тощо). Третя складова вигорання – редукція особистісних досягнень – може виявлятися або в тенденції негативно оцінювати себе, занижувати свої професійні досягнення та успіхи, негативізм відносно службових достоїнств і можливостей, або в применшенні власної гідності, обмеженні своїх можливостей, обов'язків стосовно інших [23].

Пізніше К. Маслач з колегами змінили оригінальне визначення двох останніх складових вигорання. Деперсоналізацію перейменовано на цинізм. Втім, і це поняття не є однозначним, оскільки вживається переважно для позначення негативних атитюдів, у тому числі розчарування й недовіри до людей, груп або організацій. На думку R. Abraham, поняття цинізм у контексті праць К. Маслач взагалі може ототожнюватися з вигоранням. Вимір зниження особистих досягнень перейменовано на низьку самоефективність, тобто незадоволеність своєю діяльністю, зниження працездатності та некомпетентність [3].

Згідно з моделлю Shirom-Melamed (SMBM, A. Shirom, 2002), вигорання є поєднанням фізичної та когнітивної втоми й емоційного виснаження. Фізична втома означає виснаженість, низький рівень енергії, необхідної для виконання повсякденних обов'язків (наприклад, підйом за дзвінком будильника, щоб іти на роботу). Емоційне виснаження означає емоційну слабкість, нездатність

проявляти емпатію до клієнтів і колег, брак енергії для підтримки міжособистісних стосунків під час виконання професійних обов'язків. Когнітивна втома полягає насамперед у сповільненні мисленевих процесів, зниженні розумової працездатності. Кожен компонент вигорання охоплює виснаження енергетичних ресурсів в тій чи іншій галузі [23].

Окреслена модель базується на теорії збереження ресурсів (COR theory, S. E. Hobfoll, A. Shirom, 2000) і постулює, що всі ресурси особистості впливають один на одного, а брак одного з них обов'язково призводить до проблем з іншим. Компоненти вигорання не тотожні депресії та тривожності, не мають суттєвого впливу на самооцінку і Я-концепцію. Крім того, вигорання за даною моделлю нетотожне стресу та психологічному захисту від виснажливої міжособистісної взаємодії [17].

У чотирифакторній моделі вигорання (E. F. Iwanicki, R. L. Schwab, 1981; G. H. Frith, A. Mims, 1985) також виділяють емоційне виснаження, деперсоналізацію і редуковані персональні досягнення, однак деперсоналізацію поділено на два аспекти: деперсоналізація, пов'язана з роботою, і деперсоналізація, пов'язана з реципієнтами (тут деперсоналізація означає негативне ставлення до клієнтів, до професійної діяльності та її предмета) [19].

Процесуальні моделі аналізують вигорання як динамічний процес, що має певні фази. В основі динамічної фазової моделі вигорання, запропонованої Р. Т. Голембієвським і Р. Ф. Мунзенрідером (1988) (в адаптації Н. Водоп'янової, 2009), лежить уявлення про складну динаміку розвитку даного синдрому. Автори виділяють три ступені і вісім фаз вигорання, як і показників за всіма трьома факторами, що діагностуються за допомогою опитувальника МВІ. Запропонована модель дозволяє виділити низький (1–3-тя фази), середній (4–5-та фази) і високий ступінь вигорання (6–8-ма фази). Остання фаза – перехід до енергетичного виснаження, до цього емоційно-енергетичний запас протидіє наростаючій деперсоналізації і редукції особистих досягнень.

Інші представники процесуального підходу – Б. Перлман і Е. А. Хартман (1982) – виділяють чотири стадії емоційного вигорання. Перша стадія – напруженість, пов'язана з додатковими зусиллями, необхідними для адаптації до ситуаційних робочих вимог. Таку напруженість зумовлюють наступні ситуації: 1) навички і вміння працівника недостатні, щоб відповідати статусно-рольовим

і професійним вимогам; 2) робота може не відповідати очікуванням людини, її потребам або цінностям. Друга стадія супроводжується сильними переживаннями стресу. Рух від першої стадії емоційного вигорання до другої залежить від ресурсів особистості, від статусно-рольових і організаційних змінних. Третя стадія супроводжується фізіологічними, афективно-когнітивними та поведінковими реакціями в індивідуальних варіаціях. Четверта стадія являє собою емоційне вигорання як багатогранне переживання хронічного психологічного стресу – фізичного або психологічного дискомфорту. Автори розробили модель, яка визначає особистісні та організаційні змінні, пов'язані з вигоранням. Три виміри вигорання відображають основні симптоматичні категорії стресу: а) фізіологічну, сфокусовану на фізичних симптомах (фізичне виснаження); б) афективно-когнітивну, сфокусовану на настановах і почуттях (емоційне виснаження, деперсоналізація); в) поведінкову, сфокусовану на симптоматичних типах поведінки (деадаптація, знижена продуктивність праці) [26]. Згідно з даною моделлю, індивідуальні характеристики, виробниче та соціальне оточення важливі для сприйняття стресу (який ототожнюється із вигоранням) і, разом з ефективним або неефективним подоланням, впливає на нього.

Слід зазначити, що в пострадянській науковій літературі власне поняття «вигорання» практично не вживається. Натомість поширеними є такі терміни, як «синдром психічного вигорання», «синдром професійного вигорання», «синдром особистісної (професійної) деформації», «емоційне згорання», «синдром емоційного згорання», «синдром емоційного перегорання», «феномен психічного вигорання», «синдром емоційного вигорання», «психічне вигорання». Теоретичний аналіз наукової літератури дає підстави стверджувати, що кожен автор, який займається питанням вигорання, розуміє його по-своєму. Однак після I Міжнародної науково-практичної конференції, присвяченої дослідженню вигорання (м. Курськ, Росія, 2007), було прийнято рішення про використання єдиного терміна – «синдром вигорання», без уточнюючих прикметників; тим самим було підкреслено, що таке явище зустрічається лише у професіоналів комунікативної сфери. Подібної єдності у визначенні вигорання серед українських науковців на сьогодні немає.

Натепер синдром вигорання визначений у Міжнародній класифікації хвороб (МКХ-10) під назвою «Перевтома» (код Z73.0 –

проблеми, пов'язані зі складнощами управління власним життям), входить до класу факторів, що впливають на стан здоров'я населення і звернення у заклади охорони здоров'я, і до блоку «Звернення в заклади охорони здоров'я у зв'язку з іншими обставинами». На відміну від МКХ, психіатричні керівництва (DSM) не оперують поняттям емоційного вигорання. Співвіднесення емоційного вигорання з категоріями «психічної норми» і «психічної патології» дозволяє розглядати його як феномен, що знаходиться на межі «норми» і «патології», являючи крайній варіант норми.

Вченими доведено, що виробничий стрес (стрес, пов'язаний із роботою) більше корелює з професійними деформаціями, ніж із вигоранням, водночас важливість роботи більше пов'язана саме із вигоранням, ніж із хронічним стресом [27]. Тобто вигорання переважно властиве представникам соціально значущих професій, чия діяльність пов'язана з насиченими соціальними контактами та відповідальністю перед іншими. На відміну від професійної деформації, наслідками вигорання є незадоволеність власною діяльністю, бажання змінити роботу і низький рівень продуктивності праці.

У сучасній зарубіжній психології нині активно обговорюється питання співвідношення синдрому вигорання із симптомами депресії, при цьому дослідники, які вважають вигорання різновидом професійного стресу, схильні вважати, що існує прямий зв'язок між депресією та вигоранням. Невідповідність між очікуваннями і ресурсами працівника, з одного боку, і попиту на робочі місця та високу конкуренцію – з іншого може призвести до вигорання. Депресія, у свою чергу, може бути визначена як спосіб реагування на стреси, з якими неможливо впоратися [4].

На думку Т. Сох (1985), поняття стресу є надто широким, а відповідно й нечітко визначеним, тому стресом можна вважати всі професійні деформації, проте при детальному аналізі виявляється нетотожність даних понять [11]. Подібних поглядів дотримується і Н. Точ (2001), наголошуючи, що вигорання не може бути включено до концептуальної моделі стресу [30].

Згідно із соціально-ідентифікаційною моделлю стресу, організаційна ідентифікація є суттєвим чинником, що зменшує ризик виникнення у співробітників синдрому вигорання [16]. Члени групи з вираженою груповою ідентичністю отримують більше

соціальної підтримки від своєї групи (наприклад, колег і керівництва), а відповідно працюють ефективніше і відчують задоволення від своєї діяльності. Вони зацікавлені в розвитку своєї організації, мотивовані діяти в інтересах колективу через виражене почуття групової причетності. В той самий час члени групи з меншою організаційною ідентичністю опиняються поза межами соціальної підтримки, акцентуючись на власних інтересах і діяльності поза колективом, не відчують причетності до групових цілей, не зацікавлені в оптимізації діяльності організації, а спрямовані винятково на власний кар'єрний ріст. Зазначимо, що соціальна підтримка не завжди сприймається позитивно, а може бути інтерпретована як негативний сигнал, що свідчить, наприклад, про певну неповноцінність її одержувача (почуття зневаги до неуспішного працівника, зверхнє ставлення тощо). При цьому саме високий рівень організаційної ідентичності дозволяє сприймати соціальну підтримку адекватно як необхідну, базовану на взаємній довірі та повазі [7].

У пострадянській та вітчизняній психології професійне вигорання протиставляється самореалізації особистості. Зокрема, відсутність порушень у реалізації процесів самоактуалізації особистості в соціально-психологічному середовищі свідчить про відсутність емоційного вигорання, а порушення в реалізації процесів самоактуалізації припускають наявність емоційного вигорання. Натомість у зарубіжній психології співвідношення цих понять є не прямо протилежним, а навпаки: вигорання зумовлює особистісне зростання і, відповідно, нові можливості для самореалізації людини.

Тривалий час основними причинами вигорання вважалися високі вимоги до професійної діяльності та їх невідповідність наявним у працівника ресурсам, а нейротизм та перфекціонізм постулювалися як базові аспекти виникнення вигорання, оскільки вони заважають ефективно працювати та адекватно сприймати висунуті перед працівником професійні завдання. Відповідно, професійні вимоги пов'язані із фізіологічними і психологічними зусиллями, необхідними фахівцеві для їх виконання, що зумовлює втому, виснаження, бажання дистанціюватися від роботи. Крім цього, посилені негативний вплив професійних вимог на особистість фахівця можуть рольові конфлікти, рольові стреси, стресові події, несприятливий психологічний клімат у колективі.

Професійні ресурси (самоефективність, соціальна підтримка, відкритість новому досвіду, адекватна оцінка своїх професійних

можливостей та оптимізм) – це фізичні, психологічні, соціальні та організаційні аспекти, які фасилітують виконання професійних обов'язків, сприяють досягненню професійних цілей або загалом сприяють особистісному зростанню фахівця. Зв'язок між професійними ресурсами та вигоранням є здебільшого негативним, коли низький рівень ресурсів призводить до вигорання і розвитку такого його аспекту, як цинізм. Крім того, у теорії професійних вимог і ресурсів стверджується, що професійні ресурси – це своєрідні буфери між професійним вимогами та вигоранням. А. В. Bakker, Е. Demerouti, М. С. Euwema встановили, що у фахівців із високим рівнем автономії, соціальною підтримкою, гарними стосунками із керівництвом надмірна службова завантаженість, виснажливі умови праці та робота на дому не призводять до розвитку симптомів вигорання [5]. Проте симптоми вигорання значно посилюються при зіткненні людини з повсякденними негараздами, прямо не пов'язаними з роботою. Зокрема, до таких негараздів слід віднести стурбованість вагою, здоров'ям члена сім'ї, збільшенням витрат на товари загального вжитку, доглядом за будинком і поточним ремонтом, надмірною кількістю справ, які треба зробити, втратою речей, ремонтними роботами у дворі, нерухомістю, інвестиціями або податками, скоєним злочином, піклування про зовнішність.

Із теорією професійних вимог і ресурсів тісно пов'язана й теорія самодетермінації, згідно з якою люди мають три вроджені психологічні потреби – в автономії, компетентності та взаємозв'язку з іншими людьми. Потреба в автономії передбачає прагнення відчувати себе ініціатором власних дій, самостійно контролювати свою поведінку. Потреба в компетентності – бажання суб'єкта досягти певних внутрішніх і зовнішніх результатів, прагнення до ефективності в будь-якій діяльності. Потреба у взаємозв'язку з іншими людьми означає прагнення суб'єкта до встановлення надійних відносин, що базуються на почуттях прихильності та приналежності. Останні дослідження показали, що задоволення цих трьох основних потреб зумовлює гарне самопочуття та високу продуктивність праці, натомість їх фрустрація призводить до професійних деформацій і зниження ефективності виконання службових завдань. Чим більше часу працівник із синдромом вигорання приділяє виконанню своїх професійних обов'язків, тим менше задоволені його базові потреби і тим менше відчуття щоденної задово-

леності життям. Вигорання зумовлює незадоволення потреб в автономії, компетентності та зв'язку з іншими людьми в галузі професійної діяльності, тим самим погіршуючи повсякденне функціонування людини, її успішність в інших, позаробочих сферах життя.

Створенням діагностичного інструментарію для виявлення особливостей перебігу професійного стресу та синдрому вигорання займалися багато вчених. Так, наприклад, Н. J. Freudemberger використовував метод систематичного спостереження, D. S. Forney, F. Wallase-Schutzman і Т. Т. Wiggers вивчали психічне вигорання на основі структурованого інтерв'ю. М. Нааск і J. W. Jones застосовували проєктивне малювання. J. P. Rafferty, J. P. Lemkou і R. R. Purdy для аналізу вигорання використовували метод самооцінки. Однією з найбільш відомих методик діагностики психічного вигорання є опитувальник MBI (Maslach Burnout inventory), створений С. Maslach і S. E. Jackson у 1979 р. Крім MBI, на пострадянських теренах у психотерапевтичній практиці використовується опитувальник В. Бойка, а для тестування і самотестування фахівців різних професій – опитувальник професійного вигорання Є. Ільїна.

У контексті даного дослідження ми проаналізуємо окремі сучасні зарубіжні методики, зокрема Шкалу стресового життєвого досвіду [18], Опитувальник професійної самоєфективності [28], Короткий опитувальник професійного стресу [21], Опитувальник професійних функцій [20] і Ольденбурзький опитувальник вигорання [13].

*Шкала стресового життєвого досвіду* (Stressful Life Experiences Scale, J. M. Holland, 2010) розроблена з метою оцінювання смислотвірних складових кризових життєвих ситуацій, базується на моделі смислотворення й оцінює ступінь наявної (або відсутньої) невідповідності між ситуативним значенням конкретної життєвої події та загальними смислами людини (її переконаннями, цілями та світоглядом). Наприклад, після насильницької смерті близької людини її родичі об'єктивно вважають подію, що сталася, небезпечною та непередбачуваною і водночас змінюють своє загальне ставлення до світу – сумніваються в безпеці свого оточення, доброзичливості людей тощо. Опитувальник складається з 16 тверджень, які досліджуваний оцінює за 5-бальною шкалою від «цілком погоджуюсь» до «абсолютно не згоден». Твердження методики згруповані у дві субшкали: Опора на світ і Зрозумілість світу. Натепер окрім повної версії опитувальника в зарубіжних країнах успішно застосовується скорочена версія, яка містить шість питань і дві субшкали.

*Опитувальник професійної самоефективності* (WS-Ei, J. A. Raelin, 2010) – методика визначення впевненості людини у власних можливостях виконання вимог професійної діяльності. Опитувальник базується на припущенні, що висока професійна самоефективність сприяє самореалізації особистості у професійній діяльності та мінімізує ризики виникнення професійних стресів. Методика має дві форми. Форма А (самозвіт) містить 30 тверджень, які респондент оцінює за 5-бальною шкалою (від 1 – абсолютно не згоден до 5 – повністю погоджуюсь); Форма В (оцінка іншими ефективності фахівця) – використовується як зворотний зв'язок в оцінці продуктивності професійної діяльності людини. Твердження методики згруповані у сім шкал: Научуваність, Розв'язання проблем, Здатність протистояти тискові, Рольові очікування, Вміння працювати в команді, Сенситивність і Відповідність організаційній політиці.

*Короткий опитувальник професійного стресу* (BJSQ, Т. Kawada, Т. Otsuka, 1998, 2011) – методика, спрямована на визначення вираженості складових стресу, зумовленого роботою, у працівників різних спеціальностей. Опитувальник складається із 18 тверджень і базується на опитувальнику змісту діяльності (NIOSH) із 57 тверджень. Методика містить чотири шкали: Професійні стресори, Реакції на стрес, Соціальна підтримка і Задоволеність роботою та життям у цілому. Чим вищі показники отримує респондент за кожною зі шкал, тим вищий рівень професійного стресу він має. Крім основних шкал опитувальник складається з п'яти субшкал: відсутність бадьорості (пункти 1–3), дратівливість (пункти 4–6), втома (пункти 7–9), тривога (пункти 10–12), депресивний настрій (пункти 13–18). Досліджуваній оцінює кожне твердження за 4-бальною шкалою (від 1 – «абсолютно не згоден» до 4 – «повністю погоджуюсь»): наприклад, депресія оцінюється за твердженням «Я відчуваю себе пригніченим», а втома – «Я повністю виснажений».

*Опитувальник професійних функцій* (JCQ, R. Karasek, 1998) – самозвіт, спрямований на вимірювання соціальних і психологічних характеристик праці, ефективний засіб діагностики схильності до захворювань опорно-рухового апарату та серцево-судинних хвороб. Методика складається із 49 питань, об'єднаних у такі шкали: Свобода у прийнятті рішень (наскільки працівник спроможний контролювати виконання своєї роботи); Психологічні вимоги (наскільки працівник виснажується в процесі виконання роботи, в

тому числі через часові обмеження та рольовий конфлікт); Соціальна підтримка (підтримка керівництва та колег); Фізичні вимоги (наскільки фізично важкою є робота); Небезпечність праці (рівень небезпеки для життя під час виконання професійних завдань). Дана методика перекладена та адаптована для багатьох країн світу. Зокрема, французька версія (С. Brisson, С. Blanchette, С. Guimont, G. Dion, 1998) складається із 18 питань (дев'ять питань шкали свободи у прийнятті рішень і дев'ять питань шкали психологічних вимог до роботи) [8].

*Ольденбурзький опитувальник вигорання* (OLBI, Е. Demerouti, К. Mostert, А. В. Bakker, 2010) – методика оцінки вираженості симптомів вигорання, що містить 16 тверджень. Опитувальник базується на широко відомій методиці вивчення вигорання MBI (К. Маслач, С. Джексон, 1986) і відрізняється від неї тим, що визначає вираженість лише двох компонентів вигорання – виснаження (вісім пунктів) і відмежування від роботи (вісім пунктів). Твердження OLBI є двовалентними (половина позитивної і половина негативної валентності). На думку автора методики Demerouti (2011), така двовалентність дозволяє виміряти чотири конструкти вигорання: з одного боку – виснаження та відмежування від роботи (цинізм), з іншого – силу та самовідданість. Виснаження визначається як наслідок фізичного, емоційного та когнітивного напруження, зумовленого довготривалою дією відповідних умов діяльності. На відміну від визначення виснаження у MBI, де акцент робиться на афективному аспекті вигорання, а відповідно й схильності до нього фахівців так званої емоційної праці, в OLBI виснаження стосується не стільки афективного, скільки когнітивного та фізичного аспектів, коли вигорання більш властиве працівникам розумової та фізичної праці, що суттєво розширює межі застосування даного опитувальника.

Окреслені методики нині успішно впроваджуються у багатьох країнах світу, доведено простоту та ефективність їх використання як у наукових або емпіричних дослідженнях, так і в практичній консультативній роботі психолога.

*Висновки.* Останніми дослідженнями в галузі психології організаційного стресу доведено існування семи основних стрес-факторів, пов'язаних із роботою: рольова неоднозначність, рольовий конфлікт, рольова перевантаженість, небезпечність роботи, конфлікт роботи та особистого життя, зовнішня невизначеність і

ситуативні стресори. При цьому саме ситуативні стресори (повсякденні негаразди) та рольова невизначеність впливають на продуктивність діяльності значно сильніше, ніж усі інші стрес-фактори. Ми зазначаємо, що саме щоденні неприємності, прямо не пов'язані з роботою, зумовлюють стійке зниження працездатності, ефективності виконуваної роботи та призводять до розвитку синдрому вигорання у працівників. У сучасній зарубіжній психології актуальними є дослідження професійного стресу як елемента особистісного зростання, коли травматичний стресовий досвід стає важливим джерелом розвитку, відкриває нові можливості та ресурси для самореалізації особистості.

Існують певні відмінності між стресом та вигоранням. Вигорання може бути наслідком тривалого стресу, але ніколи не тотожне сильному стресу. Стрес, як достатньо широке поняття, охоплює всі надмірні психофізичні навантаження, яких зазнає людина протягом життя, однак за умови особистого контролю стрес-факторів суб'єктивний рівень стресу суттєво знижується. Натомість при вигоранні людина почувається спустошеною, у неї відсутня мотивація як до діяльності, так і до контролю чинників, які зумовлюють стрес, відсутність надії на покращення ситуації посилює її негативні переживання. Якщо людина перебуває у стані стресу протягом тривалого часу, в неї зростає ризик виникнення вигорання, і хоча стрес є важливою передумовою вигорання, воно не є його обов'язковим наслідком, тобто не завжди сильний стрес призводить до вигорання. Однак суттєва відмінність між стресом і вигоранням полягає насамперед у когнітивній оцінці свого стану: людина розуміє, що знаходиться у стані стресу, проте не усвідомлює, що її стан зумовлений вигоранням.

Неоднозначність у розумінні понять «професійний стрес» і «вигорання» зумовили появу численних психодіагностичних методик. Однак актуальність окреслених проблем і численні теоретичні розвідки свідчать про необхідність регулярно переглядати існуючі методики та адаптувати їх не лише до соціокультурних контекстів, а й до реалій психологічної практики. Наразі лишається актуальним і питання адаптації багатьох англомовних діагностичних опитувальників професійного стресу і вигорання українською мовою. Перспективами подальших досліджень є вивчення різних аспектів смислотворення стосовно стресових життєвих подій (на кшталт

втрати або психотравми), конструювання множинної професійної ідентичності, врахування зарубіжного досвіду при створенні вітчизняних емпіричних методик вивчення особливостей перебігу професійних криз в умовах невизначеної соціально-економічної та політичної ситуації, а також розробка фасилітативних програм, спрямованих на збалансування сфер роботи та особистого життя у фахівців різних спеціальностей.

## Література

1. Самоукина Н. В. Психология и педагогика профессиональной деятельности / Н. В. Самоукина. – М., 1999. – 352 с.
2. Эриксон Э. Идентичность: юность и кризис / Э. Эриксон. – [2-е изд.]. – М.: Флинта; МПСИ: Прогресс, 2006. – 352 с.
3. Abraham R. Organizational cynicism: Bases and consequences / R. Abraham // *Genetic, Social, and General Psychology Monographs*. – 2000. – Vol. 126. – P. 269–292.
4. Ahola K. Relationship between burnout and depressive symptoms: A study using the person-centred approach / K. Ahola, J. Hakanen, R. Perhoniemi, P. Mutanen // *Burnout Research*. – 2014. – Vol. 1 (1). – P. 29–37.
5. Bakker A. B. Job resources buffer the impact of job demands on burnout / A. B. Bakker, E. Demerouti, M. C. Euwema // *Journal of Occupational Health Psychology*. – 2005. – Vol. 10. – P. 170–180.
6. Belsky J. Beyond diathesis stress: Differential susceptibility to environmental influences / J. Belsky, M. Pluess // *Psychological Bulletin*. – 2009. – Vol. 135 (6). – P. 885–908.
7. Bergami M. Self-categorization, affective commitment and group self-esteem as distinct aspects of social identity in the organization / M. Bergami, R. P. Bagozzi // *British Journal of Social Psychology*. – 2000. – Vol. 39. – P. 555–577.
8. Brisson C. Reliability and validity of the French version of the 18-item Karasek job content Questionnaire / C. Brisson, C. Blanchette, C. Guimont, G. Dion // *Work & Stress*. – 1998. – Vol. 12. – P. 322–336.
9. Cable D. M. Complementary and supplementary fit: A theoretical and empirical integration / D. M. Cable, J. R. Edwards // *Journal of Applied Psychology*. – 2014. – Vol. 89. – P. 822–834.
10. Comish R. Managing stress in the workplace / R. Comish, B. Swindle // *Nat. Public Account.* – 1994. – Vol. 399. – P. 24–28.
11. Cox T. The nature and measurement of work stress: theory and practice / T. Cox. – in J. R. Wilson and E. N. Corlett [eds]. *Evaluation Of Human Work* 2nd edtn. – London, Taylor and Francis, 1985. – 1156 p.
12. Deci E. L. Self-determination theory: A macrotheory of human motivation, development and health / E. L. Deci, R. M. Ryan // *Canadian Psychology*. – 2008. – T. 49. – P. 182–185.



13. Demerouti E. Burnout and work engagement: A thorough investigation of the independency of both constructs / E. Demerouti, K. Mostert, A. B. Bakker // *Journal of Occupational Health Psychology*. – 2010. – Vol. 15 (3). – P. 209–222.
14. French J. R. P. Adjustment as person-environment fit / J. R. P. French, W. L. Rodgers, S. Cobb. – *Coping and adaptation* (pp.). – New York : Basic Books, 1974. – P. 316–333.
15. Goldberg L. An alternative 'description of personality': The big-five factor structure / L. Goldberg // *Journal of Personality and Social Psychology*. – 1999. – Vol. 59. – P. 1216–1229.
16. Haslam S. A. Stressing the group: Social identity and the unfolding dynamics of responses to stress / S. A. Haslam, S. Reicher // *Journal of Applied Psychology*. – 2006. – Vol. 91. – P. 1037–1052.
17. Hobfoll S. E. Stress and burnout in the workplace: Conservation of resources / S. E. Hobfoll, A. Shirom // *Handbook of organizational behavior*. – 1993. – Vol. 1. – P. 41–61.
18. Holland J. M. Integration of Stressful Life Experiences Scale – Short / J. M. Holland, J. M. Currier, R. A. Coleman, R. A. Neimeyer // *International Journal of Stress Management*. – 2010. – Vol. 17 (4), Nov. 2010. – P. 325–352.
19. Iwanicki E. F. Across-validation of the Maslach Burnout Inventory / E. F. Iwanicki, R. L. Schwab // *Educational and Psychological Measurement*. – 1981. – Vol. 41. – P. 1167–1174.
20. Karasek R. The job content questionnaire (JCQ): an instrument for internationally comparative assessments of psychosocial job characteristics / R. Karasek, C. Brisson, N. Kawakami, I. Houtman, P. Bongers, B. Amick // *Journal of Occupational Health Psychology*. – 1998. – Vol. 3 (4). – P. 322–355.
21. Kawada T. Relationship between job stress, occupational position and job satisfaction using a brief job stress questionnaire (BJSQ) / T. Kawada, T. Otsuka // *Work*. – 2011. – Vol. 4. – P. 393–399.
22. Lazarus R. S. *Psychological Stress and the Coping Process* / R. S. Lazarus. – New York : McGraw-Hill, 1966. – 320 p.
23. Maslach C. The measurement of experienced burnout / C. Maslach, S. E. Jackson // *Journal of Occupational Behaviour*. – 1981. – Vol. 2. – P. 99–113.
24. Monroe S. M. Diathesis-stress theories in the context of life stress research: Implications for the depressive disorders / S. M. Monroe, A. D. Simons // *Psychological Bulletin*. – 1991. – Vol. 110. – P. 406–425.
25. Oldham G. R. Conditions under which employees respond positively to enriched work / G. R. Oldham, J. R. Hackman // *Journal of Applied Psychology*. – 1976. – Vol. 61. – P. 395–403.
26. Perlman B. Burnout: summary and future research / B. Perlman, E. Hartman // *Human relations*. – 1982. – Vol. 35 (4). – P. 283–305.
27. Pines A. M. Stress and burnout: The significant difference / A. M. Pines, G. Keinan // *Personality and Individual Differences*. – 2005. – Vol. 39 (3). – P. 625–635.
28. Raelin J. A. The effect of cooperative education on change in self-efficacy among undergraduate students: Introducing work self-efficacy / J. A. Raelin, M. Bailey, J. Hamman // *Journal of Cooperative Education and Internships*. – 2011. – Vol. 45 (2). – P. 17–35.
29. Schaufeli W. B. Burnout and reciprocity: Towards a dual level social exchange model / W. B. Schaufeli, D. van Dierendonck // *Work and Stress*. – 1996. – Vol. 10. – P. 225–237.
30. Toch H. *Stress in policing* / H. Toch. – Washington, DC : American Psychological Association, 2001. – 219 p.

### 3.3

## СУБ'ЄКТНА ПОЗИЦІЯ СТУДЕНТА ЯК ЧИННИК ПОПЕРЕДЖЕННЯ КРИЗИ ПРОФЕСІЙНОЇ ІДЕНТИЧНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ФАХІВЦЯ

*Г.К. Радчук*

Дослідження професійного становлення особистості ведеться сьогодні переважно в контексті проблеми становлення особистості як суб'єкта своєї професійної діяльності (О. Борисова, Є. Климов, А. Маркова, М. Пряжников, В. Рибалка, Н. Самоукіна, В. Третьяченко, О. Федоришин, П. Шавір, В. Шадриков та ін.). Професійне становлення виступає в даних дослідженнях як складова частина особистісного розвитку, як тривалий, динамічний, багаторівневий процес, який передбачає не тільки поступовий перехід від одного етапу професійного розвитку до іншого, але і виникнення професійних криз, що характеризують як цілісне буття вже досвідченого спеціаліста, так і функціонування майбутнього фахівця у просторі професійної освіти.

Усвідомлення своєї приналежності до певної професії, що формується у процесі професійної освіти та активного розвитку професійної компетентності визначається психологами як професійна ідентичність (Т. Буякас, П. Гнатенко, О. Єрмолаєва, В. Зливков, Л. Шнейдер та ін.). Це динамічна структура, яка розвивається впродовж усього життя людини, характеризується нелінійністю і нерівномірністю, супроводжується переживанням

криз ідентичності, що спрямовує її розвиток у прогресивному або у регресивному напрямі. Л. Шнейдер характеризує поняття ідентичність як певний результат особистісного та професійного самовизначення, активного рефлексивного процесу, який відображає справжнє уявлення суб'єкта про себе, про власний, а не нав'язаний шлях розвитку, супроводжується відчуттям особистісної визначеності, тотожності та цілісності, що дає можливість суб'єкту сприймати своє життя як досвід безперервної єдності життєвих цілей і повсякденних вчинків [14].

Необхідною умовою становлення професійної ідентичності є забезпечення цілісності процесів особистісного та професійного самовизначення, що проявляється не стільки у підпорядкуванні другого першому, стільки у їх взаємодії та взаємозбагаченні на основі гармонізації процесів персоналізації та персоніфікації (О. Орлов, В. Петровський, К. Юнг та ін.). При цьому успішність професійно-особистісного самовизначення фахівця повинна визначатися не тільки і не стільки критеріями персоналізації – досягнення певного професійного статусу, але перш за все критеріями персоніфікації – визначення себе в професії на основі усвідомлення і прояву свого істинного Я та своїх цінностей.

Як зазначає О. Орлов, процес персоналізації особистості пов'язаний з її прагненням бути авторитетною, референтною або привабливою і приводить найчастіше до того, що людина прагне бути адекватною не сама собі, а заданій соціальній ролі [10]. Відтак, в основі персоналізації лежить самоототожнення людини зі значущою для неї роллю. Процес персоніфікації, навпаки, проявляється в бажанні бути самою собою, приводить до збільшення зон актуалізації людини і до відмови від особистісних «фасадів». Успішний перебіг процесу персоніфікації підвищує ступінь позитивності, емпатійності та конгруентності (К. Роджерс) людини і є більш цілісним, інтегративним процесом, ніж персоналізація особистості. Він допомагає людині уникнути повного самоототожнення себе з певною професійною роллю, а її ставлення до світу визначають внутрішні мотиви та буттєві цінності, в яких проявляється істинна сутність індивіда, його внутрішнє Я [10]. Очевидно, переважання процесу персоналізації над процесом персоніфікації й проявляється переважно у прагненні людини до досягнення високого статусу, становища в суспільстві як основної мети всього життя і до

вибудовування свого ставлення до оточення з даної рольової позиції. А оскільки досягнення певного статусу насамперед пов'язано з професійною роллю, саме вона починає визначати ставлення людини до оточення, приводячи до серйозних професійних деформацій та кризи професійної ідентичності.

Таким чином, для попередження кризи професійної ідентичності майбутніх фахівців необхідно у процесі професійної освіти створити умови для активного усвідомлення і прояву студентами свого істинного Я та своїх цінностей, набуття індивідуального способу існування себе у професії та водночас відкриття та збагачення свого Я через можливості професійної діяльності. Звідси впливає необхідність усебічного розгляду студента як суб'єкта освіти, його суб'єктної активності у процесі професійної підготовки.

Суб'єктний підхід, котрий розвивається у рамках гуманітарної парадигми освіти, акцентує увагу не стільки на категорії діяльності, стільки на аналізі стійкості особистості, тих її смислових утворень, які забезпечують суб'єкту позицію людини у світі. Спроба цілісного аналізу поняття «суб'єкт освіти» засвідчила, що в процесі освіти студент накопичує суб'єктний досвід, сам регулює свою пізнавальну діяльність на основі рефлексії не лише результатів, а й процесу і мети цієї діяльності. При цьому регуляція та рефлексія включає не лише раціонально-логічні, операціональні, а й насамперед особистісно-смислові аспекти.

У психології існує визначення особистості як системи суб'єктивних ставлень (Б. Ананьєв, О. Бодальов, Б. Ломов, В. М'ясищев, А. Петровський, С. Рубінштейн та ін.). Особистість цілісна в тому сенсі, що ставлення розуміються не як частина, сторона, елемент, а як інтегральна позиція особистості загалом. Складається певна система уявлень, де з позиції даної особистості, тобто суб'єктивно і пристрастно, репрезентуються різні сторони і компоненти дійсності, в якій вона живе (інших людей, спільнот, майбутньої професійної діяльності, суспільства загалом).

Метою розділу є теоретичне обґрунтування сутності поняття «суб'єктна позиція студента», виокремлення критеріїв рівнів розвитку суб'єктних позицій і емпіричне дослідження та відповідно аналіз особливостей розвитку суб'єктних позицій сучасних студентів на підставі отриманих емпіричних показників.

Узагальнення результатів досліджень із проблеми особистісної позиції, виконані в межах різних концепцій та висвітлені в науковій літературі (К. Абульханова-Славська, Б. Ананьев, Л. Анциферова, Г. Андреева, О. Асмолов, Л. Божович, М. Боришевський, Б. Братусь, В. Войтко, Ю. Гіппенрейтер, О. Добрович, О. Киричук, І. Кон, І. Міхеєва, В. М'ясищев, Р. Немов, Н. Пезешкіан, С. Рубінштейн, В. Франкл, К. Шорохова та ін.), свідчить про те, що сутність цього феномену трактується по-різному. Аналіз вивчення поняття «позиція» як структурного утворення особистості показав, що, хоча традиційно виявом особистісної позиції вважається сукупність основних ставлень до світу, до людей, до себе, вони зумовлені різними структурними компонентами та інтегральними характеристиками особистості. На думку В. М'ясищева, позиція – це «інтеграція домінуючих вибіркового ставлень у якому-небудь істотному питанні» [9]. Б. Ананьев вважає, що позиція – це складна система ставлень, настанов і мотивів особистості, котрими вона керується у своїй діяльності, цілей та цінностей, на які спрямована ця діяльність [1].

Справді, позиція особистості, як стверджується психологами (К. Абульхановою-Славською, Б. Ананьевим, Л. Божович, О. Леонтьєвим, В. Сафінім, В. Століним) та педагогами (М. Боритко, О. Мацкаловою, В. Сериковим), при всіх підходах є показником її цінностей, виражає її моральні характеристики.

На думку М. Боритка, «позиція – це найбільш цілісна характеристика людини як особистості та індивідуальності. «Якщо особистість – це визначеність позиції людини у відносинах з іншими (у тому числі і в процесі професійної діяльності), то індивідуальність – це визначення власної позиції в житті, самовизначеність усередині самого свого життя...» [3, с. 20].

Означені підходи дозволяють стверджувати, що позиція як система ставлень особистості є детермінантою її активності, а основним джерелом формування суб'єктної позиції особистості є світогляд людини, система життєвих цінностей, життєвий і професійний досвід, набуті знання, вміння, навички.

Таким чином, можна зробити висновок про те, що позицію особистості характеризують два показники: 1) ставлення до різних явищ, що визначається сенсожиттєвими орієнтаціями; 2) наявність настанов і мотивів, що визначають діяльність особистості.

Водночас варто зазначити, що в психологічній літературі зустрічається поняття «смысловая позиция», яке найбільш рельєфно

представлене в рамках діалогічного підходу в працях Г. Кучинського та О. Соколової. Так, Г. Кучинський пише: «Смысловая позиция – це смылопороджующий центр ... це деяка схема розуміння предмета, модель його представлення та інтерпретації» [6, с. 16–17]. О. Соколова описує смыслову позицію особистості «як її спосіб існування в цьому світі, ставлення до себе і до Інших» [12, с. 31] і протиставляє залежну та діалогічну смыслові позиції як два варіанти існування і реалізації пристрасності свідомості.

Незважаючи на варіативність конструктів, що використовуються для описання істотних ознак і функцій особистісних позицій, у цих визначеннях можна побачити низку загальних моментів: усталений та водночас динамічний характер суб'єктної позиції, адресованість, її діалогічну інтенціональність.

У процесі аналізу основних напрямів дослідження особистісної позиції підкреслюється, що основним джерелом її формування є світогляд людини, система життєвих цінностей, життєвий і професійний досвід, набуті знання, вміння, навички. Особистісна позиція виступає основою для здійснення людиною своїх внутрішніх потенцій в особистісному, соціальному, професійному планах. При цьому професійна діяльність є однією з найбільш поширених сфер реалізації. Тому і для майбутнього фахівця серед чинників, що впливають на ефективність професійної освіти, наявність суб'єктної позиції, що відображає особистісну позицію, є вирішальною.

Аналіз підходів до визначення особистісної позиції дозволив сформулювати визначення поняття «суб'єктна позиція студента», виокремити основні компоненти цієї позиції, поєднати їх в динамічні структури, що можуть змінюватись та розвиватись, і на цій основі визначити систему показників, у яких виявляється суб'єктна позиція студента як майбутнього фахівця. При цьому важливо, що кожен із виокремлених показників при відносній самостійності діалектично пов'язаний із позицією особистості загалом.

Оскільки суб'єктність людини проявляється у її професійній діяльності та поведінці, то стосовно студента доцільно говорити про суб'єктну позицію як систему його домінуючих вибіркового ставлень, котрі визначають його майбутню професійну діяльність та активний характер професійно-особистісного розвитку в процесі професійної освіти. Суб'єктна позиція відображає перш за все емоційно-ціннісне ставлення особистості до професійної освіти та

професійної діяльності, орієнтацію на цінності та зразки поведінки, індивідуальність, самостійність, суб'єктність особистості, її активну творчу стратегію.

Безумовно, суб'єктна позиція студента є частиною, сегментом життєвої позиції особистості, що регулює її соціальне самопочуття, це сформована всередині система координат ставлень до навчально-професійної діяльності.

В ідеалі студент повинен розуміти та усвідомлювати свою причетність до одержання освіти, виступати зацікавленою особою в даному процесі, прагнути до удосконалення себе як майбутнього фахівця. Проте факти говорять про інше. Для студентів у більшості випадків характерна орієнтація на репродуктивні методи навчальної діяльності, недостатній рівень самостійності та навчальної самоорганізації, низький рівень самоконтролю та професійної свідомості. Тому так важливо розвивати суб'єктну позицію студента в навчальному процесі, що є запорукою осмисленого, ціннісно-смислового осягнення професійних знань, професійного аксіогенезу особистості майбутнього фахівця.

На нашу думку, суб'єктна позиція студента – це складна інтегративна характеристика особистості майбутнього фахівця, що відображає його активно-вибіркове, ініціативно-відповідальне, перетворююче ставлення до самого себе, до майбутньої професійної діяльності, до світу і життя загалом. Це цілісне смислове утворення особистості, що відображає стійку систему ставлень до професії, до учасників освітнього процесу в системах «студент – викладач» та «студент – навчальна група», до самого освітнього середовища, до самого себе, включає оцінку особистісного та професійного досвіду, реальності, перспектив, а також власних домагань, що будуть реалізовані в обраній діяльності. Відтак, суб'єктну позицію ми розуміємо як усталений, суб'єктно-пристрасний смислороджуючий центр у структурі особистості. Тому суб'єктна позиція студента – це умова і водночас показник становлення особистості майбутнього фахівця, його професійної ідентичності.

Теоретичний аналіз і власні емпіричні дослідження показали, що основними компонентами суб'єктної позиції студента як майбутнього фахівця виступають: мотиваційно-смислові, професійно орієнтовані ставлення (критерії – сенсожиттєві орієнтації, професійна спрямованість), ціннісно-діяльнісні ставлення (критерії –

самоствалення, ставлення до особистості інших людей, ставлення в системах «викладач – студент» та «викладач – навчальна група»), регулятивно-поведінкові ставлення (критерії – здатність до управління власною життєдіяльністю, до управління власною особистістю, до саморозвитку та самоактуалізації) (рис. 1).



Рис. 1. Система ставлень у структурі суб'єктної позиції студента як майбутнього фахівця

Суб'єктна позиція реалізується в таких функціях, що розкривають різноманітні аспекти ставлення:

- 1) саморозуміння, яке розкриває таку складову, як емоційно-ціннісні ставлення;
- 2) самооцінки, що означає наявність оцінки самих смислів, свого ставлення порівняно з думками інших людей, з цінностями культури;
- 3) самореалізації, що проявляється в поведінково-нормативних стосунках;
- 4) самоствердженні, котре розкривається тоді, коли особистісні смисли (мотиваційно-смислові ставлення), пройшовши стадію оформлення, стають значущими для оточуючих;

5) саморозвитку, що полягають у єдності самоцінних і ціннісно-діяльнісних ставлень [3].

Безперечно, в період розвитку студента як суб'єкта професійної освіти може проявлятися певна неузгодженість і випереджаюче формування окремих структур щодо інших. Нестійка, несформована суб'єктна позиція характеризується перш за все неузгодженістю, суперечливістю сенсожиттєвих орієнтацій, десинхронізацією актуальних смислових станів. Як справедливо зазначає А. Ленгле: «Не наявність наперед заданих цінностей роблять життя осмисленим. Основна передумова осмисленого життя виникає всередині людини: вона полягає у її внутрішньому ставленні до життя. І саме зміна внутрішнього ставлення до життя часто дозволяє нам побачити зовсім інші цінності» [7, с. 121].

Надзвичайно важливого значення набуває компонент самоставлення. В. Столін виокремлює три емоційні вектори самоставлення: симпатія – антипатія; повага – неповага; близькість – віддаленість [13]. Ці ж вектори, вказує автор, визначають побудову емоційно-ціннісного ставлення однієї людини до іншої, а їх представленість у самоставленні пояснюється механізмом переходу інтерпсихічних ставлень у інтрапсихічну сферу. Позитивне ставлення до самого себе дозволяє приймати рішення у відповідності з внутрішньою переконаністю про їх необхідність і важливість для власної життєдіяльності. Водночас людина, котра негативно ставиться до самої себе, є невпевненою, сором'язливою, часто орієнтується не на внутрішні переконання та бажання, а зовнішні судження та оцінки.

Таким чином, у нашому дослідженні ми розглядаємо суб'єктну позицію як усталений, суб'єктно-пристрасний смислопороджуючий центр у структурі особистості студента, що детермінує його саморозвиток і самореалізацію в майбутній професійній сфері. В цьому контексті можна стверджувати, що вона є не лише умовою, але і показником суб'єктної включеності студента в навчально-професійну діяльність, показником процесу його професійного становлення як фахівця. Суб'єктна позиція студента в освітній ситуації свідчить, що освіта актуалізує особистісний потенціал, робить студента співавтором освітнього процесу, є сферою його самоствердження.

Основним інтегративним проявом суб'єктної позиції, на нашу думку, є самоактуалізація особистості. За визначенням автора теорії

самоактуалізації А. Маслоу, самоактуалізація – це бажання людини стати всім, ким вона здатна стати, прагнення повністю реалізувати свої потенційні можливості. На думку А. Маслоу, людей, котрі самоактуалізуються, вирізняє потреба в діяльності, відповідальність, творчість, відкритість і справедливість. Самоактуалізація означає прислухатися до свого власного голосу, брати на себе відповідальність, бути чесним, багато працювати, мати незалежну від оточення позицію, знайти самого себе та мету свого життя [8].

Самоактуалізація – це неперервний потік професійного та особистісного зростання у відповідності зі здібностями та можливостями особистості. Вона передбачає наближення до розуміння та здійснення сенсу власного життя через набуття особистісного досвіду, що включає в себе самопізнання та присвоєння загальнолюдських цінностей, таких, як відкритість, довіра, прийняття, свобода, природність, демократичність, спів причетність, незалежність тощо. Самоактуалізація – це основний інтегративний критерій суб'єктної позиції студента, котра є сукупністю поглядів, установок, потреб, цілей, цінностей особистості, що спонукають її до досягнення у професії максимуму того, чого особистість здатна досягти.

Отже, здійснений аналіз концептуальних підходів до розуміння особистісної, суб'єктної та смислових позицій, а також суб'єктності студента як майбутнього фахівця дозволив визначити основні характеристики суб'єктної позиції. Цю позицію ми розуміємо як інтеграцію ставлення до професійної діяльності як невід'ємного компонента системи сенсожиттєвих орієнтацій суб'єкта, авторського і відповідального ставлення до навчально-професійної діяльності, особистісного прийняття вимог професійної діяльності, орієнтацію на максимальне використання та створення оптимальних умов для розкриття власного потенціалу та потенціалу інших людей. Суб'єктна позиція виступає як системотвірний чинник розвитку психологічної готовності до майбутньої професійної діяльності, що, у свою чергу, забезпечує високу ефективність у професійній сфері.

Таким чином, суб'єктну позицію студента ми розглядаємо у двох аспектах: як комплексне, інтегративне утворення особистості, що забезпечує її готовність до неперервного процесу професійно-особистісного самовизначення і саморозвитку, а також як міру якісної визначеності даного процесу, що відображає рівень професійного становлення особистості в середовищі вишу.

Теоретичний аналіз даного феномену в контексті концепцій суб'єктної активності особистості дозволив представити його як неперервний процес вибору і набуття основ власного буття, в якому проявляється та розвивається її суб'єктність і свобода як вираження даної суб'єктності.

Суб'єктна позиція студента – це інтегративна характеристика особистості, що виражає систему його емоційно-ціннісних ставлень, визначає рефлексивно-особистісний спосіб активності студента в освітньому середовищі вищої школи. Відтак, надзвичайно важливо окреслити критерії та показники розвитку суб'єктних позицій студентів в освітньому середовищі вишу.

Згідно з О. Бондаренком, суб'єктність є якістю особистості, яка «відображає, позначає здатність її перетворити принцип свого особистісного буття на певну умову життєдіяльності, адекватну чи неадекватну, таку, що допомагає або, навпаки, перешкоджає розгортанню, опрідметненню персоналізованого індивіда у світі внаслідок його смислогенезу» [2, с. 57]. Ми детально проаналізували виокремлені О. Бондаренком чотири сторони суб'єктності: 1) суб'єктність як інтернальність; 2) суб'єктність як продуктивність щодо своїх власних переживань; 3) суб'єктність як незалежність (автономність) у соціальних та міжособистісних стосунках; 4) суб'єктність як здатність самовизначення [2].

Спираючись на означені сторони суб'єктності та проаналізовані вище компоненти та функції суб'єктних позицій, ми окреслили особливості прояву суб'єктних позицій студентів. На нашу думку, суб'єктна позиція студента може бути генералізована в таких характеристиках особистості, як позитивне самоставлення, інтернальність, внутрішня мотивація навчально-професійної діяльності, рефлексивність, відносна автономність (незалежність), спрямованість на саморозвиток і самоактуалізацію.

Позитивне самоставлення особистості майбутнього фахівця полягає у здатності свідомо та впевнено будувати свої життєві плани, розуміючи і приймаючи як свої можливості, так і обмеження.

Інтернальність особистості визначається такою позицією, при якій відповідальність за всі події власного життя вона приймає на себе, пояснює їх власною поведінкою, волею, прагненнями, можливостями та адекватно оціненими здібностями.

Наявність внутрішньої мотивації навчально-професійної діяльності є необхідним чинником побудови гармонійної внутрі-

шньої предметної структури професійної діяльності, яка оптимальним чином організовує весь процес самоактуалізації. Суб'єктність у навчально-професійній діяльності проявляється в залежності студентів від внутрішнього контролю («автономності») через цілеспрямованість, розвинений самоконтроль, схильність до самостійного виконання роботи.

Навчально-професійна діяльність – це діяльність, яка повертає студента на самого себе, потребує постійної рефлексії, оцінки власних дій та якостей. У процесі професійної освіти особливої інтенсивності набуває процес рефлексивного аналізу уявлень про своє Я у взаємозв'язку із засвоєнням позиції професіонала.

Процес саморозвитку та самоактуалізації майбутнього фахівця тісно пов'язаний із ціннісними орієнтаціями та, зокрема, спрямованістю на саморозвиток і самопізнання (самоставлення, само оцінювання, тобто з рефлексією), що виступає їх когнітивною основою. При цьому основним інтегративним критерієм суб'єктної позиції студента ми вважаємо самоактуалізацію, котра є сукупністю поглядів, настанов, потреб, цілей, цінностей особистості, що спонукають її до досягнення в майбутній професії максимуму того, чого особистість здатна досягти (зокрема, самоактуалізуючись у кожен конкретний момент освітньої ситуації).

Отже, проаналізувавши змістове наповнення суб'єктної позиції особистості, ми визначили наступні критерії розвитку суб'єктної позиції студента: 1) внутрішня навчально-професійна мотивація; 2) ціннісні орієнтації особистості; 3) інтернальний локус контролю; 4) рефлексивність; 5) самоповага; 6) відносна автономність; 7) реалізація потреби в загальній та ситуативній самоактуалізації.

Експериментально-діагностичне дослідження емпіричних показників суб'єктних позицій студентів здійснювалося за допомогою таких методик:

- внутрішня мотивація навчально-професійної діяльності – методика О. Реана, В. Якуніна;
- ціннісні орієнтації – опитувальник цінностей Ш. Шварца та У. Білські (модифікація О. Ліхтарникова);
- відносна автономність – методика Г. Пригіна для діагностики стилю навчальної діяльності студентів;
- локалізація суб'єктивного контролю – методика Д. Роттера в модифікації О. Ксенофонтової;

- рефлексивність – методика А. Карпова;
- самоставлення – особистісний семантичний диференціал;
- рівень загальної та ситуативної самоактуалізації студентів в освітньому середовищі вишу – методика Е. Шострома в модифікації Н. Каліної і А. Лазукіна (опитувальник САМОАЛ) та модифікована нами методика ситуативної самоактуалізації особистості Т. Дубовицької.

Контингент дослідження становили студенти – майбутні фахівці гуманітарної сфери – психологи, соціальні працівники, соціальні педагоги, вчителі іноземних мов, початкових класів, хімії і біології, трудового навчання віком 17–24 роки. Сукупний обсяг вибірки – 830 осіб, репрезентативність якої забезпечувалася методом квот.

З метою визначення стандартних показників рівнів розвитку суб'єктних позицій студентів ми побудували п'ятирівневу шкалу нормативів. Для цього спочатку визначили стандартні показники для кожного з досліджуваних критеріїв: обчислили середні значення ( $\bar{x}$ ) та стандартне відхилення ( $\sigma$ ) для результатів за кожним критерієм за формулами:

$$\bar{x} = \frac{\sum x}{n}; \quad \sigma = \sqrt{\sigma^2}, \quad \text{де } \sigma^2 = \frac{n \sum x_i^2 - (\sum x_i)^2}{n(n-1)}.$$

Таким чином, для кожного досліджуваного критерію ми одержали по 5 стандартних показників, відповідно до п'яти рівнів, виокремивши такі п'ять рівнів розвитку суб'єктних позицій студентів у процесі освіти:

- 1 – пасивно-репродуктивна;
- 2 – активно-репродуктивна;
- 3 – активно-рефлексивна;
- 4 – креативно-сміслова;
- 5 – професійно-екзистенційна (табл. 1).

Таблиця 1

Стандартні показники меж рівнів розвитку суб'єктних позицій студентів

Позиція	Межі рівнів
Пасивно-репродуктивна	від 0 до $\bar{x} - 1,5\sigma$
Активно-репродуктивна	від $\bar{x} - 1,5\sigma$ до $\bar{x} - 0,5\sigma$
Активно-рефлексивна	від $\bar{x} - 0,5\sigma$ до $\bar{x} + 0,5\sigma$
Креативно-сміслова	від $\bar{x} + 0,5\sigma$ до $\bar{x} + 1,5\sigma$
Професійно-екзистенційна	від $\bar{x} + 1,5\sigma$ до $x_{\max}$

Відповідно до вказаних вище критеріїв та отриманих за ними емпіричних показників було виокремлено такі п'ять рівнів розвитку суб'єктних позицій студентів у процесі освіти: *пасивно-репродуктивний*, «Я як студент»; *активно-репродуктивний*, «Я – студент»; *активно-рефлексивний*, «Я як майбутній фахівець»; *креативно-смісловий*, «Я – майбутній фахівець»; *професійно-екзистенційний*, «Я – творець».

*Пасивно-репродуктивна позиція* студента проявляється в зовнішній мотивації навчання, екстернальній локалізації контролю, нездатності проаналізувати свою діяльність і адекватно оцінити себе, байдужому та відчуженому ставленні до того, що відбувається. Для студентів характерне реактивне емоційне переживання як відповідь на соціальний стимул (об'єктивну цінність). На заняттях такі студенти малоактивні, не беруть участь у дискусіях, викладача сприймають як формального керівника, знання засвоюють поверхово. Переважають цінності безпеки (безпека сім'ї, близьких, країни, фізичне та психічне здоров'я, дружба), а також цінності насолоди, стимуляції та самовизначення (свобода, незалежність). Характерні явища професійної маргінальності, відсутнє прагнення до особистісного і професійного зростання. Такі студенти перебувають у позиції «Я як студент». Завдання професійного аксіогенезу студентів із цією суб'єктивно-ціннісною позицією – *ідентифікація образу професії* з метою визначення особистісного смислу професійної освіти. Відбувається первинне структурування професійно ціннісного самовизначення особистості.

*Активно-репродуктивна позиція* студента проявляється переважно в зовнішній мотивації навчально-професійної діяльності. Студенти, котрі займають цю позицію, в навчанні орієнтуються перш за все на високі оцінки, похвалу та заохочення, рейтинг серед однокурсників тощо. Вони часто проявляють вибіркоче емоційне ставлення до окремих дисциплін або тем, безсистемне засвоєння знань. Основним регулятором навчальної діяльності стає зовнішній контроль, завдяки якому студенти можуть досягти певних успіхів. Вони орієнтуються перш за все на консервативні цінності (конформізму, підтримки традицій та безпеки) та цінності досягнення. Сумніви у власній спроможності і можливості побудувати освітню траєкторію саморозвитку не можуть привести до успішної професійної ідентифікації особистості. Орієнтуючись лише на навчальні досягнення, вони перебувають у позиції «Я студент».

Завдання професійного аксіогенезу – *референція предметного* змісту освіти та його суб'єктивне прийняття у процесі адаптації до вимог освітнього середовища.

*Активно-рефлексивна позиція* студента відображає внутрішню навчально-професійну мотивацію. Усвідомлюючи відповідальність за успішність свого навчання, такі студенти все ж не готові до того, щоб зайняти активну позицію в освітньому середовищі вишу. Засвоєння знань відзначається глибиною, системністю та узагальненістю, проте не завжди на рівні особистісного досвіду. Водночас вони не впевнені в тому, що їх навчальні успіхи можуть реально змінити ситуацію відповідно до професійних намірів. Переважають цінності самовизначення, соціальної культури та соціальної влади. Характерна нездатність вільно приймати рішення та втілювати їх у життя. Відтак, професійні перспективи недостатньо осмислені, що характеризується невизначеною професійною ідентичністю. Примиряючи до себе професійну роль, вони перебувають у позиції «*Я як майбутній фахівець*». Завдання професійного аксіогенезу – суб'єктна *інтерпретація функціонального значення* професійної освіти як результат рефлексії суб'єктно-ціннісних позицій різних учасників освітнього процесу з метою знаходження автентичних смислів професійної освіти.

*Креативно-сміслова позиція* студента пов'язана зі стійкою професійною мотивацією. Студенти вважають, що успішність навчально-професійної діяльності залежить перш за все від власних зусиль, і вони самі можуть управляти процесом свого професійного зростання. При цьому відзначаються високим рівнем відповідальності, вимогливістю до себе, мотивацією досягнення та активністю. На заняттях переважає активна особистісно-зацікавлена позиція. На практиці майбутні фахівці виявляють самостійність у використанні теоретичних знань, інтерес до аналізу власної професійної компетентності. Такі студенти орієнтовані на цінності самовизначення (творчість, незалежність, самостійність, допитливість), зрілості (мудрість, самоповага, внутрішня гармонія) та цінності стимуляції (цікаве та різноманітне життя). Процес професійної ідентифікації відбувається достатньо успішно, що проявляється в позиції «*Я майбутній фахівець*». Завдання професійного аксіогенезу – *емпатійне* засвоєння різноманітних *оцінювальних* значень освітнього змісту з метою творчого самовираження.

*Професійно-екзистенційна позиція* властива студентам, які мають глибоке переконання у правильності свого професійного вибору, що відповідає їх життєвому покликанню. Кожна освітня ситуація для них наповнена смыслом. Студенти прагнуть максимально проявити активність і реалізувати свої здібності. Вони поведуться невимушено і природно, здатні самі контролювати своє життя, вільно приймати рішення та втілювати їх у життя. Найбільш значущими для них є цінності самотрансценденції (духовне життя, внутрішня гармонія, творчість, єднання з природою, сенс життя). Майбутні фахівці відкриті новому досвіду, творчо ставляться до пізнання, впевнені в собі й орієнтовані на власні принципи та переконання, перебуваючи в позиції «*Я творець*». Завдання професійного аксіогенезу студентів із цією суб'єктивно-ціннісною позицією полягає в *генералізації*, *гармонізації* й *ієрархізації* (холоархізації) цілісної ціннісно-сміслової свідомості майбутнього професіонала, що інтегрує *вітакультурні значення* сукупного змісту професійної освіти.

У спробі теоретично концептуалізувати рівні розвитку суб'єктних позицій студентів ми проаналізуємо смислову вертикаль особистості за Б. Братусем [4].

У його теорії нульовий рівень становлять прагматичні, ситуативні смисли, які визначаються предметною логікою досягнення мети в конкретних умовах. На думку Б. Братуса, такий смисл навряд чи можна назвати особистісним, оскільки він прив'язаний до ситуації та виконує службову регулятивну роль у її усвідомленні.

Наступний, перший рівень смислової сфери особистості – егоцентричний, у якому вихідним моментом є особиста вигода, зручність, престижність тощо. Цей рівень може передбачати такі наміри, як, наприклад, самовдосконалення. Але якщо воно спрямоване тільки на себе, то є не більш ніж егоцентризмом.

Другий рівень – групоцентричний. Визначальним смисловим моментом ставлення до дійсності на цьому рівні стає близьке оточення особистості, група, з якою вона або ототожнює себе, або ставить її вище за себе. Ставлення до Іншого суттєво залежить від того, чи є він «своїм» або «чужим».

Третій рівень – просоціальний. Він передбачає орієнтацію на суспільні цінності. На відміну від попереднього, де смислова, особистісна спрямованість обмежена користю, добробутом, зміцненням соціальних позицій, просоціальний рівень характеризується внут-



рішньою смисловою спрямованістю особистості на створення таких результатів (продуктів праці, діяльності, спілкування, пізнання), які принесуть благо Іншим, суспільству загалом [4].

Отже, згідно з Б. Братусем, якщо на першому рівні Інший позиціонується як річ, як основа егоцентричних бажань, на другому рівні Інші поділяються на «своїх», що володіють самоцінністю, і «чужих», її позбавлених, то на третьому рівні принцип самоцінності стає загальним, визначаючи залучення до родової людської сутності.

Якщо рівні смислової сфери (егоцентричний, групоцентричний, просоціальний) становлять вертикаль, ординату сітки смислових ставлень, то намічені ступені присвоєння їх особистістю (ситуативна, стійка, особистісно-ціннісна) становлять горизонталь, абсцису цієї сітки.

Відтак, можна виокремити рівень смислової сфери особистості, характер її зв'язків зі смисловими утвореннями, ступінь її внутрішньої стійкості тощо. На думку Б. Братуся, розвиток смислової сфери повинен полягати в одночасному русі по вертикалі і горизонталі – до смислової ідентифікації зі світом та по лінії переходу від нестійких, епізодичних ставлень до стійких і усвідомлених ціннісно-смислових орієнтацій.

Зрозуміло, цей рух йде зовсім не лінійним шляхом, а передбачає труднощі та кризи. Порівняння горизонталей (діяльностей) і вертикалей (смыслів) доцільне саме в такому об'єднанні, оскільки, на думку Б. Братуся, особистість як вертикаль реалізує себе через горизонтальні зв'язки [4].

Найвищий рівень, згідно з концепцією Б. Братуся, – есхатологічний, на якому визначаються суб'єктивні ставлення особистості до сенсу життя, до безкінечного, встановлюється особиста релігія [4].

Далі ми здійснили зіставлення виокремлених нами рівнів розвитку суб'єктивних позицій студентів у процесі освіти зі смисловою структурою особистості (за Б. Братусем) та рівнями інтегральної суб'єктності (за З. Карпенко) (табл. 2) [11].

Так, суб'єктна позиція «Я як студент» пов'язана з рівнем індивіда, коли студент «існує в симбіотичній єдності з іншими... які відгукуються на його потреби, не володіє самосвідомістю» і тому цей рівень називається відносним суб'єктом життєдіяльності [5]. Студент виступає в ролі об'єкта впливу.

Таблиця 2  
Співвіднесення рівнів розвитку суб'єктної позиції студента з рівнями функціонування особистісного смислу (за Б. Братусем) та інтегральної суб'єктності (за З. Карпенко)

Назва суб'єктивних позицій	Рівні особистісного смислу (за Б. С. Братусем)	Рівні інтегральної суб'єктності (за З. С. Карпенко)
Пасивно-репродуктивна «Я як студент»	Доособистісний рівень (немає особистісного ставлення до виконуваних дій)	Відносний суб'єкт (людина як об'єкт соціального впливу, індивід)
Активно-репродуктивна «Я студент»	Егоцентричний рівень (смысловими спрямуваннями є особистісний успіх, престижність, користь)	Моносуб'єкт (людина як активний діяч, суб'єкт відносно індивідуальної діяльності)
Активно-рефлексивна «Я як майбутній фахівець»	Групоцентричний рівень (ідентифікація себе з групою; людина цінна не сама по собі, а своєю належністю до певної групи)	Полісуб'єкт (суб'єкт групової взаємодії, особистість)
Креативно-смыслова «Я майбутній фахівець»	Гуманістичний рівень (смыслові прагнення принести добро іншим)	Метасуб'єкт (суб'єкт творчої діяльності, індивідуальність)
Професійно-екзистенційна «Я Творець»	Есхатологічний, духовний рівень (кожна особистість є цінністю)	Абсолютний суб'єкт (суб'єкт духовної практики, універсальність)

Суб'єктна позиція «Я студент» є активно-репродуктивною і відповідає егоцентричному рівню (за Б. Братусем) та рівню моносуб'єкта (за З. Карпенко). При цьому увага зосереджується на категорії навчальної діяльності як цілеспрямований предметний активності особистості.

Наступна позиція «Я як майбутній фахівець» є активно-рефлексивною, відповідає групоцентричному рівню особистісного смислу та рівню полісуб'єкта інтегральної суб'єктності, що «задає умови розвитку особистості внаслідок інтерналізації суспільних цінностей і суб'єктивних смислів інших та оформлення власної ціннісно-смыслові (за змістом) і знаково-символічної (за формою) свідомості» [5, с. 29].

Суб'єктна позиція студента «Я майбутній фахівець» – креативно-смыслова, відображає гуманістичний рівень особистісного

смыслу та рівень метасуб'єкта інтегральної суб'єктності, пов'язаний зі здатністю до самовизначення, саморегуляції та творчого саморозвитку.

Найвищий рівень прояву суб'єктної позиції особистості професійно-екзистенційний – «Я творець» – відповідає есхатологічному, духовному рівню особистісного смыслу та рівню абсолютного суб'єкта в концепції інтегральної суб'єктності З. Карпенко, що акумулює зазначені рівні суб'єктності, виявляючись у повному усвідомленні сенсу свого буття [5].

Таким чином, співвіднесення рівнів розвитку суб'єктної позиції студента з рівнями функціонування особистісного смыслу (за Б. Братусем) та інтегральної суб'єктності (за З. Карпенко) показало несуперечливість, узгодженість виокремленої нами класифікації рівнів розвитку суб'єктних позицій студентів із відомими у психології концептуальними підходами Б. Братуса та З. Карпенко.

Результати емпіричного дослідження розвитку суб'єктних позицій студентів в освітньому середовищі вишу засвідчують такий розподіл студентів згідно з їх суб'єктними позиціями (табл. 3).

Таблиця 3

Розподіл студентів за суб'єктними позиціями

Позиція	Частка вибірки
Пасивно-репродуктивна	10,1%
Активно-репродуктивна	49,6%
Активно-рефлексивна	30,4%
Креативно-смысловна	8,7%
Професійно-екзистенційна	1,2%

За даними експериментального дослідження можна стверджувати, що фактично для половини студентів характерна активно-репродуктивна позиція (49,6%). Активно-рефлексивна позиція властива 30,4% майбутніх фахівців. Водночас кожен десятий студент (10,1%) виступає в ролі пасивного об'єкта впливу (пасивно-репродуктивна позиція). Лише 8,7% студентів проявляють в освітньому середовищі вишу креативно-смыслову позицію. Втім, професійно-екзистенційна позиція властива незначній частині студентства (1,2%). Фактично лише кожен десятий студент самоактуалізується в освітньому середовищі вишу (8,7% знаходяться в креативно-смысловій позиції, а 1,2% – у професійно-екзистенційній).

Можна стверджувати, що освіта більше орієнтована на закріплення у студентів позиції «пасивного споживача інфор-

мації», відтак, недостатньо сприяє розкриттю суб'єктного потенціалу студентів і становленню професійної ідентичності майбутніх фахівців.

Викладене дозволяє зробити такі висновки.

1. Необхідною умовою становлення професійної ідентичності є забезпечення цілісності процесів особистісного та професійного самовизначення майбутнього фахівця, що проявляється у їх взаємодії та взаємозбагаченні на основі гармонізації процесів персоналізації та персоніфікації. Переважання процесу персоналізації над процесом персоніфікації проявляється переважно в прагненні людини до досягнення високого статусу, що насамперед пов'язано з професійною роллю. Саме вона починає визначати ставлення людини до оточення, приводячи до серйозних професійних деформацій та кризи професійної ідентичності.

2. Успішність професійної ідентифікації студента повинна визначатися не тільки і не стільки критеріями персоналізації – досягненням певного професійного статусу, а перш за все критеріями персоніфікації – визначенням себе в професії на основі усвідомлення і прояву свого істинного Я та своїх цінностей, набуттям індивідуального способу існування себе у професії і разом з тим відкриттям та збагаченням свого Я через можливості професійної діяльності.

3. Суб'єктна позиція – це усталений, суб'єктно-пристрасний смислопороджуючий центр у структурі особистості студента. Це складна інтегративна характеристика особистості майбутнього фахівця, що відображає його активно-вибіркове, ініціативно-відповідальне, перетворююче ставлення до самого себе, до майбутньої професійної діяльності, до світу і життя загалом.

4. У контексті вищої професійної освіти важливим є те, що суб'єктна позиція – це система домінуючих вибіркового ставлень майбутнього фахівця, що визначають його майбутню професійну діяльність та активний характер професійної ідентифікації у процесі професійної підготовки. Відтак, суб'єктна позиція студента є запорукою осмисленого, ціннісно-смыслового осягнення професійних знань і становлення професійної ідентичності майбутнього фахівця.

5. На підставі емпіричного дослідження було виокремлено п'ять рівнів розвитку суб'єктних позицій студентів у процесі професійної освіти: пасивно-репродуктивний – «Я як студент»; активно-репродуктивний – «Я студент»; активно-рефлексивний – «Я як майбут-

ній фахівець»; креативно-смысловий – «Я майбутній фахівець»; професійно-екзистенційний – «Я творець». При цьому кожен другий студент перебуває в активно-репродуктивній позиції, що не може привести до успішної професійної ідентифікації особистості.

Перспективи подальших досліджень ми вбачаємо у вивченні психолого-педагогічних умов, сприятливих для розкриття суб'єктного потенціалу студентів як майбутніх фахівців.

### Література

1. Ананьев Б. Г. Человек как предмет познания / Б. Г. Ананьев. – СПб. : Питер, 2001. – 288 с.
2. Бондаренко О. Ф. Суб'єктність як етичний вимір: у пошуках вітчизняної традиції у психотерапії / О. Ф. Бондаренко // Людина. Суб'єкт. Вчинок: Філософсько-психологічні студії / [за заг. ред. В. О. Татенка]. – К. : Либідь, 2006. – С. 52–69.
3. Борытко Н. М. Становление субъектной позиции учащегося в гуманитарном пространстве урока / Н. М. Борытко, О. А. Мацкайлова. – Волгоград : Изд-во ВГИПКО, 2002. – С. 18–27.
4. Братусь Б. С. Опыт обоснования гуманитарной психологии / Б. С. Братусь // Гуманистическая и трансперсональная психология. Хрестоматия / [сост. К. В. Сельченко]. – М. : Харвест, М. : АСТ, 2000. – С. 54–71.
5. Карпенко З. С. Аксиопсихология личности / З. С. Карпенко. – К., 1998. – 216 с.
6. Кучинский Г. М. Психология внутреннего диалога / Г. М. Кучинский. – Минск : Университетское, 1988. – 206 с.
7. Ленгле А. Жизнь, наполненная смыслом. Прикладная логотерапия / А. Ленгле. – М. : Генезис, 2004. – 128 с.
8. Маслоу А. Психология бытия. Пер.с англ. / А. Маслоу. – М. : «Рефлбук», К. : «Ваклер», 1997. – 304 с.
9. Мясичев В. М. Психология отношений: Избранные труды / В. Н. Мясичев. – М., 1995. – 356 с.
10. Орлов А. Б. Психология личности и сущности человека: Парадигмы, проекции, практики: Учеб. пособие для студ. психол. фак. вузов / А. Б. Орлов. – М. : Издательский центр «Академия», 2002. – 272 с.
11. Радчук Г. К. Аксиопсихология вищої школи. Монографія / Г. К. Радчук. – Вид. друге, розширене і доповнене. – Тернопіль, ТНПУ ім. В. Гнатюка, 2014. – 380 с.
12. Соколова Е. Т. Психотерапия: теория и практика / Е. Т. Соколова. – М. : Академия, 2002. – 368 с.
13. Столин В. В. Самосознание личности / В. В. Столин. – М. : Изд-во МГУ, 1983. – 284 с.
14. Шнейдер Л. Б. Профессиональная идентичность: [монография] / Л. Б. Шнейдер. – М. : МОСУ, 2001. – 256 с.

## 3.4

### ОСОБЛИВОСТІ КРИЗ ПРОФЕСІЙНОГО СТАНОВЛЕННЯ МАЙБУТНЬОГО МЕДИЧНОГО ПСИХОЛОГА

*А. С. Борисюк*

Нинішня ситуація в нашій країні, що характеризується наявністю воєнного конфлікту, ускладненням і загостренням соціальних конфліктів, зниженням рівня соціально-економічного благополуччя та загального рівня життя, втратою звичних настанов, переосмисленням системи цінностей, зумовлює зростання емоційного напруження, що, у свою чергу, виявляється в збільшенні рівня тривожності, масовому вияві таких переживань, як самотність, розгубленість, відсутність сенсу життя, невпевненість, страх за майбутнє тощо. Велика кількість дослідників виявляють підвищений інтерес до питань особливостей виникнення та перебігу життєвої кризи у процесі особистісного та професійного становлення особистості. Варто зазначити, що визначення поняття «криза» сьогодні є окремою теоретичною проблемою, оскільки, з одного боку, криза як явище постійно наявна в житті українського суспільства та окремих людей, з іншого боку – недостатньо досліджена тими науковими галузями, які можуть її розглядати як об'єкт наукового інтересу.

Кризю можна розглядати як перманентний стан нормальної особистості, як стан, що передуює появі якісно нової особистості, з новими настановами, цінностями. Термін «криза» означає критичний період, критичну ситуацію, розрив, перехід, поворотний пункт, певний перелом, поворотний етап життєвого шляху (Т. Шибутані, Ф. Василюк, Л. Виготський, Г. Шихі, С. Рубінштейн). З одного боку, сам термін несе відтінок загрози (небезпека), з іншого – необхідність у подальшій дії, тобто можливість.

Як було зазначено вище, трансформаційні тенденції розвитку сучасного суспільства зумовлюють зростання кількості криз і посилення їх руйнівної ролі. Сьогодні надзвичайно актуальні теоретичні та емпіричні дослідження криз із метою попередження їх деструктивних наслідків. Зауважуємо і те, що

кризи призводять і до особистісного, і до професійного росту. Серед низки різноманітних криз наш дослідницький інтерес становить криза ідентичності.

Криза ідентичності – один з етапів формування особистісної ідентичності, коли виникає конфлікт між елементами ідентичності та відповідними їй способами входження в навколишній світ і зміненою внаслідок соціальних або біологічних факторів ситуацією. Кризою ідентичності називають процес, що утруднює особистісне і професійне самовизначення (Л. Виготський, Е. Еріксон, В. Козлов, С. Максименко, Г. Сельє).

Становлення професійної ідентичності є, з одного боку, результатом професійної діяльності, засвоєння професійної ролі, проходження через різноманітні професійні випробування, а з іншого – необхідною умовою професійної успішності, кар'єрних досягнень тощо.

Професійна ідентичність взаємопов'язана з професіоналізмом особистості і посідає вагомe місце в становленні фахівця. За результатом впливу різноманітних чинників на становлення професійної ідентичності та професіоналізму особистості фахівця їх умовно можна поділити на позитивні та негативні (рис. 1).

Загалом процес становлення професійної ідентичності для людей різних професій розвивається за єдиною логікою і передбачає проходження приблизно одних і тих самих стадій з більш-менш однаковим результатом для кожної з них. Ідентичність як складова самосвідомості, ідентифікація як механізм соціалізації, питання самоідентифікації досліджуються у працях вітчизняних та зарубіжних дослідників, зокрема Н. Антонової, Б. Братуся, Г. Брейкуела, А. Ватермана, Е. Еріксона, І. Кона, С. Д. Максименка, Дж. Марсія, Дж. Міда, В. Москаленко, Л. Орбан-Лембрик, І. Пірен, Г. Теджфела, З. Фройда та ін. У дослідженнях, присвячених проблемі ідентичності, розглядається поняття соціальної ідентичності (Л. Анциферова, Е. Еріксон, Н. Завацька, Н. Іванова, Л. Карамушка, К. Коростеліна, Г. Ложкін, Дж. Марсія, С. Московічі, М. Слюсаревський, Дж. Тернер, В. Ядов), етнічної ідентичності (П. Гнатенко, М. Пірен), гендерної ідентичності (Р. Вієр, В. Москаленко, В. Романова), професійної ідентичності (М. Абдулаєва, Д. Барашева, В. Зливков, О. Ємельянова, О. Єрмолаєва, Н. Іванова, Т. Міщенко, Ю. Поваренков, І. Хамітова, Є. Чорний, Л. Шнейдер та ін.).

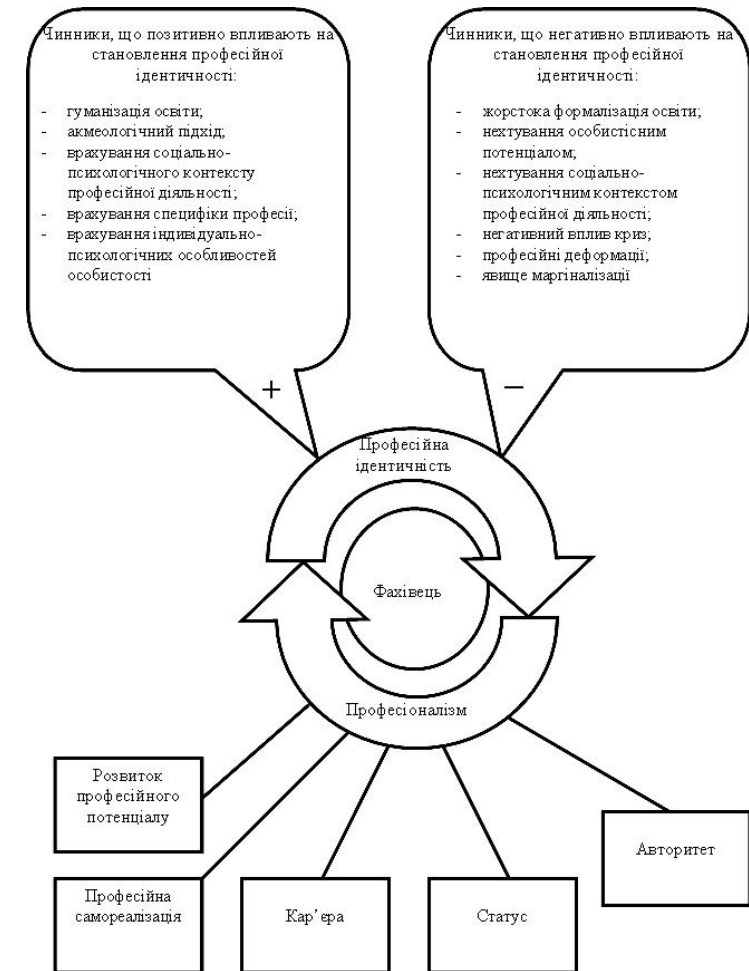


Рис. 1. Місце професійної ідентичності у професійному становленні фахівця

Варто зазначити, що кожен фах, кожна спеціальність диктує свої особливості, власну специфіку, яка закономірно відображається в особливостях формування та результатуючих характеристиках професійної ідентичності, специфіці переживання криз формування професійної ідентичності.

Для України фах «Медична психологія» є новим, що свідчить про відсутність усталених вітчизняних професійних традицій у цьому напрямі. Варто відзначити слабку диференційованість

медичної психології як фаху на тлі інших соціономічних професій, зокрема практичної психології та власне медицини. Ця слабка диференційованість представлена на різних рівнях.

По-перше, в суспільній свідомості медична психологія ще не закріпилась як окремий фах, немає чітких уявлень про сутність діяльності та професійні завдання і компетенцію медичного психолога. Медичного психолога пересічні громадяни часто плутають із лікарем-психіатром, практичним психологом, навіть соціальним працівником. Об'єктивно потреба у фахівцях спеціальності «Медична психологія» назріла в українському суспільстві вже давно, але виявилось, що система охорони здоров'я не готова до переструктуризації та формального виокремлення даної професії.

По-друге, у самих фахівців, студентів, а тим більше абітурієнтів немає чітких уявлень про те, якою є їх професійна ніша, чим їм доведеться займатись, які завдання виконувати, що входить до меж їх професійної компетенції, а що ні, а відповідно розмитими виявляються їх очікування щодо навчальної підготовки, її змісту та форм.

Особливо важливим, на наш погляд, є той факт, що ускладнений перебіг розвитку професійної ідентичності часто виступає причиною дисгармонійного розвитку особистості на певному етапі загалом. Адже професійна ідентичність є надзвичайно важливою складовою ідентичності особистості, вона часто розглядається як основа сенсу життя зрілої особистості, як складова структури образу світу, як запорука ефективного виконання життєвих завдань і досягнення певного стилю життя.

Психології відомо багато внутрішньоособистісних, так би мовити, суто психологічних причин для ускладненого перебігу становлення професійної ідентичності. Проте, аналізуючи ситуацію, що склалася нині в підготовці медичних психологів, бачимо, що основні проблеми виникають із причин об'єктивних, породжених соціумом, державою, наявними обставинами. Відтак ці проблеми у становленні професійної ідентичності зачіпають не конкретних осіб, а всю спільноту нових фахівців, виявляються для них спільними, навіть універсальними. Якщо ж ще зазначити, що професійна ідентичність має низку спільних рис із соціальною ідентичністю (зокрема, з усвідомленням своєї приналежності до певної соціальної групи, емоційно забарвленого й особистісно значущого переживання цієї приналежності, наділення себе певни-

ми психологічними ознаками групи), то стає очевидним ризик порушення соціального функціонування внаслідок труднощів у становленні професійної ідентичності. Отже, для майбутніх медичних психологів процес становлення професійної ідентичності суттєво ускладнюється як специфікою самої професії, так і об'єктивними обставинами й умовами, що супроводжують її запровадження.

Можна припустити, що на етапі додипломної підготовки медичного психолога у більшості студентів переважає статус дифузії або мораторію. Як відомо, статус дифузії виникає при недостатній спрямованості і слабкій мотивації. Він характерний для тих молодих фахівців, що потрапили в кризу ідентичності без обраних професійних зразків для наслідування у власній професійній діяльності, а тому для них властива стратегія уникнення відповідальності. Мораторій – статус ідентичності тих, хто перебуває в самому центрі кризи ідентичності. На цьому етапі на перший план виходить проблема пошуку взірцевих стратегій, професійних ролей, етичних цінностей.

Показово, що для майбутніх медичних психологів криза ідентичності часто пов'язана не з власними сумнівами щодо правильності професійного вибору і власної професійної відповідності, а з об'єктивними особливостями цього фаху та з його амбівалентними оцінками з боку соціуму та суміжних професійних спільнот психологів і лікарів. Через недостатній життєвий досвід і брак упевненості в собі студенти виявляються не надто самодостатніми, дуже залежними від зовнішніх оцінок і ставлень. Інформація підмінюється стереотипами, істинна сутність професії – власними фантазіями, аналіз реальних перспектив – тривогою, страхом, а іноді й соромом. Останній у нашому випадку може бути пов'язаний із болісною зміною уявлень про обрану професію як елітарну та переживанням її маргінальності.

Очевидно, що поряд із спільнотами лікарів та психологів, професійна спільнота медичних психологів наразі виявляється маргіальною. Наслідком цього є «застрягання» розвитку ідентичності на процесі примірювання «чужих» ідентичностей, що на практиці виявляється у труднощах самоідентифікації. Майбутні медичні психологи часто не готові дати однозначну відповідь на запитання, ким вони є – лікарями, психологами чи представниками окремої, відмінної від цих двох професії.

Незважаючи на те, що метою діяльності як лікаря, так і медичного психолога є благополуччя людини, предмет їх діяльності, основні принципи і методи суттєво відрізняються (згадаємо хоча б такий принциповий момент: для успішної лікарської діяльності необхідний розвиток «нозологічного мислення», а основною «ідеологією» психологічної допомоги є цілісний підхід до особистості й орієнтація на здоров'я; крім того, взаємодія лікаря з пацієнтом характеризується так званим патерналістичним підходом, а взаємодія медичного психолога з його пацієнтами / клієнтами має бути побудована на засадах паритетного партнерства). Проте, попри наявні труднощі становлення професійної ідентичності, певна частина найбільш зрілих і свідомих студентів знають і усвідомлюють, що вони знаходяться «на передньому краї» формування нової професії, що на їх долю випало створення концепції фаху, її уточнення, деталізація й розвиток.

На основі теоретичного аналізу наукової літератури розроблено та обґрунтовано структурну модель професійної ідентичності майбутнього медичного психолога (рис. 2).

Необхідність створення моделі професійної ідентичності медичного психолога пов'язана з актуальністю виявлення і діагностики причин, що породжують виникнення труднощів соціальної адаптації молодих фахівців, потребують корекції на етапі становлення спеціаліста в навчальному закладі.

Професійна ідентичність, відповідно до запропонованої моделі, об'єднує в собі характеристики особистісної та соціальної ідентичності і включає такі структурні компоненти: особистісний (когнітивний, ціннісно-мотиваційний), соціальний (операційно-дієвий, афективно-оцінний), що інтегруються в життєвий і професійний досвід через утворення, об'єднані у три підсистеми: ставлення до себе як до професіонала, ставлення до професії, ставлення до професійної спільноти.

Специфіка виділених компонентів у моделі професійної ідентичності медичного психолога полягає в їх вагомості, зумовленій особливостями професії, якісно іншому поєднанні складових, що відповідають кожному з компонентів, і характері їх реалізації в особливих умовах професійної діяльності. З огляду на соціально-психологічний контекст, у якому відбувається професійна діяльність, фах медичного психолога ближчий до фаху лікаря, ніж до

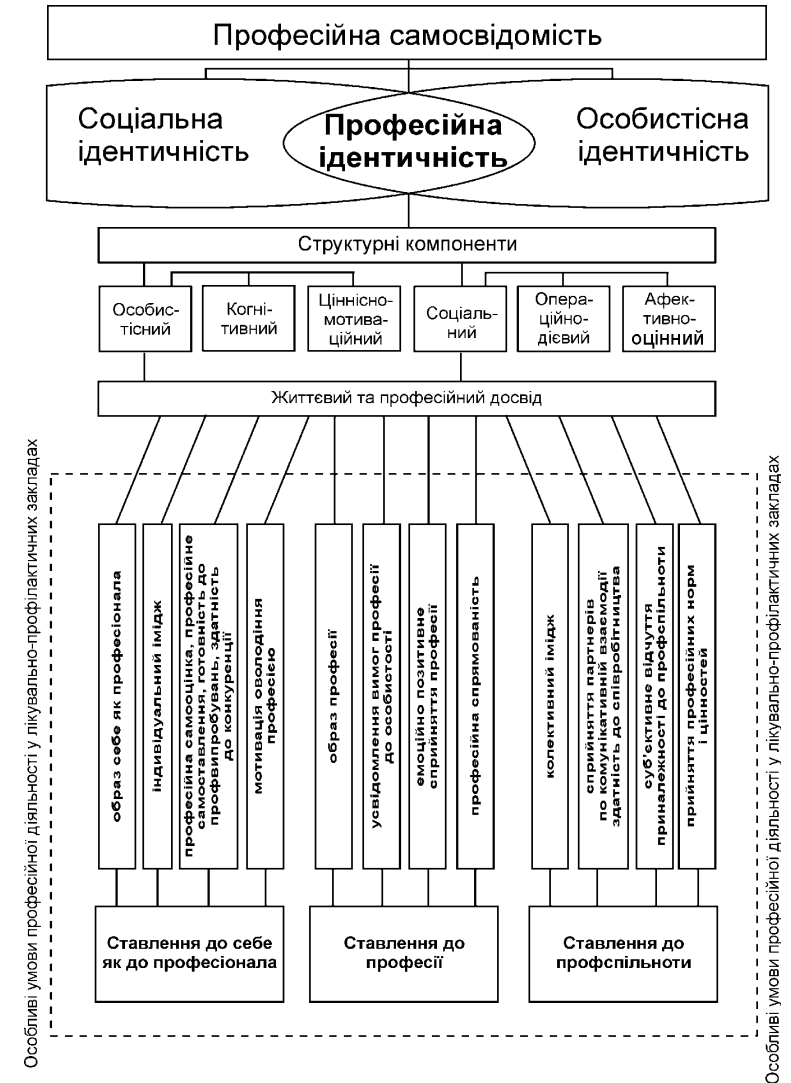


Рис. 2. Модель професійної ідентичності медичного психолога

практичного психолога. І навпаки, за змістом діяльності та основними професійними завданнями фах медичного психолога більш наближений до фаху психолога. Така нерівномірність зумовлює те, що модель професійної ідентичності медичного психолога харак-

теризується не механічним додаванням, а поєднанням на якісно новому рівні ідентичностей лікаря і психолога.

Нами визначено особливості проведення емпіричного дослідження професійної ідентичності фахівця – медичного психолога (табл. 1).

Досвід підготовки студентів за спеціальністю «Медична психологія» дозволяє на основі досліджень і спостережень зробити певні висновки та узагальнення стосовно труднощів професійного та особистісного становлення майбутніх фахівців.

Труднощі особистісного становлення у більшості своїй не є специфічними і пов'язані переважно не з обраною спеціальністю, а з віковим періодом, на який припадає вибір професії та навчання у вищому навчальному закладі (підлітковий та юнацький вік, молодість або рання дорослість). Звідси і труднощі самовизначення, і різноманітні проблеми адаптації, ускладнені одночасним перебігом типових для дорослішання сепараційних процесів. Важливе місце посідають також різні психологічні проблеми, що лежать у площині міжособистісного спілкування: боротьба за лідерство, розподіл ролей у групі, пошук друзів, перше кохання, зміна партнерів, для деякого – створення сім'ї та народження дитини.

З описаними вище труднощами особистісного становлення зустрічаються практично всі молоді люди, проте існують деякі особливості, характерні для студентів-психологів загалом і майбутніх медичних психологів зокрема.

Досить типовою є ситуація, коли дана спеціальність обирається з метою розв'язання власних психологічних проблем. У зв'язку із цим в інших випадках неусвідомлений пошук допомоги для себе викристалізовується в бажання «бути ближче» до фахівців відповідного профілю. Таке суто просторове наближення дає ілюзію можливості отримання консультативної або терапевтичної допомоги «непомітно», без чіткого структурування процесу, під час навчальних занять або консультацій. Ілюзорність таких уявлень не зменшує в цьому випадку сподівань, що в результаті неминуче призводить до розчарування та фрустрації.

Бажання отримати кваліфіковану допомогу на тлі виявлених у себе психологічних проблем не криє в собі нічого поганого, більше того, є позитивним результатом, проте поганим мотивом для професійного розвитку загалом і навчання з даної спеціальності зокрема.

Таблиця 1

*Критерії та методи дослідження основних підсистем професійної ідентичності*

Підсистеми професійної ідентичності	Критерії	Методи, методики, техніки дослідження
<i>Ставлення до себе як до професіонала</i>	Образ себе як професіонала, професійна самооцінка, професійне самоставлення, готовність до професійних випробувань, здатність до конкуренції, мотивація оволодіння професією, індивідуальний імідж	Авторські анкети; авторська методика, розроблена за принципом семантичного диференціалу; тест «Хто Я?» (М. Кун, Т. Макпартленд); методика дослідження самооцінки Дембо-Рубінштейн у модифікації Г. М. Прихожан; модифікований нами опитувальник самоставлення В. В. Століна, С. Р. Пантілєєва, спрямований на дослідження ставлення до себе як до професіонала; методика для діагностики навчальної мотивації (А. О. Реан, В. О. Якунін, модифікація Н. Ц. Бадмаєвої); техніка колажування
<i>Ставлення до професії</i>	Образ професії, усвідомлення вимог професії до особистості, емоційно позитивне сприйняття професії, професійна спрямованість, професійна компетентність	Авторські анкети, методика дослідження самооцінки Дембо-Рубінштейн у модифікації Г. М. Прихожан, методика дослідження локусу контролю (Дж. Роттер), методика «Рівень співвідношення «цінності» та «доступності» (РСЦД) в різних життєвих сферах» (О. Б. Фанталова), методика дослідження професійної спрямованості Смекала-Кучери, опитувальник «Якорі кар'єри» (Е. Шейн)
<i>Ставлення до професійної спільноти</i>	Прийняття професійних норм і цінностей, сприйняття партнерів по комунікативній взаємодії, здатність до співробітництва, суб'єктивне відчуття належності до професійної спільноти, колективний імідж	Методика дослідження ціннісно-орієнтаційної єдності групи (В. С. Івашкін, В. В. Онуфрієва); опитувальник «Якорі кар'єри» (Е. Шейн); методика дослідження професійної спрямованості Смекала-Кучери; авторська методика, розроблена за принципом семантичного диференціалу; техніка колажування

Наведені нами ситуації часто стають причиною кризових станів у студентів, особливо якщо вони все ж не готові звертатися по допомогу і працювати над собою самостійно. По суті, йдеться про свого роду «підміну» мотивації вибору професії, про «фальшивий» мотив, та ще й на несприятливому тлі наявних психологічних проблем. Фрустрація та розчарування логічно переносяться в такому випадку на саму професію, оскільки вона не задовольняє актуальних потреб. Студент відчуває, що його очікування не виправдались і часто, під впливом механізмів психологічного захисту, схильний звинувачувати в цьому не себе, а фах. Для багатьох студентів ситуація часто ускладнюється ще й тим, що зміст підготовки медичних психологів закономірно сприяє глибшому усвідомленню себе, своїх особливостей і проблем, спонукає до самоаналізу, рефлексії та постійної роботи над собою. Особистісна незрілість і неготовність до усвідомлених змін може стати причиною «гальмування» особистості студента на етапі самодіагностики, що перетворюється на «розкопування» та інвентаризацію проблем без бажання щось змінити, тим більше – докладаючи до цього немалих зусиль. Дискомфорт, який відчуває в такому положенні людина, призводить до знецінювання професії, яка, в її уявленнях, стала джерелом болю та нестабільності, та себе, оскільки відкриття певних «небажаних» аспектів своєї особистості знижує самооцінку та руйнує самоповагу. Неготовність прийняти реалістичний образ власного «Я» запускає потужні захисні механізми, що в таких випадках, як правило, є стереотипними та інфантильними, а отже, непродуктивними.

Очевидно, що подолання виявлених нами труднощів особистісного та професійного становлення цього типу можливе лише внаслідок інтенсивної роботи над собою, звернення за потреби по психологічну й психотерапевтичну допомогу. Створення оптимальних умов і можливостей для саморозвитку й отримання кваліфікованої допомоги надзвичайно важливе для студентів – медичних психологів, оскільки має розглядатись як складова їх професійної підготовки.

Наступна група труднощів пов'язана, як ми вже зазначали, зі специфічним становищем медичної психології як фаху серед інших професій.

По-перше, медична психологія як галузь, у якій ведеться окрема підготовка фахівців, існує не так давно, а отже, поінфор-

мованість про неї населення загалом і абітурієнтів зокрема є недостатньою. Школяреві здебільшого важко уявити собі, чим займаються медичні психологи, оскільки сутність цієї професії мало пов'язана зі стандартним змістом шкільної освіти та дисциплінами, що вивчаються в межах програми середньої школи. Якщо про сутність діяльності та основні професійні завдання практичного психолога учень ще може скласти уявлення на основі своїх спостережень за роботою шкільного психолога, то дізнатися про те, чим займаються медичні психологи, йому складно. Малим також є шанс, що таку інформацію абітурієнт зможе отримати в контексті власного клієнтського досвіду, оскільки далеко не в усіх лікувальних закладах України нині запроваджено відповідні посади. Імовірність, що учень потрапить на прийом до медичного психолога і в такий спосіб ознайомиться з його професійною діяльністю та складе собі уявлення про цей фах, невисока.

Неоднозначно виглядає і представленість медичної психології в медійному просторі. В інформаційну добу стереотипи масової свідомості здебільшого формуються завдяки засобам масової інформації, зокрема й узагальнені образи професії та її носіїв виникають із сукупності їх репрезентацій у радіо- та телевізійних програмах, у газетних та журнальних статтях, інтернет-публікаціях тощо. Літературні твори та художні фільми також додають матеріалу для створення в масовій свідомості певних уявлень про професію. Об'єктивно інформація, що надходить сьогодні через медійні канали про професію медичного психолога, недостатня і, що гірше, подекуди викривлена, навіть хибна.

Медична психологія як галузь і медичні психологи дуже рідко стають так званим інформаційним приводом для журналістів та авторів програм. На жаль, навіть тоді, коли це трапляється, недостатня компетентність останніх, брак інформації та об'єктивних даних призводять іноді до того, що аудиторії пропонується неякісне, неточне, а подекуди й відверто помилкове зображення роботи медичних психологів. Журналісти не завжди добре розуміють сутність цієї професії, не відрізняють її від практичної психології, психіатрії, плутають професійні завдання та поля компетенції представників цих різних професій. Художні фільми та літературні твори (за походженням здебільшого американські та західноєвропейські) часто пропонують вилетений до сюжетної



канви образ психолога, психіатра, психоаналітика. Власне медичні (клінічні) психологи в таких творах зображуються вкрай рідко, проте для української аудиторії всі ці образи виявляються недиференційованими, переплутаними, що спричинено насамперед суттєвими відмінностями в системі охорони здоров'я різних країн, системі психіатричної допомоги та підготовки фахівців «допоміжних» професій.

Отже, можна констатувати, що на момент обрання для себе медичної психології як майбутньої професії молоді люди в більшості випадків не мають чіткого уявлення про сутність цього фаху, статус професії на ринку праці, зміст професійної діяльності та її перспективи, вимоги, що висуваються професією до особистості, професійно значущі якості, особливості підготовки фахівців тощо. Образ медичного психолога, що існує в їх уяві, здебільшого базується на припущеннях і фантазіях, а не на конкретних об'єктивних даних.

З цим пов'язана ще одна досить типова проблема – недостатній ступінь самостійності у виборі професії. Достатньо велика кількість студентів обирають фах під впливом (якщо не під тиском) батьків, інших значущих людей, обставин. Не маючи достовірної та зрозумілої інформації про дану професію, абітурієнти, відповідно, виявляються нездатними здійснити усвідомлений самостійний та відповідальний вибір. Відтак головними «мотиваторами» професійного вибору часто стають поради і настанови батьків, для яких вирішальними чинниками можуть виявитися доступність професії, зокрема й матеріальна (вартість навчання, напруженість конкурсної конкуренції при вступі), розташування навчального закладу, можливість допомогти у працевлаштуванні, які також керуються наявними у них уявленнями про професію медичного психолога, що не завжди є правильними.

Не можна нехтувати і ще однією тенденцією, що традиційно впливає на вибір професії та яскраво відображається у кількості претендентів під час вступу. Будь-яка новація, зокрема й новий фах, завжди викликають підвищений інтерес у суспільстві, свого роду моду. На етапі становлення професії її престижність, а відповідно привабливість напряду пов'язані з новизною. В даному випадку брак інформації про професію та недостатнє розуміння її сутності, змісту професійної діяльності та перспектив лише «підігривають» ажіотаж, створюючи довкола неї ореол загадковості та винятковості.

Із викладеного вище зрозуміло, що «сценарії» можливих ускладнень на шляху особистісного та професійного становлення майбутніх медичних психологів закладаються ще до вступу до вищого навчального закладу, на етапі профорієнтації та здійснення вибору професії. Медичну психологію як фах, новий для українських реалій, все ще супроводжує велика кількість міфів і хибних стереотипів, які не можуть не впливати на очікування й сподівання щодо обраної професії. Часто трапляється так, що становлення професійної ідентичності для студента – майбутнього медичного психолога починається зі звільнення від хибних стереотипів, невиправданих очікувань і нереалістичних уявлень і постійно супроводжується необхідністю узгоджувати існуючий у свідомості суб'єктивний образ професії з об'єктивною реальністю.

Додаткові труднощі виникають у студентів – медичних психологів у процесі становлення професійної самосвідомості у зв'язку із суб'єктивною та об'єктивною близькістю обраної ними професії до професій лікаря (зокрема, психіатра) та психолога (практичного психолога). Ускладнення виникають не лише на рівні самоідентифікації, коли перед початківцем на тлі незавершеного процесу формування професійної ідентичності постає запитання, ким йому себе вважати, – лікарем чи психологом, а й на рівні сприйняття його іншими фахівцями. Це сприйняття також неоднорідне, причому і за емоційним забарвленням, що неминуче впливає на самопочуття студента, його самооцінку, а відтак і на ставлення до обраної професії.

Вважаємо, що на шляху до професіоналізму і професійної ідентичності як його складової фахівець-початківець проходить через кілька варіантів (типів) переживання власної ідентичності, а саме: вибір ідентичності; конфлікт ідентичностей; злиття ідентичностей.

Поняття «вибір», «конфлікт» і «злиття» застосовуються для визначення відповідних феноменів у процесі становлення ідентичності з часів Е. Еріксона. Вважаємо, що в нашому випадку вони відповідають специфічним етапам становлення професійної ідентичності медичного психолога.

Етап вибору ідентичності передбачає пошуки та отримання відповіді на запитання «ким я хочу бути?», «ким я себе вважаю?» На цьому етапі початківець, очевидно, потрапляє водночас під

потужний вплив механізму ідентифікації, трансформуючи власні сумніви у запитання «на кого я хочу бути схожим?»

Вибір ідентичності в сенсі афективної оцінки базується, як ми вважаємо, на позитивних емоціях. Особистість обирає для себе орієнтир, що забарвлений позитивними емоціями, подобається йому, дає надію на успіх і психологічний комфорт. Вибір ідентичності починається ще на допрофесійному етапі, якщо особистість обирає професію свідомо й відповідально, а не випадково, під впливом зовнішніх обставин.

Ведучи мову про студентів – майбутніх медичних психологів, зазначимо, що для них вибір ідентичності полягає в усвідомленні того, що вони є носіями абсолютно автономного фаху, який має свої унікальні професійні завдання, мету, методи та засоби професійної діяльності. Вибір ідентичності полягає не лише в «присвоєнні» собі назви професії (я – медичний психолог), а в інтеріоризації всієї сукупності існуючих уявлень, вимог, характеристик, стереотипів тощо, які становлять образ професії та професіонала – її носія. Очевидно, що ідентичність на цьому етапі великою мірою будується на фантазіях, стереотипах, на власних (іноді нереалістичних) уявленнях, які згодом будуть приведені у відповідність із реальністю.

Звернімо увагу на той факт, що на цьому етапі вибір ідентичності для професіонала виконує сукупність функцій, які здебільшого виявляються для особистості захисними і сприяють її професійному розвитку. Насамперед вибір ідентичності виступає як потужний організаційний чинник життєдіяльності особистості. Обираючи ідентичність, особистість впорядковує свою мету та цілі, уочевидне постає перед нею у зв'язку із цим завдання, здійснює планування та саморегуляцію діяльності, вибудовує цінності та пріоритети, коректує свою поведінку тощо.

Крім того, вибір ідентичності є потужним мотиватором, він безпосередньо впливає на мотиваційну сферу особистості, зокрема в усьому, що стосується її професійного розвитку. У такому випадку ідентичність, обрана особистістю, стає не просто орієнтиром, до якого вона прагне, а й рушійною силою професійно спрямованої активності в найширшому розумінні цього поняття. Так, студент отримує для себе відповідь не лише на запитання «ким я хочу бути?», а й на запитання «заради чого я це роблю?»

Спостереження за студентами – майбутніми медичними психологами показують, що молоді люди, які досить швидко починають позиціонувати себе як власне «медичних психологів», демонструють вищий рівень навчальної активності, кращу успішність. Очевидно, впевненість в обраній ідентичності виконує також важливу функцію емоційної підтримки, постійно «підживлюючи» особистість позитивними емоціями.

Соціально-психологічною функцією вибору ідентичності є функція приналежності до групи, в даному випадку – до умовної і конкретної професійної спільноти, поява у студента «ми-відчуття» стосовно психологічного середовища. Приналежність до певної групи, як відомо, дає особистості відчуття впевненості, безпеки, захищеності, підвищує її цінність у власних очах, самоповагу. Відчуття власної приналежності до професійної спільноти не може бути сформоване доти, поки не буде обрана власна ідентичність.

Вибір ідентичності впливає також на формування іміджевих характеристик особистості. Володіючи власним іміджем, студент намагається узгодити його зі стереотипним іміджем носія обраної професії. Якщо це узгодження не є суто формальним, зовнішнім, воно також здатне позитивно вплинути на процес професійного розвитку через засвоєння корисних іміджевих стереотипів на зразок «психолог повинен буди вдумливим», «всі психологи багато читають», «психолог має займатися самовдосконаленням», «психолог – це людина, яка вміє слухати», «психолог повинен бути чуйним та уважним» тощо.

Безумовно, на етапі вибору ідентичності уявлення про професію частіше за все є стереотипними і досить далекими від реальності. Проте важливість даного етапу від цього не зменшується. Ідентифікація з емоційно привабливими зразками, захоплення кумирами зі світу психологічної науки та практики, прагнення бути на них схожим, інтеріоризація позитивних стереотипних уявлень про професію приносять неабияку користь особистості на шляху професійного розвитку. З плином часу, на шляху становлення професіоналізму, фахівець неодноразово здійснює переоцінку власних ставлень до професії, узгоджує свої уявлення з дійсністю, виробляє власний стиль діяльності та спілкування. Але не можна забувати, що етап вибору ідентичності – це етап мінімального досвіду не лише в професії, а й у професійній підготовці, отже,

власні оцінки, переконання, уявлення, цілі та завдання повинні знайти собі заміну у вигляді зовнішніх позитивних прикладів.

Не можна не сказати й про те, що етап вибору ідентичності криє в собі певні небезпеки для особистості професіонала-початківця. За низького рівня розвитку самосвідомості «примірювання» ідентичності може обернутися для особистості просто грою, свого роду «театром одного актора», коли нехай не достатньо реалістичні, але все ж сутнісні та змістовні уявлення про професію та її носіїв підмінюються виключно зовнішніми ознаками.

Конкретизуючи сказане вище, зазначимо, що для медичних психологів уже цей етап розвитку ідентичності часто виявляється проблемним сам по собі або ж «програмує» можливі майбутні ускладнення. Це пов'язано з тим, що медична психологія (як ми неодноразово зазначали) – новий для України фах і, як відомо, його носіїв у нашій країні наразі мало. Не існує також більш-менш інтегрованої та помітної в суспільстві професійної спільноти, яка б забезпечувала збереження традицій, формувала колективний імідж і здійснювала взаємодію з фахівцями інших галузей. Відтак поки що складається ситуація, в якій у медичного психолога-початківця немає помітних прикладів для наслідування, бракує інформації, чітких уявлень про професію. Наслідком цього є значна частка фантазій та викривленої інформації, хибних стереотипів і просто помилок, на основі яких вибудовується образ майбутньої професії. Якщо початківцю не вдається досить швидко та ефективно привести його у відповідність із дійсністю, це стає причиною розчарувань, фрустрації, психологічних травм, а відтак – втрати інтересу до професії та бажання продовжувати професійну підготовку.

З огляду на сказане вище, треба наголосити, що формування суспільного іміджу професії медичного психолога, підвищення обізнаності населення загалом та абітурієнтів зокрема про сутність цієї професії є важливими передумовами становлення професійної ідентичності майбутніх фахівців. Адекватні уявлення про обраний фах забезпечують більш усвідомлений, виважений та відповідальний вибір професійної ідентичності.

Ще одним варіантом розвитку ідентичності є конфлікт ідентичностей. Якщо в першому випадку йшлося про «присвоєння» ідентичності, проголошення її своєю, то тут маємо справу з внутрішніми суперечностями, на основі яких формується ідентичність. В

даному випадку йдеться про вибір ідентичності, який особистість здійснює не за принципом присвоєння, а за принципом відкидання, відповідаючи на запитання «ким я не є?», «ким я не хочу бути?». Відторгнення чужих, непривабливих ідентичностей зміцнює впевненість у правильності вибору щодо власної. Для медичних психологів ця ситуація типова і надзвичайно яскраво демонструє процеси, що відбуваються в таких випадках.

Зазвичай конфлікт ідентичностей для медичного психолога знаходиться в площині «медицина – психологія», утворюючи змістовий суперечливий трикутник «лікар – медичний психолог – практичний психолог». На етапі конфлікту ідентичностей медичному психологу доводиться обирати, «ким він не є», в такий спосіб утверджуючи унікальність власної ідентичності. В протистоянні ідентичностей «лікар» – «медичний психолог» основні суперечності пов'язані з тим, що формально і лікарський фах, і фах медичного психолога є складовими медичної галузі, підготовка фахівців із цих спеціальностей здійснюється за напрямом «Медицина» у вищих медичних навчальних закладах. При цьому зміст професій, ясна річ, є різним, перед їх носіями стоять різні завдання, а відповідно суттєво відрізняється і зміст підготовки. Раніше ми вже зупинялися на особливостях сприйняття професії медичного психолога лікарським середовищем, тому лише вкажемо на асиметричність, що існує в цьому випадку: лікарі схильні позбавляти медичних психологів права на окрему ідентичність, вважаючи їх такими самими (або гіршими за себе) лікарями, самі ж медичні психологи не прагнуть зараховувати себе до лікарської спільноти.

Якщо говорити про конфлікт ідентичностей, то головною його причиною в цій ситуації є те, що самі студенти – медичні психологи часто (і закономірно) ще не мають остаточної впевненості в тому, що їх ідентичність відмінна і не тотожна ідентичності лікаря. Причини такої невпевненості ми вже описували вище (слабка поінформованість, відсутність традицій, зразків для наслідування тощо), додамо лише, що, очевидно, недостатня з цього приводу активність викладачів. Власне, викладачі на етапі додипломної підготовки медичних психологів є тим джерелом, з якого студент в основному формує своє уявлення про майбутню професію. Наші спостереження, результати інтерв'ю та анкетувань, специфіка запитів, з якими звертаються студенти до працівників

медично-психологічного центру, показують, що викладачі-психологи роблять усе можливе для оптимізації процесу формування професійної ідентичності, постійно наголошуючи на специфічності підготовки, майбутніх професійних функцій, мети діяльності, завдань, застосовуваних методів та засобів, цільової групи медичних психологів. Проте викладачі-медики мало чим відрізняються в цьому сенсі від студентів спеціальностей «Лікувальна справа» та «Педіатрія»: не маючи повного уявлення про зміст професії медичного психолога, вони часто руйнують ідентичність студентів, заперечуючи особливості та й право на існування їх професії загалом. Парадоксальним чином іноді це має позитивні наслідки. Образа й агресія, що виникають у студентів – медичних психологів у відповідь на таке ставлення, утверджують їх у переконанні в унікальності власної ідентичності, роблять її переживання більш глибоким та цілісним. Проте в основі цього явища все ж лежить протест і негативні емоції, якими він супроводжується, а отже, сподіватись на те, що мотивація навчання та професійної діяльності буде позитивною, годі.

Суперечність між ідентичностями медичного психолога і практичного психолога розв'язується дещо легше, оскільки має формальне підкріплення у вигляді передбачених нормативними документами посад, місць роботи та цільових груп. Місцем роботи медичних психологів є лікувальні та лікувально-профілактичні заклади, в яких практичні психологи, що пройшли підготовку на психологічних факультетах класичних університетів і педагогічних навчальних закладів, працювати не можуть. Цільовою групою для медичних психологів є особи із соматичними та психосоматичними захворюваннями, для практичних психологів – практично здорові люди або ті, чиї психологічні проблеми ніяк не пов'язані зі станом соматичного здоров'я. Крім того, середовища (в даному випадку студентські) медичних і практичних психологів перетинаються мало, оскільки цих фахівців готують у різних навчальних закладах. Отже, розв'язуючи для себе описаний «трикутник суперечностей», студент – медичний психолог змушений звільнитися від чужих йому ідентичностей, утверджуючи в такий спосіб власну.

Ще одним варіантом розвитку професійної ідентичності є злиття ідентичностей. У психологічній літературі словосполучення «злиття ідентичностей» вживають не як термін з чітко окресленим

значенням, а радше для метафоричного опису певної соціально-психологічної ситуації. Йдеться про особливий тип між особистісних стосунків (зазвичай дружба – в підлітковому віці, кохання – в юнацькому та дорослому, дитячо-батьківські стосунки) з порушеними границями, коли істинна близькість, що базується на повазі до чужих границь, до унікальності особистого світу партнера, підмінюється розмиванням власної ідентичності та присвоєнням чужої. Частіше за все цей процес буває двостороннім. Отже, під злиттям ідентичностей у цьому випадку мається на увазі втрата власної ідентичності, її заміна чужою ідентичністю на підтримку ілюзії близькості та нерозривності зв'язку.

Злиття ідентичностей для студентів – майбутніх медичних психологів є досить типовим етапом розвитку професійної ідентичності, про що свідчать результати дослідження суб'єктивних уявлень студентів про професійні й особистісні особливості представників соціономічних професій та результати дослідження суб'єктивних оцінок процесу становлення професійної ідентичності медичного психолога. Уникаючи напруження, спричиненого, як у попередньому випадку, конфліктом ідентичностей, вони прагнуть виробити в себе уявлення про власну професію як про просте поєднання двох знайомих, звичних, а отже, більш зрозумілих професій – лікаря і психолога.

Студент, що потрапляє в таку ситуацію розвитку ідентичності, неминуче опиняється перед питанням про правильність професійного вибору, про доцільність існування обраної ним професії, про її затребуваність, важливість, престиж, перспективи тощо. Ці переживання можуть у несприятливій ситуації (нерозв'язані внутрішньоособистісні конфлікти, труднощі в спілкуванні, низька успішність тощо) мати психотравмуючий вплив і навіть стати причиною відмови від навчання.

Отже, аналіз описаних нами варіантів (етапів) розвитку ідентичності, виділених на основі узагальнення наукових джерел, результатів власного емпіричного дослідження, показує, що на шляху до сформованої професійної ідентичності особистість проходить через кілька проміжних стадій розвитку, які можуть давати їй відчуття тимчасового психологічного комфорту, навіть бути корисними для її професійного та особистісного розвитку, проте не є гармонійними та цілісними, тому – зрілими.

Зріла ідентичність як багаторівнева складна динамічна структура, що включає в себе усвідомлювані й неусвідомлювані елементи, покликана забезпечувати особистості відчуття цілісності, автентичності, стійкості та впевненості, а отже, будь-які спроби утворення власної ідентичності на основі ідентичностей чужих призводять до невиконання її найважливішої функції і в такий спосіб гальмують особистісний і професійний розвиток особистості.

Додамо, що становлення професійної ідентичності студентів (будь-яких спеціальностей) відбувається нині в складних і нестабільних соціально-економічних, політичних, а отже, й психологічних умовах. Для нашого сьогодення типовим явищем є руйнування традицій, ламання стереотипів, невпевненість у завтрашньому дні, невизначеність соціально-рольової структури суспільства та загалом швидка зміна соціальних «декорацій». Для незрілої юнацької психіки це виявляється досить великим навантаженням, що змушує особистість постійно вирішувати складні адаптаційні питання, а за умови неможливості їх вирішити може призводити до виникнення криз. Очевидно, що на такому тлі перебіг складного процесу становлення професійної ідентичності, що сам по собі передбачає проходження особистості через кризи, закономірно виявляється ускладненим.

Незважаючи на те, що формування професійної ідентичності майбутніх медичних психологів відбувається в складних внутрішньо-особистісних та соціально-психологічних умовах, наявні труднощі та проблеми з певною мірою успішності долаються. Ступінь цієї успішності залежить водночас і від умов, у яких відбувається професійний розвиток особистості, і від рівня її зрілості, готовності долати кризи продуктивно, гнучко адаптуючись до нових умов.

### Література

1. Борисюк А.С. Концептуальне обґрунтування моделі професійної ідентичності медичного психолога / А. Борисюк // Збірник наукових праць: філософія, соціологія, психологія. – Івано-Франківськ : Вид-во Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника, 2010. – Вип. 15. – Ч. 2. – С. 157–170.
2. Борисюк А. С. Професійна ідентичність і маргінальність фахівця / А. С. Борисюк // Збірник наукових праць: філософія, соціологія, психологія. – Івано-Франківськ : Видавничо-дизайнерський відділ ЦІТ Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника, 2008. – Вип. 13. – Ч. 2. – С. 26–33.

3. Борисюк А. С. Психологічні особливості професійної діяльності лікаря / А. С. Борисюк // Актуальні питання суспільних наук та історії медицини. Спільний українсько-румунський науковий журнал // Current issues of Social studies and History of Medicine. Joint Ukraine-Romanian scientific journal / Редколегія: Т. Бойчук, Ш. Пуріч, А. Мойсей. – Чернівці-Сучава : БДМУ, 2015. – № 4 (8). – 132 с. – С. 117–120.
4. Борисюк А. С. Ставлення до себе як до професіонала (модифікація опитувальника) / А. С. Борисюк // Наукові записки. – Острог : Видавництво Національного університету «Острозька академія», 2010. – Вип. 14. – С. 76–88. – (Серія «Психологія і педагогіка». Тематичний випуск «Актуальні проблеми когнітивної психології»).
5. Максименко С. Д. Генезис существования личности / С. Д. Максименко. – К. : Издательство ООО «КММ», 2006. – 240 с.
6. Erikson E. H. Identity, Youth and Crisis / E. H. Erikson. – New York : W. W. Norton and Co., 1968. – P. 226–341.

## 3.5

### ПРОБЛЕМА ТАКТИЧНОГО МИСЛЕННЯ СПОРТСМЕНІВ У КОНТЕКСТІ ЕКСТРЕМАЛЬНИХ ТА НЕВИЗНАЧЕНИХ СИТУАЦІЙ

*Т. І. Щербак*

Вимоги сучасного спорту надзвичайно високі. Для досягнення високих результатів та ефективного здійснення спортивної діяльності необхідні не тільки фізичні здібності, а й уміння легко адаптуватися до швидкозмінних умов діяльності в екстремальних та невизначених ситуаціях, розвиток інтелектуальної сфери спортсмена і, зокрема, рівень тактичної підготовки та тактичного мислення.

Зростає потреба в спортсменах, здатних до гнучкого і креативного мислення, до прийняття оптимальних рішень в екстремальних ситуаціях, до вибору найкращої та найвигіднішої альтернативи в тренувальних і змагальних ситуаціях. Спортсмени повинні швидко і точно сприймати і розпізнавати виникаючі ігрові ситуації, співвідносячи їх із наявним досвідом, приймати адекватні їм тактичні рішення й успішно реалізовувати їх через здійснення відповідних тактичних дій.

У сучасному спорті особливо гостро стоїть проблема максимального розкриття техніко-тактичних можливостей спортсменів в умовах, насичених екстремальними та невизначеними ситуаціями. Розвиток сучасного спорту вказує на те, що тактична підготовка спортсменів являє собою одну з головних серед інших видів підготовки, оскільки сама є підґрунтям і фізичної, і технічної.

Отже, тенденції розвитку сучасного спорту свідчать про потребу пошуку способів оптимізації тренувального процесу та збільшення ефективності в керівництві спортивною діяльністю, зокрема завдяки врахуванню показників тактичного мислення. Тому сьогодні особливо актуально з концептуально-теоретичної точки зору звучить проблематика набуття спортсменами потенціалу тактичного мислення в процесі спортивної діяльності.

Важливим для розкриття сутності проблеми тактичного мислення спортсменів в екстремальних та невизначених ситуаціях є експлікація цього поняття та окреслення специфіки даного явища у спорті.

Тактичне мислення було предметом дослідження таких вітчизняних та зарубіжних учених, як Г. М. Гагаєва, І. Д. Глазирін, Є. П. Ільїн, Ж. Л. Козіна, М. П. Клусов, В. С. Лизогуб, Г. Мелхорн, Д. Мемерт, М. С. Полішкіс, Л. Ю. Поплавський, Л. С. Фролова, Ж. О. Цимбалюк, М. П. Шестаков.

З точки зору теорії та методики спорту, інтелектуальні здібності в спортивній діяльності є складовою тактичної підготовки та визначають майстерність спортсмена. Ігрова діяльність невіддільна від тактики, котра упредметнюється в доцільному веденні змагальної боротьби як окремим суб'єктом, так і командою. Щоб ефективно реалізовувати свої фізичні, технічні, психічні, теоретичні можливості та одночасно ускладнити дії суперника, гравець зобов'язаний бути тактично грамотним.

Видається логічним, що, незважаючи на задіяність в опануванні тактичною майстерністю всіх психічних процесів, основна роль належить мисленню, яке називається тактичним. Зокрема, розглядаючи, психічні процеси через призму їх вагомості для оволодіння тактичною майстерністю, Є. П. Ільїн [7] провідну роль відводив саме тактичному мисленню.

У ході теоретичного аналізу сутнісних ознак поняття тактичного мислення виокремилося декілька ідей, що, тим не менш,

об'єднуються у єдиний підхід до його трактування. Наукові розвідки Ж. Л. Козіної [8], М. С. Полішкіса, Л. С. Фролової, І. Д. Глазиріна [18] центровані на ідеї, що тактичне мислення є вищим рівнем оперативного, ігрового, ситуативного, оскільки воно характеризується вмінням планувати власну діяльність, антиципацією перебігу гри, здатністю аналізувати логічний ланцюг спортивних ситуацій. Відтак, це мислення в межах конкретної спортивної діяльності, яке має дієвий характер і пов'язане з діями в їх моторному розумінні.

Показовими в даному контексті є ідеї Л. Я. Євгенєва, Г. Мелхорн про тактичне мислення як здатність на основі сприйняття і аналізу ситуації якнайшвидше і якнайкраще вирішувати тактичне завдання.

Значний інтерес становлять праці сучасних дослідників, які стосуються різних аспектів тактичного мислення: розв'язання тактичних завдань взаємодії в колективі (М. П. Клусова); шляхи реалізації завчасно розроблених тактичних задумів та зміни тактичної схеми гри (Г. М. Гагаєва); аналіз і структурування ігрових ситуацій, способи вирішення тактичних завдань (Ж. Л. Козіна); часові особливості виконання тактичних завдань (М. П. Шестаков, І. Д. Глазирін).

Виходячи з аналізу означених теорій та концепцій, під тактичним мисленням спортсменів розуміємо здібності до швидкої оцінки ігрових ситуацій та ефективного розв'язання конкретних тактичних завдань команди, які виникають під час спортивної діяльності в екстремальних умовах тренування та змагання.

З точки зору Д. Мемерт [9], саме прояви тактичного мислення визначають перебіг ігрових ситуацій у вирішальний момент. Тому сьогодні одним з головних завдань наукових досліджень є пошук критеріїв, які можуть бути інформативними щодо прогнозування вдосконалення тактичного мислення. На думку Є. П. Ільїна [7], В. С. Лизогуба, такі критерії можуть базуватися на індивідуально-типологічних властивостях нервової системи гравців, які відрізняються стійкою біологічною природою.

Зважаючи на те, що різні види мислення мають єдине фізіологічне підґрунтя, тим не менш, розуміємо, що розв'язання тактичних завдань може істотно різнитися через різну активність мозку під час пошуку оптимального шляху виходу з ігрової ситуації, що склалася.

Поруч із використанням понять «оперативне» і «тактичне мислення», спортивні психологи та спеціалісти в галузі спорту, зважаючи на особливості спортивної діяльності, виокремлюють також поняття «ігрове мислення».

Ігрове мислення – комплекс інтелектуальних операцій спортсмена, котрі сприяють вибору оптимального та доцільного варіанту ігрових дій. Це специфічний різновид психофізіологічних функцій спортсменів, що розвивається лише під час спортивної діяльності (Л. С. Фролова, І. Д. Глазирін). Ігрове мислення визначається як «ситуативне» і виявляється під час розв'язання завдань конкретних проблемних ігрових ситуацій, що здійснюються завдяки застосуванню спеціальних технічних прийомів (В. З. Бабушкін, І. О. Арбузін).

Така термінологічна невизначеність і неоднозначність тлумачення поняття мислення спортсменів сприяла появі двох тенденційно відмінних підходів до його розуміння: перший охоплює поняття «тактичне», «оперативне», «ігрове», «ситуативне» мислення як тотожні (А. Я. Долгов, А. В. Родіонов, А. Г. Волосович, А. Картер), другий – розглядає їх як суттєво відмінні (І. О. Арбузін, Ф. Таборський). Такий розподіл мав вплив на методи вивчення та оцінку тактичного мислення під час спортивної діяльності.

Тактичне мислення – один із вагомих факторів, що визначає спортивні можливості спортсменів (Ж. О. Цимбалюк) [20]. Йому властиве невідривне поєднання з моторними діями та безпосереднє сприйняття наочних образів і явищ в умовах обмеження часу, під час активних фізичних навантажень, на фоні різних переживань і з урахуванням можливості певних спортивних ситуацій.

Тактичне мислення спортсмена вирізняється низкою особливостей [5]:

- 1) наочно-образний характер мислення спортсмена виявляється у використанні наочно-чуттєвих образів при розв'язанні тактичних завдань. Функціонування інтелектуальних операцій відбувається в складі і на основі сприйняття і уявлень. Таке мислення має конкретний характер і нерозривно поєднане із сприйняттям дій команди, суперників або змагальної ситуації в цілому;
- 2) дієвий характер мислення означає, що останнє є невід'ємним компонентом діяльності, тісно пов'язане з моторними діями. Часто спортсмен вирішує поставлене завдання безпосередньо під час

спортивної діяльності, а не завдяки завчасному плануванню. Відтак, мислення є включеним у процес вирішення завдань з перетворення зовнішнього середовища;

3) ситуативний характер мислення спортсмена полягає в тому, що воно відбувається на фоні часто змінних ситуацій і потребує оптимальних тактичних рішень, тобто виявляється зумовленість відображенням об'єктивних залежностей безпосередньо даної конкретної ситуації;

4) швидкість мислення зумовлена жорсткою обмеженістю часу для реалізації запланованих ігрових дій;

5) гнучкість мислення полягає в умінні трансформувати попередній план тактичних дій, вносити корективи в загальну схему ігрової діяльності;

6) цілеспрямованість мислення спортсмена вказує на вміння зосереджуватися на певних елементах спортивної діяльності або визначеній тактиці; передбачає розвинену волюву сферу;

7) самостійність мислення спортсмена визначає вміння вирішувати тактичні завдання без сторонньої допомоги, реалізовувати тактику або діяти ситуативно, не спираючись на думку інших;

8) глибина мислення спортсмена вказує на його вміння визначати головне, найбільш значуще в тактичних діях;

9) широта мислення означає наявність уміння контролювати широке коло дій, які можуть впливати на результат.

10) критичність мислення полягає в здатності не підпадати під вплив думок інших, приймати обмірковані та незалежні рішення, що визначатимуть тактичні дії;

11) тісний взаємозв'язок інтелектуальних операцій і емоційно-вольової сфери виявляється в тому, що в процесі надмірних фізичних навантажень з урахуванням міри ймовірності очікуваних подій у спортсменів виникає безліч різних переживань.

Крім зазначених Є. М. Гогунівим, тактичне мислення характеризується ще й такими особливостями:

- імпровізаційність, яка зумовлюється потребою під час гри фактично миттєво реагувати на непередбачувані ситуації;
- ймовірнісний характер рішень, що пов'язано з відсутністю повної інформації про суперника і його тактику або з неможливістю вибрати адекватний варіант дії через ліміт часу;
- обмеженість у часі;

– інтуїтивний характер мислення виявляється в згорнутості процесів мислення, які протікають неусвідомлено, за винятком остаточного результату розумової діяльності [11; 17].

За умов обмеженості інформації та часу, необхідних для вирішення тактичного завдання, спортсмени вдаються до інтуїтивного мислення. В такому випадку інтуїтивне мислення є способом подолання спортсменом невизначеності, що уможливорює швидкий вибір тактичних і технічних рішень поставлених завдань.

У ході спортивної діяльності спортсмени з досвідом часто вирішують тактичні завдання і діють дуже швидко й точно, при цьому не завжди усвідомлюючи власні дії. Розуміння того, що відбулося, настає вже після виконання завдання. Проте інтуїцію неправильно розглядати як особливе вміння. Підґрунтям для інтуїтивних дій стає здобутий спортивний досвід спортсмена, володіння тактичними прийомами і технікою виконання дій, спостережливість, вміння прогнозувати і передбачати дії суперника та можливий хід змагання.

На практиці побудова і здійснення тактичних дій часто тісно пов'язані з антиципацією. У спортивній діяльності вкрай необхідна антиципація конструктивного виходу з проблемної ситуації. Ефективність змагальної діяльності у спорті залежить від тактичної підготовленості та зумовлюється вмінням передбачати, як будуть розгортатися події. Розвитку антиципації сприяють постійні тренувальні заняття і накопичений досвід. Відтак, техніко-тактична підготовка повинна спрямовуватися на набуття потенціалу інноваційної, прогностичної і випереджальної діяльності, яка одночасно за характером має бути варіативною, вибірково-ефективною, нелінійною.

Особлива вагомість у тактичному мисленні належить антиципації дій суперника, оскільки важливим є прогнозування трансформації ситуації. Антиципація спортсменів, що займаються спортивними іграми або єдиноборствами, базовані як на імовірнісному прогнозуванні, так і на випереджальних діях безпосередньо під час спортивного змагання. Здатність спортсменів до просторової та часової антиципації, тобто передбачення ігрової ситуації до її початку, визначає результативність тактичної діяльності. Антиципуючі реакції, як випереджальне відображення дійсності, уможливають цілий комплекс психічних процесів – сприйняття (наприклад, рухомих об'єктів), пам'ять, мислення, уяву [13].

Екстремальність спортивної ситуації здійснює вплив на адекватність її оцінки, прогнозу поведінки суперника в найближчий час. На думку А. В. Родіонова, мислення спортсменів являє собою сукупність ситуативних рішень, однак ліміт часу, тягар відповідальності за вибране рішення можуть справляти негативний вплив на вибір тактичної схеми [14].

Важливим фактором швидкості тактичного мислення виступає спрямованість уваги під час змагання, що пов'язано із подоланням об'єктивних і суб'єктивних відволікаючих моментів. Цьому сприяє осягнення всіх умов змагальної боротьби і цілеспрямованість, вміння керувати своїми діями. Зростання швидкості тактичного мислення забезпечується збільшенням обсягів уваги та пам'яті. Відтак, на перебіг тактичного мислення та швидкість прийняття тактичних рішень мають вплив властивості психічних процесів.

Показники тактичного мислення значно змінюються зі зростанням рівня технічної майстерності. Вікові особливості також впливають на процес розвитку тактичного мислення. Виявляється залежність між основними властивостями нервової системи і темпами розвитку рівня тактичного мислення. Так, виявляється прямий взаємозв'язок: зі зниженням проявів сили і рухливості нервової системи темпи поліпшення тактичного мислення знижуються. Мають місце певні особливості розвитку тактичного мислення у спортсменів із різною рухливістю нервової системи: чим вищий показник рухливості нервової системи, тим вища продуктивність тактичного мислення і тим більше тактичних ходів людина здатна розробити.

Висока швидкість та інтенсивність перебігу когнітивних процесів у ході змагання уможливилось за наявності багажу тактичних знань та арсеналу тактичних дій, вміння передбачати задуми суперника.

Розвиток тактичного мислення залежить від рівня оперативного, абстрактного, асоціативного та просторового мислення. Так, А. Г. Базилевський [1; 2] виявив середні і сильні взаємозв'язки тактичного мислення в нападі з оперативним і просторовим. Останні забезпечують тактичне мислення, механізм дії якого містить декілька операцій кори головного мозку: виділення об'єкта (встановлення зв'язків і відношень між предметами та явищами), зіставлення виділених об'єктів (визначення подібностей або



відмінностей), абстракції (виділення одних властивостей та відокремлення інших), узагальнення (об'єднання за ознаками), конкретизації (перехід до окремих предметів і явищ), аналізу (розкладання явища або предмета на частини) і синтезу (з'єднання предметів і явищ із пізнаних елементів).

В дослідженні І. Д. Глазиріна [1; 2; 18] підтверджується, що підґрунтям для формування тактичного мислення виступає як мінімум дворічний досвід у спортивній діяльності й високо розвинене оперативне та просторове мислення. Тому вимоги до оперативного мислення спортсмена виходять на перше місце, особливо це стосується зменшення часу на прийняття рішення.

Оперативне мислення та оперативна пам'ять найчастіше дають збій у ситуації психічної напруженості, в екстремальній ситуації. Зникає їх стійкість і рухливість, натомість з'являється їх ригідність, що істотно ускладнює виконання спортивної діяльності. Безпосередньо в спортивній ситуації це може виявлятися у зниженні швидкості надання відповіді, пропусках і численних повторах. Негативні зміни процесів мислення в екстремальних ситуаціях впливають на цілепокладання, можуть істотно змінювати спрямованість рішень спортсмена [11].

Ж. О. Цимбалюк [20] вважає, що швидкість розвитку тактичного мислення підвищується в спеціально організованому процесі з тактичної підготовки. Основу техніко-тактичної підготовленості окремих гравців і команд у цілому становлять:

- наявність у тактичному арсеналі сучасних засобів, форм і видів тактики ведення спортивної боротьби;
- відповідність тактики рівню розвитку конкретного виду спорту з оптимальною структурою змагальної діяльності;
- відповідність тактичного плану особливостям конкретної гри (стан місця проведення матчу, характер суддівства, поведінка вболівальників тощо);
- зв'язок тактики з рівнем техніки і досконалості інших сторін підготовленості – технічної, фізичної, психологічної [11; 17].

Однією з умов виходу з екстремальної ситуації є попереднє планування тактичних дій. Тактичний план сприяє подоланню ситуації невизначеності та надає спортсмену відчуття її підконтрольності.

Попереднє планування тактичних дій є необхідним для ефективного вирішення поставлених спортивних завдань.

У наукових розвідках Д. Харре [19] тактичні дії постають як результат складних послідовних та сумісних психомоторних процесів. На його думку, психомоторні процеси реалізуються через три послідовні фази: базовою і підґрунтям для двох наступних є аналітична фаза, в межах якої відбувається сприйняття і аналіз ситуації; завершальною фазою цього процесу є вирішення тактичних завдань. Автор зауважує, що первинним є виконання тактичного завдання подумки, а вже потім – його реалізація в рухах.

Основою планування виступає максимально можлива повна і точна інформація про суперника та умови змагань. Планування має відповідати таким вимогам: 1) бути творчим; 2) передбачати великий арсенал тактичних прийомів і дій; 3) мати імовірнісний характер (припускати можливі зміни під час спортивних змагань).

Ступінь складності тактичного планування залежить від виду спорту і особливостей змагальної боротьби. Просте планування тактичних дій може використовуватися в змаганнях з легкої атлетики, лижного спорту. В командних спортивних іграх тактичний план буде складнішим, оскільки потрібно розробляти дії для цілої команди, враховуючи завдання кожного гравця.

Плануючи тактичні дії, потрібно дотримуватися таких умов:

- 1) слід усвідомлювати цілі та завдання змагання;
- 2) слід аналізувати сильні й слабкі сторони тактичної, психологічної, технічної і фізичної підготовки суперника;
- 3) слід врахувати всі умови майбутнього змагання;
- 4) необхідно усвідомлено прогнозувати можливі труднощі та перешкоди;
- 5) потрібно опрацювати засоби і прийоми досягнення успіху;
- 6) слід розробити додатковий план тактичних дій, зважаючи на можливі зміни в ході змагання.

Планування тактичних дій завжди має характер можливості. Під час спортивного змагання, особливо в колективних та контактних видах спорту, ситуації можуть змінюватися миттєво і мати непередбачуваний характер, отже, здійснення тактичного плану неможливе без вирішення окремих конкретних завдань.

Здійснення тактичного плану передбачає: 1) розгадування тактичних задумів суперника; 2) застосування прийомів, мета яких – приховати свій тактичний план дій; 3) постійне вирішення конкретних тактичних завдань, які постають під час змагання.

На важливість тактичного мислення як вагомого аспекту тактичної підготовленості вказують І. Д. Глазирін та Л. С. Фролова [18]. В часовому аспекті тактичне мислення протікає дуже швидко, з огляду на необхідність адекватної оцінки спортивної ситуації і, фактично, миттєвий підбір оптимального тактичного ходу. Схожої думки дотримується і Ж. О. Цимбалюк [20], стверджуючи, що успіх у спорті часто визначається вмінням швидко осмислювати складну ситуацію і знаходити правильне рішення.

Отже, вирішальними факторами досягнення перемоги у змаганнях стають здатності до швидкого прийому і переробки інформації; інтенсивної, стійкої і розподіленої уваги; антиципуючого реагування, тактичного мислення, імовірнісного прогнозування.

Тактичне мислення дозволяє: подолати надмірність інформації, спрямовуючи увагу на сприйняття лише обмеженої її частини – значущих елементів ігрової ситуації (аферентний аналіз); прогнозувати розвиток ігрової ситуації та прийняти правильне тактичне рішення про свої дії (аферентний синтез). Завдяки тактичному мисленню, спираючись на знання способів вирішення тактичних завдань, спортсмен здійснює аналіз та узагальнення інформації, що надходить, і визначає вибір найбільш ефективного способу дії в ігровій ситуації.

В ігрових видах спорту гравці послуговуються безліччю альтернативних варіантів вирішення завдань з однаковою складністю і у схожих змагальних ситуаціях користуються різними рішеннями. Жорстке обмеження інформації, часу для сприймання та аналізу ситуації (незважаючи на те, відпрацьовані ці тактичні схеми чи нові) становлять додаткову складність у ситуації вибору, прийняття рішення. Отже, на тактичне мислення впливає сформованість його операційних компонентів.

У багатьох видах спорту на перше місце висуваються вимоги до оперативного мислення, а першочергово – до зменшення часу прийняття рішення: від гравців потрібна здатність оцінювати ситуацію, що склалася, приймати рішення, змінювати обрану стратегію і тактику поведінки, що, у свою чергу, впливає на концентрацію уваги.

Простежується пряма залежність між ефективністю тактики гри й умінням спортсменів оцінювати ситуацію та приймати

адекватне конкретній ігровій ситуації рішення. Успішність ігрової діяльності залежить насамперед від адекватності відображення ситуації у свідомості гравця і його здатності вибрати і реалізувати найбільш раціональне тактичне рішення.

Творчість або імпровізація в спортивній діяльності, результативність спортсменів залежить від рівня натренованості, який забезпечує варіювання тактичними схемами з метою збільшення кількості непередбачуваних ситуацій для суперника і, відповідно, їх зменшення для власної команди. Якщо вони виникають, то напрацьований арсенал тактичних дій має дати змогу вийти зі складної ситуації з найбільш ефективним результатом.

Розумове рішення гравцем тактичних завдань дуже тісно пов'язане з класифікацією і розпізнаванням ігрових ситуацій на основі розумових дій аналізу, порівняння та узагальнення. Ефективність ігрових дій прямо пов'язана з умінням визначати істотні для ходу гри особливості ситуацій, які б малопомітні і важкі для сприйняття вони не були, і абстрагуватися від безлічі явних, але другорядних ознак. Щоб правильно відповісти на питання завдання, що диктується ігровою ситуацією, гравець повинен не тільки розібратися в безпосередніх конкретних умовах, а й знати закономірності, яким ці умови підкоряються і які визначають типові моменти.

Типізація ігрових ситуацій, ґрунтуючись на ознаках схожості, допомагатиме в швидкій та адекватній їх оцінці в ході гри, одночасно це сприятиме здійсненню розроблених завчасно моделей гри через награвання тактичних комбінацій, узгодження індивідуальних дій гравців, спрямованих на вирішення загального ігрового завдання.

Проведений вище аналіз показує, що рівень тактичного мислення можна визначити, оцінюючи точність виконання тактико-технічних дій і правильність (тактичну доцільність) рішень спортсменів.

Висновуємо, що тактичне мислення – це здатність на основі сприйняття і аналізу ситуації в якомого коротший час знайти оптимальний шлях вирішення тактичного завдання. Тактичні дії в спортивних іграх залежать від технічної майстерності гравців, а ефективна реалізація арсеналу технічних прийомів – від адекватності тактичних дій в ігровій ситуації, що склалася.

Наступним етапом наших наукових розвідок є аналіз спортивної діяльності як такої, що фактично зливається з

екстремальними та невизначеними ситуаціями. Також розглянемо вплив означених ситуацій на тактичне мислення спортсменів.

Услід за М. Г. Самойловим приймаємо положення про насиченість спортивної діяльності екстремальними ситуаціями [16]. Дане твердження вважаємо правомірним, оскільки ситуації тренувальної та змагальної діяльності повністю відповідають характеристиці екстремальних. Серед основних особливостей екстремальних ситуацій у спорті автор виділяє наступні: високий рівень невизначеності факторів, що впливають; жорсткий ліміт часу; швидка зміна ситуацій; наявність серйозних загроз для успішного досягнення стратегічних цілей; висока ймовірність негативних наслідків; потреба у швидкому вирішенні завдань, виборі адекватних, але неочікуваних суперником тактичних дій та реалізації нетрадиційних заходів.

Спортивна діяльність містить велику кількість екстремальних факторів. Останні здатні спричинити в організмі спортсменів гранично допустимі фізіологічні та нервово-психічні напруження, потрібні для виконання діяльності з максимальним застосуванням фізичних і особистісних можливостей.

Серед основних факторів, що надають ситуації екстремальності, визначають: 1) нестаціонарність середовища, яка ускладнює виокремлення умов завдання; 2) обмеженість у часі, яка позначається на всіх рішеннях спортсмена.

М. Г. Самойлов диференціює екстремальні чинники, наявні в галузі спорту, за критерієм інтенсивності їх впливу на три групи – малої, середньої і великої інтенсивності, відповідно розподіляючи види спорту. Так, до найекстремальніших належать автомобільний, мотоциклетний, дельтапланерний, підводний, гірськолижний і парашутний спорт, а також скелелазіння й альпінізм [16].

Спортивна діяльність у межах екстремальної ситуації стосується або прийняття оптимального рішення, або його реалізації. До моменту початку дії в конкретній екстремальній ситуації спортсмен має миттєво зрозуміти, оцінити її та окремі фактори; визначити міру екстремальності ситуації та спрогнозувати швидкість її розвитку. На основі цих даних здійснюється вибір способів і прийомів тактичних дій, що зможуть забезпечити при застосуванні мінімальних зусиль виконання поставлених завдань, встановлюється контроль над ситуацією.

Передусім спортсмен має визначитися із тактичною схемою ведення змагання. Серед найбільш успішних виділяють активно-перетворювальну, наступальну, рішучу, творчу та гнучку.

Будь-яка екстремальна ситуація містить альтернативні тактичні дії: активні та пасивні. За умов застосування активних тактичних дій спортсмен приймає відповідальність за ситуацію і прагне вирішити її, зіставляючи зовнішні умови та свої можливості. Пасивна стратегія не передбачає втручання у спортивну ситуацію та прийняття відповідальності на себе.

Очевидно, що в спорті існує безліч ситуацій, що потребують дотримання послідовності в діях спортсменів для усунення екстремальної ситуації: по-перше – вибір найбільш адекватного рішення, по-друге – здійснення цього рішення. Така послідовність дій забезпечує активізацію психічної діяльності й досягнення позитивного результату.

У процесі прийняття рішення спортсмени можуть стикатися з певними утрудненнями. Частіше за все труднощі у виборі адекватного спортивної ситуації рішення з'являються у тих видах спорту, які потребують прояву інтелектуальних процесів. Труднощі ж у реалізації прийнятого рішення мають місце у видах спорту, що передбачають вияв фізичних якостей (Є. М. Гогонов) [5].

Однак А. В. Родіонов зазначає, що в екстремальній ситуації перед спортсменом постає ще один різновид труднощів, пов'язаних з особливостями прийнятого рішення. В ситуації, що потребує атаки, значущими є одні фактори, а в тактиці захисту – інші [14]. Отже, спортсмен потребує наявності декількох розроблених тактичних схем, а тактичне мислення в ході спортивного змагання має носити характер «роздвоєності», за якого готові декілька варіантів рішень, і залежно від ситуації серед них вибирається оптимальний.

Така «роздвоєність» мислення спричинюється динамічністю та невизначеністю умов спортивної ситуації, в яких змушені діяти спортсмени [12]. Отже, необхідною умовою уникнення невизначеності та прийняття конструктивних, адекватних рішень є формування толерантності до невизначеності.

Подолання ситуації невизначеності неможливе без установлення суб'єктивного контролю над нею. Відповідно зі зростанням контролю зменшується відчуття невизначеності ситуації. Однак неправомірно наділяти такі ситуації лише негативними рисами. Так,

невизначеність може ставати умовою розвитку особистості та поштовхом для реалізації творчого потенціалу. О. М. Под'яков говорить про невизначеність як джерело потенційних можливостей; оскільки вона сприяє розкриттю творчих здібностей, оригінальним відкриттям. Звертаючись до робіт В. М. Заїки [6], знаходимо твердження, що активізація когнітивних й емоційних структур відбувається саме в невизначених ситуаціях, оскільки саме вони у якості когнітивних перепон виявляються детермінантою когнітивних процесів. На думку Ю. М. Лотмана, можна навіть спеціально використовувати механізм невизначеності з метою збільшення творчого потенціалу людини.

Ситуація невизначеності носить дещо імовірнісний характер вибору тактичних дій, оскільки зрозуміти в момент прийняття рішення, яка з наявних альтернативних схем буде найефективнішою, дуже складно.

П. В. Лушин зазначає [9], що за умов конструктивної поведінки в ситуації невизначеності спортсмен може мати позитивні емоції за умови сприйняття такої неструктурованої, неоднозначної ситуації не як загрозливої, а як такої, що відкриває можливості. Протилежним результатом впливу невизначеної спортивної ситуації є деструктивні емоційно-поведінкові реакції як наслідок «невмілого поводження» із невизначеністю. На відміну від поширеної думки про те, що слід долати невизначеність, конструктивна активність у ситуації невизначеності не завжди пов'язана з її зниженням. Зустрічаються ситуації, в яких оптимальним є використання тактики вичікування, а не подолання невизначеності. Невтручання також може бути особливим різновидом конструктивної активності.

Відповідно, в екстремальних та невизначених спортивних ситуаціях зростає потреба у здатності витримувати напруження, вмінні працювати з інформацією, яка суперечить минулому досвіду; все це упредметнюється в толерантності до невизначеності.

Толерантність до невизначеності – це інтегральна характеристика індивіда, під якою розуміється здатність діяти в умовах дефіциту часу та обмеженої інформації про ситуацію та її можливі наслідки; можливість відчувати позитивні емоції в неструктурованих, неоднозначних ситуаціях.

Для усунення невизначеності найбільшу вагу мають когнітивний і поведінковий компоненти. Домінування когнітивного

компонента виявляється в гнучкості мислення, відкритості новому, здатності структурувати і уявляти нові виходи із ситуації. Переважання поведінкового компонента полягає в збільшенні контролю над ситуацією і залученні до неї інших людей [12]. Відтак, толерантність до невизначеності є різнобічним явищем, оскільки одночасно постає і як тенденція сприйняття, і як когнітивна характеристика особистості, і як реакція на невизначеність.

Під час загострення невизначеності, нездійснення очікувань знижується здатність до адекватної аперцепції розвитку подій, збільшується проблемність ситуації. Проблемні ситуації в спортивній діяльності виникають, коли спортсмену складно прийняти те чи інше рішення відносно майбутніх дій. Під час актуалізації таких екстремальних, невизначених і проблемних ситуацій загострюється потреба спортсмена у вияві таких характеристик тактичного мислення, як нелінійність, нестійкість, відкритість.

Нелінійність тактичного мислення також дає змогу зменшити вплив екстремальної або невизначеної ситуації, знизити напругу, досягти психологічного комфорту. Спортсмену необхідно мати у своєму арсеналі множину варіантів розвитку подій, визначити вплив різних факторів і на цій основі побудувати тактику тренувальної або змагальної діяльності.

Нелінійне мислення може стати поштовхом до активізації дискурсивно-логічного. Це може виявлятися в посиленні інтегративного осмислення сукупної інформації спортсмена, концептуалізації ситуації та певної спрощеності уявлення про неї, одночасно уможливорюється диференційоване осмислення такої інформації через декомпозиційну концептуалізацію екстремальної ситуації. В результаті розширюється сфера осмислення інформації, що надходить до індивіда в конкретний момент. Ці способи освоєння інформації спрямовані на опанування екстремальної або невизначеної ситуації та мають адаптаційно-захисне значення.

Двоїстий характер має не тільки процес тактичного мислення в усіх своїх проявах, а й стани, що виникають у спортсменів в екстремальній ситуації. Сильний вплив на результат спортивної діяльності чинить стан напруги і напруженості. Характер першого стану позитивний, з мобілізуючим ефектом, натомість другий сприяє зниженню стійкості психічних і рухових функцій аж до дезорієнтації діяльності. Характер впливу залежить від спортивної ситуації і особливостей особистості спортсмена.

В. Л. Маріщук визначив три основні форми та ознаки стану напруженості: 1) гальмівна форма, яка спричиняє уповільнення виконання інтелектуальних операцій; 2) імпульсивна форма, що виявляється у збільшенні кількості помилок при збереженні або навіть зростанні темпу роботи, виражається в схильності до мало осмислених, імпульсивних дій; 3) генералізована форма виявляється через наростання помилок і зрив діяльності [10].

Стан напруженості першочергово утруднює складні дії та інтелектуальні функції: зменшується обсяг уваги, порушуються процеси сприйняття і мислення, з'являються зайві, неспрямовані дії, скорочується обсяг пам'яті. Все це негативно позначається на здійсненні спортивної діяльності. В. М. Заїка також вказує на те, що екстремальна ситуація, що переживається людиною, характеризується відчуттям неконтрольованості того, що відбувається; тривогою, порушенням мислення і концентрації уваги; психічною захопленістю проблемою [6].

П. А. Рудик [15] та Л. Д. Гіссен [4] виокремлюють дві групи труднощів: об'єктивні і суб'єктивні. Об'єктивні труднощі – це ті, що зумовлені специфічними для даного виду спорту перепонами, без подолання яких неможливе здійснення цієї діяльності. Основна відмінна риса об'єктивних труднощів полягає у тому, що вони за своїм змістом єдині для всіх людей.

До суб'єктивних труднощів П. А. Рудик відносить ті, які виражають особисте ставлення людини до об'єктивних особливостей даного виду діяльності. Ці труднощі мають індивідуальний характер і можуть різнитися у представників одного і того ж виду спорту [15].

В межах запропонованої Ф. Генівим [3] класифікації труднощів, характерних для спортивної діяльності, виокремлюються і проблеми, пов'язані з виконанням тактичних дій у зв'язку із впливом на спортсмена екстремальних ситуацій.

Екстремальні ситуації із змагальним характером диференціюються за якісною характеристикою на чотири основні групи: 1) зовнішні перешкоди (умови змагань); 2) внутрішні перешкоди (адаптаційні можливості; мотивація; стан здоров'я; рівень підготовки спортсмена); 3) об'єктивні труднощі (небезпека фізичної травми; особливі правила змагань, поведінка сторонніх); 4) суб'єктивні труднощі (ставлення до досягнення мети; оцінка ситуації).

Екстремальні тренувальні або змагальні ситуації часто виступають чинником, який негативно впливає на результативність спортивної діяльності. Подолання спровокованих екстремальними факторами труднощів потребує докладання вольових зусиль, мобілізації всіх сил, контролю над власними діями і станом.

Міра, з якою екстремальна ситуація впливає на стан спортсмена, залежить від «величини перешкод» і «складності перешкод». Перше явище розуміється як необхідні фізичні і психічні зусилля, потрібні для усунення труднощів. Друге ж явище походить від першого і являє собою співвідношення величини перешкод і можливостей спортсмена.

Перешкоди і труднощі, з якими стикаються спортсмени, провокують появу сильних переживань, які, у свою чергу, справляють негативний вплив на спортивну діяльність та її результати. З огляду на це, з'являється потреба в опануванні небажаних емоцій. Такі емоційні прояви впливають передусім на процес мислення, що виявляється в появі екстатичних розумових образів, уявлень. Гостро постає проблема опанування небажаних емоційних реакцій спортсменами. Однак на фоні дезорганізації розумових і мнемічних процесів, що виникають як результат зіткнення із труднощами, може спостерігатися і мобілізація емоційного стану.

Когнітивні процеси в екстремальних ситуаціях характеризують (при порівняно невеликій екстремальності стресора) загострення уваги і мислення, інсайтні рішення. Це, ймовірно, пов'язано з інтенсифікацією функцій не тільки сфери свідомості, а й неусвідомлюваних процесів мислення. Збільшення екстремальності стресора призводить до «звуження» уваги із втратою (несприйняттям) інформації, необхідної для успішної діяльності. В ускладнених умовах сприйняття можливе його спотворення у вигляді ілюзій, які, напевно, є результатом «взаємної експансії» свідомості та неусвідомлюваної сфери мислення.

Проблема дослідження тактичного мислення спортсменів складна у теоретичному плані, ще складнішим є її вимірювання. Складність дослідження та аналізу даного явища полягає в тому, що не існує єдиної методики для вивчення цього феномену. Значна кількість інструментів дослідження тактичного мислення побудована на окремих параметрах та його властивостях. За науково обґрунтованими тестами стоять дослідження, у ході яких і були

виділені особливості тактичного мислення спортсменів. Ще однією особливістю діагностики є те, що показники індивідуальних особливостей тактичного мислення надзвичайно різноманітні й виявляються в умовах ігрової діяльності, а тому не завжди мають вичерпний опис. При цьому кожна із запропонованих методик оцінює той чи інший аспект тактичного мислення, що уможливило отримання комплексної, різнобічної оцінки психологічних особливостей розвитку тактичного мислення спортсменів.

Результати проведеного теоретичного аналізу проблеми тактичного мислення у просторі екстремальних та невизначених ситуацій у сукупності з даними попередніх класичних у психологічній практиці досліджень дозволяють висновувати:

- тактичне мислення розкривається через здатність до швидкої оцінки, аналізу, структурування ігрових ситуацій та ефективного розв'язання конкретних тактичних завдань, що виникають у ході екстремальних та невизначених ситуацій спортивної діяльності, через формування алгоритму рішення;

- спортивна діяльність насичена екстремальними та невизначеними ситуаціями. Серед основних факторів, що надають ситуації екстремальності визначають: нестаціонарність середовища; жорсткий ліміт часу; високий рівень невизначеності факторів, що впливають; швидка зміна ситуацій; наявність серйозних загроз для успішного досягнення стратегічних цілей; висока ймовірність негативних наслідків;

- екстремальність та невизначеність спортивних ситуацій справляє як негативний (при збільшенні екстремальності стресора), так і позитивний вплив (при порівняно невеликій екстремальності стресора) на тактичне мислення спортсменів. Серед негативних зрушень відзначимо: зниження здатності до адекватної аперцепції, аналізу ситуації, швидкості, гнучкості, цілеспрямованості, глибини, широти, критичності мислення. В межах позитивних змін наявна інтенсифікація операцій тактичного мислення, збільшення інсайтних рішень та ін.

Вивчення проблематики тактичного мислення гравців та розробка нових підходів і методів щодо контролю та підвищення рівня мислительних процесів у спортсменів в екстремальних умовах є важливим і перспективним напрямом сучасних досліджень, які можуть бути спрямовані на удосконалення навчально-тренувального процесу та підвищення ефективності ігрової діяльності.

## Література

1. Базилевський А.Г. Основи формування тактичного мислення у нападних баскетболістів / А. Г. Базилевський, І. Д. Глазирін // Молода спортивна наука України. – 2011. – Вип. 15. – Том 1. – С. 11–15.
2. Базилевський А.Г. Методика контролю тактичного мислення баскетболістів / Андрій Базилевський, Іван Глазирін // Спортивний вісник Придніпров'я. – 2010. – № 2. – С. 214–216.
3. Генев Ф. Ю. Психологические особенности мобилизационной готовности спортсмена / Ф. Ю. Генев. – М. : Физкультура и спорт, 1991. – 201 с.
4. Гиссен Л. Д. Время стрессов: Монография / Л. Д. Гиссен. – М. : ФиС, 1990. – 275 с.
5. Гогонов Е. Н. Психология физического воспитания и спорта / Е. Н. Гогонов, Б. И. Мартынов. – М. : Издательский центр «Академия», 2000. – 288 с.
6. Заїка В. М. Особливості трансформації особистості людини в ході вирішення життєвої кризи / В. М. Заїка. – Полтава, 2006. – 100 с.
7. Ильин Е. П. Состояние наивысшей готовности и работоспособности спортсмена / Е. П. Ильин // Спортивная психология в трудах отечественных специалистов. – СПб. : Питер, 2002. – С. 253–260.
8. Козіна Ж. Л. Визначення ефективності ігрової діяльності в баскетболі за допомогою застосування інформаційних технологій / Ж. Л. Козіна, О. В. Церковна, В. А. Воробйова // Слобожанський науково-спортивний вісник: зб. наук. пр. – Х. : ХДАФК, 2008. – № 1–2. – С. 151–155.
9. Лушин П. В. Психология личностного изменения / П. В. Лушин. – Кировоград : Полиграфическо-издательский центр ООО "Имэкс ЛТД", 2002. – 360 с.
10. Марищук В. Л. Поведение и саморегуляция человека в условиях стресса / В. Л. Марищук, В. И. Евдокимов. – СПб. : Питер, 2001. – 259 с.
11. Огородникова Л. А. Тактическая одаренность как критерий спортивного отбора / Л. А. Огородникова // Психология. – 2008. – № 2 (55). – С. 71–75.
12. Перегончук Н. В. Ситуация невизначеності перехідного періоду розвитку суспільства як психологічна умова формування професійної компетентності майбутнього психолога / Н. В. Перегончук // Психологічні науки. – 2016. – № 3/1 (20). – С. 41–45.
13. Регуш Л. А. Психология прогнозирования: успехи в познании будущего / Л. А. Регуш. – СПб. : Речь, 2003. – 352 с.
14. Родионов А. В. Механизмы решения оперативно-тактических задач в игровых видах спорта / А. В. Родионов, О. П. Топышев, В. А. Усков // Теория и практика физической культуры. – 2002. – № 6. – С. 31–33.
15. Рудик П. А. Психология и современный спорт / П. А. Рудик. – М. : ФиС, 1973. – 511 с.

16. Самойлов М. Г. Особливості дії на психіку спортсмена екстремальних умов спортивної діяльності / М. Г. Самойлов // Проблеми екстремальної та кризової психології. Збірник наукових праць. – Вип. 6. – Х. : УЦЗУ, 2009. – С. 150–156.
17. Супрунович В. О. Формування тактичного мислення футболісток різного віку / В. О. Супрунович, І. Д. Глазирін // Спортивний вісник Придніпров'я. – 2010. – № 2. – С. 214–216.
18. Фролова Л. С. Ігрове і тактичне мислення гандболістів і їх тестування / Л. С. Фролова, І. Д. Глазирін, О. О. Фролов // Слобожанський науково-спортивний вісник. – Х. : ХДАФК, 2007. – № 11. – С. 20–24.
19. Харре Д. Учение о тренировке / Д. Харре. – М. : ФиС, 1991. – 254 с.
20. Цимбалюк Ж. О. Розвиток тактичного мислення у баскетболісток на початковому етапі навчання / Ж. О. Цимбалюк, А. В. Козлов // Теорія та практика фізичного виховання. – Харків, 2002. – № 2. – С. 45–47.
21. Memmert D. Testing of tactical performance in youth elite soccer / D. Memmert // Journal of Sports Science and Medicine. – 2010. – Vol. 9. – P. 199–205.

## РОЗДІЛ IV

### ПСИХОЛОГІЧНІ УМОВИ І ТЕХНОЛОГІЇ ДОПОМОГИ ЛЮДИНІ У ПОДОЛАННІ КРИЗОВИХ СИТУАЦІЙ ЖИТТЯ

#### 4.1

#### СТРАТЕГІЇ САМОРОЗВИТКУ В ЖИТТЄВІЙ КРИЗІ ОСОБИСТОСТІ: РЕСУРСНИЙ ПІДХІД

*С. Б. Кузікова*

З поняттям кризи, кризових ситуацій життя в науковій літературі співвідноситься широкий спектр подій, особистісних переживань, що висувають підвищені вимоги до людини, її адаптаційних можливостей і ресурсів. Характер та інтенсивність переживання тих чи інших життєвих обставин залежать від їх особистісної значущості для суб'єкта життєдіяльності та від його індивідуально-психологічних особливостей. Частіше мають на увазі ситуації життя, що фруструють ті чи інші потреби людини, приховують у собі виклик або загрозу її суб'єктивному благополуччю та вітальності в цілому (оскільки у неї може бути недостатньо ресурсів для їх подолання). Збіг значної кількості таких подій порушує гармонічність внутрішнього світу особистості, баланс між нею і навколишнім світом і, як наслідок, стає фактором ризику розвитку різноманітних порушень – як невротичного, так і соматичного характеру. Останнє ідентифікується людиною як особистісна криза життєвого шляху і відбувається, як правило, тоді, коли кризовий стан нею не усвідомлюється і не опрацьовується.

Традиційно в психології під особистісною кризою розуміють афективну реакцію на ситуації або умови життя, які потребують зміни способу буття людини – життєвого стилю, способу мислення, системи цінностей, ставлення до себе та навколишнього світу (Ф. Ю. Василюк, Г. В. Іванченко, Т. М. Титаренко, Н. В. Чепелєва, Р. Мей, К. Юнг та ін.). Спільним радикалом для подібних переживань є їх підвищена емоційгенність, зумовлена необхідністю

переосмислення суб'єктом свого місця в житті, своїх прав, обов'язків, відповідальності. Як факт наявності кризи, так і вся динаміка її перебігу не залежить від свідомої волі особистості. Все поле прояву індивідуальної волі в життєвій кризі обмежується вибором напряму розвитку кризи – психологічної, екзистенціальної стагнації або особистісного відродження і розвитку. Великого значення тут набуває «потенціал суб'єктності» (С. К.) людини, тобто ступінь усвідомленості та самокерованості власного життя, неперервність саморозвитку [8; 9]. На наш погляд, припинення змін у собі та у своїх взаєминах зі світом фактично є припиненням особистісного життя. Згідно з нашою позицією, основною умовою життєздатності, підтримки вітальності, ефективного функціонування суб'єкта життєдіяльності в бурхливому і постійно мінливому світі є вміння конструктивно реагувати на ці зміни, перебудовуватися і, в остаточному підсумку, постійно позитивно змінюватися, саморозвиватися.

У даному розділі ми маємо за мету зосередитись на розумінні кризи як критичного, переломного моменту на життєвому шляху особистості, кризи як інтенції її саморозвитку.

У житті людини криза відіграє особливу роль. Так, Р. Мей вважав, що «криза є саме тим необхідним потрясінням для людей, що змушує їх припинити нерозважливо чіплятися за показні догми, спонукає їх розкрити пласти облудності та дізнатися справжньої правди про самих себе – такої, що (якою неприємною вона б не була!) буде, принаймні, істинною» [11, с. 61].

На наше переконання, умовою позитивного самозмінювання (саморозвитку) на шляху подолання суб'єктом життєдіяльності особистісних криз і критичних ситуацій життя є його автентичність (яку можна вважати потужним психологічним ресурсом), оскільки вона уможливлює внутрішню свободу, згоду із собою, самостійність вибору та відповідальність за нього.

Виділяючи умови прояву автентичності, деякі дослідники (Б. С. Братусь, Дж. Бьюдженталь, В. Л. Зливков, С. Мадді, Д. О. Леонт'єв, Є. М. Осін) однією з основних називають усвідомлення як відкритість власного досвіду, чутливість до самого себе, здатність слухати себе. Дж. Бьюдженталь під автентичністю скоріше розуміє власне процес проживання свого життя. В його концепції ключовим поняттям є «присутність», що означає не просто фізичне

перебування, а усвідомлення своєї суб'єктності, контакт із внутрішнім життям. А. Ленглі описує автентичність як внутрішню силу, що апіорі існує в кожному, але не кожен готовий до неї дослухатися. Проте тривале проходження по життю «не своїм» шляхом (унаслідок неусвідомлення своєї сутності та істинних потреб) неминуче призводить до нічим не компенсованої дисоціації між свідомою поведінкою та можливостями несвідомого, що виражається в дисфоричних станах і емоційних переживаннях.

При всій умовності суб'єктивного оцінювання можна виокремити декілька чуттєвих індикаторів, які виявляють факт проходження по життю «не своїм» шляхом: наприклад, відчуття постійного невезіння, невдачливості; обтяжливість справ і досягнень, генералізована неприємна втома як провідне переживання; відсутність вираженого і повноцінного задоволення від досягнутого успіху тощо. Регуляторний смисл названих індикаторів полягає в тому, що вони створюють суб'єктивні умови, сприятливі для відмови від діяльності, яка за своїми вимогами та ймовірним результатом ідентифікована підсвідомістю як «не своя».

Переживання невдачливості зумовлено тим, що «не своя» ціль не запускає роботу підсвідомого мислення, кінцевою метою якої є доповнення результатів роботи свідомого мислення узагальненими даними у формі інтуїції. Обмеження інформаційного базису прийнятого рішення тільки його свідомою частиною різко знижує адекватність планування і впливаючу звідси успішність дії. Автентичність, природність саморозвитку і внутрішня скерованість його процесів із більшою ймовірністю приводять до гармонізації особистості.

Відчуття генералізованої втоми пояснюється тим, що підсвідомість відмовляє людині у відчутті особистісної значущості та безпосередньому інтересі як найефективніших мотиваторів. Здійснювана ж переважно завдяки вольовій напрузі діяльність є найвищою мірою енерговитратою і тому виснажливою. Безрадісність успіхів можна вважати найбільш яскравою і переконливою вказівкою з боку підсвідомості на помилковість здійснених суб'єктом дій. Метафорично це слід розуміти як повідомлення про те, що досягнута мета не була по-справжньому «твоею». Отже, в сенсі просування індивідуальним життєвим шляхом ніякого досягнення немає, і тому відсутнє емоційне підкріплення підсвідомістю виконаної роботи.



Найтиповішою ознакою «проживання не свого життя» є так звана криза середини життя (Ф. Ю. Василюк, І. Г. Малкіна-Пих, Т. М. Титаренко, Т. Б. Хомуленко, Е. Еріксон, К. Юнг), яку різні автори відносять до віку в інтервалі 35–45 років. Вона поступово формується у соціально і психологічно благополучних людей. Наростаючий у них психологічний дискомфорт тривалий час не має об'єктивних підстав: у кожному окремому випадку все добре, а в цілому суб'єктивно погано. Неочевидність причини емоційного дискомфорту унеможливорює цілеспрямовану боротьбу з ним і врешті-решт призводить до глибоких кризових станів та неординарних наслідків – алкоголізації, подружніх зрад, хвороб, асоціальних проявів і т. п.

Механізмом кризоутворення, на нашу думку, є втрата динамізму в розвитку цілісної особистості, в її самореалізації. Зазвичай вважають, що невизначеність власного «Я» і його майбутнього – проблема юності. У процесі становлення зрілої самоідентичності молода людина вибудовує систему власних цінностей і смислів, вирішує для себе, що вона може, а на що не здатна, яка якість у неї є, а якої немає, в результаті чого поступово визначається з тим, що вона собою являє. І тим самим потрапляє в психологічну пастку з далекосяжними наслідками. Особистісне «Я» стає досить локальною територією, надійно відрізаного від «не-Я» (від невизначеності) заборонами і самозаборонами. Надвизначеність теперішнього якраз і стає з часом основною проблемою дорослості. З огляду на динамічність життя, сприйняття себе і своїх взаємин з оточенням теж має бути динамічним, що зустрічається далеко не в усіх людей [4].

Наші дослідження показують, що становлення особистісної ідентичності триває впродовж усього життя і особливо загострюється в його кризові періоди. Так, за результатами методики вивчення особистісної ідентичності Л. Б. Шнейдер, 16,4% респондентів юнацького віку (18–21 років) і майже третина (32,6%) респондентів дорослого віку (35–45 років) із 80 задіяних в експерименті осіб знаходяться на стадії мораторію. За даними дослідників, саме на цій стадії людина переживає кризу ідентичності. До того ж майже в однаковій кількості респондентів обох груп (12,3% і 12,8% відповідно) виявлено псевдоідентичний тип, що свідчить про стабільне заперечення своєї унікальності або,

навпаки, її амбітне підкреслення з переходом в стереотипію, а також про викривлення механізмів ідентифікації та відособлення в бік гіпертрофованості, порушення часової зв'язаності життя, ригідність Я-концепції, наявність хворобливого неприйняття критичного зворотного зв'язку, низьку рефлексію (рис. 1).

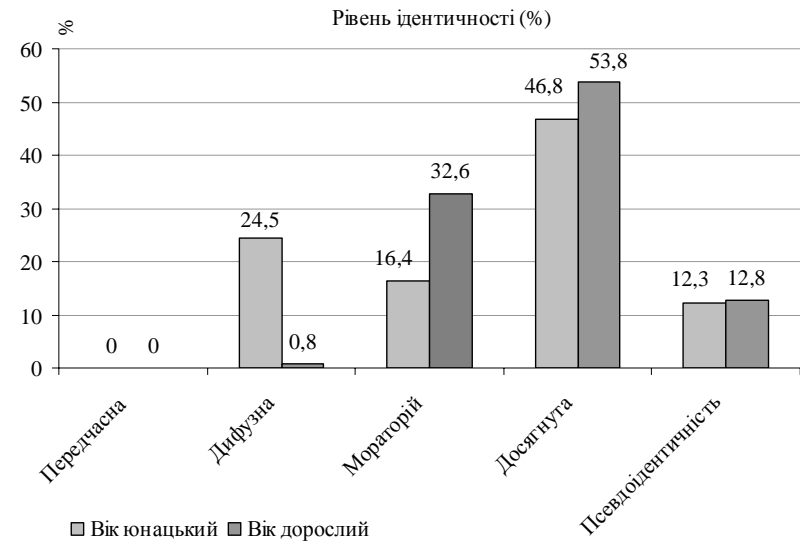


Рис. 1. Показники особистісної ідентичності (за методикою Л. Б. Шнейдер)

Частиною загальної стабілізації поглядів особистості стає окостеніння власної картини навколишнього світу. Насправді, скільки існує людей, стільки й різних картин світу (в тому числі прямо протилежних за своїми основоположними позиціями). Проте, на жаль, більшість дорослих людей вважають, що їх уявлення про себе і навколишній світ достатньо адекватні й об'єктивні, а будь-які відхилення від них – свідчення поганого знання життя, слабкості розуму або нечесності. За цих обставин становище особистості, що переживає кризу середини життя, є по-справжньому драматичним. Всі її спроби логічно удосконалити не задовольняють її життя принципово приречені. Дифузне переживання того, що «все не так, як треба», відчуття «втрати смислу життя» тому і виникають, що при даному уявленні про свої можливості в даному суб'єктивному

світі потреба в повноцінній самореалізації не може бути задоволена в принципі. Звідси технологія пошуку власного шляху, посилення автентичності буття обов'язково має полягати у звільненні свідомості від ілюзорних «істин» та обслуговуючих її стереотипів.

В моделі персоналізації розвитку особистості на її життєвому шляху виокремлюють такі сторони кризи. Перша – це криза власного образу: людина має зрозуміти, що перешкоди у досягненні свого ідеалу є не зовнішніми, а внутрішніми. В термінах К. Г. Юнга цей момент розвитку осмислюється як «зустріч із тінню» [13]. Друга, ще більш значуща сторона – самоідентифікація. Активно і безперервно розвиваючись, самосвідомість приводить до «відокремлення від соціуму» (М. Й. Боришевський): особистість прагне здобути ціннісно-смыслову самостійність. У процесі самоідентифікації людина має усвідомити власні поведінкові схеми, індивідуальний репертуар психічних станів та реагувань і, якщо вони застаріли, змінити їх на більш прогресивні.

Зазначимо, що процес поглиблення індивідуалізації особистості – це процес розвитку образу «Я», самоідентичності, але одночасно це і процес втрати ідентичності з іншими людьми, втрати зв'язків та обмежень, що давали відчуття безпеки. М. Бубер із цього приводу писав, що індивідуальність виявляє себе, відокремлюючись від інших індивідуальностей. Особистість виявляє себе, залучаючись у відносини з іншими особистостями. Перша є духовною формою природної роз'єднаності, друга – природної єдності [3].

Часто в пошуках безпеки людина приймає особистісні шаблони, які їй пропонує соціум. У такому випадку відбувається розмивання і втрата індивідуальності, втрата істинності проживання, орієнтація на ілюзорність та ірраціональність, заміщення істинного Я – несправжнім. Часто така людина потребує визнання і схвалення з боку соціуму. Ключова проблема цього виду кризи – це проблема свободи, свободи особистості при повному прийнятті на себе суб'єктної позиції. При конструктивному подоланні такого виду кризи можна говорити про процес духовного звільнення шляхом визнання себе нерозривно пов'язаним із пізнанням реальності.

Якщо криза образу самого себе подолана конструктивно, то людина припиняє ідеалізувати себе, жити в ілюзіях, а також не відчуває постійної тривоги, пов'язаної з процесом самоіденти-

фікації. У цей самий час розвивається розуміння того, що зміна – це величезний труд, і звідси в особистості може виникнути *криза реалізму*. Ця криза дає привід сумніватися в можливості реалізовувати свою духовність на практиці, у можливості зважено й об'єктивно оцінити свої соціально-психологічні ресурси.

Одним із важливих досягнень персоналізації та розвитку самосвідомості людини є прийняття нею кризи як нової можливості. Приймаючи кризу і свободу, набути в ній, як благо, як можливість мати право вибирати, особистість здобуває нове світорозуміння, зокрема, здійснюючи корекцію ієрархії системи цінностей. Критерієм нового світорозуміння є визнання протилежностей – дуальності світу на основі визнання підходів системного аналізу та синергетичного синтезу.

Системний підхід у сучасній науці розглядається як універсальний метод дослідження об'єктів – систем, структур, процесів. Виявлення різноманітності зв'язків усередині досліджуваного об'єкта дозволяє розглядати властивості цілісної системи інтегративно (О. Г. Асмолов, Г. С. Костюк, О. М. Леонтьєв, С. Д. Максименко, В. Д. Шадріков, Ю. М. Швалб).

Погляд на світ (суб'єктивне), на його реальний стан (об'єктивне) у кожного суб'єкта перебуває в залежності від усвідомленості першого (ідеального) та другого (реального), осмислення їх взаємозв'язку та відносин. Зважаючи на це, варто підкреслити світоглядне значення *принципу додатковості (комплементарності)* Нільса Бора на противагу принципу боротьби протилежностей як основи світорозуміння. Замінивши проти ставлення на додатковість у власних процесах мислення, можна змінити у власній свідомості процес виникнення і розв'язання криз, проблем і конфліктів.

Не менш важливим для розуміння кризи життєвого шляху особистості є синергетичний підхід, який дозволяє розглянути категорії випадковості та вибору у вигляді можливості саморозвитку. Ідеї представників синергетичного підходу (В. І. Аршинов, В. Г. Буданов, О. М. Князева, С. П. Курдюмов, І. Р. Пригожин та ін.) переконують у тому, що картина нелінійності розвитку людини як складної системи, що саморозвивається, може суттєво змінюватися на проміжних стадіях: вона характеризується нестабільністю, демонструючи неприйнятність насильницького

управління, активного впливу та зовнішнього контролю в процесі її розвитку. Вихідним принципом синергетики (розвиток системного об'єкта) є саморозвиток, тобто процес, детермінований зсередини, а не ззовні.

У теорії синергетики стверджується, що розвиток відкритих і дуже нерівноважних систем відбувається шляхом наростаючої складності та впорядкованості. У циклі розвитку такої системи спостерігаються дві фази: період плавного еволюційного розвитку, з добре передбачуваними лінійними змінами, що в результаті підводять систему до деякого нестійкого критичного стану; вихід із критичного стану миттєво, стрибком, і перехід у новий стійкий стан із вищим ступенем складності та впорядкованості. Важлива особливість другої фази полягає в тому, що перехід системи в новий стійкий стан неоднозначний. Система, що досягла критичних параметрів (точка біфуркації – що можна ідентифікувати з переживаннями життєвої кризи), зі стану значної нестійкості немов би «звалюється» в один із багатьох можливих, нових для неї стійких станів. В узагальненому вигляді прогресивність синергетичного підходу можна продемонструвати такими позиціями.

1. Хаос може бути не тільки руйнівним, а й творчим, конструктивним; розвиток здійснюється через нестійкість (хаотичність).
2. Лінійний характер еволюції складних систем, до якого звикла класична наука, є не правилом, а, скоріше, винятком. Розвиток більшості таких систем має нелінійний характер, а це означає, що для складних систем завжди існує декілька можливих шляхів еволюції (значущість цінностей, смислів, настанов особистості).
3. Розвиток здійснюється через випадковий вибір однієї з кількох дозволених можливостей подальшої еволюції в точці біфуркації.

О. М. Князева і С. П. Курдюмов, звертаючись до синергетики як нового світобачення, зазначають, що «для складних систем існує кілька альтернативних шляхів розвитку. Хоча шляхів еволюції (цілей розвитку) багато, але у виборі шляху в точках розгалуження (точках біфуркації), тобто на певних етапах еволюції, виявляється деяка схильність, переддетермінованість розгортання процесів. Справжній стан системи не тільки визначається її досвідом, а й будується, формується з майбутнього (самопроекування). Що стосується людини, то саме явні усвідомлені та приховані підсвідомі настанови визначають її поведінку сьогодні» [5, с. 3].

Таким чином, синергетичний підхід дозволяє розкривати суть саморозвитку особистості як складного шляху проходження через численні кризи (точки біфуркації), а явища невизначеності й «безладу» стають джерелом нового порядку більш високого рівня, виконуючи творчу функцію за своєчасної допомоги та підтримки. І. Р. Пригожин говорить: «Поняття нестабільності (або нестійкості) звільняється тепер від негативного відтінку. Нестійкість не завжди є злом, яке підлягає усуненню, або ж прикрою неприємністю. Нестійкість може виступати умовою стабільного і динамічного розвитку. Тільки системи, далекі від рівноваги, системи в станах нестійкості здатні спонтанно організовувати себе і розвиватися» [12, с. 49]. Відтак кризові явища самостановлення, що відбуваються з людиною, переосмислення ціннісних пріоритетів у певних точках біфуркації виводять усю функціональну систему з рівноваги, поглиблюють усвідомлення власної недосконалості, «некомпетентності», стимулюючи прагнення до більш високого рівня саморозвитку.

Утвердження ідеї альтернативи і свободи вибору робить особистість відповідальною за свій вибір, за свої наміри і вчинки, активізуючи внутрішній потенціал суб'єкта життєдіяльності та власного розвитку. Зазначимо, що усвідомлення того, що життя поставлене у безвихідь і подальше існування в колишній формі неможливе, потребує значної мужності. Тим більше що підсвідомість, виконуючи свою захисну функцію, виставляє перед свідомістю набір «очевидних» дрібних проблем (я така тривожна людина; не склалися стосунки з оточуючими; діти мене не поважають...). Особистості, яка припинила змінюватися, набагато легше нескінченно довго копірситися в будь-якому наборі псевдопроблем, ніж зрозуміти, що так жити далі не можна.

На піку переживання безглуздості свого існування у кожної дорослої людини є вибір принаймні з кількох можливих рішень. Перше – злякатися неминучих потрясінь в усталеному укладі життя, «взяти себе в руки» і робити вигляд, що все гаразд. Друге – несамовито зайнятися будь-чим: роботою, хобі, порядкуванням у будинку, читанням і т.д. Фактично це найкоротший шлях благодійної деградації душі, її змертвіння, за яким руйнування тіла (підвищений кров'яний тиск, інфаркт, інсульт, виразка, гормональні розлади) чекати себе особливо довго не змусить. Третє – «сховати

голову в пісок», спробувати заглушити відчуття безглуздості більш інтенсивними переживаннями. Убогість самої цієї мети породжує вбогість використовуваних при цьому засобів: від алкоголю, прагнення до ризику, гострих відчуттів аж до самогубства – найрадикальнішого із засобів цього роду. Четверте – перебудова свого колишнього світу, який, немов у шкаралупі, ховає цілісну особистість від зовнішнього життя. У шкаралупі їй погано: і душно, і темно, і тісно, а іноді й боляче. Але, з іншого боку, шкаралупа оберігає від невідомості та пов'язаних із нею небезпек і негараздів. І тому кожен, хто захоче від неї звільнитися, має бути готовий до того, що спочатку «ззовні» його зустрічатимуть переважно тільки нові труднощі та проблеми, хоча вони будуть якісно іншими, ніж у колишньому світі.

З викладеного випливає проблема дослідження феномену ресурсних можливостей особистості, за допомогою яких вона підтримує свою суб'єктивну вітальність у кризовий період життя, стабілізує власний психічний стан, долає кризу. В психологічній науці значна увага натеper приділяється вивченню механізмів і чинників соціально-психологічної адаптації людини (Н. С. Завацька, С. Ю. Лебедева, Н. В. Оніщенко, О. В. Тімченко). Значущими є дослідження психопатологічних наслідків переживання нею кризових ситуацій життя, посттравматичних синдромів та посттравматичних стресових розладів (М. М. Денісенко, В. А. Кожевнікова, І. В. Лінський, Л. Ф. Шестопалова).

Ми поділяємо точку зору багатьох науковців стосовно доцільності перенесення акцентів з психопатологічних аспектів на загальнопсихологічні і, відтак, використання методологічного і методичного тезаурусу не клінічної, а загальної психології, особливо ресурсного підходу в психології. При осмисленні явища в медичних термінах логічним наслідком такого підходу стають заходи з попередження хворобливого стану (ПТСР), а при використанні пояснювальних рамок норми ми виходимо на можливість актуалізації вищих устремлінь людини, активізації її особистісних ресурсів для подолання життєвих труднощів, а можливо, й для особистісного зростання, розвитку та самовдосконалення. (В. Л. Зликов, З. С. Карпенко, С. Д. Максименко, О. Д. Сафін, К. В. Седих, Н. В. Чепелєва).

Із цим поглядом узгоджуються й окремі роботи зарубіжних авторів (М. А. Tremblay, С. М. Blanchard, L. G. Pellefer, R. J. Valerant),

у яких психологічні наслідки критичних ситуацій та життєвих криз розглядаються не тільки в термінах посттравматичного стресового розладу, а й з точки зору нової парадигми посттравматичного росту (В. А. Morris, J. Shakespeare-Finch, J. I. Scott, Chih-Hsiang Hsu, Chih-Chung Su) та позитивних змін, які відчуває в собі особистість у результаті психологічного подолання події, що завдала травму [14; 19].

В зарубіжній психології для описання, аналізу та вивчення поведінки людини в складних і кризових ситуаціях життя також використовуються концепції копінгу («behavior») Р. Лазаруса, С. Фолкмана і життєстійкості («hardiness») С. Мадді, Д. Хошаба, які широко застосовуються українськими дослідниками. В них адекватність стратегій поведінки в стресових ситуаціях визначається адаптивними можливостями суб'єкта, особливостями сприйняття і оцінювання ним значущої для нього ситуації. Вибір особистістю тієї чи іншої лінії поведінки може відбуватися як на усвідомлюваному, так і на неусвідомлюваному рівні. Ефективність обраної стратегії зарадної поведінки багато в чому визначається самою проблемною ситуацією, у якій опиняється людина, а також тим, наскільки ця ситуація об'єктивно їй підконтрольна [1]. В будь-якому випадку прийнято вважати, що більш дієвим для оволодіння життєвою ситуацією є прийняття відповідальності на себе. З точки зору С. Мадді, через поглиблення атитюдів задіяності, контролю та прийняття ризику, які є компонентами життєстійкості, людина може одночасно розвиватися, збагачувати свій потенціал і ефективно долати труднощі на своєму життєвому шляху [17].

Зарадна поведінка може бути спрямована на подолання труднощів і виконувати захисні функції. Цінним є такий погляд: якщо психологічне подолання, що спирається на життєстійкість і таку роботу із життєвими труднощами, яка приводить до росту і розвитку, – це якість зрілої самодетермінованої особистості, а захисне реагування є формою опанування для невротичної особистості, детермінованої обставинами і подіями власної долі, то проміжний варіант – це тип подолання, властивий особистості в ситуації кризи або у процесі становлення, яка тільки навчається подоланню. Переважне використання захисних механізмів є прямим шляхом до дезінтеграції особистості. Проте як термінова психологічна самопоміа вони можуть відігравати роль «зне-

болювального», забезпечуючи особистості можливість «зібратися із силами» (ресурсами зрілого подолання).

Успішність подолання кризових станів значною мірою залежить від характеру і ступеня вираженості наявних у людини ресурсів. Традиційно розрізняють два великі класи ресурсів – психологічні і соціальні. Говорячи про психологічні ресурси, перш за все мають на увазі особистісні якості, психологічні властивості, характеристики міжособистісних взаємин людини, її здібності, досвід. Соціальні ресурси відображають доступність інструментальної, моральної, емоційної допомоги з боку оточення. Сама їх наявність підвищує суб'єктивну вітальність і життєстійкість, робить можливим подолання криз і прийняття викликів життя.

Серед різноманітних ресурсів, які потенційно має людина, ми виокремимо ті, що належать до системи уявлень про себе, про світ і себе в ньому. Зазначимо, що серед найбільш згадуваних у дослідженнях рис особистості, відповідальних за успішність подолання нею важкої життєвої ситуації, виділяють локус контролю, або інтернальність / екстернальність (А. Бек, Е. Десі, Р. Райан, М. Селігман, Х. Хекхаузен). Інтернальність проявляється, зокрема, в суб'єктивній упевненості людини у власній здатності та готовності долати важкі обставини життя. Протилежний полюс представлений феноменом «вивченої безпорадності» (М. Селігман), який являє собою щось більше, ніж просто екстернальний локус контролю, набуваючи параметрів життєвої позиції особистості, яка відмовляється приймати рішення і брати на себе відповідальність за своє життя. Інтернали, навпаки, впевнені, що в їх житті багато що спричинене їх власною діяльністю, і відповідно вважають себе відповідальними за те, що з ними відбувається, схильні приймати виклики життя.

Цінною є така думка. Якщо людина знає, «навіщо» вона живе, то вона може витримати будь-яке «як», будь-які труднощі (В. Франкл). Дж. Крумбаугх зазначає, що люди, в житті яких є смисл і мета, більш успішно долають важкі життєві обставини [15]. Серед зарубіжних наукових публікацій також наявні праці, присвячені дослідженню ролі цінностей і смислів у подоланні наслідків психотравмуючих ситуацій [18]. Відтак наявність у людини усвідомлюваних цілей і смислу життя, усвідомлення свого призначення в житті, покликання є могутнім фактором, що

підвищує стійкість особистості до впливу несприятливих обставин. Відсутність такого смислу, «екзистенційний вакуум» (В. Франкл), навпаки, підвищує вразливість людини, позбавляючи її життя вектору та цінності.

Інші спостереження свідчать про те, що на здатність людини ефективно долати життєві труднощі впливає її психологічна зрілість, втілювана в понятті «психологічний вік» [6]. Зріле ставлення до свого життя, розумний баланс оцінок, надаваних минулому, майбутньому і сьогоденню, створюють умови для успішної інтеграції психотравмуючої події, подолання кризового стану. І навпаки: суттєве відхилення психологічного віку від хронологічного свідчить про невідреагованість психічної травми (Т. Т. Березіна, Є. І. Головаха, О. О. Кронік, Т. М. Титаренко, Т. Б. Хомуленко).

Плани на майбутнє також відіграють важливу роль у підвищенні стійкості людини до впливу психотравмуючої ситуації. Відсутність бажання планувати своє майбутнє є одним із проявів посттравматичного стресу, показником перебування людини у кризі (В. Д. Менделевич, К. Обуховський, Дж. Форд, Дж. Рузек, М. Фридман, Ф. Гусман).

Включення події в контекст свого життя, одержання досвіду, здатність до переосмислення події в позитивних термінах є однією з основних стратегій зарадної поведінки. Вміння віднайти смисл психотравмуючої ситуації, інтегрувати його в суб'єктивну картину світу дає можливість сприймати події як частину свого життя і свого досвіду.

Назвемо ще один важливий момент. Для ефективної життєдіяльності людини важко переоцінити значущість процесів розуміння того, що відбувається (Ж. П. Вірна, І. В. Кряж, М. К. Мамардашвілі, М. О. Холодна, Н. В. Чепелєва, Р. Лазарус, С. Фолкман). Саме це розуміння дозволяє їй надати особистісного смислу ситуації та всьому тому, що трапляється навколо. Суб'єктивне імовірнісне прогнозування, яке забезпечує випереджальне передналаштування функціональних систем, також відіграє важливу роль у здатності людини долати життєві труднощі, оскільки дає змогу підготуватися до очікуваних негативних подій найбільш успішно і повно (В. А. Іванніков, І. М. Фейгенберг). Дж. А. Келлі [16] стверджував, що психологічні процеси відбу-

ваються на основі того, як людина антиципіює події. Отже, суб'єктивний імовірнісний прогноз чинить регулюючий вплив як на фізіологічні процеси, так і на всі сфери особистості. Здатність до імовірнісного прогнозування подій та знання закономірностей, що лежать в основі явищ, уможлиблює антиципацію прийдешніх подій, що значно знижує травматичний ефект «раптових» (в іншому випадку) життєвих труднощів. Психічна регуляція неможлива без неперервного зіставлення образів сучасного та образів імовірнісного майбутнього. Прогнозування можна розглядати як покладений в основу адаптації психіки, фізіологічних систем та організму в цілому принцип оптимального управління, оснований на врахуванні очікуваних майбутніх подій. Відтак, здатність людини до ефективної адаптації та саморозвитку в складних мінливих умовах життя напряду пов'язана з її здатністю до імовірнісного прогнозування та з інтелектом у цілому.

Одночасно з названими вище психологічними ресурсами людина володіє і багатьма іншими: наприклад, як ми вже зазначали, це автентичність, суб'єктивна вітальність, оптимізм, толерантність до новизни (готовність до змін – А. І. Гусєв, П. В. Лушин), навички саморегуляції та поведінки у складних ситуаціях життя і досвід подолання її наслідків тощо.

Принципово важливим є той факт, що названі психологічні ресурси належать до числа поповнюваних. Більше того, вони формуються впродовж людського життя. Це та змінна в системі «людина–життя», яка підвладна самій людині. Психологічні ресурси саморозвитку (самозмінювання) є тими базовими характеристиками особистості, які опосередковують вплив несприятливих обставин будь-якого характеру.

В наших роботах [8; 9] розроблявся понятійний концепт «потенціал суб'єктності» особистості. Мова йде про ступінь усвідомленості людиною власного життя та самокерованості ним, про організацію неперервного саморозвитку особистості в генезі її буття як потужного особистісного ресурсу впродовж життєвого шляху.

У рамках ресурсного підходу широко використовується термін «ключовий ресурс» – головний засіб, що контролює та організує розподіл інших ресурсів, тобто скеровує загальний фонд ресурсів. Згідно з нашою позицією, таким ключовим ресурсом може бути суб'єктність стосовно власного життя і розвитку.

Упродовж життя людина змінюється постійно – зі зміною життєвих обставин, значущих осіб, віку, соціального статусу. Як правило, це відбувається не завжди усвідомлено. Проте саме усвідомлення своїх потенційних можливостей (психологічних ресурсів) і вміння керувати їх реалізацією робить людину активним творцем свого життя, суб'єктом особистісного саморозвитку (К. О. Абульханова-Славська, Л. І. Анциферова, М. Й. Боришевський, А. В. Брушлинський, Г. С. Костюк, С. Д. Максименко, Л. С. Рубінштейн, В. О. Татенко, М. Гайдеггер, С. К'єркегор, Х. Ортега-і-Гассет).

На основі теоретичного та емпіричного вивчення феномену особистісного саморозвитку як суб'єктної діяльності нами були розроблені критерії та показники саморозвитку як актуалізованого, усвідомленого та самокерованого процесу особистісних змін [10]. Внутрішнім інтегративним критерієм саморозвитку як суб'єктної діяльності в нашій концепції виступає актуалізованість психологічних ресурсів особистісного саморозвитку – потреба, умови і механізми саморозвитку. Цей критерій є суб'єктивним у тому розумінні, що він виступає як моделювальне уявлення про саморозвиток людини.

Внутрішній інтегративний критерій проявляється через систему зовнішніх критеріїв. Як зовнішні інтегративні критерії саморозвитку ми виділили: 1) сформованість ставлення до саморозвитку як цінності: ціннісна орієнтація на саморозвиток, яка ззовні проявляється в пізнавальній і творчій активності (пошукова активність), експансії, розширенні меж можливого, самопоглибленні, самозбагаченні, автентичності; 2) сформованість рефлексивної саморегуляції: ззовні проявляється в життєздатності особистості, її психічному здоров'ї, осмисленості життя, задоволеності самореалізацією, в зарадних стратегіях поведінки, інтернальності, толерантності до новизни, гнучкості в організації життєдіяльності. Зазначені критерії є об'єктивними, оскільки це зазвичай реальні характеристики людини як суб'єкта саморозвитку. Іншими словами, зовнішні (інтегративні) критерії дозволяють вивчити особливості саморозвитку суб'єкта життєдіяльності опосередковано – через показники особистісних властивостей і характеристик.

Таким чином, сформованість такої якості, як «бути суб'єктом власного розвитку», визначається з внутрішньої сторони актуа-

лізованістю психологічних ресурсів саморозвитку, із зовнішньої – ступенем вираженості характеристик людини як суб'єкта саморозвитку. Визначені критерії (та їх показники) дозволяють цілісно аналізувати та визначати шляхи активізації та оптимізації саморозвитку особистості як суб'єктної діяльності [10].

Складність створення вимірювального інструментарію особистісного саморозвитку пояснюється об'єктивними обставинами. З теоретичного та емпіричного аналізу феномену стає зрозумілим, що саморозвиток – це складний, нелінійний, багатоплановий процес, який має свою динаміку (піки і спади), індивідуальну спрямованість, мотиви, способи, суб'єктивні та об'єктивні результати. Крім того, дослідники виокремлюють різні форми саморозвитку, послідовність дії яких теж важко встановити. Це самовираження, самоствердження, самовдосконалення, само-реалізація, самоактуалізація тощо. Названі прояви психічного життя людини об'єднує те, що всі вони самодетерміновані і відображають різні аспекти саморуху, самотворення, самозмінювання особистості. Будучи імпліцитно поєднані, вони виражають сутність її саморозвитку. Нас саме й цікавило вивчення саморозвитку особистості як цілісного, системного утворення, що відображає процес постійного ускладнення її внутрішнього світу, який корелює з динамічними змінами в образі світу.

Враховуючи складність і різноплановість процесу особистісного саморозвитку, для вирішення дослідницьких завдань ми скористалися положеннями синергетики. Системно-синергетичний підхід дозволяє не враховувати все різноманіття елементів, з яких складається система, але виділяти головне на даний момент самоорганізації системи – так звані параметри порядку. В системно-синергетичному підході параметрами порядку позначають елементи, які є незалежними змінними, проте визначають зміст поведінки системи, оскільки «диригують поведінкою множини елементів нижчого рівня» [2, с. 95]. З позиції системно-синергетичного підходу немає потреби відстежувати всю історію розвитку людини як системи та її детерміновані зв'язки і стосунки. Достатньо виявити внутрішні та зовнішні ресурси формування і розвитку тієї чи іншої системної якості, виникнення якої буде визначати в той самий час потенційні можливості розвитку особистості.

Нагадаємо, що як психологічні ресурси саморозвитку ми визначили: а) потребу в саморозвитку як його джерело і

детермінант; б) умови, які забезпечать його успішність; в) механізми як функціональні засоби його здійснення [10; с. 157].

Теоретичні дослідження існуючих психологічних концепцій саморозвитку особистості та емпірично отримані дані переконливо свідчать, що психологічні ресурси як сукупність можливостей розвитку вже існують у психологічній реальності людини, але для здійснення прогресивного особистісного саморозвитку потрібна їх актуалізація і встановлення між ними певних функціональних зв'язків. Останнє є основним положенням авторської концепції формування суб'єкта саморозвитку в юнацькому віці [10].

Метою розробленої нами діагностичної методики «Диспозиційна характеристика саморозвитку особистості – ДХСО» є визначення рівня актуалізації психологічних ресурсів саморозвитку людини як прогресивного, усвідомленого і самокерованого процесу особистісних змін, особистісного зростання.

Твердження діагностичної методики формувалися на основі змістової характеристики процесу саморозвитку та виокремлення його чинників. В інструкції респондентам пропонувалося визначити ступінь відповідності твердження власному внутрішньому переконанню, оцінивши її від одного до п'яти балів. Наведемо твердження діагностичної методики: 1) Я прагну вивчити і зрозуміти себе; 2) Я постійно займаюся самовдосконаленням; 3) Наявні життєві труднощі стимулюють мою активність; 4) В житті я визначився з близькими і далекими цілями; 5) Мені не вдається повною мірою використовувати свої сили та здібності; 6) Мене цікавить мій внутрішній світ і внутрішній світ інших людей; 7) Мені подобається займатися справами, які потребують максимального напруження і зусиль; 8) Я систематично аналізую та коригую свої почуття, думки, вчинки; 9) Мене ображає, коли люди ставляться до мене не так, як я хотів би; 10) Я часто відчуваю незадоволеність ступенем своєї самореалізації; 11) Мені важливо знати, як інші люди сприймають мене; 12) Я вірю у свої потенційні можливості й прагну до їх максимальної реалізації; 13) Я не помічаю, щоб у ході життя я змінювався і ставав іншим; 14) Моє життя наповнене цікавими справами; 15) У своєму житті я намагаюсь керуватися ідеалами істини, добра, краси; 16) Я поки повністю не усвідомив свої потреби та цілі; 17) Я прагну постійно підвищувати рівень майстерності та компетентності; 18) Для мене не важлива думка інших про мене і життя в цілому; 19) Я керую

своїм професійним розвитком і отримую позитивні результати; 20) В моєму житті було мало цікавих зустрічей, захоплень, подій, пригод; 21) Для мене важливо зрозуміти сенс мого існування; 22) Якщо я зробив помилку, я її ретельно аналізую і перебудовуюсь; 23) Зростаюча відповідальність і складність життєвих завдань лякають мене; 24) Важливий для мене факт (подію, фільм, книгу) я обмірковую (приміряю до себе), обговорюю зі значущими іншими; 25) Я отримую задоволення від пізнання та освоєння нового; 26) У мене не виходить повністю управляти своїми емоціями, почуттями, поведінкою; 27) Я вважаю, що нерозумно витрачати час на читання і роздуми; 28) Я не прагну бути відкритою людиною; 29) Я вважаю, що життя має бути насиченим і продуктивним; 30) Я настільки зайнятий справами, що не залишається часу для власного розвитку [7].

Виходячи з теоретичних припущень, ми розподілили твердження опитувальника за трьома шкалами (кластерами). За результатами факторного аналізу розподіл питань набув остаточного вигляду. Опишемо сутнісні характеристики шкал методики.

*Потреба в саморозвитку* (прямі твердження – 6, 14, 29; зворотні твердження – 5, 13, 20, 26, 27, 28, 30). Зміст шкали становить потреба в самовдосконаленні, особистісному зростанні, усвідомленому самотворенні, відкритість, інтерес до навколишнього, внутрішнього світу свого та інших людей, повнота і насиченість життя, потреба в експансії – розширенні світу, оволодінні ним.

*Умови саморозвитку* (прямі твердження – 2, 3, 4, 7, 12, 17, 19, 25, зворотні твердження – 16, 23). Зміст шкали становить автономність, позитивне самосприйняття, сила, зрілість Я, визначеність у цілях, активні життєві стратегії (пошукова активність, самовдосконалення), сприйнятливості (толерантність) до нового.

*Механізми (функціональні засоби) саморозвитку* (прямі твердження – 1, 8, 10, 11, 15, 21, 22, 24; зворотні твердження – 9, 18). Зміст шкали становить самопізнання (прагнення до автентичності), самоаналіз (рефлексія), усвідомлення розбіжності між реальним і бажаним Я, чутливість до зворотного зв'язку, здатність до саморегуляції та самотворення.

При обробці підраховується кількість балів за кожною зі шкал методики, а також загальний бал за всіма шкалами. Кожній відповіді прямих тверджень надається один бал (від одного до п'яти), відповідям зворотних тверджень бали надаються у дзеркальному порядку.

Процедуру перевірки валідності та надійності, а також стандартизації результатів методики описано в [10]. Результати стандартизації наведено в табл. 1.

Таблиця 1

Межі інтервалів низького, середнього та високого рівнів для шкал тесту

Шкали	Рівень		
	низький	середній	високий
Загальний показник	< 101	101–118	>118
Потреба в саморозвитку	< 34	34–40	>40
Умови саморозвитку	< 34	34–39	>39
Механізми саморозвитку	< 34	34–41	>41

Для переведення сирих балів у нормалізовані стандартні показники і зручності їх інтерпретації використовувалися стенойни (табл. 2).

Таблиця 2

Таблиця відповідності сирих балів стенойнам для шкал методики ДХСО

Шкали	Стенойни								
	1	2	3	4	5	6	7	8	9
Інтегральний показник	0–89	90	97	101	108	112	119	122	128
Потреба в саморозвитку	0–19	20	33	36	39	41	45	46	48
Механізми саморозвитку	0–25	26	29	32	35	37	40	42	44
Умови саморозвитку	0–28	29	31	33	35	37	40	42	43

Надалі ми вважали низьким рівнем актуалізації ресурсів саморозвитку особистості 1–3 стенойни, середнім – 4–6 стенойнів, високим – 7–9.

Отримані за методикою дані дозволяють виявити стан психологічних ресурсів саморозвитку людини, актуалізація яких (а інколи й формування), як показує досвід, сприяє становленню суб'єкта саморозвитку.

Для уточнення змістового наповнення потреби в саморозвитку, тобто ступеня усвідомленості та самокерованості процесу особистісної зміни (потенціалу суб'єктності), нами розроблена і апробована міні-анкета «Дієвість саморозвитку особистості». Міні-анкета складається з п'яти запитань, які передбачають три відповіді закритого типу і одну – відкритого.

Наведемо текст анкети.



1. Чи є в вашому житті мета?: а) поки що немає; б) не визначився (-лась); в) відчуваю, але не можу сформулювати; г) є далекі і близькі цілі. Які саме?
2. Ваше життєве кредо (лозунг)?
3. Чи треба займатися самовдосконаленням?: а) це банальна, нещира думка; б) треба радіти тому, що є; в) якщо це потрібно для справи, якщо вимагають обставини; г) необхідно все життя. Для чого?
4. Чи займаєтесь ви саморозвитком?: а) мене влаштовує те, який я є, змінюватись не хочу; б) хочу змінитися, не знаю як, не вдається; в) я намагаюся працювати над собою; г) працюю над собою постійно. Як саме?
5. Як ви ставитеся до власних помилок і життєвих проблем?: а) не роблю помилок, немає проблем; б) вважаю, що не пощастило, що пощастить іншим разом; в) дуже переживаю, засмучуюсь; г) ретельно аналізую і перебудовуюсь. Як саме? [7].

Запропоновані варіанти відповіді розміщені за ступенем актуалізованості потреби в саморозвитку. Четвертий варіант, який відображає найвищий ступінь, передбачає розгорнуту відповідь по суті питання.

При обробці анкети проводиться контент-аналіз отриманих даних і їх категоризація за ознаками ступеня актуалізації та змісту усвідомленості та керованості процесу саморозвитку. Перше запитання міні-анкети ставить за мету виявлення усвідомлених цілей життя, спрямованості саморозвитку. Друге – визначення життєвих цінностей, концепції саморозвитку. Третє запитання спрямоване на з'ясування наявності настанови саморозвитку, особистісного ставлення до нього. Четверте – досліджує змістове наповнення процесу саморозвитку, його розуміння та засоби. П'яте запитання спрямоване на виявлення адаптивних життєвих стратегій, виходячи з того, що особистісні зміни відбуваються саме в кризових життєвих ситуаціях або ситуаціях невизначеності. Варіанти відповідей на п'яте запитання припускають такі стратегії поведінки в ситуаціях фрустрації: а) ескапізм, механізм психологічного захисту – заперечення; б) механізм психологічного захисту – раціоналізація; в) афективне реагування; г) оволодіння ситуацією, саморозвиток.

Розширити уявлення про актуальний психологічний стан людини і ступінь власної участі в опануванні ним (тобто усвідом-

лення можливості керованого самозмінювання як особистісного ресурсу) можна також за допомогою розробленої та апробованої нами *методики проєктивного характеру*.

Респондентам пропонувалося зобразити на малюнку, схемі або навіть описати словами (за власним бажанням) їх уявлення про особистісний саморозвиток. Інструкція формулювалася так: «Як ви розумієте особистісний саморозвиток? Напишіть і/або зобразіть (малюнок, схема)». Інший варіант запропонованого завдання полягав у використанні формату методики «Піктограми» О. Р. Лурії і Л. С. Виготського (метод смислового співвідношення, у нашому випадку – ментальної репрезентації понять). Зважаючи на мету дослідження, до набору понять в асоціативному ряді ми вводили серед інших і такі: «криза», «життєві труднощі», «психологічні ресурси», «стрес», «щастя», «дитинство», «зрілість», «життєва мета», «особистісний саморозвиток».

Названі діагностичні засоби, з огляду на їх проєктивний характер, в обхід цензури самосвідомості допомагають з'ясувати індивідуальні особливості кризових переживань людини, а також ступінь її активності (потенціал суб'єктності) у подоланні життєвих труднощів. У випадку, коли кризовий стан стає хронічним і сприймається як критична ситуація життя, його внутрішньоособистісне опрацювання набуває особливої значущості.

В організації психологічної підтримки дорослих у ситуації кризи найголовнішим є націлити (зорієнтувати) людину на роботу із самою собою. Як ми вказували вище, достатньо часто спостерігається проєкція особистісної кризи на оточення. В цьому випадку людина звертається за психологічною допомогою із запитом, неадекватним реальній ситуації, тому насамперед треба допомогти їй усвідомити наявність у неї особистісних проблем.

Психологічна підтримка в особистісній кризі здійснюється відповідно до логіки, коли першим етапом є визнання самою людиною факту наявності кризової ситуації життя. Наступним етапом є предметизація ситуації (наприклад, «криза середини життя»). Для цього консультант може розповісти клієнту про специфіку і типові прояви кризи, про підведення підсумків і коректування свого подальшого життєвого шляху. А головне – про необхідність зміни зовнішньої позиції на внутрішню: перехід від пошуків шляхів у зовнішньому світі до пошуків шляху до себе.

Комусь буває достатньо дізнатися про абсолютну нормальність і навіть закономірність того, що відбувається, і подальшу внутрішню роботу людина може здійснити самостійно. Дехто потребує більш тривалої та глибокої підтримки. В будь-якому випадку єдиною адекватною дією в особистісній кризі є відмова від стереотипних для себе, «очевидних» і «об'єктивно зумовлених» очікувань, настанов і реакцій. У цьому полягає сутність третього етапу психологічної роботи з особистісною кризою – реорієнтаційного.

Під терміном «реорієнтація» ми розуміємо знаходження людиною нової орієнтовної основи у сприйнятті та оцінюванні обставин і ситуацій життя, змінення особистісних пріоритетів і цінностей, відкриття для себе нового смислу буття, прийняття нового образу Я, нового життєвого задуму, нової життєвої стратегії.

Спілкування з професійним психологом (консультантом, психотерапевтом) здатне суттєво допомогти прискоренню самоідентифікації (становленню цілісного, суверенного Я) і реорієнтації особистості в змінених умовах життя. «Неозвучені» судження про себе і світ можуть залишатися як завгодно довго непослідовними, суперечливими – самій людині це важко помітити. Для істинного, глибокого саморозуміння необхідна зовнішня дія (розповідь), спрямована у зовнішній світ (на консультанта). Вона допоможе дистанціюватися від власних відчуттів, усвідомити та проаналізувати їх. Завдання консультанта при цьому полягає в тому, щоб послужити розумним дзеркалом, у якому клієнт зможе побачити всього себе без звичних для нього спотворень, ретуші та «білих плям».

Відтак теоретичний аналіз і практичний досвід підтверджує валідність та ефективність запропонованих у дослідженнях автора принципів саморозвитку особистості в процесі подолання нею життєвої кризи: визнання людиною кризи як нової можливості, блага, свободи вибору; орієнтація в умовах життєвої кризи на вищі (духовні, вічні, трансцендентні) цінності; визнання дуальності світу (прийняття протилежностей) як реалізації принципу додатковості; прийняття реальності як можливості розв'язання кризи реалізму; прагнення до персоналізації поряд із процесами індивідуалізації; усвідомлення та визнання права прийняти себе в цілісності та єдності протилежних думок, почуттів, емоцій, мотивів, бажань і прагнень; прагнення до об'єктивної оцінки своїх духовних і соціально-психологічних ресурсів.

Наголосимо, що розробка ефективної технології пошуку «свого шляху» в нових умовах життя передбачає обов'язкові зміни в ціннісно-смысловій, потребово-мотиваційній та емоційно-вольовій сфері людини. Показником досягнення якісно нового рівня розвитку особистості може бути знаходження смислу свого існування у змінених життєвих обставинах і завдяки цьому – основи для дій на власних принципах, що не залежать від вимог ситуації і від попередньо набутого власного досвіду.

### Література

1. Аксіопсихологія людської деструктивності: від анатомії до профілактики: монографія / за заг. ред. З. С. Карпенко; М-во освіти і науки України, ДВНЗ «Прикарп. нац. ун-т ім. В. Стефаника». – Івано-Франківськ: Супрун В. П., 2016. – 220 с.
2. Аршинов В. И., Буданов В. Г. Синергетика постижения сложного / В. И. Аршинов, В. Г. Буданов // Синергетика и психология: Тексты. Вып. 3: Когнитивные процессы; под ред. В. И. Аршинова, И. Н. Трофимовой, В. М. Шиндяпина. – М.: Когито-Центр, 2004. – С. 82–127.
3. Бубер М. Я и Ты / Квинтэссенция: Филос. альманах, 1991 / Под ред. В. И. Мудрагея. – М.: Политиздат, 1992. – С. 294–370.
4. Василюк Ф. Е. Жизненный мир и кризис: типологический анализ критических ситуаций / Ф. Е. Василюк // Психологический журнал. – 1995. – Т. 16, № 3. – С. 90–101.
5. Князева Е. Н., Курдюмов С. П. Синергетика как новое мировидение: диалог с И. Пригожиным / Е. Н. Князева, С. П. Курдюмов // Вопросы философии. – 1992. – № 12. – С. 3–20.
6. Кроник А. А., Ахмеров Р. А. Каузометрия. – М.: Смысл, 2008. – 294 с.
7. Кузикова С. Б. Авторський діагностичний інструментарій вивчення особливостей саморозвитку особистості. URL: <http://kuzikova.info/category/tools>
8. Кузикова С. Б. Адаптація, соціалізація, саморозвиток: потенціал суб'єктності особистості / С. Б. Кузикова // Теоретичні і прикладні проблеми психології: Збірник наукових праць № 3 (38), 2015 р. Том 2. – Северодонецьк: Вид-во Східноукраїнського національного університету імені Володимира Даля, 2015. – С. 187–193.
9. Кузикова С. Б. Особистість у розвитку: потенціал суб'єктності як модус самозмінювання / С. Б. Кузикова // Науковий вісник Херсонського державного університету. Збірник наукових праць. Серія психологічні науки. Випуск 1. Том 1. Серія психологічні науки. – Херсон: Херсонський державний університет, 2016. – С. 53–58.
10. Кузикова С. Б. Психологічні основи становлення суб'єкта саморозвитку в юнацькому віці [Текст]: монографія / С. Б. Кузикова; Сум. держ. пед. ун-т ім. А. С. Макаренка. – Суми: Видавництво МакДен, 2012. – 410 с.

11. Мэй Р. Открытие Бытия. Пер. с англ. / Ролло Мей. – М. : Институт Общегуманитарных Исследований, 2004. – 224 с.
12. Пригожин И. Р. Философия нестабильности / И. Р. Пригожин // Вопросы философии. – 1991. – № 6. – С. 46–52.
13. Юнг К.-Г. Об архетипах коллективного бессознательного / Карл Густав Юнг / Архетип и символ. – М. : Ренессанс, 1990. – С. 97–128.
14. Chi-Hsiang Hsu, Chih-Chung Su. Ten years after the 921 Earthquake A report on the posttraumatic growth of Jen-Ai Hospital in Tali, Taiwan // The Australasian Journal of Disaster and Trauma Studies. – 2010. – Vol. 2. – URL: <http://trauma.massey.ac.nz/>
15. Crumbaugh J. Everything to gain. A guidance to self-ful fillment through logoanalysis. – Chicago : Nelson-Hall Company, 1973.
16. Kelly G. A. Psychology of personal constructs. Vol. 1. – N.Y. : Norton, 1955.
17. Maddi S. R., Khoshiba D. M. Hardiness and Mental Health // Journal of Personality Assessment. – 1994, Oct. – Vol. 63, № 2. – P. 265–274.
18. Taylor A. J. W. Spirituality and Personal Values: Neglected Components of Trauma Treatment // Traumatology. – 2001. – Vol. 7, № 3. – P. 111–119.
19. Tremblay M. A., Blanchard C. M., Pelletier L. G., Valerand R. J. A Dual Rote in Explaining Health outcomes in natural disaster // Journal of Applied Social Psychology. – 2006. – Vol. 36, № 6. – P. 1502–1522.

## 4.2

### ІНТЕРВІЗІЯ ЯК ЗАСІБ ПІДГОТОВКИ ПРАКТИЧНОГО ПСИХОЛОГА ДО ЗДІЙСНЕННЯ КОНСУЛЬТАТИВНОЇ РОБОТИ У КРИЗОВИХ СИТУАЦІЯХ

*О. Д. Сафін*

Вміння психолога ефективно здійснювати консультативну роботу свідчить про сформованість у нього особистісних рис і професійних умінь, що є необхідними не лише для надання консультативної допомоги клієнтові, а й для ефективної професійної діяльності в цілому та успішного здійснення професійної кар'єри. До таких особистісних рис та умінь насамперед належать: системність та аналітичність мислення, вміння прогнозувати розвиток ситуації, передбачати результати прийнятих рішень; комунікативні вміння, навички ефективної міжособистісної взаємодії, вміння за допомогою психологічних властивостей впливати на інших людей; високий рівень саморегуляції, розвиток

самоконтролю, стресостійкість; здатність до рефлексії, адекватна самооцінка; активність, цілеспрямованість; уміння знаходити баланс між загальногруповим результатом і своїми інтересами; прагнення до постійного підвищення професіоналізму тощо.

Опишемо ресурси студентської інтервізійної групи в підготовці майбутніх психологів до надання консультативної допомоги. Оскільки студенти-психологи, як правило, не мають досвіду надання консультативної допомоги, робота навчальних студентських інтервізійних груп має певну специфіку порівняно з класичним розумінням інтервізії. Зокрема, учасникам групи надається можливість отримання досвіду консультування шляхом організації їх роботи в парах («консультант» – «клієнт») і трійках («консультант» – «клієнт» – «супервізор»). Також у роботу беруться консультативні випадки не лише із безпосереднього досвіду учасників групи, а й ті, що можуть бути представлені у вигляді аудіо-відеоматеріалів або стенограм консультацій. Крім того, студенти отримують домашні завдання, спрямовані на: розширення їх теоретичних знань з питань, що стали актуальними у поточній інтервізійній роботі або стосуються матеріалу, що буде запропонований студентам для розгляду при наступних зустрічах; формування умінь планувати, організовувати, проводити і аналізувати консультації з клієнтами; отримання безпосереднього клієнтського досвіду, бажано у консультантів або терапевтів, що мають відповідні сертифікати. Сукупність зазначеного матеріалу є базою для повноцінної роботи навчальної студентської інтервізійної групи.

Враховуючи викладене, з метою збереження коректного розуміння терміна «інтервізія» далі в нашому дослідженні для описання роботи студентської інтервізійної групи ми використовуємо термін «інтервізійна форма роботи». Інтервізійна форма роботи розглядається нами як засіб професійно-особистісного зростання студентів-майбутніх психологів, як засіб підготовки майбутніх психологів до консультативної діяльності в контексті здійснення ними професійної кар'єри. Інтервізійна робота є навчанням у діяльності, так званою «творчою лабораторією» [1], і слугує інструментом навчання психологів-початківців. Вона є, на наш погляд, «інтенсивним шляхом» професійного становлення психолога, оскільки під час такої роботи розвиток компетенцій майбутнього спеціаліста відбувається за рахунок усвідомлення свого професійного досвіду, отримання знань із своєї практики.

Коротко мету роботи студентської інтервізійної групи можна визначити як: ініціювання змін учасників шляхом розширення їх знань, удосконалення навичок, підвищення рівня самоаналізу і проникнення у суть речей, оволодіння способами управління власними емоціями, що виникають у різних робочих ситуаціях; і, як бажаний результат, – творча інтеграція поведінки, знань і навичок учасників, їх подальший розвиток у навчанні. Завданнями роботи студентської інтервізійної групи є створення умов: для формування у її учасників професійного мислення; для розвитку у них уміння вступати у професійну комунікацію з різними типами клієнтів, із колегами і професійним співтовариством; для використання студентами власних умінь і навичок при вирішенні теоретичних і практичних завдань професійної діяльності; для формування і удосконалення у студентів необхідних для самостійної професійної діяльності компетенцій. Кожен учасник групи привносить власні навчальні цілі. Вони уточнюються і, до певної міри, реалізуються впродовж кожної інтервізійної зустрічі.

Використовувати інтервізійну роботу у студентських групах пропонується, перш за все, на практичних і лабораторних заняттях курсів «Основи психологічного консультування», «Практикум з групової психокорекції» та «Основи психотерапії», а також розробленим окремим спецкурсом. Відповідно, група буде збиратися у визначений за розкладом час у сталому складі. Ключовим аспектом ефективного функціонування студентської інтервізійної групи є професійна і коректна робота ведучого групи. На початкових етапах роботи групи функції ведучого має виконувати викладач, за яким закріплені названі вище психологічні дисципліни. Коли група сформована, її учасникам зрозумілі мета, функції і завдання їх інтервізійної роботи. Вони мають певний досвід спостереження за роботою викладача дисципліни як ведучого групи, і з метою отримання студентами-психологами досвіду ведення інтервізійної групи функції ведучого можуть бути по чергові покладені на кожного з учасників, звісно, в коректному супроводі викладача дисципліни.

Запропонована інтервізійна робота передбачає функціонування студентської інтервізійної групи на засадах реалізації комплексу методичних принципів, основними із яких є принцип системності, принцип неперервності, принцип єдності теорії і практики. Отже, студентська інтервізійна група є інструментом навчання майбутніх

психологів як спеціалістів у сфері «допоміжних професій», інструментом підготовки їх до професійної діяльності та здійснення професійної кар'єри, оскільки в процесі інтервізійної роботи у групі студенти-психологи отримують можливість пошуку різних шляхів професійної реалізації, отримання знань, що народжуються із складних професійних ситуацій, розкриття власних ресурсів у розв'язанні проблемних питань і вирішенні професійних протиріч, відкриття нових шляхів пропрацювання складних консультативних випадків, що, у свою чергу, сприяє удосконаленню вмінь і навичок консультативної взаємодії, розвитку професійно важливих якостей і рис психолога, формуванню професійної майстерності.

При розробці програми практикуму ми спиралися на інтегративну та розвиваючу моделі інтервізії з використанням окремих технік і прийомів психотерапевтичних моделей інтервізії (балінтовської моделі, гештальт-моделі, моделі інтервізії в межах позитивної психотерапії). Такий підхід, на наш погляд, дає можливість створювати і підтримувати діалог науки і практики; уникати вузької локальності підготовки психологів до консультативної діяльності; розширяти професійні концепції, стратегічний і тактичний арсенал майбутніх психологів-практиків; формувати у студентів-психологів крос-культурний підхід до процесу консультування і сприйняття клієнта; обирати релевантні способи вироблення і апробації критеріїв оцінки професійної діяльності.

Рекомендована кількість учасників групи становить 9 (12) осіб. Основною вимогою є ділимість числа на 3, щоб учасники інтервізії могли взаємодіяти і виконувати завдання у трійках («психолог-консультант» – «клієнт» – «спостерігач-супервізор»). Приміщення має бути достатньо просторим, щоб група могла розділятися на підгрупи і знаходити для себе зручні місця у просторі для виконання поставлених завдань.

Навчальний процес у студентській інтервізійній групі здійснюється через певним чином побудовану систему стосунків, ключовими аспектами якої є «атмосфера мудрості та екологічна свідомість» [2]. Для ефективного надання консультативної допомоги психологові слід, окрім академічних знань, мати ще й такі знання, отримати які можна лише через досвід. На відміну від знання-розуміння, це «мовчазне знання-присвоєння», знання, якому не можна навчити через слово. Словами можна спробувати його описати,

проте проникнутися ним через слово неможливо. Отримати «мовчазне знання» можна лише практично – шляхом власного досвіду. Модель навчання через досвід передбачає залученість особистості в цілому на когнітивному, емоційному та поведінковому рівні.

Відповідно, ключовим завданням інтерв'язійної роботи є отримання практичного знання, того знання, що дається шляхом власних відкриттів. Навчання через досвід відбувається тоді, коли особистість спочатку залучається до певної діяльності, потім аналізує її, усвідомлює і, в результаті такого осмислення, певним чином змінює свою поведінку (Циклічна модель навчання через досвід (О. Бадхен), Модель навчання дорослих Д. Колба).

Структура кожної інтервізійної зустрічі студентів-психологів відповідає послідовності етапів навчання через досвід. Спочатку створюються умови для отримання студентами нового досвіду (фаза активності), потім здійснюється рефлексія отриманого досвіду, відбувається збір інформації, обмін реакціями і спостереженнями, що базується на безоцінній реакції і вмінні давати конструктивний зворотний зв'язок (фаза описання). Далі йде процес обговорення (реакцій, стереотипів, типових дій, динаміки змін і т.д.); за необхідності здійснюється доповнення теоретичною інформацією (фаза пропрацювання). Наступним етапом є з'ясування значення своїх реакцій, розуміння їх суті та формування відповідних принципів, на які можна було б спиратися у своїй професійній діяльності (фаза узагальнення). Останній етап роботи з новою інформацією спрямований на визначення конкретних кроків перенесення отриманого досвіду і нових знань у зв'язку з ним у практичну діяльність, а також на пропрацювання нового досвіду та закріплення отриманих знань у нових практичних ситуаціях (фаза використання).

Теорією і техніками психологічного консультування студенти-психологи, що стали членами Клубу, мають оволодіти у процесі вивчення курсу «Основи психологічного консультування». Частково консультативну практику вони вже отримали на лабораторних заняттях із курсу «Основи психологічного консультування», а також поза межами ВНЗ, роблячи перші кроки в наданні консультативної допомоги за запитом, зокрема, в період проходження психологічної практики. Відповідно, Інтервізійний Клуб має стати для них професійним середовищем, тим місцем, де збирається і працює професійна спільнота. Тим середовищем, де кожен учасник

інтерв'язійного процесу має змогу поглибити свої знання з теорії психологічного консультування; розширити свій кругозір стосовно технік, прийомів і моделей психологічного консультування; безпосередньо отримати практику надання консультативної допомоги, а також професійну підтримку. Тим середовищем, де створено умови для прояву творчого підходу в організації та веденні консультативної бесіди, для формування і розвитку професійно-важливих рис, якостей і вмінь.

Метою роботи «Студентського Інтерв'язійного Клубу» є формування і розвиток в учасників інтерв'язійного процесу професійно важливих рис, якостей і вмінь, що отримали найбільшу факторну загрузку під час статистичної обробки діагностичних даних констатувального експерименту.

Основні завдання учасників інтервізійного процесу: проведення аналізу консультативної роботи у запропонованому на інтервізію випадку; виділення запиту клієнта, окреслення кола його проблематики, за необхідності – визначення типології клієнта, аналіз структури та етапів проведеної психологом консультативної бесіди з клієнтом, детальне вивчення прийомів і технік, застосованих консультантом у роботі, аналіз змін (або їх відсутності), що відбулися з клієнтом наприкінці консультації; складання план-прогнозу подальшої консультативної роботи з таким клієнтом; формулювання пропозиції з організації і здійснення консультативного впливу на клієнта за умови неефективної роботи консультанта у запропонованому на інтервізію випадку; ведення щоденника консультацій, складання протоколів інтервізійних зустрічей і заповнення карток процес-аналізу консультацій; надання зворотного зв'язку учасникам групи; пошук та підсилення власних ресурсів для успішної роботи з клієнтами.

У формулюванні мети і завдань інтервізійної роботи студентів-психологів нами були враховані мета і завдання інтервізії в цілому, мета і завдання психологічного консультування, а також вимоги до професійної підготовки психолога-консультанта та професіограма психолога-консультанта. В процесі інтервізійних зустрічей основна увага акцентується на вирішенні консультативних завдань, що пропонуються у формі проблемних психологічних ситуацій; розгляді та аналізі консультативних випадків; реальному наданні консультативної допомоги, що здійснюється «у трійках» («консультативна група»).

тант» – «клієнт» – «спостерігач-супервізор»). Під час такого моделювання консультативного процесу студенти з позиції консультанта відпрацьовують базові психоконсультативні навички та вміння, з позиції клієнта отримують безпосередній клієнтський досвід, а з позиції спостерігача-супервізора вчать професійно аналізувати консультації в групових обговореннях, метою яких є розвиток рефлексії і професійної самосвідомості студентів-психологів, їх творчого мислення і креативного ставлення до консультативного процесу. Під час такої групової дискусії відбувається обмін думками стосовно описаних причинно-наслідкових зв'язків і закономірностей, дається психологічна інтерпретація проблеми, обговорюються можливі шляхи консультативної допомоги і т. д.

Програма практикуму «Інтервізійна робота: шлях до ефективного консультування та здійснення професійної кар'єри» складається із трьох блоків, планування і практичне впровадження яких здійснювалося з урахуванням вихідних основ андрагогіки і андрагогічних принципів навчання і базувалося на циклічній моделі навчання через досвід (О. Бадхен) та моделі навчання дорослих (Д. Колба). Обсяг програми склав 64 академічні години. Заняття зі студентами проводилися два рази на тиждень. При розробці програми практикуму враховувалися такі принципи: дидактичні, що враховують обсяг та глибину знань у студентів-психологів з теоретичних основ надання психологічної консультативної допомоги; наявність або відсутність досвіду професійної діяльності; психолого-педагогічні, які враховують індивідуально-психологічні особливості студентів – майбутніх психологів; практично-професійні, що враховують наявні та перспективні можливості виконання студентами професійної діяльності.

Перший блок програми спрямований на оволодіння студентами основними мікротехніками консультування; на формування та розвиток у них основних мікронавичок консультативної взаємодії; ознайомлення з вибраними моделями психологічного консультування, що мають найбільшу евристичну цінність і можуть застосовуватися психологом у прикладній діяльності незалежно від обраної парадигми (концепції) надання психологічної допомоги. Відповідно, завданням першого блоку програми є актуалізація та закріплення знань з теорії психологічного консультування та оволодіння студентами техніками надання консультативної допо-

моги шляхом отримання досвіду консультативної практики в умовах залученості студента до професійної спільноти.

Другий блок програми практикуму «Інтервізійна робота: шлях до ефективного консультування та здійснення професійної кар'єри» спрямований на формування і розвиток професійно важливих якостей та вмінь психолога-консультанта: здатності до самоконтролю і саморегуляції; рефлексії; емпатії; конгруентності; життєстійкості, що проявляється у терпимості до фрустрації та невизначеності, в умінні стійко приймати невдачу; інтересу і поваги до інших людей; віри у здатність клієнта до позитивних змін і розвитку; гнучкості мислення та поведінки, творчого професійного мислення; діалогізму, стійкої внутрішньої позиції «Я–Ти відносини» [3]; відкритості до відмінних від власних поглядів і цінностей тощо. Таким чином, завданням другого блоку програми є формування особистості психолога-практика (його особистісних рис, якостей, світоглядних установок), яка є серцевиною ефективності надання психологічної консультативної допомоги.

Третій блок програми практикуму спрямований на формування та вдосконалення вміння планувати, проводити і професійно аналізувати психологічну консультацію шляхом роботи у трійках («клієнт» – «консультант» – «спостерігач-супервізор») та роботи на групу («клієнт» – «консультант», решта членів групи «спостерігачі-супервізори»), а також у процесі розгляду представлених консультативних випадків. Відповідно, ключовим завданням третього блоку програми є розвиток творчості у професійній діяльності майбутніх психологів, робота над персональним стилем консультативної діяльності, що становить вершину професіоналізму психолога-практика.

Ключовим аспектом в інтервізійній роботі є розгляд питання про взаємодію і співвідношення трьох вимірів: суб'єктності клієнта (його внутрішньої реальності, «карти території»), об'єктивного світу («території», тобто подій, фактів, обставин) та суб'єктності самого консультанта (його внутрішньої реальності). Основні колізії в консультативній роботі відбуваються на перетині цих трьох вимірів. Їх змішування та плутанина призводять до виникнення психологічних проблем клієнта («карта світу, території» не відображає релевантні елементи «території» або приймається за саму «тери-

торію»), до порушення екологічності роботи консультанта (власна «карта» сприймається консультантом як більш точне відображення «території» клієнта, ніж «карта» самого клієнта, і призводить до того, що метафорично описується як «підкидання своїх тарганів» клієнту), до феномену переносу (трансферу) і контрпереносу. Формуванню і розвитку вміння розрізняти ці виміри присвячена значна частина інтервізійної роботи в кожному із трьох блоків.

Технічно реалізувати мету і завдання і структурувати роботу «Студентського Інтервізійного Клубу» вдалося, спираючись на П'ятикрокову модель психологічної допомоги (самопомоги), запропоновану в Позитивній психотерапії (Positum-підхід Н. Пезешкіана) і застосовувану в роботі інтервізійних груп, що функціонують у межах Positum-підходу (рис. 1). Ця модель містить п'ять стадій (кроків) – спостереження (дистанціювання), інвентаризація, ситуативне підбадьорювання, вербалізація, розширення системи цілей, – кожна з яких має свою мету і реалізується відповідними психотерапевтичними техніками, мікротехніками та прийомами.

Метою першої стадії є створення можливості для дистанціювання учасником інтервізійної групи від заявленої ним проблемної ситуації, що дозволяє йому зайняти позицію спостерігача і охопити «картину в цілому», максимально конкретизувати описану ситуацію.

Стадія інвентаризації сприяє розумінню учасником групи змісту його реакцій і способів поведінки в заявленій ним професійній ситуації, з'ясуванню його життєвих настанов, що спрацьовують у нього в процесі консультативної взаємодії з клієнтом. Завдяки цьому учасник інтервізійного процесу відкриває для себе нові критерії для самооцінки, перегляду власних ресурсів і світоглядних переконань. На стадії ситуативного підбадьорювання головною метою є повернення учасника групи в ресурсний стан шляхом підкреслення його досягнень і усвідомлень, що відбулися під час пропрацювання ним означеної проблемної ситуації, акцентування на особистісних якостях, максимально сприятливих для реалізації консультативного запиту.

Основна мета стадії вербалізації – уточнення запиту і, як результат, конкретне і конструктивне обговорення заявленої проблеми в атмосфері довіри та розуміння. Результатом роботи на стадії розширення системи цілей мають стати відповіді



Рис. 1. П'ятикрокова модель психологічної допомоги/самопомоги (Positum-підхід Н. Пезешкіана)

учасника групи на запитання: «Що я буду робити, якщо у мене більше не буде цієї проблеми?», «Як складатиметься моя консультативна діяльність, якщо я ефективно зможу вирішувати питання подібної проблематики?», «Які ресурсні можливості відкрила для мене пропрацьована проблемна ситуація?» і т.д.

Використання описаних вище стадій (етапів) консультативної допомоги або самопомоги в Positum-підході, незалежно від заявленої проблемної тематики, сприяє конструктивній організації роботи інтервізійної групи, навчає її учасників структуровано і детально вивчати висунуті запити, поетапно і планомірно шукати можливі шляхи досягнення бажаної консультативної мети.

Одним із ключових умінь психолога є вміння професійно аналізувати консультацію. Здійснений теоретичний аналіз наукової та методичної літератури із цього питання дав підстави виділити

такі ключові аспекти (фокуси уваги) процес-аналізу консультації: консультативні стосунки; зміст роботи; етапи консультативного процесу; план-прогноз роботи на майбутнє; власні відкриття і досягнення (консультанта) у процесі роботи. Відповідно, в інтервізійній групі студенти мають навчатися професійно здійснювати аналіз консультативної роботи. З цієї метою ми детально вивчили існуючі наукові дані та узагальнили методичні рекомендації стосовно аналізу роботи психоконсультанта і створили таку схему аналізу психологічної консультації (рис. 2), у якій намагалися максимально відобразити всі ключові аспекти консультації, а також описані нами чотири основні позиції (модуси), на які орієнтується і у яких перебуває психолог під час консультативної роботи з клієнтом. Зупинимось детальніше на розгляді кожного з векторів (фокусів) процес-аналізу консультації.

Можна скористатися різними варіантами аналізу ролей, запропонованих у літературі: Г. Абрамова – взаємодія на рівних, діалогічність [4]; взаємодія з позиції «зверху», директивність; взаємодія з позиції «знизу», постійне підлаштовування під клієнта; В. Меновщиков – консультант-порадник; консультант-помічник; консультант-експерт [5]; С. Петрушин – консультант як «дзеркало» [6]; консультант як «будильник»; консультант як «посередник»; консультант як «лялька», а також психолог-консультант як «друг», як «педагог», як «лікар», як «слідчий», як «авторитет»; Е. Берн – взаємодія психолога-консультанта з позиції «Батька», з позиції «Дорослого» або з позиції «Дитини» [7] та ін.

З-поміж іншого назовемо:

- розгляд бар'єрів у спілкуванні з клієнтом, серед яких можуть бути: стать клієнта, його зовнішність, вік, соціальний статус, життєві цінності, уподобання, релігійні погляди тощо; виділення типології клієнта;
- роботу з механізмами психологічного захисту, що спрацювали під час консультації (витіснення, проекція, знецінювання, перенос і контрперенос, заміщення, заперечення, конверсія, інтелектуалізація, раціоналізація, регресія, сублімація, формування реакції, ідентифікація, опір у консультуванні);
- аналіз динаміки стосунків у консультативній роботі, виділення стадій взаємодії між психологом-консультантом і клієнтом (стадії «злиття», «диференціації», «виходу з контакту»).

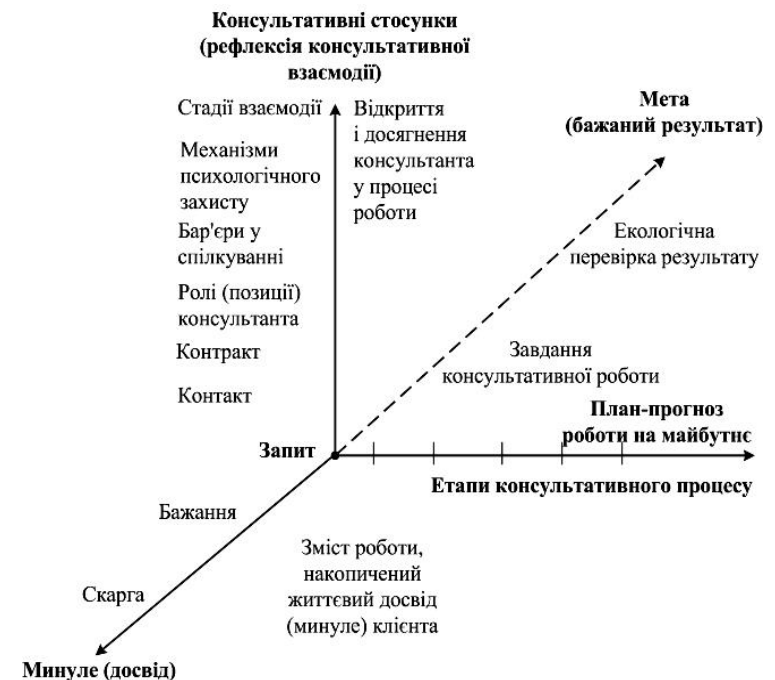


Рис. 2. Схема аналізу психологічної консультації

*Вектор «Етапи консультативного процесу».* Наступним етапом процес-аналізу консультації є аналіз процесу консультативної допомоги, його структури. У літературі з психологічного консультування і психотерапії подаються різні моделі (алгоритми) структурування консультативної взаємодії з клієнтом. Ми вважаємо, що в інтервізійній роботі студенти-психологи можуть користуватися будь-яким із запропонованих алгоритмів. Це може бути як індивідуальний вибір кожного з учасників групи, так і колективне рішення для всіх членів групи. Проте незалежно від того, поглядами яких психологічних шкіл керується психолог у своїй консультативній діяльності, аналізуючи структуру і алгоритм проведеної консультації, він має звернути увагу на повноту і різнобічність розгляду скарги клієнта; коректність збору інформації про проблемну ситуацію; чіткість формулювання і ретельність пропрацювання гіпотези (гіпотез) стосовно природи проблем клієнта; широту напрацювання альтернативних рішень та успіш-



ність пошуку ресурсів клієнта для їх реалізації; ефективність формування наміру клієнта щодо конкретних дій з метою досягнення бажаного результату; міру задоволеності клієнта результатами консультації.

*Вектор «Минуле / Досвід».* У цьому блоці аналізу важливо виділити «з чим прийшов клієнт», який його попередній досвід вирішення цієї або подібних ситуацій, у якому емоційному стані він звернувся за допомогою. Необхідно виділити скаргу, бажання і запит клієнта, а також описати й аргументувати психоконсультативні техніки, моделі і прийоми, що застосовувалися консультантом для «просування клієнта» від озвучення скарги до формулювання консультативного запиту.

*Вектор «Мета / Бажаний результат».* У цьому напрямі аналізу консультації необхідно окреслити основні завдання консультативної роботи з клієнтом і бажаний результат / мету зустрічі (чи запланований кінцевий результат тривалої консультативної роботи); описати, як здійснювалася екологічна перевірка запланованого і досягнутого; виділити й обґрунтувати застосовані під час консультативної роботи моделі, техніки та прийоми.

Завершальним етапом процес-аналізу психологічної консультації є складання план-прогнозу роботи на майбутнє (з даним клієнтом, якщо з ним ще заплановані зустрічі, або з клієнтами цього типу, або з колом питань цієї проблематики).

Описана структура аналізу консультативної зустрічі була запропонована учасникам інтервізійної роботи як для аналізу власних консультацій, так і для вивчення консультацій, представлених для розгляду у групі. В другому випадку в процесі аналізу за вектором «Консультативні стосунки» частина пунктів (ті, що можна об'єктивно спостерігати в ролі спостерігача-супервізора: контакт, контракт, ролі (позиції) консультанта, стадії взаємодії) аналізується аналогічно аналізу власної консультації. А ті, де неможливо повністю простежити переживання і внутрішні реакції консультанта (рефлексія консультативної взаємодії, механізми психологічного захисту і бар'єри у спілкуванні з клієнтом), за винятком відстежених невербальних сигналів, аналізуються з «позиції третього (спостерігача-супервізора)». Тут важливо дати відповіді на такі запитання: «Що я (спостерігач-супервізор) відчував, спостерігаючи за консультацією?», «Спектр яких емоцій сповнював мене під час спосте-

реження за консультацією?», «Чи мав місце під час спостереження перенос як механізм психологічного захисту?», «Чи можна відстежити власні бар'єри в роботі з клієнтом такого типу?», «Які відкриття я зробив у процесі спостереження і вивчення запропонованого консультативного випадку?». Окремо слід відповісти на запитання «Який план-прогноз подальшої роботи я можу запропонувати?».

Детальний і структурований аналіз консультативної сесії сприяє формуванню і вдосконаленню вміння професійно аналізувати, конструктивно прогнозувати та цілеспрямовано планувати подальшу консультативну роботу з клієнтом, що, у свою чергу, стимулює розвиток цілого ряду професійно-важливих якостей і вмінь, у тому числі таких, як рефлексія, здатність до самоуправління (аналіз протиріч, планування, вироблення критеріїв оцінки якості досягнутого, прийняття рішень, корекція дій, планів), творче ставлення до професії, інтуїція, організаторські здібності, орієнтація на адекватність сприйняття і розуміння партнера, орієнтація на прийняття партнера зі спілкування та ін.

Для гарантування психологічної безпеки інтервізійного процесу на першій зустрічі важливо обговорити і прийняти основні правила роботи студентської інтервізійної групи. До загального переліку правил були включені такі: прийняття і дотримання правил інтервізійної групи є обов'язковою умовою участі в роботі групи; група працює в чітко визначений час, 80 хв. (дві академічні години), двічі на тиждень; починаючи із шостої зустрічі ведучий групи змінюється по черзі (за списком, складеним учасниками групи) на кожній інтервізійній сесії; основним завданням ведучого є стеження за дотриманням учасниками групи регламенту і правил інтервізійної роботи; етичні принципи здійснення інтервізії відповідають деонтологічним принципам у консультативній роботі, основу яких становлять Етичний кодекс психолога, Етичні стандарти професійних спілок психологів і психотерапевтів, у яких детально висвітлена етика надання психологічної допомоги; робота в групі базується на фундаментальних психологічних настановах у роботі консультанта [8]: настанова на розуміюче глибинне слухання; настанова на не осудження і на співчуття; віра в іншу людину; повага до свобод іншої людини; настанова на тепло і сердечність; настанова на невдаваність, щирість; обговорення конфіденційного матеріалу (консульта-

тивні випадки учасників групи) інтервізії поза групою є неприйнятним; кожен інтервізований (репрезентант – той, чий консультативний випадок розглядається) має право у будь-який момент використати правило «Стоп!» (без додаткових пояснень відмовитися від відповіді).

Для ефективної інтервізійної роботи, для коректності взаємодії учасників групи в процесі роботи з консультативними випадками, для формування професійного світогляду майбутніх психологів важливо обговорити та взяти за основу в інтервізійну роботу низку базових припущень (пресупозицій), що стосуються учасників групи як з позиції консультанта, так і з позиції клієнта, а також процесу та інтервізійної й консультативної роботи.

Базове припущення (пресупозиція) – це сформульована думка, яку беруть за основу світобачення без зайвих доказів її істинності. Використання базових пресупозицій є необхідною умовою побудови ефективної дієвої моделі консультативної допомоги. Практикуючими психологами, психоконсультантами, психотерапевтами були розроблені та описані загальні базові припущення, що на сучасному етапі розвитку консультативної теорії та практики беруться за основу в консультативній роботі.

З метою коректного надання зворотного зв'язку і озвучення власних поглядів, відкритого прояву емоцій і почуттів, адекватного висловлення потреб і бажань у процесі інтервізії учасникам групи пропонувалося користуватися «Я-висловлюваннями» («Я-повідомленнями») – як способом повідомлення про власні переживання, потреби, погляди від першої особи.

Застосування в інтервізійному процесі учасниками групи техніки «Я-повідомлення» сприяє не лише формуванню у них навичок професійної консультативної взаємодії (уміння вислуховувати, уміння підтримувати контакт, уміння проявляти інтерес і повагу до іншої людини та відкритість до поглядів і цінностей, відмінних від власних), а й самопізнанню, розвитку особистісної рефлексії, конгруентності, емпатії, гнучкості мислення і поведінки, здатності до самоконтролю і саморегуляції та діалогізму в спілкуванні. Саме тому комунікативна взаємодія в інтервізійній групі має здійснюватися переважним чином шляхом застосування «Я-висловлювань».

Перший блок програми практикуму «Інтервізійна робота: шлях до ефективного консультування та здійснення професійної

кар'єри» складається з 10 занять (інтервізійних сесій). Головним завданням цього блоку є консультативна робота (практика) студентів у трійках «клієнт» – «консультант» – «спостерігач-супервізор» і виконання запропонованих ведучим завдань із подальшою рефлексією почуттєвих переживань і отриманого досвіду. Після завершення кожної вправи «клієнт» обов'язково надає зворотний зв'язок «консультантові», а «спостерігач-супервізор», спираючись на схему аналізу консультації (рис. 2) і враховуючи правила надання зворотного зв'язку, коментує роботу «консультанта».

Після кожної такої роботи в мікрогрупах студенти збираються разом (у «загальне коло») і обговорюють отриманий досвід, спираючись на П'ятикрокову модель психологічної допомоги / самопомоги (рис. 1). Послідовність використання запропонованих нижче форм роботи в інтервізійному процесі варіювалася залежно від специфіки роботи конкретної студентської групи, потреб і запитів учасників групи, з урахуванням наявного попереднього консультативного досвіду студентів.

Основу першого блоку склав комплекс вправ, спрямованих на відпрацювання «мікротехнік» консультування і формування у студентів «мікронавичок» надання консультативної допомоги. Мікротехніки – це елементарні, найбільш прості за структурою (хоча і не завжди прості за виконанням) техніки, однозначні за змістом (тобто за тим, що робить психолог), але зазвичай багатофункціональні за призначенням (за тим, з якою метою він це робить). Мікронавички – це елементарні складові спілкування під час інтерв'ю, що допомагають психологові розвивати здатність взаємодіяти з клієнтом більш цілеспрямовано і створюють фундамент цілеспрямованого інтерв'ювання і консультування, забезпечують його конкурентними альтернативами, які можна використовувати у взаємодії з різними типами клієнтів.

До першого блоку практикуму нами також було включено такий метод роботи, як «мозковий штурм». Мозковий штурм використовується переважно для пошуку нових ідей та генералізації отриманої інформації. Це дієвий метод використання досвіду учасників для розв'язання проблем і розробки ідей. Мета мозкової атаки – генерувати щонайбільше думок із заданої теми. Головне правило мозкового штурму: найкращий спосіб отримати добру ідею – це продукувати багато різних ідей, які пізніше будуть оцінені і з яких обереться найкраща.

У перший блок практикуму увійшла також аналітична робота з консультативними випадками, стенограми яких подані в літературі з психологічного консультування, а також опрацювання та аналіз трьох фрагментів «зустрічей у майстерні психологічного консультування» С. Петрушина, поданих у його книзі «Майстерня психологічного консультування». У роботі із запропонованими фрагментами головними завданнями для студентів є вивчення досвіду надання психологічної допомоги іншими психологами-початківцями та досвідченим психологом-консультантом, аналіз специфіки взаємодії в інтерв'язійному процесі, прояснення механізмів формування у психолога-початківця мікронавичок психологічного консультування. Робота зі стенограмами здійснюється за схемою аналізу психологічної консультації (рис. 2).

Другий блок програми практикуму «Інтерв'язійна робота: шлях до ефективного консультування та здійснення професійної кар'єри» складається з 10 інтерв'язійних сесій і має на меті формування і розвиток професійно важливих особистісних якостей і вмінь майбутнього психолога шляхом виконання запропонованих вправ, опрацювання стенограм консультативних випадків, аналізу характерів персонажів кінофільмів і телевістав.

В умовах дефіциту навчального часу для формування навичок роботи з клієнтом і розвитку вмінь професійно аналізувати психологічну консультацію, для засвоєння базових пресупозицій консультативного процесу та фундаментальних психологічних настанов у роботі психолога-практика, для розвитку рефлексії, емпатії та професійної інтуїції, для формування професійного мислення, вмінь аналізувати розповідь клієнта і ставити запитання, вмінь спостерігати за клієнтом і відстежувати не лише вербальні, а й невербальні його прояви може успішно застосовуватися аналіз поведінки персонажів вітчизняних і зарубіжних художніх та документальних фільмів, а також телевістав, де майстерно змальовані почуття, переживання і особливості прояву психіки людини, де яскраво і достовірно відображені картини стану суспільства та ступінь і специфіка розвитку в такому суспільстві міжособистісних, професійних, родинних та інтимно-особистісних взаємин, наявних і прихованих тенденцій поведінки та самопрезентації особистості, що в поєднанні з подальшим обговоренням у групі (з опорою на принципи і правила інтерв'язійного процесу, а також з коментарями

фахівця) є цінним метафоричним матеріалом для підготовки майбутніх психологів до здійснення професійної кар'єри.

Студенти переглядають удома (в мікрогрупах, по троє і більше осіб) фільм або телевізійну виставу, далі в мікрогрупах учасниками здійснюється рефлексія своїх переживань з приводу побаченого і вербалізація чуттєвого досвіду переживання. На наступній інтерв'язійній зустрічі відбувається загальне обговорення (за П'ятикроковою моделлю психологічної допомоги / самопомоги (Positum-підхід Н. Пезешкіана) (рис. 1). На завершення ведучий надає розгорнутий коментар щодо особливостей поведінки героїв: психологічних проблем, що спостерігаються під час їх міжособистісного, професійного або сімейного спілкування; наслідків психологічної травматизації, що виявляються у їх взаєминах з оточуючими та ставленні до себе. Перегляд кінофільмів і телевістав із подальшим обговоренням виконує низку навчально-практичних функцій: формування у студентів навичок вивчення психологічних станів, психічних порушень, поведінки індивіда методом спостереження; розвиток умінь встановлювати зв'язки між психотравмуючими ситуаціями, пережитими індивідом, та наявною деструкцією у сфері міжособистісних, професійних, сімейних та інтимно-міжособистісних взаємин та особистісній сфері; розвиток у студентів рефлексії з вербалізацією чуттєвих переживань у форматі групової психологічної роботи; вироблення у психолога-початківця системи базових терапевтичних метафор для роботи з клієнтом.

Робота з відеоматеріалами (кінофільми, телевістави) в інтерв'язійній групі дозволяє продемонструвати важливість умінь психолога виділяти і прояснювати саме факти, які за своєю природою є безоцінними. У той самий час оцінки, ярлики занадто обмежують роботу консультанта, його сприйняття кожного конкретного клієнта. Коли проводиться аналіз і обговорення побаченого матеріалу, феномен викривлення сприйняття під час міжособистісного оцінювання проявляється особливо яскраво. Учасники групового процесу часто приписують героям своє бачення ситуації, перекривають реальність героя своєю внутрішньою реальністю. Таким чином, подібний аналіз дозволяє продемонструвати, що опора на факти наближає психолога до реальності клієнта і його проблеми.

Третій блок програми практикуму «Інтерв'язійна робота: шлях до ефективного консультування та здійснення професійної кар'є-

ри» складається із 12 занять (інтервізійних сесій). Головним завданням цього блоку є консультативна практика студентів у трійках «клієнт» – «консультант» – «спостерігач-супервізор» із подальшим професійним аналізом проведеної консультації (рис. 2), а також робота із запропонованими стенограмами консультацій і відеоматеріалами, з подальшою рефлексією чуттєвих переживань і отриманого досвіду.

Крім того, у третьому блоці обов'язковою для кожного студента є «супервізійна консультація на групу» запрошеного клієнта. Запрошеними клієнтами є студенти, що не ввійшли до експериментальних груп і не беруть участі в роботі інтервізійної групи. Заздалегідь складається графік проведення відкритої (для членів інтервізійної групи) консультації учасниками інтервізійної групи. Клієнтів добирає ведучий групи (викладач), попередньо укладаючи з кожним психологічний контракт, у якому детально пояснюються права і обов'язки клієнта, описується специфіка надання консультативної допомоги в інтервізійній групі та в письмовій формі підтверджується згода клієнта на отримання такої психологічної консультації.

Під час супервізійної консультації члени інтервізійної групи уважно стежать за роботою «консультанта» і роблять відповідні записи згідно зі схемою аналізу психологічної консультації (рис. 2). Консультація триває 20-25 хвилин. Перед консультацією ведучий групи (викладач) дає настанови «консультанту» і «спостерігачам-супервізорам», у яких обов'язково наголошує на тому, що супервізійна консультація є формою професійного навчання (а не лише перевіркою рівня знань та сформованості професійних умінь); завданням «консультанта» є демонстрація фрагмента консультації, в процесі якої необхідно зробити завершений мінімум: встановити контакт з клієнтом, укласти психологічний контракт, виділити скаргу клієнта, перевести її в бажання, на основі якого сформулювати консультативний запит, застосувати кілька консультативних технік для задоволення запиту клієнта, підвести підсумки і відпустити клієнта в ресурсному стані; завданням решти членів групи є надання консультанту розвиваючого зворотного зв'язку.

Після завершення консультації «клієнт» за бажанням може залишитися у групі та послухати професійне обговорення консультації. В такому випадку, за правилами інтервізійної роботи, перше слово надається «клієнтові», щоби він мав можливість висловити

свої емоції, переживання і думки стосовно консультації. Звісно, «клієнт» може скористатися правилом «Стоп!». Після «клієнта» можливість висловитися отримує «консультант», який коротко, спираючись на схему аналізу психологічної консультації (рис. 2), аналізує проведenu консультацію і обов'язково складає план-прогноз можливої подальшої роботи з даним «клієнтом». Також «консультантові» важливо самостійно виділити свої проблемні зони (зони професійного росту) в наданні консультативної допомоги й акцентувати увагу на своїх професійних досягненнях за період роботи в інтервізійній групі. Таку рефлексію і самоаналіз можна роботи з опорою на Модель ефективного психолога-консультанта.

Далі в роботі активну участь беруть «спостерігачі-супервізори». Процес надання професійного зворотного зв'язку «консультантові» членами інтервізійної групи базується на П'ятикроковій моделі психологічної допомоги / самопомоги. Для структурування даної роботи можна скористатися варіантом, коли всі учасники інтервізійної сесії під керівництвом ведучого по черзі висловлюються стосовно поставлених запитань. Можлива, звісно, і вільна дискусія в групі. Завершальним етапом надання зворотного зв'язку є виокремлення членами групи сильних сторін і зон професійного росту «консультанта». Наступним кроком є надання зворотного зв'язку ведучим групи (викладачем), завданням якого є узагальнення сказаного у групі та висловлення власного бачення обговорюваної ситуації. Обов'язковою умовою завершення зворотного зв'язку є підтримання професійного ресурсного стану «консультанта». Завершальний етап обговорення – висловлення «консультантом» своїх відчуттів і думок стосовно почутого, а також підведення підсумків і відповіді на запитання: «Що нового я сьогодні дізнався про себе як про психолога-консультанта?», «Які зауваження і пропозиції будуть мною враховані у подальшій роботі з клієнтами?», «Що з почутого у групі є для мене ресурсним, підбадьорливим?».

Таким чином, для ефективного здійснення професійної кар'єри суб'єкту необхідно усвідомлювати особливості своєї особистості, враховувати міру відповідності цих особливостей вимогам обраної професії та цілеспрямовано розвивати в собі необхідні для професійної діяльності якості та вміння, що, власне, і здійснює інтервізія.

## Література

1. Щукина Ю. В. Супервизия в психологической практике: метод оценки и развития профессионала (тезисы). Бюллетень Международной научно-практической конференции «Европейское качество профессионального высшего образования: критерии оценки и динамика развития». – Рига, 2004. – С. 87–89.
2. Уильямс Э. Вы – супервизор. Шестифокусная модель, роли и техники в супервизии / Э. Уильямс [Пер. с англ. Т. С. Драбкиной]. – М.: Независимая фирма «Класс», 2001. – 288 с.
3. Бубер М. Встреча с монистом. Демон во сне (пер. А. Н. Портнов) // Личность. Культура. Общество. – 2008. – Вып. 1 (40). – С. 21–31.
4. Абрамова Г. С. Психологическое консультирование: Теория и опыт. Учебное пособие для студ. высших пед. учеб. Заведений / Г. С. Абрамова – М.: Изд. центр «Академия», 2000. – 240 с.
5. Меновщиков В. Ю. Психологическое консультирование: работа с кризисными и проблемными ситуациями / В. Ю. Меновщиков. – [2-е изд., стер.]. – М.: Смысл, 2005. – 182 с.
6. Петрушин С. В. Мастерская психологического консультирования / С. В. Петрушин. – СПб.: Речь, 2006. – 184 с.
7. Берн Э. Психоанализ и психотерапия для непосвященных / Э. Берн [пер. с англ. А. Федоров]. – СПб.: Реноме, 1998. – 496 с.
8. Титаренко Т. М. Кризове психологічне консультування / Т. М. Титаренко. – К.: Главник, 2004. – 116 с.

## 4.3

### БІБЛОТЕРАПІЯ ЯК ЗАСІБ ПРЕВЕНТИВНОГО КОПІНГУ

#### 3. С. Карпенко

Складність сучасного суспільного життя, зумовлена глобальною віртуалізацією фінансово-економічних, політико-ідеологічних, культурно-мистецьких процесів та інформаційно-комунікативних впливів, ставить перед пересічною особою як агентом, адресатом-реципієнтом надважке завдання ціннісного самовизначення, повсякчасного екзистенційного вибору задля усвідомленого, раціонально вмотивованого захисту власної автентичності від чужих імперативних «голосів» – смислів, щільність яких у потужному інформаційному потоці залишає мало шансів для

незаангажованої «об'єктивної» думки, критичного рефлексивного судження особистості, набуття і прояву її копінг-компетентності у відстоюванні права на індивідуальну життєтворчість. В умовах тотального взаємного побороення ціннісно-мотиваційних дискурсів, які генеруються й ретранслюються могутніми електронними ЗМІ, як не загубитися «маленькій людині»? Як їй зберегти за собою ексклюзивний привілей онтологічної суб'єктності, не розчинившись у нівелювальному «шумі» потужних інформаційних хвиль, не піддавшись «рятивному» самообману псевдоістин, що, як чужорідні інтроекти, підмінять їй «карту світу» – вибудують світогляд за чужими критеріями, навчать жити за інерцією стереотипу, під тиском обтяжливих колективних уявлень, у лоні домінантного ідеологічного нарративу тощо?

У цьому зв'язку варто активізувати пошуки верифікованого психотерапевтичної практикою здоров'язберігального реконструктивного інструментарію, релевантного сучасному мультикультурному контексту особистості з усіма його загрозами, викликами й імпліцитними ресурсами. Попри беззаперечну користь оздоровлення глобального і приватного ментального середовища соціалізації та життєздійснення особистості, складно опосередкованого медіатехнологіями, різними психотерапевтичними методами й техніками, перевагу все ж потрібно надавати інтегративним підходам з притаманним їм холістичним баченням природи людини, множинної взаємної детермінації її поведінки, діалектичним розумінням взаємозв'язку вад і ресурсів розвитку, мальним поєднанням директивності терапевта й відповідальності клієнта, можливостями компенсації негативного досвіду, позитивними поведінковими моделями, когнітивним спростуванням соціально-перцептивних спотворень і рефреймінгом звичних учинкових патернів тощо.

Зазначеним вимогам повною мірою відповідає схема-терапія, заснована Джефрі Янгом і розвинена його послідовниками (Дж. Фаррелл, Ш. Шоу, Х. ван Гендерен, Д. Бернстайн, А. Арнц, Г. Якоб та ін.) [2; 21; 22]. Незважаючи на те, що схема-терапія здійснюється в індивідуальному, парному (наприклад, подружньому) й груповому форматах, вважаємо за необхідне екстраполювати її надбання на аксіокорекцію ментального макросередовища особистості з огляду на її базові потреби і цінності, часто-густо розбалансовано і хибно представлені в сконструйованій медіакар-

тині світу й образі людини як такої [12]. З цією метою важливо використати сильний, художньо виразний матеріал, що являє собою, наприклад, сповідальну літературну форму, в якій представлені різновекторні людські інтенції – потреби, мрії, прагнення й т. ін., способи їх досягнення та оцінка результатів життєдіяльності [18]. Йдеться про бібліотерапію – терапію читанням спеціально підібраних книг (більшість із них існує на електронних носіях і в Інтернеті), яку слід використати як експозиційний майданчик різноманітних знаково-символічних кодів семантичної реальності життєвого світу людини, моделей її захисної і долаючої поведінки, варіантів життєздійснення тощо [4]. Передбачається, що емпатійне вчування і рефлексія читачів з приводу переживання героями літературних творів критичних життєвих ситуацій допоможе підготувати їх до імовірних випробувань, що можуть зустрітись на власному життєвому шляху.

Цей розділ присвячено демонстрації можливостей опосередкованої літературним змістом схема-терапії особистості та спільнот у спосіб актуалізації та валідації проблемних емоцій і психічних станів, ідентифікації депривованих потреб і фрустрованих прагнень, імагінативного задоволення базових потреб через позицію обмеженого повторного батьківства схема-бібліотерапевта, його емпатійної конфронтації з непродуктивним копінгом клієнта (читача), використання когнітивних, емоційно сфокусованих і поведінкових втручань, насамперед техніки «Діалог крісел» у його терапевтичному переучуванні й опануванні продуктивними копінг-стратегіями.

Продемонструємо можливості схема-терапії засобами художнього літературного твору (в даному випадку взято поліфонічний роман-сповідь «Час секонд хенд» лауреата Нобелівської премії в галузі літератури 2015 року Світлани Алексієвич) [1] шляхом експлікації ключових концептів і постулатів даного виду терапії у відібраних з цієї метою цитатах з твору, тлумачення терапевтичного сенсу його провідних ідей, сюжетних ліній, ремінісценцій персонажів.

Отже, *схеми*, або риси, диспозиції, глибинні переконання, патерни, візії, моделі – певні імпліцитні схильності, що визначають спосіб мислення, переживання і поведінки особистості. Схеми бувають здоровими, конструктивними, такими, що дозволяють індивіду функціонувати повноцінно, і дисфункційними, деструк-

тивними, що викривлюють сприймання соціальних ситуацій, стосунків і самого себе, призводячи до їх тенденційного тлумачення й дезадаптивної поведінки.

Схема-терапевти виокремлюють п'ять базових потреб і відповідних їм сфер прояву і застосування дисфункційних схем. Це: 1) потреба в безпечній прив'язаності, прийнятті й турботі; у разі її депривації переживаються втрата зв'язку й відкинення (почуття покинутості, недовіри/скривдження, дефіциту емоцій, дефективності/сорому, соціальної ізоляції/відчуження); 2) потреба в автономії, компетентності, почутті власної ідентичності; в разі її депривації переживається обмеження автономії та здатності досягати успіху й реалізовувати себе (почуття залежності/безпорадності, вразливості до кривди та хвороб, злиття і дифузності особистої ідентичності, відчуття некомпетентності й очікування неминучих невдач); 3) потреба у встановленні реалістичних меж і самоконтролі; порушення меж інспірує претензії особистості на особливий статус та права, породжує проблеми із самоконтролем і самодисципліною; 4) депривація потреби у свободі вираження потреб та емоцій призводить до формування схем підкорення, самопожертви, пошуку визнання; 5) блокування задоволення потреби у спонтанності та грі веде до формування схем негативізму/песимізму, емоційної інгібіції, схем надвисоких стандартів/гіперкритичності та покарання.

Цікаво, що поняття «схема» фігурує в теорії К. Грейвза, згідно з якою певній соціальній системі на конкретному етапі її культурно-історичного розвитку притаманний свій набір ціннісних орієнтацій і моделей поведінки (схем), які визначають спосіб мислення (як?), а не його тему, зміст (що?). За цим критерієм збігаються релігійні погляди ісламських фундаменталістів і так званий безбожний атеїстичний комунізм (8, с. 376). Схеми суспільної свідомості організовані ієрархічно й укладаються у восьмирівневу побудову, в якій поперемінно чергуються схеми самовираження особистості (непарні) та схеми самопожертви, самопожертви (парні): 1) просте виживання; 2) схема клану – духів племені; 3) право сили; 4) сила догми – абсолютистсько-праведний тип цінностей; 5) досягнення та змагання – множинно-матеріалістичний тип цінностей; 6) гармонія відносин – персонально-релятивістський тип цінностей; 7) вільний потік – системно-екзистенційний тип цінностей; 8) глобальна гра – трансперсонально-глобальний тип цінностей.

Порівняння обох рядів схем індивідуальної та суспільної свідомості авторства Дж. Янга і К. Грейвза відповідно вказує на їх змістову подібність, крім цього, асоціативно пов'язується з епігенетичною концепцією онтогенезу особистості Е. Еріксона [9]. Так, 1) набуття емоційно депривованим немовлям базового досвіду недовіри виступає живильним середовищем для формування схеми покинутості; 2) депривація потреби в автономії, компетентності, почутті власної ідентичності деструктивно впливає на формування схем обмеження автономії та здатності досягати успіху; 3) дошкільний вік є сенситивним періодом для формування схем порушення меж унаслідок незадоволення відповідної потреби; 4) заблокована свобода самовираження (через надмірну слухняність у початкових класах) патологічно деформує прояви спрямованої на інших активності молодших школярів; 5) проблеми зі спонтанністю та грою відчутно подавляються на життєвому відрізку 11–20 років, сприяючи формуванню схем надмірної пильності та інгібіції [11, с. 7–8]. Культурний антропогенез в інтерпретації К. Грейвза своєю чергою представляє послідовні еволюційні етапи «дорослішання» соціуму, де фази самовираження й самовіддачі щоразу наповнюються все глибшими духовними спонукami та життєствердним ціннісним змістом.

Схема-терапія оперує також концептом *часток*, що являють собою психічні стани з їх емоційними маркерами, які поділяються на дитячі частки, дисфункційні батьківські частки і здорові частки дорослого та щасливої дитини. Як видно із цього переліку, наявна аналогія з его-станами в трансактному аналізі Е. Берна [3], класифікацією зон чутливості в гештальт-терапії Ф. Перлза [16], а витоки, звісно, слід шукати в знаменитій топографічній моделі психіки З. Фрейда [19]. Схема-терапевти вважають, що первинними є дитячі та батьківські частки (в зазначеній послідовності), а вторинними – копінг-частки підкорення («здатися»), уникнення і гіперкомпенсації. Розглянемо їх у вказаному порядку із залученням рефлексивно-літературних ілюстрацій із книги С. Алексієвич «Час секонд хенд».

*Дисфункційні дитячі частки* є результатом депривації базових потреб дитини, пережитих нею психічних травм і реакцією на душевні рани («зранена дитина»), завдані кривдниками в ран-

ньому віці. Модифікаціями цих часток є «самотня», «принижена / підкорена», «залежна», «зла», «опозиційна», «розлючена», «імпульсивна», «недисциплінована» дитина.

Загалом, твір С. Алексієвич сповнений розповідями про страждання зраних тяжким дитинством, матеріальними нестатками, психологічним знущанням і різного роду насильством тоталітарного Радянського Союзу щодо його громадян – маленьких і дорослих, фізично сильних і неповносправних. Вони, гнані залізною рукою до комуністичного щастя, піддавалися репресіям не тільки за політичні погляди, а й за неспівмірні спроби відстояти власну гідність, за «непереконливу» для запопадливих сексотів демонстрацію лояльності тоталітарному режиму (символічному «караючому батькові»), «особисто товаришу Сталіну», зазнавали всіляких поневірянь, митарств, утисків, безсоромних маніпуляцій, піддавалися жорсткому «вишколу» в концентраційних таборах, кадебістських катівнях тощо з метою приниження людини до простого гвинтика страшної людоджерської державної машини. Один із мільйонів таких жертв, зраних бездушним режимом, так говорить своєму синові: «Ти не знаєш, як можна боятися... Ти не знаєш... У нього на очах слідчий... здоровенний чоловік... всунув у парашу голову людини і тримав там, поки та не захлинулася. А дядю Ваню... його голого підвішували до стелі, а в ніс, в рот – в усі дірки, які в нього є, наливали нашатирний спирт. Слідчий мочився йому у вухо і кричав: «Ти розумних... Розумних згадуй!». І дядя Ваня згадував... Все підписав. А не згадав би і не підписав – і його би головою в парашу. Потім він деяких з тих, кого згадав, там, у бараках, зустрів... «Хто доніс?» – гадали вони. Хто доніс? Хто... Я – не суддя. І ви не суддя. Дядю Ваню приносили в камеру на носилках, мокрих від крові і сечі. У власному лайні. Я не знаю, де людина закінчується... А ви знаєте?» [1, с. 219].

Читаючи подібні приголомшливі спогади, переживаєш змішані почуття огиди, жаху, протесту, недовіри («Невже таке могло бути?»), обурення, жадоби помсти і т. д. – весь симптомокомплекс збірного образу радянської людини – жертви комуністичного «виховання», носія відповідного посттравматичного синдрому внаслідок пролонгованої інертної дії болісного ланцюга трансгенеративної передачі віктимних схем соціального функціонування знівельованої регулярним душевним каліченням особистості.

*Дисфункційні батьківські частки* постають у вигляді покарання і критики або вимоги. Караюча батьківська частка – це інтерналізований голос батьків або інших вихователів, який критикує і карає дитину, котра своєю чергою сердиться на себе і відчувається вартою покарання. Тон цієї частки суворий, критичний і невблаганний, а її ознаки і симптоми – відраза до себе, самокритика, самозречення, самоушкодження, суїцидальні фантазії та самогубна поведінка.

Вимоглива батьківська частка являє собою інтерналізацію постійного тиску на дитину, встановлення для неї надмірно високих стандартів. У підсумку дитина переконується, що єдиний прийнятний спосіб існування для неї – бути ідеальною і досягати неймовірних висот, тримати все під контролем, прагнути здобути високий статус, бути скромною, ставити потреби інших людей вище від власних, бути надфективною і не марнувати час. Для такої особистості вільне вираження почуттів і спонтанність неприпустимі, оскільки позбавляють її мобілізованості, пильності та самодисципліни.

Головним караючим суб'єктом у романі С. Алексієвич «Час секунд хенд» виступає центральний комітет комуністичної партії Радянського Союзу на чолі з його вождем, який підпорядковував собі владну вертикаль зі свавільним, позбавленим громадського контролю комітетом державної безпеки. Жорсткий патерналізм, культ особистості Леніна (Сталіна, Брежнєва та ін.), строга самоцензура і «дисципліна розуму» палких апологетів єдино вірного вчення марксизму-ленінізму не могли не виплекати покоління конформних, залежних, безправних, одурених, зазомбованих прихильників комуністичної ідеї, готових терпіти хронічні лихоліття, виправдовувати практику «залізної руки», тішитися примарними візіями «світлого майбутнього», заради наближення якого не жаліти ні себе, ні ближнього. «Ми вже починали цю тему.. – міркує черговий співрозмовник письменниці. – Від Сталіна до Брежнєва на чолі країни стояли керівники, які воювали. Пережили час терору. Їх психологія склалася в умовах насильства. Постійного страху. Не могли вони забути і сорок перший рік... Ганебний відступ Радянської армії до Москви. Як у бій солдатів відправляли зі словами: зброю здобудете в бою. Людей не рахували, а патрони рахували. Нормально...» [1, с. 101].

Інтелігентна, з «правильним» вихованням мати підлітка-самогубці дошукується інфернальних причин синового вчинку і знаходить їх у збоченій суспільній ідеології: «В нашому домі вірші звучали постійно, як мовлення: Маяковський, Светлов... Мій улюблений Семен Гудзенко: «Коли на смерть ідуть – співають, / а перед цим можна плакати. / Адже найстрашніший час в бою – / час очікування атаки». Ви помічали? Звісно... Навіщо запитувати? Ми всі в цьому вирости... Мистецтво любить смерть, а наше особливо її любить. Культ жертви і загибелі у нас в крові. Життя на розрив аорти. «Ех, руський народець, не любить помирати своєю смертю!» – писав Гоголь» [1, с. 116].

А ось ще один спогад, який видає невимовне страждання автора оповіді, що й на старості літ тримається за тоталітарні комуністичні інтроекти: «Мені було п'ятнадцять років. Приїхали до нас у село червоноармійці. На конях. П'яні. Продзагін. Спали вони до вечора, а ввечері зібрали всіх комсомольців. Виступив командир: «Червона армія голодує. Ленін голодує. А куркулі ховають хліб. Палять». Я знав, що мамин рідний брат... дядько Семен... завіз у ліс мішки із зерном і закопав. Я – комсомолец. Клятву давав. Уночі я прийшов у загін і повів їх до цього місця. Навантажили вони цілий віз. Командир руку мені потиснув: «Рости, брате, хутчій». Вранці я прокинувся від маминого крику: «Семенова хата горить!». Дядька Семена знайшли в лісі... порубали його червоноармійці шаблями на шматки... Мені було п'ятнадцять років. Червона армія голодує... Ленін... Боявся вийти на вулицю. Сидів у хаті і плакав. Матуся про все здогадалася. Вночі дала мені в руки торбочку: «Іди, синку! Нехай Бог тебе простить, нещасного». (*Закрив рукою очі. Але я все одно бачу – плаче*). Хочу померти комуністом. Останнє моє бажання...» [1, с. 146].

Дисфункційні копінг-частки представлені *стилями «підкоритися»* або *«здатися»* (поступливо-покірнчастка), *уникнення* у формах «відстороненого захисника» себе від сильних емоцій, відсторонено-захисної частки як реакції на складні соціальні ситуації, «злого захисника» і відсторонено-самозаспокійливої частки, *гіперкомпенсації* у формі самозвеличення, прагнення до схвалення і визнання, надмірного контролю, перфекціонізму, параноїального контролю, агресивного нападу, обману і маніпуляції, частки безжального, холоднокривого «хижака».



Проілюструємо деякі з них. Крім численних конкретних учинків героїв автобіографічних спогадів, С. Алексієвич часто наводить узагальнювальні рефлексії, притаманні національному і гендерному самоусвідомленню. Приміром, стиль «здатися», тобто прийняти у спосіб раціоналізації, характеризують такі сентенції: «Російська людина не раціональна, не меркантильна, може сорочку останню віддати, але іноді вкраде. Вона стихійна і більше споглядач, ніж діяч, здатна задовольнятися малим. Накопичення не її ідеал, їй нудно накопичувати. В ній дуже загострено почуття справедливості. Народ – більшовик. А ще російська людина не хоче просто жити, вона хоче жити для чогось. Вона хоче брати участь у великій справі. У нас швидше знайдеш святого, ніж чесного й успішного. Читайте російську класику...» [1, с. 233]; «В російській жінки ніколи не було нормального чоловіка. Вона лікує, лікує. Має чоловіка трохи за героя, трохи за дитину. До сьогоднішнього дня. У неї все та ж роль» [1, с. 170].

Стиль уникнення у спосіб відстороненого самозаспокоєння добре ілюструють «кухонні розмови» 60-х і пізніших часів радянського періоду, де можна було обговорювати заборонену літературу, слухати радіопередачі «з-за горба», смакувати анекдоти, які висміювали убогу й лицемірну радянську дійсність, захоплюватися поодинокими дисидентами, безпечно так ризикувати, а, проте, «отримували навіть якесь задоволення від цього брехливого життя. Нікчемна кількість людей опиралася відкрито, більше було «кухонних дисидентів». З фігою в кишені» [1, с. 15].

Цікаво, що починається «Час секунд хенд» з узагальненої критики унікально-вичікувального, споглядального російського менталітету, в який вживлено «відчуття своєї особливості, винятковості, хоча підстав для цього ніяких, крім нафти і газу. З одного боку, це перешкоджає переміні життя, а з іншого боку, дає відчуття смислу, чи що. Завжди висить у повітрі, що Росія повинна створити, показати світові щось непересічне. Богообраний народ. Особливий російський шлях. Кругом у нас Обломови, лежать на дивані і чекають на диво. Але не Штольци. Діяльні, проворні Штольци зневажені...» [1, с. 14].

При копінг-стилі «гіперкомпенсація» люди поводяться так, ніби правдою є дійсність, протилежна до схеми [2, с. 44]. Так, люди, що бояться зазнати невдачі через власну некомпетентність,

намагаються справити враження «високих професіоналів». У даному творі з гіперкомпенсацією читач зустрічається дуже часто. Це і численні потворні зловживання владою, способи домінування над безправною людиною, нахабне утвердження своєї волі й нехтування потребами та інтересами інших людей, жахаючі й естетично відразливі епізоди геноциду, голокосту, голодомору і т. ін., коли вчорашні жертви, пригноблені, постраждали надолужували втрачене й сторицею повертали «борг» у вигляді цькування, приниження гідності, позбавлення майна, здоров'я, честі аж до відбирання життя іншої, як правило, невинуватої людини.

Проте подекуди у творі зустрічаються персонажі, спроможні здолати радянський конформізм, зеківську психологію «Не вір, не бійся, не проси!» або ж кадебістське свавілля. Ці люди – нові капіталістичні хижаки, породження дев'яностих, відносно новий на пострадянських теренах тип, сучасні Штольци: діячі, а не спостерігачі; матеріалісти, а не ідеалісти; індивідуалісти, а не колективісти; заціклені на досягненні особистого успіху, а не на «химерах» загального блага як щастя для всіх. Одна така героїня риторично запитує: «Щастя? Що таке щастя? Світ змінився. Зараз самотні – це успішні, щасливі люди, а не слабкі або невдахи. У них є все: гроші, кар'єра. Самотність – це вибір. Я хочу перебувати в дорозі. Я – мисливець, а не смиренна дичина. Я сама вибираю. Самотність дуже схожа на щастя...» [1, с. 278].

Такий гіперкомпенсаційний копінг радше базується на акцентуванні меж і особистої автономії, ніж на безпечній прив'язаності. Схема-терапевти ж зараховують до здорових неодмінно частку *щасливої дитини*, яка «відчуває мир і спокій, оскільки в цей момент базові емоційні потреби задоволені. У цій частці людина відчуває, що її люблять, відчуває зв'язок з іншими людьми; вона задоволена, захищена, відчуває схвалення, власну значущість і гідність, отримує достатньою мірою ведення і скерування від важливих людей. У цій частці людина відчуває, що її розуміють, визнають, вона впевнена в собі, компетентна, достатньою мірою самостійна, життєрадісна, сильна, оптимістична, спонтанна, легко пристосовується до нових умов, відчуває силу й контроль» [2, с. 58–59].

Роман С. Алексієвич не лише гнівне викриття людиноненависницького комуністичного режиму, це не ідеологічно вмотивований політичний памфлет; це – сповідь з катарсичним

звільненням душі, бережливим вимиванням з її надр «золотої субстанції» щедрості й щирості – цих атрибутів частки щасливої дитини. Мотив любові, силою якої можна врятувати світ і себе в ньому, рефреном звучить на багатьох сторінках твору. В інтерв'ю Н. Ігруновій письменниця заявляє: «У нас немає культури щастя, радісного життя. Культури любові. Наступна книга, яку я буду писати, – про любов: розповіді сотень людей» [1, с. 385].

Нарешті ще одна здорова частка – *доросла*. Вона виконує функції, притаманні зрілій людині, як, наприклад, професійна діяльність, виховання з чітко усвідомлюваною відповідальністю за ефективність. «Здорова доросла частка проявляє інтерес і втілює приємні види діяльності: сексуальні, інтелектуальні, естетичні та культурні інтереси, піклування про здоров'я і спортивна активність» [2, с. 59]. У «Часі секонд хенд» практично не чути голосу дорослої частки, котра належала б комусь із персонажів. Цей голос, як сумарна авторська позиція щодо експлікованих у романі ціннісних позицій, ідеологічних настановлень, соціальних ілюзій, сповнений турботливого материнського вболівання, супроводжується лікуванням правдою рани, що кровоточить і загрожує сепсисом усього суспільного організму. Авторка, по суті, виконує функцію, яку схема-терапевти називають *обмеженим повторним батьківством*: травмований, хворий народ треба «нагодувати» співчуттям, турботою (з боку державних інституцій, громадських організацій, небайдужих громадян), залучаючи нині суцільне покоління до творчої відповідальної праці з розбудови демократичних, гуманних засад здорового функціонування посттоталітарного суспільства, оскільки «в такий темний час, як зараз, нам дуже потрібні проповідники [1, с. 387], тобто авторитетні високоморальні люди, котрі, як маяки, освітять дорогу постраждалим і обезчещеним, але прозріваючим сліпцям – жертвам антигуманних, деперсонізуючих соціальних практик.

В руслі цього завдання психоедукація й аксіокорекція суспільства шляхом опрацювання добротних художніх текстів рефлексивного характеру в закладах освіти, із залученням викладачів з рідної та зарубіжної літератури, історії в загальноосвітній школі [20] та з широкого спектру світоглядних і соціогуманітарних дисциплін у вищій школі, психологічної служби, обговорення в медіа, дозволить впровадити засадничі ідеї та підходи схема- і бібліотерапії в систему повсякденних комунікацій, дасть поштовх

ресоціалізації покоління «секонд хенд», що ностальгує за дискредитованими ідеалами і старими «правилами гри», а також розвінчає інфантильні сподівання юних громадян, які шукають противагу аномії, дифузії ідентичності, жорсткій конкуренції в реанімації лозунгів, символів і смислів тоталітарної доби. Проаналізований тут роман С. Алексієвич, як і всі її твори загалом, становить благодатний ґрунт для експозиції ментальних схем і копінгів з метою оздоровлення суспільства перехідного типу і запобігання рецидивам ідей комуністичного реваншу в індивідуальній та колективній свідомості громадян.

Бібліотерапію як засіб превентивного копінгу можна використати і в системі виховної роботи з підлітками та молоддю. При цьому слід опиратися на засадничі феноменологічні студії філософсько-психологічного характеру, в яких у ролі копінг-стратегій виступають відомі герменевтичні процедури.

Так, започаткований пізньою феноменологією Е. Гуссерля концепт життєвого світу передбачав опору на первинну, донаукову форму свідомості, джерело апіорної впевненості в достовірності власних відображень дійсності та довіри до ціннісно-цільової релевантності власної практики [5]. Подальший розвиток філософської феноменології Е. Гуссерля відбувався в основному в лоні персонології (психології особистості) та в царині індивідуальної психотерапії. Зокрема, Т. М. Титаренко зазначає, що життєвий світ виражає певне співвідношення між світом зовнішнім і світом внутрішнім. Він репрезентує унікальну цілісність усвідомлюваного та неусвідомлюваного психічного життя і його зовнішніх предметних втілень. У життєвому світі особистості співіснують не реальні фізичні об'єкти, а їх суб'єктивні інтерпретації. Його можна розглядати як деяку концептуальну модель багатовимірного відображення дійсності, що описує реальність за допомогою різних перцептивних, вербальних, міфологічних, символічних мов [17, с.33].

Однак це визначення не охоплює ще однієї важливої риси життєвого світу – наявності вроджених інваріантних структур трансцендентальної свідомості (простору й часу, каузальності, інтерсуб'єктивності тощо), які не можна сконструювати соціалізувальними зусиллями, але які є, сказати б, архетипними засадами будь-якого духовного досвіду будь-яких спільнот, а не лише індивідуального суб'єкта. Відтак, концепт життєвого світу внаслідок своєї

універсально-трансцендентальної (в синергетичному прочитанні – холістично-фрактальної [6]) природи і залежно від довільно вибраної оптики дослідження застосовний до життєвих світів різних суб'єктів – від індивідуального до загальнолюдського. Слов'янський світ – «транзитна станція» цього неозорого, структурно й інтенціонально неоднорідного континууму. Український же світ у структурі слов'янського (і європейського теж) ще й досі потребує самоідентифікації, знаходження свого «епохи трансцендентального смисла», окреслення свого життєвого простору як сфери розвою унікальної культурно-історичної спільноти (українського народу як новітньої політичної нації) та життєвого шляху як досягнених і реалізованих у шерезі історичних подій певних суспільних цінностей і стратегічних завдань із розбудови держави та консолідації української поліетнічної нації.

Дещо модифікуючи призначення феноменологічного аналізу як методу дослідження життєвого світу (тут – українського світу, а не особистості, як у [10, с. 455–456]), зазначимо таке: феноменологічний аналіз є різновидом описових (якісних, герменевтичних) досліджень, метою якого виступає ідентифікація базових структур культурно-історичного досвіду українського народу – його духовних інтенцій (прагнень, інтересів, ідеалів тощо), суб'єктних потенцій (задатків, здібностей, технологічного етосу культури загалом), екзистенційно релевантних ціннісних виборів (посіденцій), утілених у конкретних вчинках і проектах (політичних, економічних, правових, військових, мистецьких, просвітницьких, наукових, соціальних і т. д.). Конкретними феноменологічними психотехніками є інтроспекція та медитація (на полюсі «я»), емпатія та ідентифікація (на полюсі «ми»), соціальна рефлексія (на полюсі «вони») і відсторонене споглядання (на полюсі «воно» або «інше»).

З цього погляду роман росіянина за походженням, а тепер громадянина США, військового фотокореспондента Сергія Лойка «Аеропорт» [15] – художньо-літературна спроба феноменологічної верифікації автентичності українського життєвого світу. Роман складається з восьми глав та епілогу, кожен з яких – важливий пазл у сув'язі окремих приватних історій та ремінісценцій, що розгортаються в зловісному контексті протиприродного смертельного поєдинку захисників донецького аеропорту, названих кібор-

гами за їх непереборність, й орками – гібридними російсько-сепаратистськими силами, що прагнуть реставрації новітньої олігархічної імперії на всіх теренах колишнього Радянського Союзу і щонайперше – України, чия автономна державницька воля підірвала історико-ідеологічні підвалини імперського міфу Росії як Третього Риму [13; 14] й потужного в уяві її очільників образу супердержави в комфортному для них двополюсному світі [7].

Крізь вражаючу брутално-натуралістичну механіку подробиць локальних протистоянь, страждання поранених, спраглих, голодних, отруєних, контужених, простуджених, агонію вмираючих, несподіваних щасливих порятунків і неминучих смертей раз-по-раз пробивається сакраментальне «Навіщо?». Для чого потрібно було захищати цей клаптик української землі, наче це – крайній (кіборги не вживали слово «останній») бастион спротиву орді? Однак зіставлення різних епізодів, серед яких і події принизливо ганебної здачі росіянам Криму й Ілловайський котел, що стали можливими через корупцію, тотальне занедбання армії, безпечну політичну наївність і недалекоглядність, а також відверту зраду військово-політичного керівництва, деморалізацію особового складу, – всім цим невдачам, прорахункам, саботажу і поразкам необхідно було покласти *край*, а саме: принести сакральну жертву на вівтар майбутньої перемоги!

А тому варто було боронити цю п'ядь рідної землі до останнього подиху, аж поки «бетон не витримає», та українські воїни все ж здобудуть знакову, символічну перемогу над смертоносним ворогом.

... Тіла кіборгів були вразливими для смерті, та дух їх було не зламати, що й поклало межу принизливому відступу перед віроломним ворогом. Аеропорт став кульмінацією самоусвідомлення українського світу як належного до європейського цивілізаційного ареалу з власним культурним кодом, ментальним єством і самобутнім характером, про що свідчать численні етнопсихологічні студії минувшини і сьогодення.

«Орки зайшли в термінал без пострілів. Вони забрали своїх поранених і вбитих, і всіх живих кіборгів. Вони не стали нікого відкопувати, бо ніхто більше під руїнами не стогнав.

Над задимленим терміналом до смерку кружляли дві пташини зграї. Одна велика, чорна, друга – маленька, біла. Вони не кричали.

Кружляли мовчки. Потім обидві зграї розлетілися в різні боки» [15, с. 313]. Ці обидві зграї символізують несправедливий у своїх геополітичних зазіханнях і смертоносний у засобах їх реалізації «руський мир» (велика чорна зграя) і миролюбний, свідомий своєї історичної місії, праведний український світ (маленька біла зграя), дороги яких остаточно розійшлися.

Так завдяки доладно вмонтованим у романний формат окремим образкам-новелам і виразним, тонко психологічно нюансованим засобам образотворення автору – Сергію Лойку – вдалося переконливо донести до читача переживання і вчинки людей у переломні моменти історії, коли занепадницька соціальна віктимність змінюється трагічним оптимізмом, який започатковує сценарій державного народу-переможця.

Таким чином, на прикладі проаналізованих художніх творів з документально-рефлексивною основою в даному розділі колективної монографії представлено можливості превентивного копінгу молодого покоління і духовного оздоровлення посттоталітарних суспільств. Важливим чинником такого оздоровлення виступає, зокрема, синтез схема-терапії та бібліотерапії як засобу розв'язання завдань ресоціалізації, гуманістичної психоедукації нині суцільних поколінь, самовиховання особистості.

З'ясовано, як експозиція представлених у художньому літературному творі ірраціональних переконань і диспозицій (схем) та способів опанування у формі дисфункційних дитячих і батьківських часток та копінг-стилів підкорення, уникнення й гіперкомпенсації сприяє усвідомленню причин формування, механізмів збереження і функціонування в колективній та індивідуальній ціннісній свідомості ілюзорних деструктивних і віктимних настановлень, що позбавляють окремих осіб і суспільство загалом атрибутів суб'єктності, відповідальності, гідності.

Зроблено висновок про те, що авторська позиція обмеженого повторного батьківства дає змогу здійснити аксіокорекцію наявного мотиваційного дискурсу травмованих комуністичної ідеологією і деприваційною практикою поколінь людей: валідизувати та реконструювати негативний життєвий досвід та зміцнити продуктивні копінг-частки дорослого і щасливої дитини з метою переривання патологічної трансгенеративної передачі.

## Література

1. Алексиевич С. А. Время секунд хэнд / С. А. Алексиевич. – М. : Время, 2016. – 392 с. – 4-е изд., стереотип. – (Собрание произведений).
2. Арнц А. Схема-терапия: модель работы с частками / А. Арнц, Г. Якоб. – Львов : Свічадо, 2014. – 264 с.
3. Берн Э. Игры, в которые играют люди. Психология человеческих взаимоотношений; Люди, которые играют в игры. Психология человеческой судьбы / Э. Берн. – М. : Прогресс, 1988. – 400 с.
4. Библиотерапия / Психотерапевтическая энциклопедия / под ред. Б. Д. Карвасарского. – СПб. : Питер Ком, 1998. – С. 60–61.
5. Гуссерль Е. Формальна і трансцендентальна логіка. Досвід критики логічного розуму / Зарубіжна філософія ХХ століття / за ред. Г. І. Волинки. – К. : Фірма «Довіра», 1993. – С. 48–81.
6. Донченко Е. А. Фрактальная психология (доглубинные основания индивидуальной и социетальной жизни) / Е. А. Донченко. – К. : Знання, 2005. – 323 с.
7. Дугин А. Основы геополитики: геополитическое будущее России / А. Дугин. – М. : Арктогея, 1997. – 608 с.
8. Зеленін В. В. Культурно-антропологічні джерела психотехнологій сучасної інформаційно-психологічної війни / В. В. Зеленін // Проблеми політичної психології : зб. наук. праць. – К. : Міленіум, 2015. – Вип. 2 (16). – С. 371–388.
9. Эриксон Э. Детство и общество / Э. Эриксон. – Обнинск : Изд-во «Принтер», 1993. – 55 с.
10. Карпенко З. С. Аксіологічна психологія особистості / З. С. Карпенко. – Івано-Франківськ : Лілея-НВ, 2009. – 512 с.
11. Карпенко З. С. Експериментальна модель профілактики емоційної депривації в процесі становлення особистості / З. С. Карпенко // Психологічна модель профілактики насилля і ворожості в суспільному і приватному житті: тези доповідей учасників Круглого столу (Івано-Франківськ, 5 травня 2015 року) [редактор-упорядник З. С. Карпенко]. – Івано-Франківськ : Симфонія форте, 2015. – С. 4–9.
12. Карпенко З. С. Аксіопсихологічне спростування деструктивних ідеологем тоталітарних соціумів / Зіновія Карпенко // Психологія особистості. – 2014. – № 1 (5). – С. 55–66.
13. Карпенко З. С. Психолого-історична реконструкція соціальних міфологем як метод протидії маніпулятивним медіа технологіям / З. С. Карпенко // Проблеми політичної психології : зб. наук. праць. – К. : Міленіум, 2015. – Вип. 2 (16). – С. 361–370.
14. Кінан Е. Російські історичні міфи / Е. Кінан. – К. : Критика, 2001. – 284 с.
15. Лойко С. Аеропорт. Головна книга про війну, якої не повинно було бути, і про героїв, які хотіли жити, але вмирали. Роман / С. Лойко. – К. : Брайт Стар Паблішинг, 2015. – 328 с.

16. Перлз Ф. Внутри и вне помойного ведра / Ф. Перлз, П. Гудмен, Р. Хефферлин. – СПб. : Петербург-XXI век, 1995. – 448 с.
17. Психология личности: Словарь-справочник / под ред П. П. Горностая, Т. М. Титаренко. – К. : РУТА, 2001. – 320 с.
18. Старовойтенко Е. Б. Культурная психология личности: монография / Е. Б. Старовойтенко. – М. : Академический Проект; Гаудеамус, 2007. – 310 с.
19. Фрейд З. Введение в психоанализ: Лекции / З. Фрейд. – М. : Наука, 1989. – 456 с.
20. Шульженко О. Транспективний підхід і біографічний метод у навчанні шкільного курсу історії / Олександр Шульженко // Психологія особистості. – 2014. – № 1 (5). – С. 195–202.
21. Bernstein, D. P., Arntz, A., & de Vos, M. (2007). Schema focused therapy in forensic settings: theoretical model and recommendations for best clinical practice. *International Journal of Forensic Mental Health*, 6: 169–183.
22. Farrel, J. & Shaw, I. (2012). *Group Schema Therapy for Borderline Personality Disorder: A Step-by-Step Treatment Manual with Patient Workbook*. Sussex: John Wiley & Sons.

#### 4.4

### КАЗКОТЕРАПІЯ ЯК ЗАСІБ ПІДТРИМКИ ПСИХІЧНОГО ЗДОРОВ'Я

*Л. В. Долинська, О. І. Василевська*

Соціально-економічні негаразди, які за часом співпали з техногенною та інформаційною революцією, зумовили складності буття сучасної людини. Виникла загроза переведення реального життєвого простору в ілюзорну, віртуальну площину, втрати зв'язку з образами і символами, які підтримували людину протягом століть. Психічне здоров'я особистості зазнає постійних руйнівних впливів. Проте чим потужніший життєвий потенціал людини, який базується на психічному здоров'ї, тим легше їй здолати кризові настрої, реагувати на виклики сьогодення. На тлі суспільних негараздів, нестабільності повсякденних умов життя проблема підтримки психічного здоров'я людини є однією з найскладніших.

Термін «психічне здоров'я» набув значущості у зв'язку з доповіддю Всесвітньої організації охорони здоров'я 1979 року на тему «Психічне здоров'я і психосоціальний розвиток дітей».

Експерти ВООЗ звернули увагу на необхідність забезпечення умов збереження психічного здоров'я в сучасному світі. Згідно з даними експертної групи ВООЗ, досліджень у галузі психічного здоров'я, в останні десятиліття суттєво погіршилося психічне здоров'я населення земної кулі, зокрема, України. А відтак теоретичні і практичні дослідження засобів психічного здоров'я набувають неабиякої актуальності.

Психічне здоров'я розглядається як відносно усталена характеристика людини, яка пов'язана з психосоматичним і психологічним благополуччям, базується на відчутті сили й цінності власного «я» людини, здатності досягати узгодженості із самою собою та іншими на основі доцільності з огляду на умови навколишньої дійсності, регуляції поведінки й діяльності.

Зарубіжні психологи підкреслюють, що для психічного здоров'я характерна індивідуальна динамічна сукупність психічних властивостей конкретної людини, яка дозволяє їй адекватно своєму віку, статі, соціальному становищу пізнавати навколишню дійсність, адаптуватися до неї і виконувати свої біологічні та соціальні функції відповідно до виникаючих особистісних і суспільних інтересів, загальноприйнятої моралі.

У радянській та вітчизняній психології розуміння психічного здоров'я базується на основі комплексного, інтегративного підходу до побудови моделі здорової особистості. Реалізація цих поглядів пов'язана з принципом єдності та цілісності людської психіки, який охоплює різні рівні і виміри індивідуально-особистісного буття (К. Абульханова-Славська, Б. Ананьєв, Л. Божович, М. Боришевський, Л. Виготський, Г. Костюк, О. Леонтьєв, С. Максименко, С. Рубінштейн та ін.).

Різноманітність аспектів людського життя, пов'язаних із психічним здоров'ям, є свідченням значущості цього феномену як для суспільства, так і для окремого індивіда. Міждисциплінарний статус досліджуваної проблеми, яка знаходиться на стику філософії, психології, соціології, психіатрії та інших галузей знання, розширює коло проблем, зумовлених станом психічного здоров'я особистості.

Існують медична і психологічна моделі психічного здоров'я. Медична патоцентрична модель ґрунтується на відсутності хвороб і скарг, тобто розумінні здоров'я «від хвороби». Психологічна саноцентрична модель орієнтується на індивідуальні ресурси і

можливості людини, здатність до адаптації, розвитку, самореалізації, самовдосконалення, що свідчить про розуміння здоров'я «від здоров'я», тобто тяжіє до визначення психічного здоров'я через психологічну складову [2; 5; 11; 13; 19].

Звернення до психологічної моделі психічного здоров'я є результатом холістичного підходу до людини, що спонукає до вивчення психічного здоров'я як інтегральної характеристики особистості. Науковці Б. Братусь, С. Громбах, Г. Ложкін, П. Лушин, С. Максименко, Л. Юр'єва та ін. зазначають, що основу психічного здоров'я становить повноцінний психічний розвиток на всіх етапах онтогенезу, порушення психічного здоров'я виникають, якщо своєчасно не реалізуються вікові та індивідуальні можливості розвитку, не створюються умови для формування вікових новоутворень. Психічне здоров'я є відносно усталеною характеристикою людини, яка забезпечує активність поведінки людини, належний рівень її адаптованості та самодостатності в навколишньому природному і соціальному середовищі.

У сучасному світі стає актуальною проблема виникнення нових форм психічної патології, зумовлених масштабними соціальними змінами і застосуванням сучасних технологій [1]. В. Залевський, Ю. Кузьмін пропонують біопсихосоціоетичну модель розвитку особистості, наголошуючи на «ноетичності» – духовності як важливій складовій психічного здоров'я. Вочевидь, говорячи про питання духовності, необхідно розглянути взаємовідношення психічного здоров'я та релігії. Дискусії навколо цього питання мають давню історію. К. Юнг підкреслював, що у вірі і релігійних почуттях відбувається зустріч свідомого і несвідомого, що приводить до цілісності людини. Л. Юр'єва стверджує, що релігійні переживання знаходяться в психологічній реальності людини, але їх вплив на психічне здоров'я може бути як позитивним, так і негативним. Активно обговорюються питання, пов'язані з розвитком християнської психології. На нашу думку, конструктивний досвід взаємодії релігії та психології представлено у співпраці Інституту психічного здоров'я Українського Католицького Університету з духовенством – в однорічному навчальному проєкті «Психологічні виміри духовного супроводу та формації». Програма має на меті збагатити її учасників (настоятелів монастирів, монахів, семінаристів) психологічними знаннями та навичками, необхідними для пастирського служіння.

Наразі існують складні конструктивні взаємовідношення між психічним здоров'ям і духовністю. Духовність розглядається як складова психічного здоров'я. Водночас психічне здоров'я досліджується як фундамент духовності. Ставлення до релігії в психології неоднозначне: від аналізу негативних моментів, які погіршують психічне здоров'я особистості, до повного схвалення релігійних переконань у контексті його збереження.

Вивчення проблеми психічного здоров'я потребує визначення понять «розвиток» і «норма». Взаємозв'язок розвитку і психічного здоров'я вивчався в роботах К. Домбровського – засновника теорії позитивної дезінтеграції. Його наукові доробки спираються на уявлення про людину як суб'єкта, здатного до безперервного розвитку, психічне здоров'я розглядається як здатність до багатостороннього і багаторівневого психічного розвитку. На думку Б. Братуса, «нормальність» або «анормальність» особистості буде залежати від того, як вона слугує людині, чи сприяє її позиція і спрямованість залученню до родової людської сутності або, навпаки, ускладнює з нею стосунки [2]. У контексті означеного підходу пригадується історія боротьби і перемоги над невиліковною (за медичними канонами) душевною хворобою Архільд Лаувенг – норвезького психолога і письменниці, яка, ставши прикладом мужності й віри у власні сили, живе повноцінним життям, пише книги про свій досвід, допомагає тим, хто потребує психологічної підтримки.

Сучасна психологія спрямовує увагу на багаторівневість психічного здоров'я. Слід зазначити, що вищий психічний рівень психічного здоров'я пов'язаний з адекватним особистісним виробленням смислових орієнтацій, визначенням загального сенсу життя, життєвих стратегій, ставлень до інших. Відтак психічне здоров'я – психологічний феномен зі складною структурною побудовою, яка передбачає взаємодію всіх її компонентів, що забезпечують стале адаптивне функціонування особистості на вітальному, соціальному та екзистенціальному рівнях жтєдіяльності.

Розгляд структури психічного здоров'я особистості дозволяє уточнити критерії прояву даного феномену, які слугують його важливою аксіологічною характеристикою. К. Домбровський, І. Дубровіна, Б. Братусь, П. Лушин визначають психічне здоров'я в термінах активності, особистісного розвитку. Враховується не тільки зовнішня, а й суб'єктивна, внутрішня реальність, робиться акцент на відносинах людини із власним внутрішнім світом. Є підстави конста-

тувати, що в сучасних умовах спостерігаємо збільшення негативних факторів, які впливають на психічне здоров'я людини: так, зміни в ідеології та економіці, озброєні конфлікти тощо провокують кризові стани, депресії, конфліктні ситуації.

З огляду на складність феномену психічного здоров'я особистості і об'єктивну необхідність його збереження, розглянемо засоби його підтримки. Зважаючи на позитивний аспект розуміння психічного здоров'я як збереження здатності до розвитку і збагачення особистості, психолого-педагогічна практика звертається до засобів, пов'язаних із метафорою, символами, а саме – до казкотерапії.

Ефективними шляхами збереження і підтримки психічного здоров'я особистості дослідники вважають засоби, пов'язані з творчістю (О. Васильєв, О. Кочерга, Л. Роговик, Л. Терлецька), метафорою, символами (Дж. Міллс, Р. Кроулі, К. Ленкстон, Ю. Алімова) і, зокрема, казкотерапією (Г. Малейчук, Н. Оліфірович, Д. Соколов, Л. Терещенко), яка розвиває соціально-особистісну, емоційну сфери, дозволяє відпрацювати травмуючий досвід (Ю. Алімова, Л. Венгер, А. Гнездилов, Я. Омельченко, Р. Ткач, Н. Сакович), зрозуміти причинно-наслідкові зв'язки подій і вчинків (О. Бреусенко-Кузнєцов, В. Пономарьова), сприяє саморозвитку та самопізнанню (І. Вачков, Т. Зінкевич-Євстигнеєва, Л. Короткова, Н. Радіна).

Вочевидь, казки з прадавніх часів не тільки розважали і повчали, а й були засобом народної психотерапії – задовго до того, як психотерапія стала професійним заняттям [3], оскільки казка поєднує в собі унікальний наратив однієї особистості й типову історію, притаманну більшості [6; 9; 15].

Психоаналітик К. Естес визначала казку як необхідний засіб для підтримки життєдіяльності, підкреслюючи, що казки мають цілющу силу. У казках містяться засоби, які дозволяють виправити або відродити будь-яку втрачену душевну пружину.

Використання казок у психотерапевтичній практиці характерне для багатьох психологічних напрямів – аналітичної психології, транзакційного аналізу, гештальт-підходу, екзистенціальної психології, позитивної терапії.

Першість у питанні привнесення казок у психотерапевтичну практику належить К. Юнгу, який вважав, що казки представляють колективне несвідоме, яке, перетворюючи досвід, накопичений протягом поколінь, може давати нове бачення складних для свідомості ситуацій. Розглядаючи процес психічного розвитку як

виникнення і диференціацію свідомості з несвідомого, дослідник основним мотивом казки вважав процес індивідуації як досягнення цілісності особистості, наближення до свого сутнісного Я (Самості). Це відбувається за допомогою усвідомлення, інтегрування різних сторін «Я» – архетипами Персоною і Тінню, Анімою й Анімусом. Особливу увагу вчений приділяв архетипічній символіці, наявній у казках, метафоричності казкового змісту.

Ще однією специфічною рисою аналітичного підходу до аналізу казок є акцент на емоційному компоненті, переживаннях, пов'язаних із казковими образами людини, яка слухає казку. Казки можна інтерпретувати за допомогою кожної з чотирьох основних функцій свідомості – розуму, почуттів, відчуттів, інтуїції. Тож представники аналітичної психології вважають, що казка впливає на становлення цілісності особистості, інтеграції її частин, у казках важливий не етнічний колорит, самотність, а взаємозв'язок і динаміка архетипів.

Своєрідним є підхід до інтерпретації казки в екзистенціальній психології. Е. Фромм відмовляється від терміна «інтерпретація» на користь терміна «розуміння» стосовно снів, міфів і казок. Мова символів, якою вони написані, – це єдина універсальна мова, тому йдеться про розуміння, а не про розгадування якогось коду: «Я думаю, що таке розуміння важливе для кожного, хто хоче глибше пізнати себе, а не тільки для психотерапевта, який налаштований лікувати психічні розлади» [21, с. 180]. І, за умови правильного розуміння, казки дозволяють торкнутися глибинних рівнів власної особистості.

М. Еріксон вважається батьком сучасної гіпнотерапії, і одним із його унікальних внесків було застосування метафоричних історій для роботи, спрямованої на особистісні зміни клієнтів. У підходах, запропонованих М. Еріксоном, вплив відбувається відразу і на свідомому, і на несвідомому рівні, на відміну від психоаналізу, де вплив на симптоматику здійснюється винятково через свідомість клієнта.

Зв'язок між казкою і людською долею досліджував інший представник психоаналітичної школи – Е. Берн. Транзакційний аналіз вміщує в центр розгляду проблему життєвого сценарію, який не усвідомлюється самою людиною і передається від батьків дітям за допомогою «батьківського програмування». Казка – це рольова взаємодія, яка укладається в сценарій, тобто це те, що

людина ще з дитинства планує здійснити в майбутньому. Вочевидь, улюблена казка людини дає психологу можливість зрозуміти витоки проблем клієнта.

Дослідження казок у рамках гештальт-підходу базується на тому, що під час розповіді або прослуховування казки відбуваються важливі процеси на емоційному і тілесному рівнях: від появи проекції особистості (яка дає можливість визначити те, що актуально зараз, що відбувається в контактах з оточуючими, культурні мотиви, сценарії) – і до інтуїтивного знаходження сенсу подій свого життя. Казка допомагає усвідомити, потім зробити інтерпретацію особистісних переживань за допомогою образів-символів.

Зазначимо, що представники різних психологічних шкіл зверталися до казок для ілюстрації положень власних теорій і для доведення тих або інших концепцій. І кожний знаходив у них необхідні підтвердження своїх поглядів, що може свідчити про універсальний характер казок як психологічного матеріалу, про їх поліфункціональність.

Д. Соколов, аналізуючи казки, проводить цікаву аналогію: на метафоричному рівні за походженням та механізмом дії він порівнює казки з генним апаратом людства. Подібно до того, як гени існують у вигляді альтернативних варіантів (алелей) і стають матрицями та джерелами інформації для побудови тіла, казки можуть слугувати матрицями для утворення основних форм поведінки та життєвих сценаріїв.

Отже, казка – складний психологічний феномен, який має вікову історію існування. До вивчення казок зверталися провідні психологічні школи. Дослідниками визначено типологію, структуру і композицію казки, доведено її вплив на свідоме і несвідоме особистості. Як результат, казку було покладено в основу окремого напрямку надання психологічної допомоги – казкотерапії. Дослідження з казкотерапії широко представлені в роботах сучасних російських і білоруських учених І. Вачкова, А. Гнезділова, Є. Доценко, Т. Зінкевич-Євстигнєвої, Л. Короткової, Г. Малейчука, А. Наговіцина, Н. Оліфірович, Н. Радіної, Д. Соколова, О. Хухлаєвої. Авторами здійснена спроба дати визначення казкотерапії, розроблені методичні та вікові підходи до її застосування.

Українські науковці Ю. Алімова, О. Бреусенко-Кузнєцов, М. Заброцький, О. Мартиненко, Г. Мікляєва, В. Солодухов, Л. Тер-

лецька, Р. Ткач ґрунтовно вивчають теоретичні та практичні аспекти роботи з казкою, форми і особливості її впровадження в індивідуальну та групову роботу.

Отже, казкотерапія – це напрям практичної психології, який, використовуючи метафоричні ресурси казки, надає людям можливість розвинути самосвідомість і будувати особливі рівні взаємодії, що створює умови для становлення їх суб'єктності.

Науковці розглядають казкотерапію в чотирьох контекстах: 1) як окремий психолого-педагогічний метод (Т. Зінкевич-Євстигнєва, Л. Короткова); 2) як метод психотерапевтичного впливу за допомогою казкових історій (Ю. Алімова); 3) як напрям практичної психології (І. Вачков, А. Наговіцин, В. Пономарьова); 4) на думку О. Бреусенка-Кузнєцова, казкотерапія є словесним варіантом більш широкого поняття арт-терапія: «вербальна техніка в просторі арт-терапії».

Традиційно казку пов'язують із дошкільним віком, проте О. Бреусенко-Кузнєцов вважає, що дослідження впливу чарівної казки на особистість не повинно обмежуватись вузькими віковими рамками, оскільки наслідки цього впливу багато в чому визначають подальший життєвий шлях особистості [9]. Феномен казки практично немає вікових меж: кожному віковому періоду притаманна своя казка. Так, дослідник пропонує авторський метод групового складання казки, спрямований на роботу з дорослими (наприклад, подружжям), і має діагностичну і терапевтичну спрямованість.

У контексті казкотерапії з підлітками і юнацтвом слід звернутися до наробок Н. Сакович, які підтверджують ефективність застосування казки в роботі з депресивними, наркотично залежними клієнтами. Проте в шкільні роки контакт із казковим шаром культури має бути тривалим, адже головні події, про які оповідає чарівна казка, за змістом відповідають передусім дорослішанню особистості.

Психологічна практика свідчить, що в роботі казкотерапевта особливе значення відіграють клієнтські казки. Для кращого розуміння своєї екзистенціальної ситуації (розуміння того, наскільки справді твоє життя, яким ти живеш) людині слід звертатися до особистої чарівної казки [6; 9; 15; 18]. Казкотерапія ефективно застосовується в роботі з низькою самооцінкою, тривожністю, почуттям провини, агресивністю, страхами. Казки формують знання про способи взаємодії між людьми, можливості соціалізації та самореалізації. Казкотерапія сприяє опрацюванню психотравм ран-



нього віку, тяжких життєвих переживань, тим самим закладаючи підґрунтя для підтримки психічного здоров'я особистості.

Науковці [3; 8; 9; 18], досліджуючи можливості метафоричності казки виражати системні характеристики несвідомого в його усталених тенденціях, що впливають на поведінку особистості, розкриваючи глибинно-психологічні передумови деструктивних проявів психіки, пов'язаних із фіксаціями дитинства (едіпова залежність, психологічні захисти в базових і ситуативних формах), наголошують на поєднанні в казках діагностичних, розвивальних і терапевтичних моментів, що підвищує ефективність їх використання для досягнення психічного здоров'я особистості.

Терапевтична цінність казкотерапії полягає в тому, що казка може сприяти становленню емоційної регуляції через розвиток самосвідомості. Позитивні зміни в самосвідомості потребують від особистості саморозуміння. Ми спираємося на екзистенціальний аспект саморозуміння, який розглядається у феноменологічно-герменевтичному напрямі як опосередкована можливість розуміти себе, відшукуючи особистісний сенс у символічному просторі.

Символи виникають тоді, коли образи, створюючи міст між свідомим і несвідомим, трансформуються в символи. У процесі цього складного руху дитина створює власну символічну здатність, відбувається налагодження зв'язку і регуляція між свідомим і несвідомим. На думку К. Юнга, вибудовується або відновлюється необхідна вісь Его-Самість, яку покладено в основу психічного здоров'я.

Слід також пригадати твердження М.-Л. фон Франц стосовно того, що герой казки символізує здорову і доступну для усвідомлення ситуацію, виражає оптимістичну настанову, втілює повернення до нормального і здорового функціонування. Ілюструє казкотерапію як засіб підтримки психічного здоров'я і можливість налагодження діалогу між Тілом і Розумом, що свідчить про холистичний підхід до особистості, який характеризує психологічну модель психічного здоров'я. Значення казки в розвитку дитини підкреслює С. Максименко: «Метафори, казки є реальною умовою, джерелом, а також рушійною силою розвитку, оскільки вони і є тією реальністю, яка дає дитині свободу і можливість вільно розвиватись. Народжується особистісна, творча рефлексія» [12, с. 8].

Аналіз метафоричності казок дозволяє визначити їх особливості, на які може спиратися в своїй роботі практичний психолог:

казки в метафоричній формі позначають конфлікт головного героя; в образах друзів і помічників (які ототожнюють можливості і здатності головного героя) втілюються підсвідомі процеси, через образи розбійників і перешкод передаються страхи і невпевненість героя; у просторі казки створюються аналогічні ситуації, в яких герой перемагає; розглядається метафорична криза з обов'язковим позитивним вирішенням (герой долає всі перешкоди і перемагає); створюється можливість для усвідомлення героєм свого нового буття як переможця.

Втім, щоб доросла людина переносила стресові навантаження без тривалих психопатологічних і психосоматичних наслідків, необхідно подбати про психічне здоров'я вже з дитинства. Наша казкотерапевтична робота з розвитку психічного здоров'я молодших школярів базується на програмі «Шляхом казкотерапії до гармонізації індивідуального світу», реалізується чотирма блоками – розвитку психофізичної інтеграції; розвитку самості, індивідуальності; розвитку соціально-комунікативних навичок; розвитку особистісної компетентності.

Слід зазначити, що кожне заняття будується з урахуванням особливостей казкотерапевтичної роботи, зокрема, структурою заняття. Кожне заняття має назву і проводиться як окремий казковий сюжет, спрямований на відпрацювання конкретної проблеми. Переважна більшість використаного матеріалу містить у своїй основі казковий сюжет або казкових героїв.

Адаптивні можливості молодшого школяра обмежені, проте архетипічний, глибинний рівень казок і метафор дозволяє дитині звернутися до ресурсів раннього дитинства. Крім обмежень, зумовлених віковими особливостями, у молодших школярів існують побоювання соціального плану: виникає страх осуду негативних почуттів, неконструктивної поведінки з боку дорослих. Казкові ситуації та персонажі дозволяють дітям відчувати себе більш вільно, розкуто, спокійно сприймати власну недосконалість. Розвивальні завдання, набуваючи «казкової» форми, сприяють подоланню у дітей стереотипів неконструктивної поведінки, відкривають можливості для проявів власної індивідуальності, творчого потенціалу.

У ході роботи використовуються як традиційні форми роботи з казкою (читання, розповідь, переказ, обговорення), так і нетрадиційні (програвання казки, складання за схемою, дописування).

Таблиця 1

Структура казкотерапевтичного заняття

Етап	Призначення	Зміст етапу
Ритуал «входження» в казку	Створити настрій на спільну роботу. Увійти в казку	Колективна вправа (наприклад, тримаючись за руки в колі, всі дивляться на свічку; або передають один одному м'яч, і т.д.)
Повторення	Пригадати, що робили минулого разу і які висновки для себе зробили; який досвід отримали, чого навчилися	Психолог запитує дітей про те, що було минулого разу, що вони пам'ятають, чи використовували новий досвід протягом декількох днів, як їм допомогло в житті те, чого вони навчилися минулого разу, і т.д.
Розширення	Розширити уявлення дитини про довкілля	Психолог розповідає і демонструє дітям нову казку. Запитує, чи хочуть вони чогось навчитися, спробувати допомогти комусь із героїв казки тощо
Закріплення	Здобути новий досвід, виявити нові якості особистості дитини	Психолог проводить ігри, які дозволяють дітям здобути новий досвід, здійснювати символічні подорожі, перетворення та ін.
Інтеграція	Пов'язати новий досвід із реальним життям	Психолог обговорює та аналізує разом із дітьми життєві ситуації, в яких можна використовувати набутий під час заняття досвід.
Резюмування	Узагальнити набутий досвід, пов'язати його з наявним	Психолог підводить підсумки занять. Чітко проговорює послідовність того, що відбувалося на заняттях, відзначає окремих дітей, підкреслює важливість набутого досвіду, проговорює конкретні ситуації реального життя, в яких діти можуть використати новий досвід
Ритуал «виходу» з казки	Закріпити новий досвід, підготувати дитину до взаємодії в звичному соціальному оточенні	Повторення ритуалу «входження» з доповненням. Психолог: «Ми беремо із собою все важливе, що було сьогодні з нами, все, чого навчилися». Діти простягають руки, удаючи, ніби беруть щось із кола, і притискають руки до грудей

Учасники озвучують окремі фрази казкових персонажів, пропонують їм запитання, висловлюють побажання; програють епізоди, які сподобалися; надають характеристики героям, формулюючи своє ставлення до них. Активна робота з текстом дозволяє у процесі обговорення поведінки і мотивів учинків персонажів розвивати систему моральних цінностей учнів.

Зокрема, програвання чарівної казки без обговорення та оцінювання поведінки героїв відкриває шлях до активізації глибинних механізмів переживання архетипічних тенденцій та образів.

Особливість народної казки полягає у збалансуванні активності всіх персонажів, центрованості сюжету на певному типі конфлікту і важливих для дитини типах активності. Так, наприклад, використовуємо у своїй програмі українську народну казку «Казка про Жарптицю і Сірого вовка», яка має відпрацьований століттями зміст, що надає їй цінності для казкотерапевтичної роботи. Особливість драматизації полягає в тому, що діти докладають зусиль для відтворення характеристик казкових героїв, відтак поведінка, побудова взаємин з іншими персонажами спрямовані на виконання цього завдання, що дозволяє стимулювати регуляцію рухів, розвивати контроль і соціальні навички учасників.

Зміст занять розширено за рахунок власних авторських казок, наприклад «Мрія», «Гнів», «Образ», «Малюк-Хмаринка» та ін. З огляду на застереження відомих казкотерапевтів стосовно застосування авторських казок, які можуть бути проекцією психологічних проблем автора, у програму введені казки, що пройшли апробацію у психологічних виданнях [7]. Сюжет казок відіграє роль метафори у проблемних ситуаціях, найбільш типових для дітей молодшого шкільного віку з наявними рівнями психічного здоров'я. Поведінка казкових героїв слугує підказкою для побудови конструктивної поведінки в реальному житті. Казка дозволяє створювати перешкоди, конфліктні ситуації і водночас надає можливість для безпечної зустрічі з труднощами, мотивує на подолання їх новими, творчими способами з урахуванням індивідуальності дитини (наприклад, стимулює сором'язливих дітей до дії, спілкування, а рухливих учила контролювати власну поведінку). Події, які розгортаються в казковому просторі, дозволяють більш чітко обмежувати кількість небажаних учинків за допомогою казкових засобів – персонажів, подій, чаклунства.

Працюючи з казками, ми використовуємо прийоми, які розвивають творчість, стимулюють до пошуку нестандартних рішень. Як приклад наведемо прийом «малювання за допомогою слів». Діти розповідають, яка хатинка в Гніва, у що саме він одягнений, який візерунок на його улюбленій чашці; якого кольору Поганий Настрій, на що він схожий; якого кольору кіт Льодяник.

Слід зауважити, що на психологічному рівні перетворення розглядаються як опрацювання страху змін власного тіла в ході дорослішання. Взагалі, серед дітей поширений страх зміни себе і ситуації, страх невизначеності, що може призвести до уникання ситуацій вибору, прийняття рішень, планування і прогнозування майбутнього. Це особливо яскраво проявляється у дітей тривожних, невпевнених, із проблемною самооцінкою, які мають складнощі в навчанні, стикались із переживанням психічної або тілесної травми. Такий страх стає перешкодою на шляху до розвитку, самовираження, блокує прояви пізнавальної активності, знижує засвоєння нового досвіду і навичок. Відтак вправи на перетворення в казкові образи дозволяють дітям відпрацьовувати нові моделі соціальної поведінки, розширюють спектр навичок взаємодії, самосвідомість, відкривають для них існування альтернатив власної соціальної презентації.

Завдання, пов'язані з трансформацією (*«Чарівний замок»*, *«Астрономи»*), сприяють зниженню тривоги перед незнайомим, новим, допомагають учням зняти скутість, емоційні затиски, спонукають до розширення світогляду, відходу від стереотипів. На подолання сталого погляду на речі, розвиток децентрації спрямовані вправи *«Вправні гудзики»*, *«Настрій казкового героя»*, *«Казкова пригода морського камінця»*, *«Пограємо – помріємо»*, гра *«Емоційний кубик»*, які допомагають учасникам бачити речі, явища з точки зору іншого, що стимулює розвиток навичок встановлення і підтримки конструктивних взаємин з оточуючими, попередження конфліктів.

Зміст програми доповнений танцювальними вправами *«Танець сонячних промінчиків»*, *«Вправні гудзики»*. Експресія руху надає учасникам можливості для самовираження, усвідомлення власних тілесних особливостей, знижує скутість, невпевненість, хворобливу залежність від думки оточуючих.

Один із напрямів роботи пов'язаний із розвитком уміння керувати своєю поведінкою – саморегуляцією, що передбачає приймання дітьми норм поведінки, усвідомлення власних меж і поважання меж оточуючих. Важливим компонентом саморегуляції є згода на прийняття сталих правил, які можуть викликати агресію або відмову. Взагалі, з огляду на значення стану емоційної сфери для розвитку і збереження психічного здоров'я, в нашій програмі велике місце належить завданням, спрямованим на її розвиток. Як свідчать спостереження, учні із задоволенням виконують вправи *«Хто сьогодні відчував...»*, *«Мої погані звички»*, у яких задіяні

полярні емоції. Для дітей зі страхами поєднання емоційних протилежностей має терапевтичний ефект і спрямоване на профілактику невротичних порушень.

У ході роботи з другим блоком програми *«Самопізнання»* увага спрямована на розвиток самосвідомості дітей шляхом пізнання, емоційно-ціннісного ставлення до себе і саморегулювання поведінки. Ми намагаємося будувати роботу в такий спосіб, щоб самопізнання як процес перебував у безперервному русі від одного знання про себе до іншого, з його уточненням і поглибленням.

Особлива увага на заняттях приділяється усвідомленню учасниками власної індивідуальності, здатності бачити себе відмінною від інших людиною, якій притаманні певні особливості. У цьому напрямі важливу функцію виконують вправи *«Моя казкова країна»*, *«Моя зірочка – ось така!»*, *«Моя квітка»*, які створюють простір для відчуття наявності позитивного власного «Я» через сприйняття значущим дорослим. Важливо навчити дітей не розділяти себе на «хорошу» і «погану» частини, а знаходити спосіб їх взаємодії. На вирішення цього завдання спрямовані архетипічні особливості казки.

Водночас ми вчимо дітей бачити в собі якості, які допоможуть досягти успіху (вправи *«Мої гарні звички»*, *«Моя зірочка – ось така!»*). Усвідомлення власної успішності під час виконання завдань програми сприяє появі у дітей почуття самоповаги. Оскільки в молодшому шкільному віці компетентність пов'язана з навчальною діяльністю, ми намагаємося розвинути пізнавальні процеси, активізувати бажання більше знати про навколишній світ, стимулювати допитливість (вправа *«Астрономи»*, казка *«Про місяць»*).

Реалізація завдань програми потребує застосування вправ і релаксаційного спрямування, які відіграють важливу роль у розвитку і збереженні психічного здоров'я. В роботі використовується декілька видів вправ: тілесна гімнастика, динамічна релаксація. Вправи тілесної гімнастики *«Усмішка»*, *«Витівки чарівника»* спрямовані на зміну стану шляхом послідовного чергування напруження і розслаблення різних груп м'язів у поєднанні з дихальною ритмікою. Їх специфіка полягає в знятті тілесного напруження через перетворення на образи живої та неживої природи.

Вправи *«Водоспад»*, *«Теплий, як сонце, легкий, як подих вітру»*, *«Коло сили»*, *«Квітка»* забезпечують ресурсне підживлення, гармо-

нізують емоційний стан, сприяють кращому відчуттю тіла, вчать володіти ним. Аналіз розвивальних можливостей казкотерапії, які ґрунтуються на роботі з образами, дозволяє зробити припущення, що на заняттях відбувається формування усвідомленої моторики: сила уяви переходить у план реального вміння. Динамічна релаксація збагачується використанням сюжетів, пов'язаних із подорожуванням («Подорож на хмаринці»), що сприяє опрацюванню екзистенціальних страхів, прискорює особистісне зростання, допомагає дітям опанувати впевнену поведінку.

Специфіка засобів казкотерапії потребує використання на заняттях демонстраційного і роздаткового матеріалу: використовуються картки І. Васильєвої «Казкові герої»; силует замку; кишенькові дзеркальця; гудзики різної фактури і розміру; морські камінці та ін. Такий підхід сприяє створенню ефекту присутності, реальності, наближає казкові історії до життя і психологічних ресурсів дітей. Наприклад, складання казок за картинками на занятті «День повітряних зміїв» спрямоване на розвиток умінь усвідомлювати закономірний характер взаємозв'язку окремих явищ і об'єктів, планувати, створювати ланцюжок з подій, наслідків, долати стереотипи і страх невизначеності.

Особливо хотілося б зупинитися на двосторонній паперовій іграшці Баба Йожка. В. Пропп виокремлює три види Баби Яги: дарувальниця (вона дарує герою предмет, який допомагає досягти мети); викрадачка дітей; войовниця, боротьба з якою дозволяє герою перейти до іншого рівня зрілості. Отже, Баба Яга – амбівалентний персонаж. Використання двосторонньої іграшки (Баба Йожка світла, Баба Йожка темна) допомагає учасникам усвідомити власну цілісність у процесі об'єктивізації тих сторін своєї особистості, які приховані у підсвідомості та свідомо не визнаються. Вправа сприяє зниженню потреби відповідати образу «ідеальної дитини», що є важливою умовою для збереження психічного здоров'я учнів. У широкому сенсі ця вправа сприяє наближенню дітей до розуміння того, що в житті немає нічого абсолютно гарного і абсолютно поганого, існує взаємодоповнюваність, яка приводить до гармонії, що забезпечує психічне здоров'я.

Ми намагаємось у своїй програмі поєднати внутрішній і зовнішні діалоги учасників. Малюнки, казки, складені дітьми, розглядаються як породження внутрішнього діалогу, який є необхідною умовою особистісного розвитку. Завдання спрямовані на

активізацію несвідомого, стимулювання здатності співвідносити символічний матеріал із внутрішнім самовідчуттям (вправи «Моя казкова країна», «Чарівний замок», «Малюнок мрії»). Аналіз результатів творчої діяльності учасників використовується для більш ґрунтовного пізнання їх психологічних особливостей і створення сприятливих умов для розвитку індивідуальності кожної дитини.

Для зниження тривожності, розкриття власних можливостей дитині необхідно відчувати власну спроможність, бути цікавою для самої себе. На вирішення цих завдань спрямована вправа «Бесіда з ельфом». За словами деяких учасників, їм важко перебувати в тиші: вони відразу вмикають телевізор або комп'ютер, слухають музику на мобільному телефоні. Отже, наша програма має на меті закласти підвалини для розвитку рефлексії, вміння дослухатися до себе, прагнення розуміти власні почуття, прогнозувати наслідки своєї поведінки.

Спостереження свідчать, що жвавий інтерес в учасників викликає тема космосу («День вигадування нових сузір'їв»). Ймовірно, це один з небагатьох прикладів позитивного впливу телебачення. А з іншого боку, космос, як таємничий і загадковий світ, завжди цікавив дітей. Працюючи в парах, учасники здатні «створити» сузір'я «Термінатора», «Кошеняти», «Собаки Дружка», «Дельфінів» та ін.

Так, заняття «День країни почуттів» дозволяє учасникам більш глибоко зануритися у світ емоцій. Ресурсна вправа «Казковий помічник» викликає бурхливе обговорення: діти розповідають, з ким подорожували, чому їх навчив казковий помічник. На жаль, більшість дітей звертається за допомогою до мультиплікаційних персонажів, хоча всі «помічники» були добрими героями. Зазначене дає підстави говорити про стабілізацію емоційного й особистісного благополуччя учасників: для власної проєкції несвідомо вибрано позитивного казкового персонажа.

Слід зазначити, що казки, складені учасниками, відображають труднощі, проблеми, які хвилюють дітей, – спілкування з оточуючими, страх бути непоміченим, страх війни. Проте в деяких казках спостерігаються позитивні моменти – поява Помічника, який допомагає вирішити проблему. Наприклад: «Акула хотіла з'їсти друга морського камінця – морського коника, але тут з'явився великий кіт і всіх порятував». Образ Рятівника, Переможця в контексті дитячої казки свідчить про намагання учасників самостійно вирішувати складні ситуації, вміння знахо-

дити власні ресурси, інтегрувати свої можливості для досягнення мети. У процесі створення казки, навіть із примітивним сюжетом, учні роблять важливий крок до глибинних основ емоційного життя, створюється підґрунтя для розвитку соціальних емоцій, впевненості у власних можливостях, подолання страхів.

Слід зазначити, що робота за нашою програмою висвітлює спільні риси казкотерапії і чарівної казки, на яких наголошувала Ю. Алімова. Алгоритм успішної психотерапії повторює алгоритм чарівної казки щодо встановлення довірчих відносин з учасниками казкотерапевтичної роботи (в казці – відкритість світу), сприяє особистісному зростанню, усвідомленню власних ресурсів (у казці – чарівні подарунки, казкові помічники), впевненість у собі дає можливість прийняти свої якості (бажання перемогти злого героя). Коли всі перепони подолані, виникають складнощі з оточуючими, на глибинному рівні цей етап казки відображає етап засвоєння людиною тих можливостей, які можуть з'явитися завдяки подоланню дисгармонії. Інтеграція особистості потребує постановки нових перспектив. Виконавши всі завдання, казковий герой вступає у конфлікт з оточуючими, що відкриває шлях до нових перетворень, трансформації. Потім герой опиняється дома, і відбувається зустріч з батьками, які бачать свою дитину іншою, і ці зміни їм подобаються. І тут виникає дуже серйозна проблема: необхідність підтримати значущими дорослими бажання дитини змінюватися, закріпити нові якості, поведінку, які розвилися завдяки казкотерапевтичній роботі. Отже, ефективна робота потребує інтеграції зусиль усіх учасників навчально-виховного процесу з розвитку психічного здоров'я молодшого школяра.

Аналізуючи роботу за нашою програмою, ми можемо говорити про те, що закладаються підвалини для конструктивного проживання кризи підліткового віку. Усвідомлення і прийняття власної індивідуальності, сформована впевненість у власних силах, почуття компетентності можуть сприяти подоланню деперсоналізації, конформізму, депресивних проявів, які простежуються у наступному віковому періоді.

Отже, психічне здоров'я як цілісний, багаторівневий феномен, інтегрована характеристика особистості, що забезпечує саморегуляцію психофізичних функцій організму і сприяє гармонійному включенню в соціум, є підґрунтям повноцінної реалізації людиною своїх особистісних і соціальних потреб. Теоретичною основою

розгляду засобів підтримки психічного здоров'я особистості, які знайшли підтвердження практикою, виступають положення про можливість символічної репрезентації психіки суб'єкта в єдності свідомих і несвідомих проявів, використання символічного змісту емпіричного матеріалу для цілісного пізнання психіки, про функції та роль казкотерапевтичного підходу в самопізнанні, саморозумінні, активізації власного потенціалу людини. Використання казкотерапії в роботі практичного психолога дозволяє повною мірою задіяти всі її функції – діагностичну, терапевтичну, прогностичну, катарсичну, розвивальну.

Казка допомагає зберегти психічне здоров'я в складних, кризових ситуаціях, коли можливий відчай, усвідомлення власної неспроможності. У ході казкотерапії виникає психотерапевтичний ефект: особистість раптом відкриває в собі джерело сили, відбувається активізація ресурсів, потенціальних можливостей особистості.

## Література

1. Балл Г. О. Сучасний гуманізм та його діалогічні орієнтири / Г. О. Балл // Психологія і суспільство. – 2006. – № 3 (25). – С. 5–32.
2. Братусь Б. С. Психологическое и нравственное пространство нормы / Б. С. Братусь // Практична психологія та соціальна робота. – 2003. – № 3 (46). – С. 1–4.
3. Бреусенко-Кузнецов О. О. Арт-простір казкотерапії / О. О. Бреусенко-Кузнецов // Психолог. – 2007. – № 28 (286). – С. 18–23.
4. Василевська О. І. Особливості розвитку психічного здоров'я молодшого школяра засобами казкотерапії: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. Наук: спец. 19.00.07 «Педагогічна та вікова психологія» / О. І. Василевська. – Київ, 2015. – 20 с.
5. Васильєва О. С. Психология здоровья. Феномен здоровья в культуре, психологической науке и обыденном сознании / О. С. Васильєва, Ф. Р. Филатов. – Ростов-на-Дону: ООО «Мини Тайп», 2005. – 480 с.
6. Вачков И. В. Введение в сказкотерапию, или Избушка, избушка, повернись ко мне передом... / И. В. Вачков. – М.: Генезис, 2011. – 288 с.
7. Домашенко О. І. Казка як форма психокорекційного впливу / О. І. Домашенко // Психологічна газета. – 2006. – № 21 (69). – С. 5–17.
8. Заброцький М. М. Казка як важливий чинник розвитку людства / Заброцький М. М., Брандес В. М., Вознюк О. В. // Вісн. Житомир. держ. ун-ту ім. І. Франка. – 2001. – № 8. – С. 96–100.
9. Зинкевич-Евстигнеева Т. Д. Проективная диагностика в сказкотерапии / Т. Д. Зинкевич-Евстигнеева, Е. А. Тихонова. – СПб.: Речь, 2003. – 208 с.

10. Ложкин Г. В. Педагогическая деятельность и ее регуляторы / Г. В. Ложкин, Н. Ю. Волянюк // Практична психологія та соціальна робота. – 2014. – № 3 (180). – С. 1–4.
11. Лушин П. В. Понятие о психическом здоровье как процессе / П. В. Лушин // Українська психологія: сучасний потенціал : матеріали Четвертих Костюківських читань. – Т. 2. – Київ, 1996. – С. 115–128.
12. Максименко С. Д. Экзистенциальные основания драмы человеческой жизни / С. Д. Максименко // Актуальні проблеми психології: збірник наукових праць Інституту психології ім. Г. С. Костюка. – К., 2013. – Т. 11: Психологія особистості. Психологічна допомога особистості. – Вип. 7. – Частина 1. – Ніжин : ПП Лисенко М. М., 2013. – С. 3–11.
13. Малейчук Г. И. Особенности феноменологического подхода к оценке психического здоровья / Г. И. Малейчук // Веснік Брэсцкага ўніверсітэта. – Серыя 3. Філалогія. Педагогіка. Псіхалогія. – 2011. – № 1. – С. 150–157.
14. Первомайский В. Б. Категории болезни, нормы и патологии: концепции и критерии разграничения / В. Б. Первомайский, Е. Г. Карагодина, Е. А. Козерацкая // Вісник психіатрії та психофармакотерапії. – 2003. – № 1. – С. 14–27.
15. Практика сказкотерапии; [под ред. Н. Сокович]. – М. : Речь, 2006. – 224 с.
16. Психологічний довідник учителя : в 4 кн. / [упоряд. В. Андрієвська]. – К. : Главник. – Кн. 3. – 2005. – 96 с.
17. Сірко Р. І. Психічне здоров'я у старшому юнацькому віці як предмет психологічного аналізу : автореф. на здобуття наук. ступ. канд. психол. наук : спец. 19.00.07 «Педагогічна та вікова психологія» / Р. І. Сірко. – Київ, 2002. – 25 с.
18. Солодухов В. Л. Метафоричність казки як засіб активного соціально-психологічного навчання : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук : спец. 19.00.07 «Педагогічна та вікова психологія» / В. Л. Солодухов. – Івано-Франківськ, 2006. – 20 с.
19. Терлецька Л. Г. Психічне здоров'я особистості. Технологія самоаналізу : [монографія] / Л. Г. Терлецька. – К. : Видавничо-поліграфічний центр «Київський університет», 2003. – 150 с.
20. Франкл В. Человек в поисках смысла / В. Франкл; [пер. с англ.]. – М. : Прогресс, 1990. – 368 с.
21. Фромм Э. Душа человека / Э. Фромм; [пер. с англ. В. А. Закса, Т. И. Перепелова, Т. В. Панфилова, Э. М. Телятникова]. – М. : Республика, 1992. – 430 с.
22. Эриксон Э. Детство и общество / Э. Эриксон; [пер. с англ.]. – Изд. 2-е, перераб. и доп. – СПб. : ЛЕНАТО АСТ, Фонд «Университетская книга», 1996. – 592 с.
23. Ящишина Ю. М. Соціальні та особистісні чинники психічного здоров'я студентської молоді : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук : спец. 19.00.07 «Педагогічна та вікова психологія» / Ю. М. Ящишина. – Київ, 2011. – 20 с.

## СИСТЕМНА МОДЕРАЦІЯ В ЗАКЛАДАХ ОСВІТИ ЯК ЗАСІБ ВИХОДУ З КРИЗОВИХ СИТУАЦІЙ

*К. В. Седих*

В умовах актуальних соціально-економічних змін в українському суспільстві суттєво ускладнилась і набула ознак кризи взаємодія соціальних систем різного рівня організації. З метою вивчення сутнісних ознак взаємодії в даних системах та її оптимізації, з опорою на синергетичну системну теорію, проводилися дослідження особливостей типів взаємодії в сім'ях та освітніх системах (школі, коледжі, ВНЗ).

### *Типи взаємодії в сімейних системах*

На підставі проведених нами досліджень створена концепція типів сімейної взаємодії, побудована на системно-синергетичній теорії. Так, виділено такі типи взаємодії: залежний, симбіотично-конфліктний, зірковий, конфліктний, опосередкований, альянсно-коаліційний, гармонійний. До факторів, які породжують ці типи взаємодії, відносять певні типи конфігурацій стосунків у сім'ї, тип зв'язків у нуклеарній та розширеній сім'ї; емоційну дистанцію між членами нуклеарної сім'ї; тип границь нуклеарної сім'ї. Визначено такі типи конфігурацій сімейних стосунків – «павутиння», «симбіотично-конфліктний», «сонечко», «опосередкований», «конфліктний», а також патерни циркулярної сімейної взаємодії – «залежний», «симбіотично-конфліктний», «зірковий (кумир сім'ї)»; «конфліктний», «опосередкований», «альянсно-коаліційний», «гармонійний» [6].

Дослідження типів взаємодії в системах інших рівнів організації було продовжено іншими науковцями, зокрема, Т. В. Зозуль [2]. У її роботі поаналізовано типи конфігурацій стосунків у сім'ї та типи взаємодії в подружніх парах із великою різницею у віці: визначена вираженість «залежного», «симбіотично-конфліктного» та «гармонійного» типів взаємодії в цих подружніх парах, відсотковий розподіл який представлено в табл. 1.

Таблиця 1

Вираженість типів взаємодії в сімейній системі серед подружніх пар із суттєвою різницею у віці

Тип сімейної взаємодії	Залежний	Симбіотично-конфліктний	Гармонійний
Вираженість	25%	50%	25%

Як свідчать дані, наведені в табл. 1, найбільш вираженим типом взаємодії серед пар із великою різницею у віці є «симбіотично-конфліктний», властивий 50% пар. Меншою мірою таким парам властиві «залежний» (зафіксований у 25% пар) та гармонійний (25%) типи сімейної взаємодії. Наша концепція полягає в тому, що підтримка балансу «зв'язки – автономність» у парі може відбуватися через різні патерни поведінки. Так, «симбіотично-конфліктний» тип характеризується вираженою психологічною залежністю один від одного, що пояснюється певною психологічною незрілістю, недостатністю особистісних ресурсів для перебування на самоті. При цьому партнери часто конфліктують, оскільки в кожного з пари є потреби і в «зв'язках» і в «автономності». Даний тип конфігурації стосунків характеризується надсильними й одночасно конфліктними зв'язками між членами як нуклеарної, так і розширеної сім'ї. Дистанція між членами нуклеарної сім'ї близька, границі між нуклеарною сім'єю та оточенням закриті. Також при симбіотичних взаєминах (емоційному злитті) партнери не спроможні по-справжньому бачити один одного, перебувати в близьких стосунках. Поведінка членів такої сім'ї характеризується тим, що на перший погляд здається протилежною: надто виражена прив'язаність супроводжується низьким рівнем взаємодії один з одним. Характерна схожість (до однаковості) поведінкових проявів у різних членів сім'ї. Так, В. Шефлен порівнює подібні сім'ї з хором або танцювальним ансамблем, коли члени групи мають певні спільні ознаки, які впадають в очі, і поводяться синхронно (за описом К. В. Седих, 2017 [5]). Комунікативні повідомлення членів такої сім'ї часто мають заплутаний характер. Характерною є побудова висловлювань одночасно на двох логічних рівнях, що суперечать один одному; це призводить до парадоксу і створює «подвійну комунікативну пастку» (термін введено П. Вацлавіком). Біполярний поведінковий континуум «зв'язки – автономність» виглядає як танок, де періодично пара діє виражено

синхронно, тобто знаходиться на полюсі «зв'язки», а в наступний період – починає конфліктувати і зміщується тим самим на полюс «автономність», оскільки для такої пари це єдиний спосіб мати власну автономію.

При цьому серед цих досліджуваних пар суттєво переважають такі типи конфігурацій сімейних стосунків, як «павутиння» (у 75%) та «симбіотично-конфліктний» (у 50%). Під час структурованого інтерв'ю визначено, що 20% із членів пар, у яких встановлено симбіотично-конфліктний тип взаємодії, не вважають свої стосунки конфліктними. У 20% досліджуваних пар один із партнерів вважає себе більш значущим, а другий – рівноправним, 40% партнерів вважають одного з них більш значущим, 40% вважають однаково значущими обох партнерів.

Тип конфігурації «Павутиння» (зв'язування), властивий 75% досліджуваної вибірки, характеризується надсильними зв'язками в межах нуклеарної сім'ї. З розширеною сім'єю зв'язки і слабкі, і середні, емоційна дистанція між членами нуклеарної сім'ї близька, а з членами розширеної сім'ї – середня. Ці сім'ї відрізняються жорсткими стереотипами комунікації. Для членів пари характерна поява психосоматичних захворювань. У цьому випадку психосоматичне захворювання є способом досягнення автономії, і завдяки цьому відновлюється баланс у континуумі «зв'язки – автономність».

«Залежний» тип взаємодії в парах діагностований у 25% різновікових сімей. Він характеризується такими ознаками: надцінним ставленням до членів сім'ї із фіксацією на них і на сімейних стосунках; нереалістичним, некритичним очікуванням безумовно позитивного ставлення з боку членів сім'ї один до одного, з відмовою від можливості залишатися самим собою; усвідомленим страхом покинутості, що послаблює негативні почуття до об'єктів та спонукає йти на будь-які жертви заради збереження взаємин; неусвідомлюваним страхом інтимності в подружній парі, який гальмує сексуальний потяг у ситуації фізичної близькості; бажанням злиття з іншою людиною і одночасно страхом бути поглиненим нею.

Тип конфігурації «Сонечко», мало виражений серед представників досліджуваної групи, являє собою центрованість сім'ї на одній особі, зв'язки між іншими членами сім'ї виражені слабо. Дистанція з членами нуклеарної сім'ї дуже близька, з членами розширеної сім'ї – середня.

«Гармонійний» патерн взаємодії, діагностований у 25% пар із великою різницею у віці, характеризується такими ознаками: зв'язки в нуклеарній сім'ї сильні та середні; емоційна дистанція між членами нуклеарної сім'ї близька; границі нуклеарної сім'ї нормальні. У такій сім'ї відбувається достатній обмін із навколишнім середовищем; існує добрий баланс між векторами «брати» і «віддавати»; при досить насичених емоційних зв'язках є достатньо автономії в кожного члена пари. Наприклад, у подружжя є спільні друзі і спільні інтереси, але також існують друзі та інтереси власні, окремі. Обом надається і час, і місце в житті сім'ї. Завдяки цьому зберігаються і спільна, і власна території. Обов'язки розподіляються, відповідальність делегована. Для них притаманна конфігурація подружнього стосунку «обличчям до обличчя» («фейс ту фейс»). Напруження в парі регулюється різними (не застиглими, не ригідними) способами: це можуть бути і «легкі наїзди» і короткотривалі сварки, але при цьому обопільно властиві здатність до прямих і відверто-виважених повідомлень одне одному в доброзичливій манері та оптимістичні сімейні наративи і взаємні позитивні характеристики.

Також було порівняно показники сімейної взаємодії жінок із різновікових пар і жінок із невротичними розладами з метою перевірки гіпотези про наявність схожих рис у психологічних портретах і патернах поведінки таких жінок. Особливості типів сімейних стосунків серед жінок із невротичними розладами представлено в табл. 2.

Таблиця 2

Особливості типів сімейної взаємодії серед жінок із невротичними розладами

Тип взаємодії	Залежний	Опосередкований	Гармонійний
Вираженість	78%	35%	7%

Як свідчать дані, представлені в табл. 2, найбільш виражений тип сімейних зв'язків серед досліджуваних жінок із невротичними розладами – «Залежний», виявлений у 78% досліджуваних даної групи.

«Опосередкований» тип взаємодії, що зустрічається у 35% жінок із невротичними розладами, характеризується наступними ознаками: конфігурація стосунків опосередкована; зв'язки деяких

членів реалізуються через третю особу (також члена сім'ї) або через спільну тему (наприклад, сімейний бізнес або хвороба члена сім'ї), тоді комунікація відбувається не безпосередньо і не всі члени нуклеарної сім'ї безпосередньо пов'язані між собою. Якщо спілкуванню чоловіка і дружини притаманний опосередкований патерн взаємодії, тоді вони не можуть обговорювати між собою прямо і відкрито ті напруження, які виникають між ними, і регулятор їх відносин значною мірою знаходиться поза подружжям, у розширеній системі стосунків.

Як свідчать дані наведеної вище таблиці, гармонійний тип сімейної взаємодії фактично не властивий жінкам із невротичними розладами, оскільки становить лише 7% респондентів. Отже, жінкам із невротичними розладами більш властивий «залежний» тип взаємодії із вираженою психологічною неспроможністю одного з партнерів відділитися від сім'ї.

### *Типи взаємодії в освітніх системах. Школа*

За результатами здійсненого дослідження особливостей взаємодії у системі «сім'я – школа» нами виділені типи взаємодії між учителями і учнями класу. Взаємодія учителя з учнями класу побудована за чотирма основними типами: лідерсько-опосередкованим, прямим, альянсно-коаліційним та економічно-опосередкованим.

1-ша конфігурація. Тип «Лідерсько-опосередкована взаємодія». Учитель – позитивний лідер класу – клас. Учитель делегує позитивному лідеру певні повноваження; учитель має авторитет і вплив на групового лідера, лідер – на клас. Послання можуть надходити від учителя через лідера на клас і йому та класу (опосередковане спілкування) (рис. 1).

2-га конфігурація. Тип «Пряма взаємодія». Безпосередній вплив учителя і безпосередні послання до всіх учнів. Учитель і учні створюють підсистему, відокремлену границею від інших учасників системи – адміністрації, колег-учителів, батьків учнів. Даний тип – це пряме, безпосереднє спілкування.

3-тя конфігурація. Тип «Альянсно-коаліційна взаємодія». Учитель, навколо нього актив класу – перше коло, всі інші – друге коло, можуть бути ще «відокремлені» учні. Це альянсно-коаліційний тип спілкування.



4-та конфігурація. Тип «Економічно-опосередковане». Учитель – «учні-1», їх батьки – «батьки 1», стосунки між ними опосередковані економічними вигодами (між учителем і батьками деяких учнів); «учні-2»; «батьки-2» – це учні та їх батьки, не задіяні в економічних стосунках з учителем (рис. 1).



Схема 1. Конфігурація 1



Схема 2. Пряме спілкування

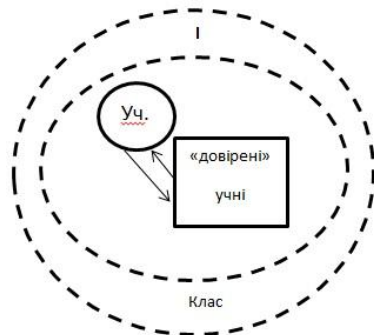


Схема 3. Коаліційна конфігурація

Рис. 1. Схеми типів конфігурацій стосунків «учитель – клас»

На основі здійсненого дослідження проаналізовано особливості зв'язку типів взаємодії в сім'ї та освітньому середовищі (табл. 3).

Стисло охарактеризуємо типи конфігурацій стосунків «учитель – клас», «учень – учитель – клас – адміністрація» і типи взаємодії в сім'ї та школі.

1 конфігурація – «Павутиння». З однокласниками, з учителями нормальні зв'язки, з адміністрацією зв'язки дистанційовано-конфліктні, сильні.

2 конфігурація – «Симбіотично-конфліктна». З однокласниками або дуже сильні, або різні та конфліктні зв'язки, з учителями – сильні, з адміністрацією – слабкі та дистанційовані.

Таблиця 3  
Типи взаємодії і конфігурації стосунків у системах «сім'я», «школа»

Тип взаємодії в сім'ї	Конфігурація стосунків «учитель – клас»	Тип взаємодії в школі	Конфігурація стосунків «учень – учитель – клас – адміністрація»
Залежний	Економічно-опосередкована	Економічно-опосередкований	«Павутиння»
Симбіотично-конфліктний		Ієрархічний	Симбіотично-конфліктна
Кумир сім'ї		Залежний	«Сонечко»
Конфліктний		Конкуруючий	Дистанційовано-конфліктна
Опосередкований	Лідерсько-опосередкована	Лідерсько-опосередкований	Опосередкована
Альянсно-коаліційний	Альянсно-коаліційне	Альянсно – коаліційний	Альянсно-коаліційна
Гармонійний (співпраця)	Пряма (проста, неопосередкована)	Допомагаючий (співпраця)	Гармонійна

3 конфігурація – «Сонечко». Зв'язки з однокласниками різні, з класним керівником і директором – дуже сильні.

4 конфігурація – «Дистанційовано-конфліктна». Зв'язки з однокласниками сильні або слабкі, з учителями й адміністрацією – конфліктні та дистанційовані.

5 конфігурація – «Опосередкована». Зв'язки з учителями та адміністрацією побудовані через іншу людину – лідера класу або батьків.

6 конфігурація – «Альянсно-коаліційна». Зв'язки з однокласниками різні (дуже сильні або нормальні), з учителями і адміністрацією – сильні.

7 конфігурація – «Гармонійна». Зв'язки з однокласниками різні та дистанційовані. З учителями зв'язки сильні та дистанційовані, з адміністрацією – нормальні та дистанційовані.

8 конфігурація – «Дистанційована». Різні типи зв'язків з однокласниками і різна дистанція в стосунках, з учителями зв'язки дистанційовані, слабкі або нормальні. З адміністрацією зв'язки слабкі та дистанційовані.

Виділені типи взаємодії в системі «школа»: «залежний», «ієрархічний», «конкуруючий», «опосередкований», «альянсно-

Таблиця 4

Типи взаємодії між системами «сім'я» – «школа»

Типи взаємодії	Фактори, які породжують ці типи взаємодії
1. Протидіючий	1. Конкуренція (конкуруючі моделі пояснення поведінки). 2. Недовіра до компетентності іншої сторони. 3. Різниця в цінностях в сім'ї та школі, що веде до знецінення одне одного. 4. Ідеалізація та розчарування. Конфлікт лояльності. 5. Перевага контролю над підтримкою і влади над співпрацею. 6. Страх негативної оцінки з боку іншої сторони. 7. Типова поведінка – взаємні звинувачення
2. Байдужий, залежно-пасивний («як би чого не сталося»)	1. Зменшення або уникання власної відповідальності. 2. Підтримка в учня дитячо-залежних стратегій поведінки. 3. Відчуження педагогічного процесу від безпосереднього життя дитини, від її сьогоденних інтересів
3. Підтримуючий	1. Збіг цінностей або прийняття інших цінностей. 2. Узгодження вимог та оцінок з боку батьків і вчителів щодо дитини/учня. 3. Повага до конструктивів іншої сторони. Визнання компетентності іншої сторони. 4. Оцінка поведінки дитини як певного сигналу, без навішування «проблемних ярликів». 5. Кооперація. 6. Діалог. 7. Центрованість на стосунках

рування; конфлікт лояльності; 5) перевага контролю над підтримкою і влади над співпрацею; 6) страх негативної оцінки з боку іншої сторони; 7) типова поведінка – взаємні звинувачення.

Тип «байдужість» пов'язаний із факторами: 1) зменшення або уникання власної відповідальності; 2) підтримка в учня дитячо-залежних стратегій поведінки; 3) відчуження педагогічного процесу від безпосереднього життя дитини, від її сьогоденних інтересів.

Тип «підтримка» (узгодженість): 1) збіг цінностей або прийняття інших цінностей; 2) узгодження вимог та оцінок з боку батьків і

коаліційний», «допомагаючий». Як встановлено нами раніше, типи взаємодії в системі «сім'я» такі: «залежний», «кумир сім'ї», «симбіотично-конфліктний», «конфліктний», «опосередкований», «альянсно-коаліційний» і «гармонійний» (допомагаючий) [6].

При порівнянні конфігурацій і типів взаємодії в сім'ї і школі виявлено часткове відтворення учнем у шкільних стосунках сімейних конфігурацій та сімейних типів взаємодії.

Виявлені в дослідженні типи взаємодії в системі «школа» були згруповані в більш узагальнені класи, які отримали назву «моделі взаємодії». Визначено дві моделі взаємодії в системі «школа» – «ієрархічна модель» і «допомагаюча модель».

1. «Ієрархічна модель» – це модель взаємодії, де контролюються і поведінка, і знання учнів; підтримка надається лише їх «конвенційним» зразкам, нівелюються контекстуальні та прагматичні умови, які надають авторитетній мові значущість усередині певних контекстів використання і функціонують у цих контекстах як засіб координації діяльності. Ієрархічні відносини «адміністрація – учитель – учень» породжують підтримку пасивності учнів як у засвоєнні знань, так і в поведінці. Це передбачає взаємодію, спрямовану за одним вектором – від школи до сім'ї; при цьому реалізуються ідеї лінійно-детермінованих педагогічних впливів.

2. «Підтримуюча модель», у якій при підтримці активності у стосунках учень виходить із більш широкими можливостями ефективного відношення. Роль учня змінюється з об'єкта оперування на суб'єкта стосунків, але це породжує певні ризики у вигляді непередбачуваності розвитку подій.

Встановлено типи міжсистемної взаємодії «Сім'я» – «школа» («протидія»; «байдужість»; «підтримка (узгодженість)»), описані в табл. 4.

У табл. 4 представлено типи міжсистемної взаємодії «Сім'я» – «школа»: «протидія»; «байдужість»; «підтримка (узгодженість)», а також фактори, які породжують ці типи взаємодії. Тип взаємодії «протидія» породжується такими факторами і одночасно підтримує (за принципом циркулярності взаємодії в системі) їх: 1) конкуренція (конкуруючі моделі пояснення поведінки); 2) недовіра до компетентності іншої сторони; 3) різниця в цінностях в сім'ї та школі, що веде до знецінення одне одного; 4) ідеалізація та розча-

вчителів щодо дитини/учня; 3) повага до конструкторів іншої сторони; визнання компетентності іншої сторони; 4) оцінка поведінки дитини як певного сигналу, без навішування «проблемних ярликів»; 5) кооперація; 6) діалог; 7) центрованість на стосунках. Отже, найбільш оптимальним типом взаємодії в системі «сім'я – школа» є «підтримка», що дозволяє максимально ефективно організувати взаємодію сім'ї та освітньої інституції в забезпеченні умов для навчання і розвитку дитини.

### *Типи взаємодії в освітніх системах. Коледж*

У дослідженні Ю. В. Вербової [1], присвяченому вивченню особливостей розвитку ціннісно-сміслових орієнтацій студентів коледжів технічного профілю, виявлено, що студентське середовище має двосторонній вплив на формування професійної позиції майбутніх фахівців у коледжі. З одного боку, в даному середовищі здійснюється ціннісно-сміслові налаштування студентів на професію, з іншого – через наявність неузгодженості в розумінні реального змісту професії та наявних потребо-ціннісних орієнтацій у студентів коледжів технічного профілю (що складаються у процесі їх взаємодії у групах) їх бачення майбутньої професії може викривлятися.

Спираючись на нашу концепцію системно-синергетичної взаємодії (К. В. Седих), Ю. В. Вербова розглядає формування ціннісно-сміслових орієнтацій у студентів коледжів технічного профілю як складний процес, що реалізується на перетині соціальної ситуації розвитку, провідної діяльності та особистісних новоутворень юнацького віку. Тобто соціальною ситуацією розвитку студентів є їх освітнє середовище, до якого належать інші студенти, викладачі, майстри виробничої справи тощо, у якому здійснюється провідна діяльність студентів – навчально-професійна. При цьому одним з особистісних новоутворень даного віку є якісно нова структура опосередкування між індивідом та соціумом у вигляді нової інтеріоризованої конфігурації стосунків, яка формується у студентів через домінуючий тип взаємодії в навчальній групі. Конфігурація визначається як символічна модель типу взаємодії, перенесена з інтеріндивідного простору в інтраіндивідну реальність [6].

У даному дослідженні порівнювалася вираженість різних конфігурацій взаємодії у навчально-професійному середовищі, визначених К. В. Седих, – «лідерсько-опосередкованої», «прямої взаємодії», «альянсно-коаліційної взаємодії» та «економічно-опосередкованої взаємодії». Найбільш вираженим типом конфігурації взаємодії освітньо-професійного середовища студентів коледжів технічного профілю є «прямий» (властивий 62% респондентів), де наявна пряма взаємодія класного керівника (майстра виробничого навчання) та колективу групи студентів. Другим за вираженістю в експериментальній групі є тип «лідерсько-опосередкованої» взаємодії (22% вибірки), в якому навчальні та професійні питання вирішуються переважно через старосту групи. Найменш вираженим є «альянсно-коаліційний» тип взаємодії в освітньо-професійному середовищі (16% представників вибірки), в якому зв'язки з викладачами та майстрами опосередковуються активом групи, а міжособистісні стосунки можуть мати як позитивний (альянс), так і негативний характер (коли студент не потрапляє в коаліцію або знаходиться у протилежності до коаліції групи).

Для оцінки впливу взаємодії в освітньо-професійному середовищі на становлення ціннісно-сміслових орієнтацій студентів коледжів порівнювались показники осмисленості життя досліджуваних, які навчаються в різних за типом навчальних середовищах. Ю. В. Вербовою виявлено, що для студентів з прямим типом взаємодії в освітньо-професійному середовищі характерний найвищий показник осмисленості життя, що значно перевищує показники осмисленості у досліджуваних із «лідерсько-опосередкованим» ( $\chi^2=11,474$ ,  $p\leq 0,01$ ) та «альянсно-коаліційним» ( $\chi^2=13,677$ ,  $p\leq 0,01$ ) типами взаємодії. Отже, серед студентів із високим рівнем осмисленості життя найбільше виражений «прямий» тип взаємодії в освітньо-професійному середовищі, а найнижчі показники – у студентів з «альянсно-коаліційним» типом. Їм також властива більш виражена зв'язаність та ієрархічність смислової сфери порівняно зі студентами з інших типів взаємодії (порівняно з представниками «лідерсько-опосередкованого» ( $t=2,63$ ,  $p\leq 0,01$ ) та «альянсно-коаліційного» ( $t=3,85$ ,  $p\leq 0,01$ ) типу взаємодії в освітньому середовищі). Натомість студенти з «альянсно-коаліційного» типу взаємодії в освітньому середовищі мають найнижчий показник зв'язаності смислової сфери, виражену дисоційованість смислових зв'язків. Визначено, що у студентів «прямого» типу взаємодії

продуктивність смислової сфери вища, ніж у «альясно-коаліційного» типу взаємодії в освітньо-професійному середовищі ( $t=1,99$ ,  $p\leq 0,01$ ). Серед студентів із середнім рівнем осмисленості життя всі типи взаємодії в освітньо-професійному середовищі виражені рівномірно.

Також визначено, що ціннісно-сміслові орієнтації студентів коледжів технічного профілю формуються під впливом чинників освітньо-професійного середовища, що згруповані в такі групи конструктивів, як «Психологічне дистанціювання в системі «студент – викладач», «Центрованість студентів на власне професійній діяльності – центрованість на вирішенні інших питань» та «Залученість студентів до професійної підготовки». Отже, ціннісно-сміслові орієнтації студентів коледжів технічного профілю формуються під впливом освітньо-професійного середовища, що визначає окреслення тих чи інших їх ціннісно-сміслових настанов у житті та професійній діяльності.

### ***Професійна позиція психолога в освітніх системах***

У рамках вивчення типів взаємодії в системах різних рівнів організації проведено аналіз емпіричних досліджень взаємодії психолога в міжсистемному просторі «сім'я – освітня інституція» [6]. Процедура дослідження передбачала вивчення конструктивів і процесів взаємодії між системами «психолог – клієнт» і системами «сім'я – школа» у психологів системи освіти. У дослідженні взяли участь 112 психологів освітніх інституцій. У дослідженні застосовані такі методи: суб'єктивне шкалювання, системне моделювання (Дошка системного поля К. Людевіга), моделювання внутрішнього семантичного простору особистості (Ф. Сімон). Результати шкалювання випробуваними фігур оцінювання об'єднувалися в групові матриці, які потім підлягали процедурам факторного аналізу методом головних компонентів з подальшим VARIMAX-обертанням факторів.

Аналіз результатів емпіричного дослідження дав підстави зробити узагальнення. Так, проведення факторного аналізу допомогло з'ясувати суму модальностей тих показників, що склали сутнісне наповнення кожної категорії-фактора і дали їй номінативне визначення. Серед багатьох виділених факторів розглядалися основні фактори, на які припало найбільше семантичне навантаження і які були піддані якісній інтерпретації. Виявлено сім біполярних категорій-факторів конструкту «психолог у школі»: «зв'язки – авто-

номність»; «добре – погано»; «порядок – хаос»; «знання – творчість»; «відповідальність – безвідповідальність»; «компетентність – незнання»; «ідеалізація – розчарування».

Діагностовано три типи конфігурації стосунків у міжсистемній взаємодії «сім'я – психолог – школа»: альясно-коаліційний тип (у 55,3%), конкуренція між психологом та батьками за вплив на дитину («хто краще її розуміє»), між учителями і батьками (за авторитет), між психологом та вчителями («хто є експертом» або «як стати друзями») на благо дитини (співробітництво); безпосередній (прямий) тип (у 15,7%), опосередкований тип (29%). Виявлені три позиції психологів у просторі «сім'я – школа»: позиція нейтральності; позиція зацікавленості; позиція експерта.

Встановлено, що взаємодія між психологом і клієнтом розташована в континуумі, створеному біполярними факторами «сила – слабкість»; «активність – пасивність»; «добре – погано»; «проблеми – ресурси»; «влада – співробітництво»; «хаос – порядок»; «залежність – автономність»; «відповідальність – безвідповідальність»; «знання – творчість»; «компетентність – некомпетентність».

При узагальненні різноманіття назв ролей, які приписують собі психологи-освітяни у процесі психологічного консультування при взаємодії в системі «психолог – клієнт», визначено три ролі: «рятівник», «експерт» і «дослідник». Ці ролі відображають певні професійні позиції психолога і приводять до певних професійних поведінкових стратегій. Ролі-позиції «гуру», «вчитель-ментор», «лікар», «маг», «цілитель», «поводир», «рятівник», «адвокат» розташовані в ЗП-квадранті загального семантичного простору АПХЗ (Автономія – Зв'язки – Порядок – Хаос) і відтворюють «батьківсько-дитячий (психолог – клієнт) тип взаємодії. Роль-позиція «психолог як дослідник» розміщені у квадранті АП; метафори психологів – «освітлювач сцени», «суддя на полі», «граючий тренер», тип взаємодії – співробітництво. У квадранти ЗХ, АХ потрапили тільки клієнти: у квадранті ЗХ клієнт – «подорожуючий, який шукає шлях»; у квадранті АХ – «клієнт-загадка». Клієнти розташовані в зоні Хаосу, психологи – в зоні Порядку.

Встановлено, що у 22% психологів стратегія поведінки з клієнтами в процесі консультування є автономною та незалежною; у 44% стратегія поведінки є адаптованою; у 22% стратегія поведінки є перехідною від адаптованої до автономної; неадаптована стратегія поведінки виявлена у 11%.

Отже, конструктами, які конституують взаємодію психологів-практиків у стосунках із клієнтами, є «Автономія – зв'язки» і «Порядок – Хаос». Їх можна розглядати як суб'єктивні критерії професійної ідентичності психологів-практиків. Зміст протиріччя між взаємовиключними підходами – ставлення до клієнта як до об'єкта («діагностика») та емпатія (підтримка, прийняття) – створює ортогональну конфігурацію цих парадоксальних, суперечливих позицій психолога-практика і означає, що вони наявні в професійному досвіді, асимільовані в ньому, хоча й не обов'язково представлені в рефлексивній свідомості. Здатність зрозуміти та прийняти парадоксальність і протиріччя властива конкретним соціальним ситуаціям, що знайшло відображення у професійному конструкті «психолог і як експерт, і як дослідник».

Діагностовано такі типи конфігурацій стосунків освітнього психолога в системі «сім'я – психолог – школа»: «альянсно-коаліційний»; «безпосередній (прямий)», «опосередкований».

У табл. 5 представлена реконструкція досліджуваними психологами своєї професійної стратегії в школі. Так, 22,2% професійних психологів, які працюють у системі освіти, обрали для себе квадрант «Автономність – Порядок»; 44,4% знаходяться в квадранті «Зв'язки – Порядок»; 22,2% знаходяться в квадранті «Автономність – Хаос»; 11,2% займають позицію на осі «Зв'язки – Автономність» у полі «Хаос».

Таблиця 5

Реконструкція психологами своєї професійної стратегії в школі

Стратегія психолога	Кількість осіб
Квадрант «Автономність – Порядок»	22,2%
Квадрант «Зв'язки – Порядок»	44,4%
Квадрант «Автономність – Хаос»	22,2%
Ось «Зв'язки – Автономність» у полі «Хаос»	11,2%

Усі психологи, які опинилися в квадранті «Хаос», продемонстрували відчуття руху вперед, у квадрант «Порядок». Усі психологи, які опинилися в квадранті «Хаос», вказали на відчуття руху вперед, у квадрант «Порядок». Оскільки практично всі психологи, які обрали поле «Хаос», належали до молодих професіоналів, ця позиція була інтерпретована нами як ознака «кризи переходу» до ідентифікації себе як психолога-практика. Ця

гіпотеза підтвердилася після завершення роботи в групі власного досвіду і проходження курсів психологічного консультування, всі психологи перейшли на позиції «Зв'язки – Порядок» або «Автономність – Порядок».

Наведемо результати дослідження уявлень психологів про взаємодію у системі «сім'я – психолог – школа». Квадрант «Автономність – Порядок» репрезентує дорослу професійну позицію, така позиція (автономність, незалежність) виявлена у 22% психологів. Розташування фігури «актуальне професійне Я» психолога на даній шкалі залежить від двох умов – рівня професійної підготовки і стажу роботи (тобто досвіду роботи в практичній психології). Так, психологи-практики, що пропрацювали за професією менше трьох років, тяжіють до правого полюса; фігура «актуального професійного Я» психологів-практиків, які працюють більше семи років, а також із вибірки тих, хто пройшов додаткову професійну підготовку після базової освіти, – на лівому полюсі шкали. В імпліцитних теоріях особистості професіонала у психологів зі стажем від 3 до 7 років і більше семи років виявлено відносний баланс між тенденцією до інтеграції та диференціації конструктів. Фігура «психолог» у цьому квадранті семантичного простору обирається досліджуваними психологами зі стажем понад сім років і психологами, які пройшли ситуаційно-моделюючий тренінг із системного консультування. Це свідчить про те, що у цих досліджуваних відбулася суб'єктивна ідентифікація себе як психологів-консультантів.

Квадрант «Зв'язки – Порядок» репрезентує адаптовану позицію у 44% психологів. Взаємодія у таких осіб орієнтована на співробітництво за, так званим конвенціональним типом (високий рівень тривожності, низький – агресивності, залежність самооцінки від думки значущих інших, прагнення до співробітництва, пошуки визнання в авторитетних осіб групи; репресія власної агресивності та егоцентричності) і так званим «залежно-слухняним» (за класифікацією К. Томаса) типом міжособистісних відносин (висока тривожність, підвищена чутливість до впливів середовища, виражена залежність від відносин з іншими, власної думки – від думок оточуючих, непевність у собі й низька самооцінка; конформність настанов не сприяє здобуттю лідерських позицій).

У взаємодії «психолог – клієнт» квадрант «Автономність – Хаос» репрезентує перехідну позицію у 22% психологів. Квадрант «Автономність – зв'язки – хаос» репрезентує неадаптовану пози-

цію. У 11% психологів це відбувається за рахунок перехрещення полюсів двох факторів (автономність, зв'язки) із різним знаком і призводить до утворення монолітної координати. Це створює зниження розмірності семантичного простору й формує захисну імпліцитну професійну Я-концепцію у психологів. І в той же час порівняно з першим фактором у студентів і молодих фахівців він значно менш монолітний. У «склейках» другого фактора «Порядок – Хаос» інтегровані імпліцитні подання психологів-практиків про те, що неможливо чітко розмежувати «Я-людина» і «Я-професіонал» у психолога-практика, про взаємозумовленість особистісного та професійного росту.

Таким чином, виявлено стратегії поведінки психолога і його типи професійної взаємодії – «нейтральна», «зацікавлена», «експертна».

З допомогою методики суб'єктивного шкалування були отримані конструкти, які репрезентують уявлення респондентами образів «сім'я», «школа», «психолог у школі». У процесі дослідження психологам було запропоновано оцінити образи «сім'я», «школа», «психолог у школі» за кожним із запропонованих конструктів. Результати дослідження було опрацьовано за допомогою факторного аналізу, який здійснювався шляхом ортогонального повороту осей за процедурою VARIMAX з нормалізацією Кайзера.

Поведінка учасників взаємодії в системі «сім'я – психолог – школа» оцінюється в континуумі, створеному біполярними факторами сила – слабкість; активність – пасивність; добре – погано; проблеми – ресурси; влада – контроль – співробітництво; хаотичність – упорядкованість; залежність – автономність; відповідальність – безвідповідальність; знання – творчість; компетентність – безпорадність (незнання).

У дослідженні Н. М. Мишко [4], присвяченому вивченню мотиваційно-ціннісної сфери студентів-психологів під час здобуття другої вищої освіти, також проаналізовано зв'язки освітньо-професійного середовища і професійного становлення психологів. За результатами здійсненого дослідження визначено, що найбільш поширеними проявами навчальної взаємодії студентів (друга вища освіта) з викладацьким складом є конкуренція та кооперація. Конкуренція має дві форми прояву: 1) латентна (прихована), що базується на деякому знеціненні професорсько-викладацького складу з метою компенсаторної підтримки власної самооцінки, що

знає певного суб'єктивного тиску в процесі оцінювання знань студентів; 2) явна взаємна конкуренція, що базується на більш відкритому протистоянні та взаємному знеціненні. На противагу означеним вище типам взаємодії, кооперація базується на підтримці, співпраці, розвитку прихованих ресурсів особистості студента – як із боку студентів, так і з боку викладачів.

### *Системна модуляція в закладах освіти*

Для забезпечення можливості сучасного психолога компетентно долати кризові явища та оптимізувати взаємодію різних систем у сучасному освітньому просторі у психолога з'явилася нова функція – функція модераторства між учасниками систем «сім'я» та «школа». Функція модератора полягає у врегулюванні дискусії, він є ведучим «зборів» [7]. При цьому ефективна реалізація цієї функції практичного психолога напряму залежить від сформованості в нього метакогнітивної компетентності, спроможності організовувати та регулювати власну пізнавальну діяльність.

Для формування професійно важливих для психологів умінь організувати взаємодію представників систем різного рівня організації нами розроблений тренінг міжсистемної взаємодії. Мета тренінгу системної взаємодії для майбутніх психологів – формування системного мислення та навичок циркулярної взаємодії; формування більшої когнітивної складності професійного конструкта, що сприяє переходу на більш ефективну позицію в консультуванні. Досягнення цієї мети, у свою чергу, призводить до успішного формування метакогнітивної компетентності майбутніх практичних психологів.

Теоретико-методологічним підґрунтям розробленого нами тренінгу системної взаємодії слугували системний підхід, комунікативна парадигма освіти та принципи генетичної психології [3]. Вихідним положенням при цьому стали ознаки системи – її розвиток та самокерування, що засвідчує єдність з основними принципами генетичної психології, згідно з концептуальними положеннями якої генеза, розвиток можливі як «саморух» особистості. У такому тренінгу спрацьовує принцип генетичної психології – поступовість, нерівномірність, гетерохронність і стрибкоподібність психічного розвитку особистості, в тому числі й у процесі формування її професійних компетентностей.

Структурна організація тренінгу із системної модуерації має такі фази: знайомство; входження або занурення в тему; формування очікувань учасників; інтерактивна лекція (передання та пояснення інформації); пропрацювання теми (групова робота учасників тренінгу); підведення підсумку (рефлексія, оцінка тренінгового заняття); емоційна розрядка учасників.

Діяльнісна семантика тренінгу передбачає навчання системної модуерації як успішного посередництва, як поступового досягнення узгодженості та координованості дій і стратегій учасників міжсистемної взаємодії шляхом засвоєння певних теоретичних та емпіричних моделей і схем. При аналізі моделі взаємодії необхідно відмовитися від персональної або рольової орієнтації на користь орієнтації на процес. У центрі уваги має бути координація дій, паралелізація та поділ процесів на епізоди.

Головною сутнісно-функціональною ознакою тренінгу модуерації системної взаємодії є спеціально організована діяльність, що полягає в оптимізації (за участю третьої сторони процесу пошуку різними сторонами вирішення проблеми, яке б дозволило б припинити конфлікт і суперництво та знайти можливості узгодити або скоординувати позиції та знайти зразки взаємодії, які призводять до співпраці). Третьою стороною в міжсистемній взаємодії виступає психолог.

Схема модуерації: 1(2) етап – інтервенції як провокації (спонукальні чинники до вирішення проблем) для виникнення флуктуацій у системі (проблематизації); спрямування інтервенцій на розбивання існуючих конструктів (розхитування існуючої рівноваги).

*Організація модуераційної сесії учасників міжсистемної взаємодії сім'ї та освітньої інституції*

1. *З'ясування ситуації*: спочатку модератор цікавиться (за допомогою телефону або відповідної документації), хто може мати вплив (як позитивний, так і негативний) на ситуацію, і запрошує всіх причетних до цього – підлітка, двох-трьох його родичів, двох-трьох представників школи.

2. *Визначення проблеми і пропозиції щодо її розв'язання*: кожного з учасників сесії модератор запитує про його бачення проблеми, про можливі ідеї та пропозиції стосовно її вирішення, а також про його ставлення (згоду або заперечення) до позиції інших учасників дискусії.

3. *Уточнення позицій*: учасники обговорюють різні точки зору і за сприятливого перебігу дискусії досягають узгодженої позиції. Якщо цього не вдається досягти, ми переходимо до наступного кроку.

4. *Циркулярні, гіпотетичні питання* про наслідки суперечливих способів вирішення системної проблеми, що дає можливість учасникам сесії передбачити «розщеплення» цілісної системи. При сприятливому перебігу дискусії і корекції неконструктивних позицій учасників модератор переходить до наступного кроку.

5. *Формування контракту*: модератор намагається домовитися з усіма учасниками про подальші заходи. Якщо на цьому етапі не вдається досягти консенсусу, то модератор обговорює з усіма учасниками сесії інші можливості з'ясування ситуації.

6. *Розсилання протоколу*: після дискусії модератор розсилає (за погодженням з усіма присутніми) протоколи всім запрошеним, які не змогли взяти участь у сесії.

Запропоновано типологію можливих запитань, які видаються найкориснішими. Загальні принципи згодом по потребі можуть бути заповнені конкретним змістом при проведенні сесії учасників міжсистемної взаємодії сім'я – школа системним модератором. Типи запитань: гіпотетичні запитання; виявлення пристосувальних функцій існуючого стану (status quo; про зміни; питання про згоду і незгоду; на встановлення рангового порядку; на якісне та кількісне диференціювання; на з'ясування індивідуальних, сімейних і «шкільних» цінностей; про системні міфи, історії та теорії; введення часового виміру; про рольові позиції – «жертв» і «лиходіїв»; з'ясування взаємних обумовлень; інтеракційна і часова реконтекстуалізація; на «розрідження» властивостей; «переклад» у поведінці; на розрізнення (відмінності) між описанням, поясненням і оцінюванням.

*Схеми професійних дій модератора*. Модератору необхідно: 1) знати, що саме він хоче знати; 2) знати, які ідеї він хотів би поширювати, а які – ні; 3) орієнтувати сесію на певну ціль; 4) спрямовувати увагу на цілі сесії; 5) формулювати деякі запитання в певній часовій послідовності, в першу чергу пропонувати запитання на прояснення запиту – мети даного «зібрання» і бажані для учасників результати, що прояснює для системного модератора ввідний, спрямовувальний контекст. Де модератор покладе тематичний центр ваги (точку опори) в бесіді і як пов'яже свій вибір і вплив з різними комплексами запитань – це повинен час від часу вирішувати сам модератор.

Зміст даного тренінгу зумовлено завданнями, на які націлений модератор у виході з кризових явищ у процесі взаємодії сім'ї та освітньої інституції. Назвемо завдання модератора в процесі організації міжсистемної взаємодії: 1) узгодження очікувань підлітків, їх батьків і учителів; 2) націленість на позитивні (несуперечливі) стосунки з максимальною «ясністю» їх загального контексту; 3) реалістично оцінювати і перевіряти наслідки своїх дій відносно системи клієнта: чи варто діяти так, як раніше; варто обґрунтувати свою бездіяльність чи краще придумувати щось нове. Тому модератор просить учасників системи «школа» максимально точно формулювати свої завдання і тим самим дати можливість сім'ї самій визначитися зі своїми проблемами та своїми цілями. Якщо, наприклад, завдання, які ставить «школа», спричиняють агресію в динаміці стосунків певних працівників школи з членами сім'ї, то виконання цих завдань можуть взяти на себе інші колеги, скориставшись технікою «розщеплення».

За результатами апробації тренінгу міжсистемної взаємодії створена нова модель взаємодії між учасниками, ознаки якої – розподіл відповідальності, відвертість, позитивна настанова, співпраця. Це модель допомагаючої взаємодії. Також за результатами тренінгу формуються позиції системного модератора: гіпотетичність, нейтральність, зацікавленість. Таким чином, використання даного тренінгу в професійній підготовці майбутніх психологів дозволяє їм формувати важливі вміння системного модератора та ефективно організовувати взаємодію системи «сім'я – освітня інституція».

Узагальнення результатів досліджень типів взаємодії в системах різних рівнів організації дозволило виявити певні закономірності.

Визначено ті властивості систем і процесів, які впливають на поведінку та розвиток людини. До факторів 1-го порядку відносять норми, вимоги та конфігурації в системі «сім'я». Ефекти 1-го порядку – це те, як дитина реалізує ці сімейні фактори, коли потрапляє в іншу систему – «школу». У взаємодії систем «сім'я» і «школа» з'являються фактори 2-го порядку – це оцінні взаємини. Коли дитина починає відтворювати оцінні стосунки, це стає ефектами 2-го порядку. Фактори та ефекти 1-го порядку є предметними. Фактори 2-го порядку – це оцінні стосунки, а ефекти 2-го порядку – це перенос стосунків, а не предметності, тобто виникає оцінна психологічна складова, а не просто предметна.

Характер міжсистемної взаємодії стає опосередковуючим фактором у розвитку індивіда і приводить до формування особливих поведінкових стратегій, відповідних до типу взаємодії систем. В процесі міжсистемної взаємодії реалізуються принципи генетичної психології – поступовість, нерівномірність, гетерохронність і стрибкоподібність розвитку системи.

На основі виявлених системних закономірностей розроблено, апробовано і впроваджено технологію формування модераторства міжсистемної взаємодії між системами «сім'я» – «освітня інституція» для психологів. Функцією психолога-модератора стає допомога різним сторонам міжсистемної взаємодії усвідомити відносність вимог системи та можливість свідомого і диференційованого ставлення до цих вимог, а також змінювати конфліктний тип та ієрархічну модель на співпрацю.

При підготовці студентів-психологів втілюється освітня програма навчання системних модераторів для роботи психолога в освітніх інституціях. Під час підготовки системний модератор ознайомлюється з структурно-функціональною моделлю психології взаємодії, схемами комунікації, моделлю системної модерації та опрацьовує їх. Створюється нова модель взаємодії між учасниками, ознаки якої – розподіл відповідальності, відвертість, позитивна настанова, співпраця, тобто модель допомагаючої взаємодії. Формуються позиції системного модератора – гіпотетичність, нейтральність, зацікавленість.

Типи інтрапсихічних конфігурацій і типи взаємодії в системах різних рівнів організації, які відображають наявність гармонійних стосунків і «психологічно зрілої близькості», а не психологічної залежності й альянсно-коаліційної взаємодії, є тими факторами, що забезпечують успішне та результативне функціонування системи – сім'ї (одновікової або різновікової), освітньої інституції (школи, коледжу, ВНЗ), взаємодії сім'ї та освітньої інституції, професійного становлення фахівця-психолога.

## Література

1. Вербова Ю. В. Особливості розвитку ціннісно-сміслових орієнтацій студентів коледжів технічного профілю: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук : спец. 19.00.07 «Вікова та педагогічна психологія» / Ю. В. Вербова. – Харків, 2016. – 24 с.



2. Зозуль Т. В. Психологічні особливості формування стосунків подружніх пар із великою різницею у віці: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук : спец. 19.00.07 «Вікова та педагогічна психологія» / Т. В. Зозуль. – Харків, 2016. – 23 с.
3. Максименко С. Д. Генетическая психология (методологическая рефлексия проблем развития в психологии) / С. Д. Максименко. – М. : Рефл-бук; К. : Ваклер, 2000. – 320 с.
4. Мишко Н. М. Особливості розвитку мотиваційно-ціннісної сфери майбутнього психолога у процесі здобуття другої вищої освіти: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук : спец. 19.00.07 «Вікова та педагогічна психологія» / Н. М. Мишко. – Харків, 2016. – 23 с.
5. Седих К. В. Психологія сім'ї. Навчальний посібник / К. В. Седих. – К. : ВЦ «Академія», 2017. – 192 с.
6. Седих К. В. Психологія взаємодії систем: «сім'я та освітні інституції» / К. В. Седих. – Полтава : Довкілля-К, 2008. – 228 с.
7. Седих К. В. Формування метакогнітивної компетентності у практичних психологів системи освіти / К. В. Седих, В. А. Лаврінченко // Вісник Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди. – Психологія. Вип. 52. – Х. : ХНПУ, 2016. – С. 124–133.

## 4.6

### ПСИХОЛОГІЧНИЙ СУПРОВІД БАТЬКІВ РОЗУМОВО ВІДСТАЛИХ ДІТЕЙ

*Д. Б. Усик*

Сучасний стан розвитку теорії й практики педагогіки і психології, нейропсихології, спеціальної психології характеризується об'єднанням наукових пошуків і зусиль, посиленою увагою до поглибленого вивчення особливостей загального і психічного розвитку дітей із порушеннями розвитку з метою забезпечення індивідуальної траєкторії розвитку кожної дитини з урахуванням її психофізичних особливостей, можливостей, здібностей, інтересів тощо. Це вимагає від спеціалістів усіх галузей супроводу дитинства, пошуку нових ідей, методологій і технологій ефективної допомоги, підтримки та максимально можливого розвитку дитини для її успішного соціального й особистісного становлення.

Збільшення кількості дітей із порушеннями психічного та/або фізичного розвитку (ППФР), у тому числі інтелектуального, є гострою соціальною проблемою сучасного суспільства. Напруження, яке виникає під час виховання аномальної дитини, призводить до незадоволення батьків виконанням своїх функцій, що, у свою чергу, є причиною конфліктів у сім'ях, які виховують дітей із проблемами в розвитку, внутрішньоособистісних конфліктів самих батьків та порушення процесу спілкування із соціумом. Таким чином, сім'я перестає бути інститутом соціалізації проблемної дитини, зростає соціальне сирітство. Завдання гуманізації, що постають перед сучасним суспільством, актуалізують питання психологічного супроводу батьків, які виховують розумово відсталих дітей (РВД).

У зв'язку із соціально важливим завданням розробки технологій психологічного супроводу батьків, які виховують дітей із вадами інтелектуального розвитку (розумовою відсталістю), відчувається необхідність вивчення питань, пов'язаних з їх проблемами, специфікою батьківських відносин у цих сім'ях та створення програми комплексного психологічного супроводу.

Труднощі, з яким стикаються батьки дітей з проблемами в розвитку, частіше за все є причинами їх негативного ставлення до своїх дітей. Питаннями вивчення батьківського ставлення та його впливу на дитину займаються спеціалісти різних галузей. Усі роботи, присвячені цьому питанню, підтверджують висновки про пряму залежність відносин батьків і дітей від особливостей особистості самих батьків, їх стану, життєвого досвіду, при цьому меншою мірою – від особливостей дітей.

Сьогодні вже існують певні досягнення вітчизняної психологічної науки у вивченні питань психологічної підтримки учасників навчально-виховного процесу, проте необхідно наголосити, що в практичній роботі з батьками, які виховують РВД в сучасних умовах, проблему не можна вважати вирішеною.

Актуальність проблеми цього дослідження полягає в необхідності визначення особливостей особистісно-емоційної сфери матерів, які виховують РВД, та з'ясування взаємозв'язку цих особливостей зі ставленням до дітей.

Аналіз сучасних досліджень переконує, що проблеми, пов'язані з вихованням дитини з вадами інтелектуального розвит-

ку, зумовлюють порушення емоційної та соціальної сфери батьків, що призводить до спотворення батьківського ставлення до дітей. Ця проблема вирішується сумісною роботою психологів і батьків, основною формою такої взаємодії є система психологічного супроводу. Актуальність визначається і практичними завданнями, пов'язаними з необхідністю розробки програм і технологій здійснення ефективної психологічної допомоги батькам, які виховують РВД.

Проблеми сімейного виховання дітей з особливостями психофізичного розвитку, а саме – розумовою відсталістю висвітлені у працях таких науковців, як Д. Азбукіна, І. Білопільська, Т. Власова, Г. Вигодська, Л. Виготський, М. Гнезділов, А. Граборова, О. Грачова, Г. Дульнев, О. Дячков, С. Забрамна, Л. Занков, М. Іполітова, О. Ісеніна, Б. Корсунська, М. Кот, К. Лебединська, Е. Леонгард, В. Лубовський, А. Маллер, О. Мاستюкова, М. Певзнер, В. Петрова, Б. Пінський, Л. Сонцева, І. Соловійов, О. Стребелева, Г. Трошин, Г. Цикото, Ж. Шиф.

Останнім часом вивчення взаємодії членів сім'ї, що виховують особливу дитину, здійснювалося переважно з організаційних позицій, що формувало однобічне уявлення, гальмуючи розуміння глибини проблеми. Порівняльний аналіз спеціальної літератури (Н. Жукова, О. Корнєв, О. Мастюкова, В. Сорокін, Л. Шипіцина та ін.) свідчить про недостатність вивчення впливу та можливостей батьків у корекційно-виховному процесі, про несформованість вимог до участі родини, відсутність єдиної системи інформування батьків. Таким чином, існує протиріччя між соціальною гостротою проблеми, її психотравмуючою значущістю та відсутністю розроблених технологій психологічної допомоги батькам, які виховують РВД.

Одним із шляхів психологічної допомоги цій категорії населення є психологічний супровід. Ідеологію та технології психологічного супроводу розробили такі спеціалісти, як І. Баєва, М. Бігянова, Г. Бардієр, О. Волосніков, О. Казакова, О. Козирева, В. Мухівна, Ю. Слюсарев та ін. В останнє десятиріччя висвітленням проблеми психологічного супроводу дітей із психофізичними порушеннями займалися провідні українські науковці І. Бобренко, В. Бондар, Л. Вавіна, А. Висоцька, І. Гудим, О. Гаврилов, О. Гармаш, В. Зесенко, В. Золотоверх, В. Кобильченко, А. Колупаєва, С. Кульбіда, Т. Сак, І. Сухіна, О. Таранченко, В. Тарасун, О. Хохліна та ін.

Інститутом спеціальної педагогіки НАПН України опубліковані наукові праці з психологічного супроводу дітей шкільного віку з помірною розумовою відсталістю, дітей із порушенням зору та інтелекту, дітей із порушенням слуху та інтелекту, що підкреслює значущість психологічного супроводу та вчасного надання психологічної підтримки. Разом із цим дослідження зі спеціальної психології стосовно психологічного супроводу сімей дітей з особливостями інтелектуального розвитку в Україні майже не проводилися.

Наукова розвідка з досліджуваного питання переконує нас у тому, що проблеми, пов'язані з вихованням дитини з особливостями інтелектуального розвитку, спричиняють порушення емоційної та соціальної сфери батьків і родини в цілому, що призводить до спотворення системи батьківських відносин, ставлення до дітей з особливостями інтелектуального розвитку. Ця проблема вирішується спільною роботою психологів і батьків, основною формою такої взаємодії є система психологічного супроводу [2]. Ми поділяємо погляди В. Ткачової та Е. Тихої, які вважають, що зроблено лише «перші кроки у вирішенні даної проблеми», «психологічні зміни в структурі особистості таких батьків досліджені тільки в аспекті побудови навчально-виховної й реабілітаційної роботи з дітьми-інвалідами» [7].

Педагогіка надає допомогу родині, виходячи із твердження про те, що всі проблеми пов'язані з недостатньою педагогічною обізнаністю батьків щодо процесу виховання дитини. Звідси основним напрямом супроводу є інформаційна підтримка батьків, набуття ними знань і вмінь стосовно педагогічного впливу на дитину і взаємодії з нею [4].

Спеціальна психологія (О. Мастюкова, Ю. Матасов, В. Ткачова та ін.) визначає роботу з родиною як частину корекційної роботи із дитиною з вадами інтелектуального розвитку [9]. Метою такої роботи в більшості випадків є навчання батьків основам взаємодії з дитиною і корекційного впливу на неї завдяки отриманню ними знань із спеціальної педагогіки і психології. Погоджуємося з думкою М. Шеремет про те, що служба ранньої психокорекційної допомоги має стати однією з ланок загальної нової системи соціальної освіти, нагальне завдання якої на сучасному етапі – максимально широке обстеження дітей з особливостями інтелектуального розвитку на ранніх етапах онтогенезу [6]. Адже фахівці таких служб разом

із родинами можуть продуктивно використовувати сенситивні періоди становлення вищих психічних функцій дитини для їх ефективної корекції. При цьому на перший план висувається такий важливий аспект, як активна участь у процесі корекції батьків і членів родини такої дитини, які, у свою чергу, мають бути підготовленими у відповідних фахівців.

Слід зазначити, що розумова відсталість не є наслідком сімейної дисфункції, батьки не завжди можуть надати корекційну допомогу дитині, оскільки самі її потребують, та і сформовані вміння педагогічної дії не використовуються сім'ями, що пояснюється психологічною неготовністю сімей.

Зважаючи на викладене, ми вважаємо, що основною формою надання допомоги батькам, які виховують дітей з особливостями інтелектуального розвитку, повинен стати спеціально організований процес – психологічний супровід сімей дітей з особливостями інтелектуального розвитку.

Як зазначалося вище, термін «супровід» є похідним від дієслова супроводжувати. У великому тлумачному словнику сучасної української мови слово «супровід» ілюструється такими прикладами вживання: у (в) супроводі кого/чого разом із ким-/чим-небудь, у чиємусь товаристві; в оточенні когось, чогось; те, що супроводить яку-небудь дію, явище; іти, їхати разом із ким-небудь, як супутник проводити кого-небудь до певного місця [9, с. 481].

Звідси супровід сімей дітей з особливостями інтелектуального розвитку на життєвому шляху – це рух разом із нею, поряд із нею, іноді трохи попереду, якщо треба пояснити можливі шляхи. Найважливішим положенням цього підходу виступає пріоритет опори на внутрішній потенціал суб'єкта, отже, на його право самостійно здійснювати вибір і нести за нього відповідальність. Проте декларація цього права ще не є його гарантією. Для здійснення права вільного вибору різних альтернатив розвитку необхідно навчити батьків дітей з особливостями інтелектуального розвитку обирати форми надання допомоги, допомогти їм розібратися в суті проблемної ситуації, виробити план дій і зробити перші кроки.

Під супроводом ми розуміємо метод, що забезпечує створення умов для вибору суб'єктом оптимальних рішень у різних ситуаціях життєвого вибору батьками дітей з особливостями інтелектуального

розвитку. Наведемо спрощене трактування: супровід – це допомога суб'єкту у виборі рішення в складних ситуаціях. Суб'єктами розвитку є сім'я дитини з особливостями інтелектуального розвитку і соціальна система. Ситуації життєвого вибору – це проблемні ситуації, шляхом вирішення яких батьки дітей з особливостями інтелектуального розвитку визначають для себе шлях розвитку [5].

*Супровід* – це комплексний метод, в основі якого знаходиться єдність чотирьох функцій: діагностика виниклої проблеми; інформація про проблему і шляхи її вирішення; консультація на етапі вибору рішення і вироблення плану вирішення проблеми; первинна допомога на етапі реалізації плану вирішення.

*Основними принципами супроводу* є відповідальність суб'єкта за вибір рішення (той, хто супроводжує, має тільки дорадчі права); пріоритет інтересів супроводжуваних; безперервність супроводу.

До *основних пріоритетів супроводу* належать: навчання вибору; створення орієнтовного поля розвитку; зміцнення внутрішнього «Я» (цілісності) батьків і найближчих родичів дітей з особливостями інтелектуального розвитку.

В основі системи психолого-педагогічного супроводу повинна лежати теоретична модель як єдність концептуальних положень і використовуваних технологій, зорієнтована на вміст проблем розвитку дитини в різних соціальних системах [10]. Аналіз сучасних досліджень дозволив визначити, що під супроводом розуміється метод, який забезпечує створення умов для прийняття суб'єктом розвитку оптимальних рішень у різних ситуаціях життєвого вибору. Отже, можемо зробити висновок, що супровід – це комплексний метод, в основу якого покладено створення оптимальних умов фахівцями для переходу особистості та/або сім'ї до самопомоги.

Останнім часом спостерігається запит на психологічні послуги, що стосуються питань консультування, терапії, патронажу, корекції батьківства, загалом процесу психологічного супроводу. В сучасній практичній психології ще не склався єдиний методологічний підхід до визначення сутності психологічного супроводу. Психологічний супровід трактується як:

- система професійної діяльності;
- загальний метод роботи;
- напрям і технологія професійної діяльності [3].

Як система професійної діяльності психолога він спрямований на створення соціально-психологічних умов для емоційного благополуччя, успішного розвитку, виховання й навчання дитини в ситуаціях соціально педагогічних взаємодій. До системи супроводу включаються всі учасники виховного процесу. Як метод роботи розглядається створення умов для прийняття оптимальних рішень у різних ситуаціях життєвого вибору. Суб'єктом розвитку є один із членів подружжя/сім'я. До ситуацій життєвого вибору відносять численні проблемні ситуації, при вирішенні яких людина визначає для себе шлях розвитку.

Як напрям, тобто можливе поле діяльності, психологічний супровід передбачає:

- супровід становлення (природного розвитку) батьківства;
- підтримку батьків у важких і кризових ситуаціях;
- психологічне орієнтування процесу сімейного виховання.

Як технологія, тобто реальний цілеспрямований процес у загальному просторі діяльності з конкретним змістом, формами і методами роботи, відповідними до завдань конкретного випадку, психологічний супровід – це комплекс взаємозалежних і взаємозумовлених заходів, представлений різними психологічними методами і прийомами, що здійснюються з метою забезпечення оптимальних соціально-психологічних умов для збереження психологічного здоров'я родини, повноцінного розвитку особистості дитини з особливостями інтелектуального розвитку в родині і формування її як суб'єкта життєдіяльності.

Технологія психологічного супроводу відрізняється від інших технологій (психокорекції, психологічного консультування):

- позицією психолога та інших суб'єктів супроводу;
- способами взаємодії та поділу відповідальності психолога з батьками;
- пріоритетами видів і напрямів діяльності психолога в роботі з батьками; стратегічними цілями (розвиток особистості батьків як суб'єктів сімейного виховання);
- критеріями ефективності роботи психолога в термінах суб'єктності особистості батьків, пов'язаної з прийняттям батьківської відповідальності [1].

У рамках індивідуальної психологічної реальності завданнями супроводу можна назвати:

- інтеграцію та посилення дорослого «Я» батька; його диференціацію від внутрішніх переносів і деструктивних ідентифікаційних почуттів, спричинених дефектом/станом дитини з особливостями інтелектуального розвитку;
- почуття довіри до власних емоцій, творчих проявів, поведінкових особливостей тощо;
- усвідомлення життєвих сценаріїв й особистості смисли, цінності (ранжирування списку цінностей, робота із сімейним простором).

*Мета процесу* психологічного супроводу сімей дітей з особливостями інтелектуального розвитку – повноцінне становлення всіх структурних компонентів.

*Завданнями* супроводу можна визначити:

- становлення психологічної зрілості батьків дітей з особливостями інтелектуального розвитку;
- структурування позитивного батьківського досвіду в умовах виховання дитини з особливостями інтелектуального розвитку;
- формування оптимальних взаємин між батьками і дитиною; між батьком і матір'ю;
- вироблення індивідуального стилю батьківської взаємодії в результаті проблематизації процесу виховання.

Існують також різні моделі допомоги родині, які може використовувати психолог у роботі з родинною:

- педагогічна модель – базується на гіпотезі недостатності педагогічної компетентності батьків у процесі виховання дитини з особливостями інтелектуального розвитку. Ця модель виходить із припущення про дефіцит у батьків знань і вмінь, пов'язаних із вихованням дітей. Ця модель носить профілактичний характер. Вона спрямована на підвищення психолого-педагогічної культури батьків, розширення і відновлення виховного потенціалу родини, активне включення батьків у процес соціального виховання дітей;
- соціальна модель – використовується в тих випадках, коли сімейні труднощі є результатом несприятливих зовнішніх обставин. У цих випадках, крім аналізу життєвої ситуації і рекомендацій, необхідне втручання інших спеціалістів або створення команди спеціалістів;
- психологічна (психотерапевтична) модель – використовується тоді, коли причини труднощів дитини лежать у сфері спілкування,

особистісних особливостях членів родини. Вона передбачає аналіз сімейної ситуації, психодіагностику особистості, діагностику родини. Практична допомога полягає в подоланні бар'єрів спілкування і виявленні причин його порушень;

– діагностична модель – ґрунтується на припущенні дефіциту в батьків спеціальних знань про специфіку психофізичного розвитку дитини з особливостями інтелектуального розвитку. Об'єкт діагностики – родина, а також діти з порушеннями і відхиленнями в поведінці. Діагностичний висновок може слугувати підставою для прийняття організаційного рішення. Медична модель передбачає, що в основі сімейних труднощів лежать хвороби. Завдання психотерапії – діагноз, лікування хворих й адаптація здорових членів родини до хворих. Психолог може використовувати різні моделі допомоги родині залежно від характеру причин, що спричиняють проблеми в дитячо-батьківських і подружніх відносинах.

Теоретико-методологічним обґрунтуванням організації системи психологічної допомоги сім'ям, які виховують дітей із відхиленнями в розвитку, є відомі положення дефектологічної науки: культурно-історична теорія Л. Виготського; теорії діяльності О. Леонтьєва, С. Рубінштейна; теорія відносин Б. Ананьєва, М. Кабанова, В. М'ясищева; теорія особистості та теорія концепції неврозів В. М'ясищева.

Найважливішим теоретичним положенням, що визначає роль соціальних умов у психічному розвитку дитини, виступає положення про специфічний шлях розвитку дитини як особливий процес присвоєння соціально-культурного досвіду зі світу дорослих. Соціальне середовище (в даному випадку внутрішньосімейна атмосфера) виступає не просто як зовнішня умова, а як джерело розвитку дитини. В процесі взаємодії дитини з дорослими (батьками) виникають, розвиваються та інтеріоризуються різні форми психічної діяльності (О. Леонтьєв), в тому числі й особистісні якості.

Важливе значення в побудові концепції психологічної допомоги сім'ям, які виховують дітей із відхиленнями в розвитку, мають базові положення низки теорій і досліджень: розвиток дитини з психофізичними порушеннями є результатом складного процесу її соціалізації (Т. Власова, Л. Виготський, В. Лубовський, Д. Ельконін); розвиток в умовах дизонтогенезу потребує створення спеціального корекційно-розвивального середовища (В. Левченко, М. Певзнер, В. Петрова).

З метою визначення характеру реакцій батьків на сформовану психогенну ситуацію (народження в сім'ї дитини з вадами в розвитку) використовуються методики, спрямовані на вивчення психічних властивостей батьків. Відтак завданнями цього виду діагностичної діяльності виступають:

- дослідження особистісних особливостей батьків дітей із відхиленнями у розвитку та визначення психологічного типу (авторитарний, невротичний, психосоматичний);
- визначення рівня тривожності, типу реакції на стрес, а також рівня схильності до неврозу, психопатії;
- аналіз внутрішньосімейних відносин і визначення рівня інтегрованості сімей даної категорії;
- встановлення типу батьківсько-дитячих відносин, дитячо-батьківських відносин та причин їх порушень;
- визначення моделі сімейного виховання;
- вивчення динаміки дитячо-батьківських і батьківсько-дитячих відносин під впливом корекції.

Для реалізації поставлених завдань використовуються *такі методики*: для вивчення батьківських настанов матерів – тест-опитувальник батьківського ставлення О. Варги і В. Століна; опитувальник батьківського ставлення (Parental Attitude Research Instrument – PARI); опитувальник «Взаємодія батько – дитина» (BPP) І. М. Марківської; опитувальник «Аналіз сімейних взаємин» (АСВ) Е. Г. Ейдемільлера і В. В. Юстіцкіса; опитувальник батьківської любові та симпатії Є. В. Мілюкової; методика ідентифікації дітей із батьками (опитувальник А. І. Зарова); шкала спілкування батька з дитиною (А. І. Баркан); стандартизований багатофакторний метод дослідження особистості СМОЛ (СМІЛ); тест Рене Жилия – проективна візуально-вербальна методика; методика вивчення тривоги і тривожності Спілбергера; восьмикольоровий тест М. Люшера, що дозволяє виявити ступінь вираженості емоційного напруження; кольоровий тест відношення А. М. Еткінда; методика «Батьківський твір»; кінетичний малюнок сім'ї (Р. Бернс та С. Кауфман); тематичний апперцептивний тест (ТАТ); метод спостереження; бесіда.

Робота з дослідження психологічного стану матерів проводиться у два етапи. Пропедевтичний етап – первинне обстеження, початок психологічного супроводу сім'ї дитини, активне

залучення батьків до корекційно-розвивального процесу. Контрольний етап – вторинне обстеження, активна взаємодія психолога з батьками, корекційна робота із сім'єю дитини.

На констатувальному етапі дослідження велику увагу, одночасно з впровадженням експериментальних методик, приділяють проведенню бесід-інтерв'ю. Суттєво важливим для проведення бесіди-інтерв'ю з батьками особливих дітей є те, що предметом взаємодії, яка визначає відносини психолога і обстежуваних, обирається внутрішній світ останніх. Бесіда-інтерв'ю – це один зі спеціальних методів аналізу унікальної ситуації суб'єкта з метою створення для нього альтернативного варіанту переживання значущої проблеми та визначення можливого виходу з «глухого кута».

Проведення бесіди будується в кілька етапів. За результатами діагностики складаються психологічні висновки. У них відображаються такі аспекти: характер взаємин між членами сім'ї, особливості сімейного клімату та моделі виховання дитини, вибрані батьками, і головне – причини, які дестабілізують адекватний психофізичним можливостям розвиток дитини.

У першій частині висновку стисло відображають загальні відомості про сім'ю конкретної дитини, зазначаються скарги, побоювання і потреби батьків.

Друга частина вміщує власне результати психологічного вивчення сім'ї – основні характеристики, що визначають внутрішньосімейну атмосферу. При цьому зазначається:

- основна причина конфліктної ситуації в сім'ї (труднощі, пов'язані з вихованням дитини з відхиленнями в розвитку, розбіжності між батьками з питань навчання і виховання дитини, розлучення, відчуженість від дитини, неприйняття її дефекту або інше);
- характер внутрішньосімейних взаємин (гармонійні, конфліктні, відчужені, адекватні); рольова структура сім'ї, визначення лідера;
- індивідуально-особистісні характеристики дитини (тривожність, істеричність, агресивність, допитливість, відгородженість, лідерство, інше); переваги, інтереси, коло спілкування;
- особливості ставлення дитини до кожного з батьків та інших членів сім'ї (люблячі, теплі, поважні, холодні, відчужені);
- психологічний тип кожного з батьків дитини (невротичний, авторитарний, психосоматичний), ступінь вираженості особистісних порушень (норма – акцентуація);

- ціннісні орієнтації батьків стосовно дитини, оцінка дитини кожним з батьків, ставлення до її особистості, прогноз майбутнього;
- особливості взаємних контактів з дитиною і моделі виховання, що використовуються кожним з батьків (оптимальні, гіперопікування, симбіоз, гіпоопікування, емоційне відкидання, жорстоке поводження, підвищена моральна відповідальність та ін.);
- вплив пробатьківської родини на сімейні стосунки і модель виховання дитини.

У третій частині висновку за результатами психологічного вивчення встановлюється «сімейний діагноз». Внутрішньосімейна атмосфера конкретної сім'ї може кваліфікуватися як гармонійна або негармонійна. При виявленні понад 50% негативних факторів сім'я може бути віднесена до категорії сімей соціального ризику. Також визначається імовірнісний прогноз розвитку сім'ї – сприятливий або несприятливий.

Результати діагностичного вивчення проблем сім'ї дитини з відхиленнями в розвитку повинні бути використані в подальшому проведенні експериментальної роботи, а саме – для розробки моделі психологічного супроводу сім'ї.

### ***Науково-методологічні засади програми психологічного супроводу батьків, які виховують розумово відсталих дітей дошкільного віку***

Як уже зазначалося, здатність до навчання дітей із порушеннями розумового розвитку невелика, їх потенційні можливості розкриваються повільно. В основному впадають в око ті труднощі, які відчуває дитина, відтак увагу матері не акцентують на її невдачах і неадекватних вчинках, оскільки в цьому відсутнє конструктивне начало. Крім того, перше правило, якого має дотримуватися фахівець, що працює з родиною, – не ображати батьківських почуттів. Позитивних результатів легше досягти в тих випадках, коли розмову з батьками почати з обговорення досягнень у розвитку дитини і завдань на майбутнє [11, с. 206]. Під час роботи з батьками треба обов'язково дотримуватися певної межі у використанні наявної інформації про порушення розвитку дитину [12, с. 429].

Головним завданням на початковому етапі роботи з батьками є встановлення довірливих відносин і роз'яснення специфіки розвитку дитини з тим чи іншим порушенням. Далі робота психолога будується таким чином, щоб допомогти матерям

прийняти свою «реальну» дитину – з її порушенням, множинними вадами в розвитку, а не прагнути до образу дитини «ідеальної». Тільки прийнявши свою дитину такою, яка вона є, батьки можуть знайти душевну рівновагу, задоволення життям [1, с. 170].

На заняттях відпрацьовуються способи розвитку впевненості в собі, розвиток рефлексії, підвищення самооцінки батьків. Багато батьків, довгий час перебуваючи в стані стресу, відчуваючи почуття сорому і провини, особливо потребують саме підвищення своєї самоцінності, підтримки з боку оточуючих, ознайомлення з досвідом сімей із подібними проблемами [16, с. 72–79].

Як відомо, на сучасному етапі розвитку та функціонування спеціальної освіти корекційно-розвивальна робота з дітьми з порушеннями психічного та/або фізичного розвитку (ППФР) передбачає створення передумов для максимально успішної адаптації дитини. Ця робота передбачає розвиток комунікативної та особистісної сфери, усунення (або зменшення) дефіциту спілкування. Програма покликана за можливості розширити сферу розвитку дитини, що має певні порушення в розвитку [22, с. 139].

Ми вбачаємо одне із завдань роботи з батьками в тому, щоб максимально залучити до неї самих батьків: це виконання домашнього завдання з тієї чи іншої теми, спостереження природи з подальшим записом або розповіддю, самостійна покупка продуктів у магазині, виконання частини розвиваючого заняття з дитиною самою мамою і т.п. У такий спосіб відбувається зближення батьків зі своїми дітьми. Приводячи своїх дітей на заняття, батьки не просто спостерігають за процесом навчально-розвивальної роботи, а й поступово стають його активними учасниками.

Необхідно зазначити, що в даній роботі відображено напрям діяльності психолога в рамках комплексного психолого-педагогічного супроводу. Робота з сім'єю в спеціальному дошкільному закладі ведеться в тісній співпраці з усіма фахівцями. Саме такий підхід до розуміння проблеми сім'ї «особливої» дитини дає позитивні результати [24, с. 19].

Психолого-педагогічний супровід освітнього процесу в дошкільному навчальному закладі може здійснюватись у співпраці з усіма суб'єктами навчально-виховного процесу – з дітьми, батьками, педагогами та (в разі необхідності) із суміжними спеціалістами (дефектологами, медиками тощо) [25, с. 32–46]. Психологічний суп-

ровід розвитку дитини у дошкільному навчальному закладі – це система професійної діяльності психолога, спрямована на створення соціально-психологічних умов для збереження і зміцнення здоров'я, успішного навчання і психологічного розвитку дитини в ситуаціях взаємодії з однолітками і дорослими в дошкільному навчальному закладі. Педагоги і батьки – активні учасники цього процесу. Вихователь використовує рекомендації психолога, здійснює педагогічний супровід розвитку дитини, а батьки підтримують дитину, забезпечуючи їй емоційний комфорт, захист, любов і тепло [18, с. 58–65].

Психологічною передумовою створення цілісної системи супроводу є довірливі, проникнуті взаємоповагою та взаєморозумінням відносини між адміністрацією, вихователями, батьками, вихованцями і практичним психологом [21, с. 19–26].

За М. Бітяною, в основі психологічного супроводу освітнього процесу лежить єдність чотирьох функцій [8, с. 298]:

- 1) діагностика сутності виникаючої проблеми;
- 2) інформація про сутність проблеми і шляхи її вирішення;
- 3) консультування на етапі прийняття рішення і вироблення плану подолання проблеми;
- 4) первинна допомога на етапі реалізації плану подолання проблеми.

Наведемо форми та методи роботи з батьками [17].

- Консультування: диференційований підхід до кожної сім'ї, що має «особливу» дитину. Головне – щоб батьки вірили у своїх дітей.
- Дні відкритих дверей: батьки відвідують групу разом із дитиною, спостерігають за роботою фахівців.
- Семінари-практикуми: батьки знайомляться з літературою, іграми, вчать застосовувати отримані знання на практиці.
- Ділові ігри.
- Проведення спільних свят: батьки можуть бачити досягнення своєї дитини, брати участь спільно з дитиною (мама поруч).

Завдання психологів – допомогти батькам не соромитися своєї дитини, сприймати такою, якою вона є, допомогти дитині бути впевненою в собі, розвивати її пізнавальну діяльність і емоційно-вольову сферу.

У результаті психокорекційної роботи із сім'ями у батьків формується позитивна виховна модель «співробітництво». Корекція світовідчуття і гармонізація самосвідомості дозволяє змінити ставлення батьків до дитини та сприйняття її проблем. У батьків

формується настанова на безоцінне прийняття дитини, на значущість того, що вона існує [19, с. 288–319]. Діяльність батьків скеровується на надання допомоги дитині. Відносини батьків з дитиною спрямовуються на повагу до її особистості, задоволення потреб з урахуванням її психофізичних можливостей. В результаті у дитини починає формуватися адекватна самооцінка, товариські стосунки з однолітками, почуття прихильності до близьких і повага до старших. Батьки беруть активну участь у процесі розвитку дитини, корекції її порушень і соціальної адаптації [26, с. 38–45].

Адекватна інтеграція сімей, які виховують дітей із відхиленнями в розвитку, в соціум, забезпечення їх соціального статусу і розширення їх можливостей вимагають здійснення низки спеціальних заходів – спрямованих як на оптимізацію особистісного розвитку членів сім'ї, так і на гармонізацію сімейних і позасімейних міжособистісних контактів.

Суб'єктами особистісної психологічної корекції виступають: 1) дитина з відхиленнями у розвитку; 2) її батьки, інші члени сім'ї.

Предметом психологічної корекції в міжособистісних взаємодіях є відносини між:

- матір'ю та дитиною з відхиленнями в розвитку;
- батьком і дитиною з відхиленнями в розвитку;
- матір'ю та батьком дитини з відхиленнями в розвитку;
- матір'ю і родичами батька дитини з відхиленнями в розвитку;
- матір'ю дитини з відхиленнями в розвитку та її родичами;
- дитиною з відхиленнями в розвитку та її здоровими братами і сестрами [14, с. 191].

Система корекційної допомоги конкретній сім'ї вибудовується на основі виявленої в процесі комплексного обстеження специфіки особистісних і міжособистісних порушень. Методика психологічної допомоги сім'ям, які виховують дітей із вадами в розвитку, створюється в рамках інтегративного підходу, що передбачає використання психокорекційних технік різних напрямів.

Згідно з якісно-кількісними характеристиками суб'єктів психокорекційного впливу в запропонованій методиці виділяються такі напрями роботи:

- корекція емоційно-особистісних і поведінкових порушень у дітей з відхиленнями в розвитку;
- корекція порушень в особистісній та міжособистісній сфері батьків.

Останній напрям представлено, у свою чергу, двома блоками – психолого-педагогічною корекцією та психокорекцією (індивідуальною та груповою) [20, с. 5–12].

### ***Корекція порушень в особистісній та міжособистісній сфері батьків***

У рамках формування адекватних способів взаємодії матерів з дітьми психолог здійснює:

- корекцію неконструктивних форм поведінки матері (агресія, необ'єктивна оцінка власної поведінки і поведінки дитини, ескапізм, примітивізація поведінки та ін.);
- формування продуктивних форм контакту в соціумі (з дитиною, членами сім'ї, родичами, фахівцями корекційної установи, іншими особами);
- навчання вмінню любити дитини, вмінню стримувати гнів, роздратування, що виникають у відповідь на недоречність або психофізичну недостатність дитини;
- корекцію розуміння матір'ю проблем її дитини, а саме – поступову нейтралізацію заперечення наявності проблем, коли мати дитини з позиції захисту і позиції протиставлення себе соціуму («Він у мене такий, як і всі») переходить у позицію взаємодії («А як його навчити? Я не вмію»);
- подолання гіперболізації проблем дитини, безперспективності її розвитку («З неї ніколи нічого не вийде»);
- поступову відмову від очікування дива, яке раптово зробило б дитину цілком здоровою, переорієнтування матері з позиції бездіяльності на позицію діяльності з дитиною;
- корекцію взаємин з дитиною (відносини, що характеризуються як гіперопікування або гіпоопікування, мають змінитися оптимальними взаєминами, що виявляється в повазі особистості дитини і надає дитині достатню для її можливостей самостійність);
- розширення сфери творчої взаємодії з дитиною [13, с. 57–61].

У рамках переструктурування ієрархії життєвих цінностей матері дитини з порушеннями розвитку психолог:

- здійснює корекцію внутрішнього психологічного стану матері (стан неуспіху, пов'язаний з недостатністю дитини, має поступово змінитися розумінням можливостей дитини, радістю від «маленьких успіхів» дитини);
- формує в матері настанову на цінність існування дитини незалежно від її психофізичних недоліків і цінність духовного



спілкування з нею (цінним є те, що вона любить матір, а мати любить її);

- сприяє особистісному зростанню матері в процесі взаємодії зі своєю дитиною, в процесі її навчання та виховання;
- сприяє трансформації настанови матері з позиції переживання за свою дитину з приводу її недуги в позицію творчого пошуку реалізації можливостей дитини;
- сприяє підвищенню особистісної самооцінки матері на основі результатів її титанічної праці, які втілюються в успіхах дитини;
- трансформує освітньо-виховний процес, реалізований матір'ю стосовно дитини, в психокорекційний процес стосовно неї;
- керує діяльністю матері, допомагає їй самій, оптимізуючи її самосвідомість і лікуючи від негативного впливу психотравмуючої ситуації [14, с. 58–63].

#### *Методи роботи:*

- демонстрація матері дитини з відхиленнями в розвитку методичних прийомів роботи, спрямованих на корекцію порушень розвитку,
- формування навичок адекватної поведінки;
- конспектування матір'ю занять, проведених психологом;
- самостійне проведення матір'ю окремих занять або частини заняття під контролем психолога;
- виконання матір'ю домашніх завдань зі своєю дитиною;
- виготовлення нею наочності для проведення занять із дитиною;
- читання матір'ю спеціальної літератури, рекомендованої психологом [23, с. 316].

Аналіз інформаційного простору свідчить про те, що на сьогоднішній момент існує велика кількість досліджень, присвячених психологічному супроводу розвитку учнів, у той час як інші суб'єкти навчально-виховного процесу – вчителі й особливо сім'ї дітей з особливостями інтелектуального розвитку – обділені увагою фахівців. Ця проблема стає особливо гострою для сімей групи ризику. Фактично родина залишається наодинці зі своїми проблемами, ізольованою від суспільства, без систематичної допомоги професіоналів. Практично члени сім'ї, що має дитину з особливостями інтелектуального розвитку, опиняються в екстремальній (критичній) ситуації. Отже, психологічний супровід цих сімей набуває особливого значення.

Аналіз джерел із цієї проблеми дозволив визначити напрями подальших наукових пошуків. Перед спеціальною психологією

постає питання не лише вдосконалення системи психологічного супроводу дітей з особливостями інтелектуального розвитку, а й цілий комплекс проблем стосовно психологічної адаптації сім'ї до народження дитини з проблемами розвитку та подолання екстремальних (кризових) станів членів сім'ї впродовж її життя. В подальших дослідженнях слід приділити увагу розробці таких провідних напрямів психологічного супроводу, як адекватна активізація батьків, набуття ними компетентності у відповідній сфері, що буде сприяти оптимізації корекційно-реабілітаційної допомоги дітям з особливостями інтелектуального розвитку.

#### **Література**

1. Алешина Ю. Е. Индивидуальное и семейное психологическое консультирование. Текст / Ю. Е. Алешина. – М. : Консорциум «Социальное здоровье России». – 1994. – 170 с.
2. Ананьев В. А. Трансово-медитативная саморегуляция: метод, руководство. Текст / В. А. Ананьев. – СПб. : Иматон, 2000. – 36 с.
3. Анисимова Н. А. Совместная работа семьи и детского сада по воспитанию детей с нарушением зрения: из опыта работы яслей-сада №1078 Москвы для детей с нарушением зрения. Текст / Н. А. Анисимова // Дефектология [Текст]. – 1998. – № 1. – С. 56–62.
4. Баева И. А. Психологическая безопасность в образовании. Текст / И. А. Баева. – СПб. : Союз, 2002. – 271 с.
5. Баенская Е. Р. О коррекционной помощи аутичному ребенку раннего возраста. Текст / Е. Р. Баенская // Дефектология [Текст]. – 1999. – № 1. – С. 47–54.
6. Байярд Р. Т. Ваш беспокойный подросток Текст : (практ. руководство для отчаявшихся родителей) : пер. с англ. / Р. Т. Байярд, Дж. Байярд. – М. : Просвещение, 1991. – 224 с.
7. Бардиер Г. Я хочу! Психологическое сопровождение естественного развития маленьких детей. Текст / Г. Бардиер, И. Ромазец, Т. Чередникова. – 2-е изд. – СПб. : Стройлеспечать, 1996. – 90 с.
8. Битянова М. Р. Организация психологической работы в школе / М. Р. Битянова. – М. : Генезис, 1997. – 298 с.
9. Битянова М. Р. Психолог в школе: содержание и организация работы / М. Р. Битянова. – М. : Сентябрь, 1998. – 127 с.
10. Богданова Т. Г. Влияние внутрисемейных отношений на развитие личности глухих младших школьников / Т. Г. Богданова, Н. В. Мазурова // Дефектология. – 1998. – № 2. – С. 58–63.
11. Варга А. Я. Структура и типы родительского отношения: дис. канд. психол. Наук / А. Я. Варга. – М., 1986. – 206 с.
12. Витакер Д. С. Группы как инструмент психологической помощи / Д. С. Витакер; пер. с англ. В. Л. Чурсина; под ред. Е. Л. Михайловой, И. Б. Федорус. – М. : Класс, 2000. – 429 с.

13. Денисова Е. Ю. Принципы дифференцированного подхода к работе с родителями дошкольников, имеющими нарушения речевого развития / Е. Ю. Денисова / Актуальные вопросы теории и практики коррекционной педагогики. – М., 1997. – С. 57–61.
14. Заманская И. И. Об опыте организации постоянно действующего семинара «Родительская школа» для родителей детей с проблемами в развитии» / И. И. Заманская // Дефектология. – 1996. – № 2. – С. 58–63.
15. Захаров А. И. Как предупредить отклонения в поведении ребенка : кн. для воспитателей дет. сада и родителей / А. И. Захаров. – 2-е изд., доп. – М. : Просвещение, 1993. – 191 с.
16. Карпова Е. В. Программа «Я и мой ребенок» (Оптимизация родительско-детских отношений) / Е. В. Карпова, Е. К. Лютова // Психология и семейная терапия. – 1998. – № 3. – С. 72–79.
17. Левченко И. Ю. Психологическая помощь семье, воспитывающей ребенка с отклонениями в развитии: Методическое пособие / И. Ю. Левченко, В. В. Ткачева. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.klex.ru/ccv>
18. Матвеева О. А. Оппозиции психолога в работе с системой «ребенок-родитель-учитель» при реализации программы психолого-педагогического сопровождения / О. А. Матвеева, Е. А. Львова // Шк. здоровья. – 1999. – № 4. – С. 58–65.
19. Москаленко В. Д. Созависимость: характеристика и практика преодоления / В. Д. Москаленко // Лекции по наркологии [Текст] / под ред. Н. Н. Иванца. – М., 2001. – С. 288–319.
20. Осухова Н. Г. Психологическое сопровождение семьи и личности в кризисной ситуации / Н. Г. Осухова // Школьный психолог. – 2001. – № 31. – С. 5–12.
21. Петровский В. А. Отчуждение как феномен детско-родительских отношений / В. А. Петровский, М. В. Полевая // Вопр. психологии. – 2001. – № 1. – С. 19–26.
22. Рогов Е. И. Настольная книга практического психолога в образовании / Е. И. Рогов. – М. : Просвещение, 1995. – 139 с.
23. Роджерс К. Клиент-центрированная терапия / К. Роджерс. – М. : Рефл-бук, 1997. – 316 с.
24. Свердлова Г. А. Роль взаимоотношений матери и ребенка в коррекции сниженной познавательной мотивации ребенка (ст. дошк. возраст) : автореф. дис. .... канд. психол. наук : 19.00.07 / Г. А. Свердлова; Исслед. центр семьи и детства РАО. – М., 1995. – 19 с.
25. Семаго М. М. Консультирование семьи «проблемного» ребенка (психокоррекционные аспекты работы психолога-консультанта) / М. М. Семаго // Семейн. психология и семейн. терапия. – 1998. – № 1. – С. 32–46.
26. Спиваковская А. С. Обоснование психологической коррекции неадекватных родительских позиций / А. С. Спиваковская // Семья и формирование личности [Текст]. – М., 1981. – С. 38–45

## РОЗГОРТАННЯ СУБ'ЄКТНОСТІ КЛІЄНТА В КОНТЕКСТІ ПСИХОТЕРАПЕВТИЧНИХ ВЗАЄМИН

*Д. В. Черенищикова*

Психотерапія являє собою специфічну форму організації часу і простору людської взаємодії. За останні десятиліття у суспільній свідомості формується культура сприйняття і прийняття психотерапевтичної допомоги як виду та послуги. Виокремлення психотерапії як незалежної наукової дисципліни і практичної діяльності стало природно-логічним наслідком формування нового фокусу інтерпретації процесів людської свідомості та прояву психічних явищ. Психотерапія як наукова думка вирізняється власним тлумаченням сутності людської екзистенції і природи її страждань.

Наукове світосприйняття постнекласичного періоду вирізняється мультипарадигмальністю наук, а також множиною варіантів, способів і засобів пояснення процесів і явищ, що вивчаються. Психотерапія як наука не уникнула загальної світової тенденції, відповідно до якої низка наукових психотерапевтичних напрямів позиціонує концептуальні теоретично обґрунтовані і емпірично перевірені засоби якісної допомоги людині. Головна особливість сучасної психотерапії полягає в можливості взаємного визнання всіх її науково обґрунтованих методів (наразі близько двадцяти), а також відкритої транскультуральної взаємодії.

Психотерапевтична практика базується на визнанні суб'єктивного світу переживання клієнта, намаганні вникнути у цей світ із доброзичливістю, за допомогою методично обґрунтованого стилю терапії і врешті-решт на поєднанні всіх позицій [6; 8]. Спільні основи психотерапевтичного знання узгоджуються в загальній ідеї про терапевтичні взаємини як основний інструмент якісної допомоги особистості на трьох рівнях – персональному, інтерперсональному та культурно-духовному.

Психотерапія як послуга, процес і процедура містить у своїй структурі низку елементів, що відображають умови та етапи її проведення, частоту, тривалість, а головне – підхід, у межах якого

вона здійснюється. Функціональність цілісної структури з означеними елементами стає неефективною без урахування ключового фактору успішності, ефективності і якості психотерапії, яким сучасні вітчизняні та зарубіжні дослідники визнають психотерапевтичні взаємини (Дж. Б'юдженталь, В. Карікаш, А. Ленгле, А. Пріц, В. Оклендер, Н. Пезешкіан, І. Ялом та ін.).

Традиційно феномен психотерапевтичних взаємин розкривається у класичному понятті терапевтичного альянсу, який виявляється в готовності клієнта до саморозкриття, співпраці, аналізу психологічних механізмів захисту та переносів у діаді «психотерапевт-клієнт» [7, с. 54]. Терапевтичні взаємини як предмет аналізу психотерапевтичного дослідження пізнаються за такими категоріями наукових досліджень, як рапорт, трансфер (З. Фройд), співпраця і узгодження цілей (А. Адлер), межа контакту (Ф. Перлз), безоцінне судження і центрованість на клієнтові (К. Роджерс), транзакції, сценарії, ігри (Е. Берн), налаштування і ведення (Дж. Гріндер) тощо.

Психотерапевтичне дослідження в екзистенційній психотерапії Ірвін Ялом розкриває в поняттях змісту та процесу, інтерпретуючи останній як вимір взаємин між клієнтом і терапевтом [12, с. 298].

Ми пропонуємо вивчати специфіку психотерапевтичної процедури у трьох базових площинах: зміст, процес і терапевтичні взаємини. До *змісту* психотерапевтичного сеансу відносимо сутність процесу, що розкривається в розповіді й запиті клієнта, темі зустрічі, а також у цілеспрямованих запитаннях і спеціальних техніках, якими володіє спеціаліст. *Процесом* психотерапевтичних зустрічей вважаємо послідовність етапів роботи, динаміку особистісних змін клієнта впродовж як однієї психотерапевтичної сесії, так і всього циклу зустрічей, а також планування, керування і ведення психотерапії з боку фахівця в межах визначеного підходу.

*Терапевтичні взаємини* як третій аспект терапевтичного втручання являє собою особливий вид взаємин, що відзначаються продуктивністю, структурованістю, можливістю вибору взаємин (можливістю відмовитися від них), відсутністю експлуатації і маніпуляцій, наявністю контракту (адміністративного і психологічного), зверненням до аналізу поля і простору взаємин, формуванням взаємин у руслі певного методу.

Психотерапевтична практика базується на визнанні суб'єктивного досвіду переживань клієнта [6; 8]. Психотерапевтичний процес спрямований на взаємодію особистості із суб'єктивним світом своїх переживань, почуттів, відчуттів і потреб. У цьому і полягає основний цілющий ефект усієї психотерапії і взаємин у ній, коли людина отримує можливість, своєрідний дозвіл і час на звернення до свого суб'єктивного досвіду, його дослідження і, найголовніше, визнання факту його існування, його нормальності як адекватної реакції на події минулого, а також об'єктивності та причинності його формування.

У цьому контексті психотерапевтичні взаємини як базовий механізм терапевтичного впливу і динаміки постають простором і створюють умови плекання суб'єктності особистості.

У дослідженні психотерапевтичних взаємин як базового механізму становлення суб'єкта ми послуговуємося терміном «розгортання суб'єктності», введеним проф. З. С. Карпенко. Відповідно до аксіопсихологічної моделі розвитку індивідуальної свідомості суб'єктна іпостась існування людини дозволяє цілісним чином розглянути її духовно-ціннісну природу, репрезентовану в понятті «особистість» [3, с. 81–82]. Таким чином, суб'єкт – носій екзистенційних цінностей, які оформлюються і знаходять свій вираз в особливому – особистісному – реєстрі життєдіяльності. «Суб'єктність є способом реалізації людиною свого духовного потенціалу, що репрезентує її вроджену здатність до саморозвитку і самовизначення в просторі мотиваційно-ціннісних відношень» [3, с. 88]. Отже, розгортання суб'єктності, за З. С. Карпенко, зумовлює аксіогенез особистості, який передбачає проходження таких рівнів: 1) рівень індивіда (організму): людина існує в симбіотичній єдності з іншими людьми – відносний суб'єкт життєдіяльності; 2) рівень монособ'єкта (власне суб'єкт, діяч): цілеспрямована предметна активність індивіда; 3) рівень полісуб'єкта (особистість як соціальний індивід): інтерналізація суспільних цінностей та оформлення власної ціннісно-сислової (за змістом) і знаково-символічної (за формою) свідомості; 4) рівень метасуб'єкта (індивідуальність): неповторний комплекс особистісних якостей конкретної людини; 5) рівень абсолютного суб'єкта (універсальність): найвищий ступінь духовного розвитку людини, що проявляється в усвідомленні сенсу свого життя [3].

Розкриття ціннісного потенціалу людини відбувається шляхом реалізації ієрархічно зорганізованих духовних устремлінь. Так, у процесі свого розвитку людина як інтегральна суб'єктність «через підсвідому предиспозицію «передчуваю» опосередковано, через переважно усвідомлені диспозиції ціннісного характеру («треба», «мушу», «буду») переходить у надсвідому супердиспозицію «приймаю», що репрезентує духовне сходження особистості до висот Досконалості» [3, с. 73].

Загалом, визначення «суб'єкта» у психології пов'язують із здатністю людського індивіда бути активним, самостійним, спроможним, умілим у здійсненні специфічно людських форм життєдіяльності. Суб'єктна іпостась людини розуміється як здатність індивіда проявляти активність, яка, за словами К. О. Абульханової-Славської, виявляється у способі поєднання умов, вимог і труднощів діяльності та зусиль суб'єкта, що будуть потрібні для досягнення цілей діяльності [4, с. 47]. Тобто суб'єктність постає не як відірвана від реального життєвого контексту надситуаційна властивість людини перетворювати світ. На думку В. О. Татенка, онтологічний імператив «бути суб'єктом» є загальнолюдським вираженням суверенності дійсної людини, вільної і водночас персонально відповідальної перед собою й іншими за результати своїх діянь, а також означає «бути джерелом активності, дії, думки, цінностей і смислів, хотіти і могли починати причинний ряд із самого себе, бути автором власного життя» [4, с. 329].

Отже, теоретико-емпіричний досвід провідних дослідників суб'єктності в сучасній психологічній науковій думці беззаперечно свідчить про унікальну можливість людського індивіда ствердитися в онтичному статусі людини, долаючи шлях самотворення (К. О. Абульханова-Славська, Б. Г. Ананьєв, Г. О. Балл, М. Й. Борисевський, В. В. Знаков, Є. І. Ісаєв, З. С. Карпенко, О. М. Леонтьєв, А. В. Петровський, С. І. Подмазін, С. Л. Рубінштейн, В. І. Слободчиков, В. О. Татенко, Ю. М. Швалб та ін.).

Контекст психотерапевтичних взаємин передбачає зустріч двох суб'єктів, де у просторі активності та взаємодії відбувається саморозкриття прихованого суб'єктного потенціалу. Специфіка терапевтичних взаємин полягає в тому, що внутрішня психологічна зрілість психотерапевта слугує певною підтримкою і точкою опори

для розгортання суб'єктності клієнта, під якою передбачається взяття на себе особистісної відповідальності не лише за вчинене, а й за саму можливість активного ставлення до власної життєдіяльності. Категорія відповідальності розглядається багатьма дослідниками (К. О. Абульханова-Славська, Х. Йонас, В. А. Роменець, М. В. Савчин, В. О. Татенко, Т. М. Титаренко) як невід'ємний атрибут і властивість суб'єктності, завдяки чому максимально стверджується суверенність людської дійсності.

У той самий час відповідальність як логічний наслідок свободи (М. В. Савчин) передбачає потребу збереження індивідуальної своєрідності. Свобода як світоглядна позиція відкриває можливості саморозкриття у взаємодії зі світом, а відтак – пізнання себе і знаходження сенсу свого існування. Вивчення проблематики свободи і відповідальності, яку розглядає гуманістичний аналіз (Е. Фромм), екзистенційний аналіз (А. Ленгле, Ж.-П. Сартр, В. Франкл), суб'єктно-вчинкова парадигма (К. О. Абульханова-Славська, Г. О. Балл, З. С. Карпенко, В. А. Роменець, М. В. Савчин, В. О. Татенко, Т. М. Титаренко та ін.), дає підстави висновувати, що свобода людини як суб'єкта полягає в тому, щоб стати особистістю, щоб здійснювати трансценденцію, виходячи таким чином за межі себе, щоб вибирати себе, бути собою та нести відповідальність за свій вибір перед самим собою. Свобода як прояв людської екзистенції виявляється у долученні особистості до вищих духовних цінностей, у можливості реалізації потенціалу. І в той же самий час свобода людини обмежена онтологічно зумовленим почуттям відповідальності, в якій вбачається здатність вибудовувати власний життєвий шлях.

І хоча категорії свободи і відповідальності не суперечать і не взаємовиключають одна одну, а, навпаки, зумовлюють взаємне континуальне існування, будучи екзистенційними даностями (А. Ленгле, В. Франкл, Ж.-П. Сартр, І. Ялом), вони зустрічають суб'єкта з тривогою та фрустраційними переживаннями. Чим нижчий щабель реалізації суб'єктом ієрархічно зорганізованих духовних устремлінь («передчуваю», «треба», «мушу», «буду», «приймаю»), тим яскравішими і сильнішими будуть його механізми психологічного захисту.

Припускаємо, що застрягання на певному рівні розгортання суб'єктності зумовлюється різного роду психотравматизацією на різних вікових етапах. Відповідно нижчі щаблі розвитку суб'єктності (відносний суб'єкт і моносуб'єкт) послуговуються більш примітивними механізмами психологічного захисту, такими, як регресія, розщеплення, проекція та інтроєкція. Витіснення як перехідний механізм захисту може використовуватися полісуб'єктом. До раціоналізації й сублімації може вдаватися метасуб'єкт. Щодо абсолютного суб'єкта, то його супердиспозиція «приймаю» і сформована самосвідомість слугують простором і підґрунтям для визнання власної людяності, внутрішнього болю і занепокоєння, всього спектру емоційних станів, а також для досягнення внутрішньої гармонії та заспокоєння.

Поле психотерапевтичних взаємин ставить за мету вирішення внутрішньої суперечності, розв'язання глибинного конфлікту, плекання ресурсів для зустрічі з життєвою даністю, завершення психологічної сепарації, що спонукає до просування за щаблями суб'єктності, а відтак, досягнення внутрішньої психологічної зрілості. Стан психологічної зрілості розглядається нами як реалізація суб'єктного потенціалу.

Отже, психотерапевтичні взаємини пропонують клієнтові зустрітися з досвідом суб'єкт-суб'єктних взаємин, ядром яких постає внутрішня психологічна зрілість як умова відповідальності за власне онтичне становлення і реалізації внутрішньої свободи. Враховуючи той факт, що психотерапевтичні взаємини регулюються наявним у них контрактом, відбувається перерозподіл відповідальності за процес і результати роботи. Контракт між психотерапевтом і клієнтом Е. Берн визначив як «явно прийняті двосторонні зобов'язання з приводу будь-якого чітко визначеного напряму діяльності» [цит. за 8, с. 294]. З позиції транзакційного аналізу «Контракт – це зобов'язання щось змінити, яке дається Дорослим самому собі та іншій людині» [8, с. 294].

Наявність адміністративного і психологічного контракту в психотерапевтичній процедурі забезпечує розподіл свободи і відповідальності між психотерапевтом і клієнтом, що дає можливість чітко визначити межі взаємовідносин, умови і теми роботи.

Функцією психотерапевтичного контракту є досягнення граничної ясності у взаєминах і відмова від посідання позиції Жертви, Переслідувача (Агресора) або Рятівника (за Е. Берном).

Подальший аналіз впливу психотерапевтичних взаємин на розгортання суб'єктності клієнта спирається на ідею базових емоційних диспозицій, концепцію транзакційного аналізу Е. Берна про психологічні ігри, теорію базових емоцій (К. Е. Ізард, П. Екман), постулати Позитивної психотерапії Н. Пезешкіана. Загальна модель аналізу динаміки суб'єктності в контексті психотерапевтичних взаємин подана у схемі на рис. 1.

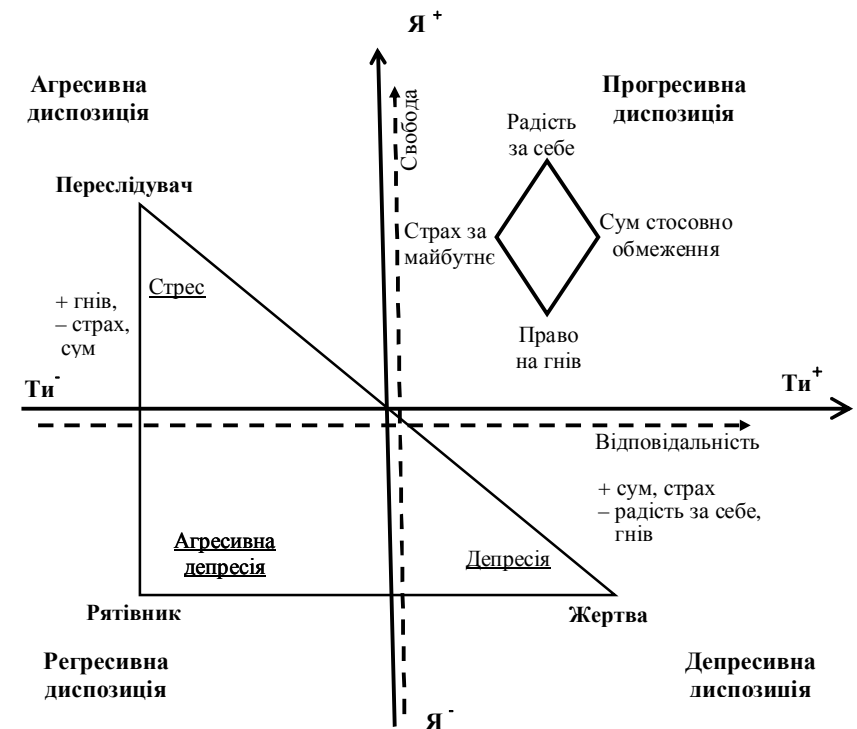


Рис. 1. Модель аналізу динаміки суб'єктності в контексті психотерапевтичних взаємин

Ідея базових емоційних диспозицій містить у своїй основі концепцію Е. Берна про чотири життєві позиції, які формуються в результаті досвіду ранніх дитячо-батьківських взаємин. Життєва позиція являє собою детермінанту для формування життєвого сценарію людини [1].

В основних положеннях позитивної психотерапії Н. Пезешкіана знаходимо ідею про суттєвий вимір людського життя, який визначається здатністю до любові, що розвивається у взаємодії і визначається характером емоційних відносин з близькими [10]. Досвід людини, отриманий у первинних стосунках, визначає її базові емоційні настанови і життєві концепції, які опосередковують емоційний складник ставлення до себе («Я»), партнера («Ти»), групи, соціуму («Ми»), цінностей, смислів, а також до минулого і майбутнього («Пра-Ми») [5].

Отже, в основу пропонованої моделі для аналізу контексту і динаміки психотерапевтичних взаємин покладено положення про базові емоційні диспозиції. Останні відображують зафіксоване домінаційне ставлення індивіда до себе, а також ступінь усвідомлення власних інтенцій, потенцій, почуттів, емоцій, відчуттів, думок, потреб і бажань, на основі чого викристалізовується векторність самосприйняття як позитивного і самоцінного або знеціненого і негативного – шкала «Я» (зі знаком + або – відповідно). З досвіду спостереження за взаєминами значущих дорослих між собою, їх взаємоставленням, а також ставленням до відкритого соціокультурного середовища формується уявлення про партнерство, навколишній світ і ціннісно-духовний спадок як ворожий, негативний або безпечний і позитивний – шкала «Ти».

Дозволимо спроектувати вектори шкал осей «Я» і «Ти» на аналогічні осі, які назвемо «свобода» і «відповідальність». Поєднання зазначених категорій дозволяє глибше осягнути специфіку кожної базової емоційної диспозиції. Також зазначимо, що задані параметри в окресленій системі координат доповнюються описанням деструктивних позицій людини у психологічних іграх, відображених за допомогою трикутника Карпмана-Берна. Така інтегративна узгодженість дозволяє розкривати динаміку внутрішньої зрілості клієнта у психотерапевтичних взаєминах із максимальним урахуванням низки нюансів.

Варіативне поєднання окреслених параметрів детермінує формування індивідуальної домінантної життєвої позиції. Так, на рис. 1 відображено чотири провідні особистісні позиції: прогресивна, депресивна, регресивна, агресивна.

*Депресивній позиції* відповідає базова емоційна диспозиція «Я<sup>+</sup> – Ти<sup>-</sup>», за якої людина усвідомлює відповідальність за події в зовнішньому світі. Зафіксований емоційний егоцентризм (коли маленька дитина сприймає події «дорослого» світу як наслідок власних дій (В. Оклендер)) змушує вже дорослу людину почуватися винною в більшості ситуацій, поведінкових та емоційних реакціях стороннього життя. Бажання виправдати сподівання іншого, несамостійність, невпевненість, пасивність, відсутність довіри до себе і залежність відображують загальну особистісну інфантильність. Незрілість самосвідомості компенсується за рахунок сприйняття іншого як великої батьківської фігури, готової забезпечити задоволення базових потреб у прийнятті, безпеці, любові й приналежності. Так формується залежність: зачарованість, захопленість іншим, віра у його можливості, бажання догодити іншому шляхом виконання всіх вимог, створення ідеального образу, чітке дотримання правил, шанобливе ставлення з одночасним страхом покарання, відповідальність мотивується бажанням уникнути покарання або отримати заохочення, очікуванням оцінки; залежність від групи, симбіотичне або паразитичне існування [10, с. 44].

Сценарій, за яким суб'єкт розвиває здатність задовольняти базові потреби шляхом злиття у симбіотичних взаєминах, характеризується співзалежною поведінкою (Дж. Уайнхолд). Депресивна диспозиція відповідає так званій позиції «Жертви» за концепцією трансакційного аналізу, а також рівню відносного суб'єкта та моносуб'єкта. Мета Жертви, з одного боку, – адаптуватися за рахунок демонстрації власної безпорадності з одного боку, а з іншого – також виконання норм, правил групи, дотримання прийнятих цінностей та виконання санкцій щодо порушників усталених звичаїв, інтеріоризація цінностей без продукування власних, відповідальність у межах чітко заданих стосунків і дій. Залежна особа не здатна на здійснення активної творчої діяльності,

її зусилля спрямовуються на збереження балансу суспільного життя, конформістське пристосування, відповідальне та чітке виконання нав'язаної ззовні діяльності.

*Регресивна диспозиція* характеризується прихованим змістом. Вона є найбільш суперечливою. З одного боку, яскраво виражена позиція «Я – Ти<sup>-</sup>» свідчить про відчай, пасивність, залежність, інертність, невпевненість, зневіру, відсутність особистісної свободи та відповідальності [10, с. 43]. Людина знаходиться у стані безвиході, емоційному та смислового вакуумі, відсутня опора принаймні на запозичений «плюс» із зовнішнього світу. У внутрішній картині світу «Ти» сприймається безпорадним, а почуття власної нікчемності загострює відчуття безнадійності. З іншого боку, перебування в регресивній позиції знаменує собою перебування особистості у стані гострої кризи як передвісника прогресу й особистісного розвитку.

Саме регресивна позиція призводить до максимальної компенсації, дозволяючи розкривати прихований потенціал, що реалізується в активації позиції Рятівника. Суб'єкт, який займає позицію Рятівника, відчуває внутрішній нестерпний дискомфорт, пов'язаний із відсутністю в ранніх взаєминах досвіду довіри, безпеки та прийняття. Самопред'явлення себе зовнішньому світу неприпустиме, адже суб'єкт уже має досвід покарання за прояв «негативних» емоцій, власних бажань, за «незручну» поведінку в дитинстві. Він засвоїв, що його наміри, почуття, відчуття і потреби «погані», несправжні, заважають і взагалі йому не належать. Внутрішній нестерпний біль пережити надзвичайно складно, і психіка «рятується» шляхом витіснення. Витіснене в несвідоме первинне знання про себе і про світ гіперкомпенсується в активній і демонстративній позиції «Я<sup>+</sup>», яка є лише зовнішнім фасадом, засобом приховати внутрішній вакуум.

Формується сценарій, за якого людина знаходить себе лише в рятуванні і допомозі іншим, її любов виявляється в актах служіння. На рівні полісуб'єкта актуалізується потреба в доброчинності як «нормативно закріпленій підставі моральної поведінки» [2, с. 371]. Цінністю полісуб'єкта як функціонального індивіда в групі виступає добро як об'єктивна основа моральної за змістом і сумісної за формою діяльності [10, с. 45]. Психологічна вигода позиції Рятівника полягає в тому, що він спрямовує свої зусилля на

Жертву, у здібності якої не вірить, тим самим підкріплює свою псевдоуспішність. Парадоксальність названої позиції полягає в тому, що назовні Рятівник, не здатний повірити в можливість й здібності іншого, позиціонує себе як «Я<sup>+</sup> – Ти<sup>-</sup>» стосовно Жертви, роблячи для неї те, про що вона безпосередньо і відкрито не просила. З іншого боку, стосовно Переслідувача Рятівник так само демонстративно займає позицію «Я<sup>+</sup> – Ти<sup>-</sup>», засуджуючи його і певним чином караючи. Тобто суб'єкт регресивної диспозиції «Я – Ти», відчуючи справжнє страждання і страшенну порожнечу, прагне компенсувати внутрішню психологічну емоційну депривацію в активній позиції «Я<sup>+</sup>» шляхом рятування, допомоги та/або засудження і покарання. Цей механізм створює ілюзію успіху («Я<sup>+</sup>») на фоні слабкого і неспроможного або ворожого і несправедливого оточення («Ти<sup>-</sup>»). Відсутність зрілої позиції Рятівника призводить до стрімкого емоційного вигорання і виснаження: по-перше, він отримує маніпулятивні посилення з боку Жертви і сам проявляє активність, беручи на себе надмірну псевдовідповідальність; по-друге, він не здатен домовлятися про обсяг, ступінь і аспект допомоги через побоювання засудження, відтак часто залучає надмірні ресурси; по-третє, надана ним допомога не призводить до отримання бажаного психологічного погладжування (компенсації), він лишається невизнаним, неприйнятим і не отримує очікуваного «дозволу» стати посправжньому самоцінним.

*Агресивна диспозиція* продиктована концепцією «Я<sup>+</sup> – Ти<sup>-</sup>». Тут панує безвідповідальність, самовпевненість, свавілля, вседозволеність, нарцисизм, маніпулятивний стиль спілкування, відсутність віри в можливість іншого, зайняття «зверхньої» позиції, інший сприймається як джерело задоволення власних потреб і очікувань, засобом, а не метою [10, с. 43]. Переслідувач на мові трансакційного аналізу – це суб'єкт, який демонструє «споживацьке» ставлення до оточуючих, пріоритет власних ідеалів і цінностей над цінностями оточення, невміння поступатися, досягнення мети за будь-яку ціну, індивідуалізацію.

Агресор активізується як реакція на посилення Жертви, у яких він вбачає загрозу власній самоцінності та психологічному простору. Виказуючи свою слабкість і розраховуючи на допомогу, Жертва закликає до виконання суспільно прийнятих норм і соціально схвалених правил – допомагати слабшому. Переслідувач,

у свою чергу, відчуваючи на собі маніпуляцію й дискомфорт від потенційного зазіхання на сталий режим, відмовляється від пропонуваного сценарію Жертви. Проте несформованість внутрішньої особистісної зрілості не дозволяє усвідомити, визнати і відкрито обговорити ситуацію, що склалася. Нemoжливість укласти домовленості провокує вже звичну реакцію Агресора – активно захищати межі власного психологічного простору і цілісність позитивної Я-концепції шляхом зниження ціннісної вартості іншого.

Ми розглядаємо почуття гніву та агресії як прояв власної значущості й індивідуальності, потреби у якій не були вчасно задоволені [9]. В. Оклєндєр визначає агресію як вияв індивідуальності, почуття власної значущості. Агресивна енергія додає впевненості і максимально знаходить свій прояв у творчості. Припускаємо, що сублимація створює простір для реалізації метасуб'єктом краси як вершинної цінності власної індивідуальності, що виявляється в унікальному творчому внеску в суспільні відносини як вільний вияв прагнення до досконалості (З. С. Карпенко). Метасуб'єкт здатен у творчій діяльності та інтеграції до збагачення соціокультурних надбань.

Найвищий ступінь духовного розвитку людини – рівень абсолютного суб'єкта (універсальність) – проявляється в усвідомленні причетності до світу, відчутті духовної єдності з Універсумом [2, с. 120]. Домірною Абсолютою цінністю є благо як «верховна цінність людської екзистенції» [2, с. 100], як шанс відбутися і реалізувати свої потенції, узгоджені з кінцевими сенсожиттєвими орієнтаціями. Верховною цінністю людської екзистенції є благо як позитивний зміст буття взагалі, пов'язаний із розвитком його різнобічних потенцій, вивільненням його продуктивних засад, реалізацією його призначення [3, с. 68–71].

Ми висновуємо, що рівень абсолютного суб'єкта, за концепцією З. С. Карпенко, відповідає *прогресивній диспозиції* «Я<sup>+</sup> – Ти<sup>+</sup>», поданий у схемі (рис. 1). Вищий ступінь розгортання суб'єктності знаходиться поза межами трикутника психологічних ігор. Це простір внутрішньої моральної, ціннісно-духовної зрілості, де успішність іншого не постає загрозою самоцінності.

При більш детальному аналізі базових емоційних диспозицій можна визначити їх мікрогенез, звернувшись до теорії базових емоцій К. Е. Ізарда, П. Екмана. За визначенням базові емоції – емоції, що притаманні всім здоровим людям і однаково

проявляються у представників найрізноманітніших культур, що проживають на різних континентах [11]. Дослідники стверджують, що емоції спільні для всіх і виокремлюють п'ять базових емоційних реакцій: радість, страх, гнів, сум, відраза. Для подальшого розвитку нашої ідеї про розгортання суб'єктності в контексті психотерапевтичних взаємин у фокус нашого дослідження потрапляють перші чотири емоції, які, на нашу думку, в першу чергу слугують індикатором якості контакту в діаді «психотерапевт-клієнт».

Враховуючи той факт, що клієнт приходить до кабінету психотерапевта із заздалегідь сформованим шаблоном емоційного реагування на стандартні ситуації, він привносить і у взаємини з терапевтом звичний сценарій свого життя. Реакція переносу постає темою для аналізу ранніх взаємин зі значущими дорослими і досвіду прояву дитиною експресії.

Варто зазначити, що система освіти і виховання радянського та пострадянського історичного періоду вимагала від особистості формування суспільно прийнятних і соціально схвалюваних поведінкових і емоційних реакцій та пізнавальної активності. Відповідно, суспільна мораль як критерій нормальності на певних етапах свого розвитку культивувала одні й табувала інші види емоцій і почуттів шляхом заохочення, позитивного підкріплення та, навпаки, покарання і загрози відмови від дитини, яка проявляла в соціумі неприпустимі емоційні реакції. Шляхом регулювання емоцій дитини і за допомогою реакцій на них з боку значущих дорослих формуються життєві сценарії та фіксуються певні базові емоційні диспозиції, за яких витісняються одні емоції як засуджувані, а культивується інші, що допомогли адаптуватися. Емоції, дозволені і недозволені в різних персональних диспозиціях, позначені у схемі на рис. 1 знаками «+» і «-» відповідно.

Так, депресивна диспозиція Жертви, яка будь-що прагне лишатися поряд зі значущим об'єктом, діагностується в терапевтичних взаєминах, з одного боку, схильністю до суму, жалю, яскраво вираженим страхом, а з іншого боку – відсутністю здатності проживати стан радості за суто власні успіхи, виказувати власні бажання, а також абсолютним витісненням прямої спрямованої відкритої агресії. Тотальна заборона на експресію, бажання, прояв потреби провокують схильність до депресивних станів, первинної глибокої печалі, смутку і жалю. Суб'єкти з яскраво вираженим сценарієм Жертви найчастіше звертаються з темою депресії.



На противагу депресивній, агресивна позиція стає повною протилежністю у відповідних емоційних реакціях суб'єкта. Агресор дозволяє собі прояв гніву, а також радість за себе і свої досягнення, навіть у формі гордості, тоді як у нього міцно витіснене почуття страху та печалі. Визнати власну тривогу, страх або сум – означає для суб'єкта агресивної диспозиції піддати загрози власну самоцінність. Через надмірну напругу в боротьбі за позитивне самосприйняття Агресор перебуває в стані постійного стресу.

Доволі неоднозначною із цієї точки зору є позиція Рятівника. Складається враження, що весь спектр емоційних реакцій у цій позиції викривлений і неконгруентний. Рятівник ладен відчувати емоції, але не дозволяє їх проявляти назовні. Приховування автентичних емоцій і досвід постійних розчарувань детермінують стан агресивної депресії, за якої боротьба за власне «Я» завуальована актами служіння і носить пасивно-агресивний характер.

Емоції, що виникають під час взаємодії між психотерапевтом і клієнтом, а також домінують у розповідях-спогадах клієнта, слугують найважливішим джерелом ідентифікації домінуючої базової диспозиції.

Таким чином, метою психотерапевтичних взаємин стає формування позитивного досвіду конструктивних зрілих суб'єкт-суб'єктних взаємин шляхом визнання, диференціації, а також конгруентного адекватно прояву і прийняття всього спектру власних емоцій. Емоції є відображенням суб'єктивного світу, визнання якого дорівнює визнанню власної самоцінності, значущості й успішності, тобто суб'єктності.

Для подальшого описання прогресивної диспозиції послуговуємося концептом Н. Пезешкіана про чотири базові сфери активності («тіло», «діяльність», «контакти» та «сенси»), через які індивід пізнає дійсність і реалізується в ній. Кожна з означених сфер дозволяє людині задовольняти певні, визначені конкретною сферою потреби, забезпечуючи в цілому баланс її життєдіяльності, а також формулюючи репертуар реакцій на актуальні життєві ситуації та події. У підході Н. Пезешкіана модель балансу за сферами зображують у вигляді ромбу (рис. 1). Так, до тілесної сфери (сфери відчуттів) відносять задоволення біологічних потреб людини, забезпечення її життєдіяльності на фізіологічному рівні

(харчування, сон, сексуальна активність, заняття спортом, забезпечення тілесного комфорту тощо), а також освоєння нових територій і простору, вміння відповідати за власне тіло. У сфері діяльності (трудова та мисленнєва активність) відбувається задоволення пізнавальних потреб, потреб у навчанні та професійному зростанні, виборі роду діяльності. Сфера контактів (сфера почуттів і спілкування) відображає наповненість життя людини стосунками із близькими, друзями, оточенням; це здатність приділяти час спілкуванню та присвячувати себе іншим, свобода у вираженні почуттів, формуванні нових емоційно насичених стосунків. Сфера смислів – сфера духовності, де відбувається ціннісно-смысловое наповнення життя, що виявляється в релігійних переконаннях, думках і мріях про майбутнє, світоглядних позиціях особистості [10, с. 60].

Прогресивна позиція «Я<sup>+</sup> – Ти<sup>+</sup>» формується в досвіді прийняття власної суб'єктності та суб'єктності іншого. Навчитися диференціювати власні емоційні реакції, приймати їх, а також приймати емоційний прояв з боку зовнішнього світу «Ти» означає досягти стану внутрішньої зрілості.

Ідея балансної моделі в Позитивній психотерапії стала основою для відображення чотирьох базових емоцій у нашому дослідженні. Так, на рівні тілесності (сфера «тіло») в полі психотерапевтичних взаємин індивід вчиться відчувати радість за себе, свої успіхи та досягнення. Сюди також відноситься досвід позитивного сприйняття і прийняття власної фізичної оболонки, що є надзвичайно актуальним у роботі, особливо з клієнтами-жінками.

У сфері діяльності ми розмістили емоцію суму стосовно об'єктивних обмежень. Так, наприклад, яскраво виражений Агресор не в змозі визнати власну безпорадність та обмеженість своїх ресурсів. Простір психотерапевтичних взаємин і особистий приклад зрілої суб'єктності спеціаліста поступово дозволяють клієнтові пережити сум, жаль і печаль з приводу існування обмежень, визнання яких насправді не несе загрози позитивному образу Я. Такий підхід допомагає і Рятівникові, сум якого з приводу неспроможності врятувати всіх знімає вантаж надмірної псевдовідповідальності й заощаджує внутрішні резерви та ресурси.

У сфері контактів ми розмістили «право на гнів». Із цієї точки зору гнів розглядається як єдина емоція, ладна зберігати індиві-

дуальний психологічний простір, як один зі засобів самозахисту, як спосіб відчувати внутрішню силу. Так, Жертва, агресія якої витіснена, постійно відчуває вторгнення й порушення власних психологічних меж, а захистити їх самотужки у відкритій формі не в змозі через міцне внутрішнє цензурування. Єдиний шлях, який вона обирає, – страждання, залежність і пошук сенсу та пояснення того, що з нею відбувається. Саме тому ми і постулюємо право на гнів у сфері контактів як природну потребу психологічного самозбереження.

У той же самий час існують варіанти конструктивного (зрілого) і неконструктивного шляхів прояву агресії. Так, за концепцією А. Арнц та Г. Якоб, у межах схема-терапії неконструктивні способи прояву агресії постають варіантами коупінгу, тобто стратегією захисту від загрози близькості та сильних почуттів (агресивно-захисна коупінг-частка), а також як домінуючий спосіб поведінки з метою залякування, домінування і контролю (агресивно-нападаюча коупінг-частка) [9]. Так, можемо припустити, що гнів суб'єкта агресивної диспозиції являє собою форму компенсації як механізм агресивно-захисної і нападаючої коупінг-часток, коли ймовірність контакту сприймається як втрата автономного Я.

Конструктивний прояв агресії і суміжних із нею почуттів та емоцій розглядається як набуття точки опори, як окреслення меж особистісного простору і як баланс ввічливості і щирості, що необхідно для здорового функціонування організму як цілісної системи [9]. Психотерапевтичні взаємини, у яких реакція переносу регресує суб'єкта у стан незрілості, створюють умови для формування навички конструктивного прояву гніву. Відбувається рескрипція негативного досвіду на позитивний за рахунок створення атмосфери прийняття, у якій суб'єкт зустрічається з безпечними для себе наслідками прояву агресії. Якщо на ранніх етапах розвитку значущі великі батьківські фігури не витримують прояву дитиною злості, істерик й роздратування, збільшується ймовірність фіксації позиції Жертви. Покарання й заборона агресії формують почуття остраху проявляти гнів. Нездатність витримувати злість, впадання в розпач, погрози покинути дитину (відмовитися від неї) змушують дитину дбати про емоційний стан своїх батьків і затримуватися на попередніх стадіях психологічного розвитку. Загроза

відмови від дитини внаслідок прояву гніву також формує і позицію Рятівника, агресивність якого застигає в пасивній формі.

До сфери смислів ми віднесли базове почуття страху. Сфера смислів – це простір для планів на майбутнє, площина ціннісно-духовних пошуків й устремлінь. А страх – це емоція, яка виникає відносно майбутнього. Коли воно непередбачуване і туманне, а життя в теперішньому не сповнене сенсу, у людини виникає стан напруження і тривоги. Страх являє собою індикатор переходу від одного етапу онтологічного розвитку до іншого, він знаменує кризовий період. Дозволити собі відчувати страх, зазирнути в нього означає зробити крок на шляху до змін. Особливо це стає корисним для суб'єктів агресивної диспозиції.

Розгортання суб'єктності у психотерапевтичних взаєминах – тривалий процес. Вихід за межі трикутника у прогресивну позицію можливий із позиції «Я<sup>+</sup>», тоді як ставлення до «Ти» може лишатися негативним. Відтак досягнення клієнтом агресивного стану слугує показником передзавершального етапу психотерапії, коли в нього формується досвід позитивного самосприйняття. Отже, у психотерапевтичних взаєминах клієнт може побувати в різних емоційних диспозиціях, отримати дозвіл і підтримку емоцій різного спектру, проте перехід до суб'єкт-ної партнерської прогресивної позиції можливий у більшості випадків з агресивної позиції.

Відомо, що психотравматизація особистості спричиняється з боку значущих фігур. Травмувати можуть не лише батьки, проте ставлення до інших людей у житті формується за принципом переносу раннього досвіду. Отже, негативний досвід ранніх взаємин як травма фіксується, коли дитина зустрілася з неможливістю себе фізично і психологічно захистити. Захистити себе – означає проявити агресію на адресу великої фігури. Неможливість самозахисту через вікові особливості або вже сформовані заборони агресії фіксує спосіб взаємодії зі світом. Унаслідок соціального тиску з боку оточення дитині заборонено відчувати негативні почуття до значущих дорослих. Конфлікт між суспільною мораллю та внутрішніми щирими переживаннями формує коупінг, який не дозволяє виявляти негативні прояви на адресу кривдника. Психотерапевтичний процес знімає механізми захисту і дозволяє клієнтові проявити конгруентні почуття, так би мовити, «адресно»: напри-

клад, виказати гнів стосовно кривдників минулого – образу батьків зі спогадів дитинства та інших осіб, які травмували.

Відтак конструктивно-ширий прояв розчарування, роздратування і злості на адресу джерела травми формує інтенційно-потенційний стрижень позитивного образу Я людини, у якому вона здатна знаходити внутрішню опору і формувати необхідну культуру прояву агресії [9]. У психотерапії існує низка технік і прийомів безпечного прояву агресивних емоцій у межах певних методів. Основним є те, що, на нашу думку, акцент у психотерапії на пробачення своїх кривдників, їх прощення з подальшими спробами прийняття без попереднього прояву цілком природних і необхідних почуттів злості, розпачу, гніву, розчарування не несуть прогнозованої користі, а лишаються для людини лише декларативною формою зовнішнього впливу. Тому вихід у прогресивну позицію можливий, коли суб'єкт набуває позитивного досвіду самоприйняття не як форми гіперкомпенсації в агресивній диспозиції, а як досвід визнання нормальності, правильності, достовірності, доцільності та конгруентності почуттів, що виникають стосовно дорослих осіб, які вчасно не зуміли подбати про психоемоційне благополуччя дитячої психіки.

Межі психотерапевтичних взаємин дозволяють клієнтові прожити досвід і відчутти користь конгруентного прояву емоцій, оскільки спеціаліст, будучи також важливою великою фігурою на певному етапі життя клієнта, витримує тиск і всі його емоційні прояви. Так, через обмежене батьківство, коли психотерапевт певний час виконує в житті клієнта функцію дбайливих батьків, формується позитивний досвід зрілих взаємин.

Виявляється, що під час психотерапевтичної процедури психотерапевт регулярно зустрічається із загрозою власній самцінності з боку клієнта, який начебто випробовує його на міцність, щоб переконатися в безпеці й сталості цієї значущої фігури. Психологічно витримати такий тиск дозволяє наявність сформованого двостороннього контракту, завдяки якому психотерапевт диференціює свою професійну і особистісну ідентичності. Фінансова винагорода також слугує формою компенсації і механізмом захисту від вигорання в професії.

Психотерапія завершується, коли клієнт, через виклик психотерапевтові й випробування простору взаємин з ним, завершує

довготривалий сепаративний процес. Він вчиться приймати власні емоції та емоції інших, виявляти їх у конструктивній вербалізованій формі, саморозкриватися, відкривати внутрішній суб'єктивний світ шляхом персоніфікації висловлювань. Індикатором виходу клієнта із залежної інфантильної позиції слугує усвідомлення ним того обсягу роботи, яку здійснив для нього психотерапевт, а також визнання ступеня власної відповідальності за досягнуті зміни.

## Література

1. Берн Э. Игры, в которые играют люди: Психология человеческих взаимоотношений; Люди, которые играют в игры: психология человеческой судьбы / Эрик Берн. – М. : Фаир-пресс, 2003. – 480 с.
2. Карпенко З. С. Аксиологічна психологія особистості / Карпенко Зіновія Степанівна. – Івано-Франківськ : Лілея-НВ, 2009. – 512 с.
3. Карпенко З. С. Аксиопсихологія особистості / Карпенко Зіновія Степанівна. – К. : ТОВ «Міжнар. фін. агенція», 1998. – С. 194–213.
4. Людина. Суб'єкт. Вчинок: Філософсько-психологічні студії / за заг. ред. В. О. Татенка. – К. : Либідь, 2006. – 360 с.
5. Пезешкиан Н. Психосоматика и позитивная психотерапия / Носсрат Пезешкиан; [пер. с нем]. – 2-е изд. – М. : Институт позитивной психотерапии, 2006. – 464 с. (Серия «Позитивная психотерапия»).
6. Приц А. Психотерапія – наука про суб'єктивне // Альфред Приц, Гайнс Тойфельгарт / Психотерапія – нова наука про людину. – Львів : ІНВП «Електрон», 2000. – 391 с.
7. Соколова Е. Т. Психотерапия: Теория и практика / Е. Т. Соколова; [учеб. пособие]. – М. : Академия, 2002. – 368 с.
8. Стюарт Й. Основы ТА : Транзакційний аналіз / Й. Стюарт, В. Джойнс; [пер. з англ.]. – К. : ФАДА, ЛТД, 2002. – 393 с.
9. Черенщикова Д. В. Аналіз теоретико-методологічних основ інноваційних підходів у психотерапії: на прикладі Позитивної психотерапії та Схематерапії / Д. В. Черенщикова // Психологія і особистість : [Науковий журнал]. – Київ-Полтава, 2016. – № 2 (10). – Ч. 1. – С. 138–150.
10. Черенщикова Д. В. Позитивна психотерапія як засіб оптимізації педагогічного спілкування у вищих навчальних закладах : дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. Наук : спец. 19.00.07 «Педагогічна та вікова психологія» / Д. В. Черенщикова. – Івано-Франківськ, 2011. – 222 с.
11. Экман П. Узнай лжеца по выражению лица / Пол Экман, Уоллес Фризер; [пер. с англ.]. – СПб. : Питер, 2010. – 272 с.
12. Ялом И. Путь к гармонии / Ирвин Ялом. – М. : Эксмо, 2011. – 672 с. – (Практическая психотерапия).

## ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ

---

**Блинова Олена Євгенівна** – доктор психологічних наук, професор, завідувач кафедри загальної та соціальної психології Херсонського державного університету.

**Борисюк Алла Степанівна** – доктор психологічних наук, професор, завідувач кафедри психології та філософії Вищого державного навчального закладу України «Буковинський державний медичний університет».

**Варій Мирон Йосипович** – доктор психологічних наук, професор, завідувач кафедри теоретичної та практичної психології Національного університету «Львівська політехніка».

**Василевська Олена Іванівна** – кандидат психологічних наук, старший викладач кафедри психології Сумського державного педагогічного університету імені А.С. Макаренка.

**Долинська Любов Василівна** – кандидат психологічних наук, професор, завідувач кафедри психології Інституту філософської освіти і науки Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова.

**Єрмакова Наталія Олександрівна** – кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри психології Сумського державного педагогічного університету імені А.С. Макаренка.

**Завацька Наталія Євгенівна** – доктор психологічних наук, професор, завідувач кафедри практичної психології і соціальної роботи Східноукраїнського національного університету імені Володимира Даля.

**Завацький Вадим Юрійович** – кандидат психологічних наук, докторант кафедри психології та соціології Східноукраїнського національного університету імені Володимира Даля.

**Зликов Валерій Лаврентійович** – кандидат психологічних наук, доцент, завідувач лабораторії методології і теорії психології Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України.

**Карпенко Зіновія Степанівна** – доктор психологічних наук, професор, завідувач кафедри педагогічної та вікової психології Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника.

**Кокун Олег Матвійович** – член-кореспондент НАПН України, доктор психологічних наук, професор, заступник директора з науково-інноваційної роботи Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України.

**Кряж Ірина Володимирівна** – доктор психологічних наук, доцент, завідувач кафедри прикладної психології Харківського національного університету імені В.Н. Каразіна.

**Кузікова Світлана Борисівна** – доктор психологічних наук, професор, завідувач кафедри психології Сумського державного педагогічного університету імені А.С. Макаренка.

**Кузнєцов Марат Амірович** – доктор психологічних наук, професор, професор кафедри практичної психології Харківського національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди.

**Лукомська Світлана Олексіївна** – кандидат психологічних наук, старший науковий співробітник лабораторії методології і теорії психології Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України.

**Максименко Сергій Дмитрович** – академік НАПН України, доктор психологічних наук, професор, дійсний член Міжнародної ради психологів (США), дійсний член Європейської академії природничих наук (Німеччина), директор Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України.

**Олефір Валерій Олександрович** – доктор психологічних наук, доцент, доцент кафедри загальної психології Харківського національного університету імені В.Н. Каразіна.

**Радчук Галина Кіндратівна** – доктор психологічних наук, професор, завідувач кафедри практичної психології Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка.

**Сафін Олександр Джамільович** – доктор психологічних наук, професор, завідувач кафедри психології Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини.

**Седих Кіра Валеріївна** – доктор психологічних наук, професор, завідувач кафедри психології Полтавського національного педагогічного університету імені В.Г. Короленка.

**Титаренко Тетяна Михайлівна** – член-кореспондент НАПН України, доктор психологічних наук, професор, завідувач лабораторії соціальної психології особистості Інституту соціальної і політичної психології НАПН України.

**Тімченко Олександр Володимирович** – доктор психологічних наук, професор, головний науковий співробітник науково-дослідної лабораторії екстремальної та кризової психології Національного університету цивільного захисту України.

**Усик Дмитро Борисович** – кандидат психологічних наук, доцент кафедри психології Сумського державного педагогічного університету імені А.С. Макаренка.

**Фоменко Карина Ігорівна** – кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри практичної психології Харківського національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди.

**Хомуленко Тамара Борисівна** – доктор психологічних наук, професор, завідувач кафедри практичної психології Харківського національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди.

**Череничкова Дар'я Вікторівна** – кандидат психологічних наук, доцент кафедри психології Сумського державного педагогічного університету імені А.С. Макаренка.

**Шаповалова Владислава Сергіївна** – кандидат психологічних наук, викладач кафедри педагогіки і психології Національного фармацевтичного університету.

**Швалб Юрій Михайлович** – доктор психологічних наук, професор, професор кафедри соціальної роботи факультету психології Київського національного університету імені Тараса Шевченка, завідувач лабораторії екологічної психології Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України.

**Щербак Тетяна Іванівна** – кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри психології Сумського державного педагогічного університету імені А.С. Макаренка.

**Яблонська Тетяна Миколаївна** – доктор психологічних наук, старший науковий співробітник, доцент кафедри психології розвитку факультету психології Київського національного університету імені Тараса Шевченка.

## INFORMATION ABOUT THE AUTHORS

---

**Blynova Olena Y.** – Grand PhD in psychological sciences, professor, head of department of general and social psychology of Kherson State University.

**Borysyuk Alla S.** – Grand PhD in psychological sciences, professor, head of department of psychology and philosophy of Bukovinian State Medical University.

**Cherenshykova Darya V.** – PhD in Psychological sciences, associate professor of department of psychology of Sumy Makarenko State Pedagogical University.

**Dolynska Lyubov V.** – PhD in Psychological sciences, professor, head of the department of Psychology Institute of Philosophical Education and Science of M.P. Drahomanov National Pedagogical University.

**Fomenko Karina I.** – PhD in Psychological sciences, assistant professor, associate professor of Practical Psychology Department of H.S. Skovoroda Kharkiv National Pedagogical University.

**Karpenko Zinoviya S.** – Grand PhD in psychological sciences, professor, head of department of pedagogical and developmental psychology of V. Stefanyk Carpathian National University.

**Khomulenko Tamara B.** – Grand PhD in psychological sciences, professor, head of department of practical psychology of G.S. Skovoroda Kharkiv National Pedagogical University.

**Kokun Oleg M.** – Corresponding Member of the NAPS of Ukraine, Grand PhD in psychological sciences, professor, deputy director for science and innovation of G.S. Kostyuk Institute of psychology of the NAPS of Ukraine.

**Kryazh Iryna V.** – Grand PhD in psychological sciences, associate professor, head of the department of applied psychology of V.N. Karazin Kharkiv National University.

**Kuzikova Svitlana B.** – Grand PhD in psychological sciences, professor, head of department of psychology of Sumy Makarenko State Pedagogical University.

**Kuznetsov Marat A.** – Grand PhD in psychological sciences, professor, head of department of applied psychology of G.S. Skovoroda Kharkiv National Pedagogical University.

**Lukomska Svitlana O.** – PhD in Psychological sciences, Senior Researcher of laboratory of methodology and theory of psychology of G.S. Kostyuk Institute of psychology of the NAPS of Ukraine.

**Maksymenko Serhii D.** – Academician of the NAPS of Ukraine, PhD in Psychological sciences, professor, member of the International Council of Psychologists (USA), member of the European Academy of Natural Sciences (Germany), Director of G.S. Kostyuk Institute of Psychology of the NAPS of Ukraine.

**Olefir Valery O.** - Grand PhD in psychological sciences, assistant professor, associate professor of psychology of V.N. Karazin Kharkov National University.

**Radchuk Halyna K.** – Grand PhD in psychological sciences, professor, head of department of practical psychology of V. Hnatiuk Ternopil National Pedagogical University.

**Safin Olexander D.** – Grand PhD in psychological sciences, professor, head of department of psychology of P. Tychyn Uman State Pedagogical University.

**Sedykh Kira V.** – Grand PhD in psychological sciences, professor, head of department of psychology of V.G. Korolenko Poltava National Pedagogical University.

**Shapovalova Vladyslava S.** – Grand PhD in psychological sciences, lecturer of department of pedagogy and psychology of Kharkiv National Pharmaceutical University.

**Shcherbak Tetiana I.** – PhD in Psychological sciences, assistant professor, associate professor of department of psychology of Sumy Makarenko State Pedagogical University.

**Shvalb Yuri M.** – Grand PhD in psychological sciences, professor of social psychology faculty of Taras Shevchenko National University of Kyiv, Head of the Laboratory of Environmental Psychology of G.S. Kostyuk Institute of Psychology of the NAPS of Ukraine.

**Timchenko Olexander V.** – Grand PhD in psychological sciences, Professor, chief scientist of research laboratory of extreme and crisis psychology of National University of Civil Protection of Ukraine.

**Titarenko Tetiana M.** – Corresponding Member of the NAPS of Ukraine, Grand PhD in psychological sciences, professor, Head of the laboratory of personality social psychology of Institute of Social and Political Psychology of the NAPS of Ukraine.

**Usyk Dmitry B.** – PhD in Psychological sciences, associate professor of department of psychology of Sumy Makarenko State Pedagogical University.

**Vary Myron Y.** – Grand PhD in psychological sciences, Professor, Head of the Department of Theoretical and Applied Psychology of National University "Lviv Polytechnic".

**Vasylevska Olena I.** – PhD in Psychological sciences, senior lecturer of department of psychology of Sumy Makarenko State Pedagogical University.

**Yablonsky Tetiana M.** – Grand PhD in psychological sciences, senior researcher, associate professor of developmental psychology department of Psychology Faculty of Taras Shevchenko National University.

**Yermakova Nataliia O.** – PhD in Psychological sciences, assistant professor, associate professor of department of psychology of Sumy Makarenko State Pedagogical University.

**Zavatska Nataliia Y.** – Grand PhD in psychological sciences, professor, head of department of social and practical psychology of V. Dal East Ukrainian National University.

**Zavatsky Vadym Y.** – PhD in Psychological sciences, doctoral student of department of psychology and sociology of V. Dal East Ukrainian National University.

**Zlyvkov Valery L.** – PhD in Psychological sciences, assistant professor, head of laboratory of methodology and theory of psychology of G.S. Kostyuk Institute of Psychology of the NAPS of Ukraine.

Наукове видання

**ОСОБИСТІСТЬ ЯК СУБ'ЄКТ ПОДОЛАННЯ  
КРИЗОВИХ СИТУАЦІЙ:  
ПСИХОЛОГІЧНА ТЕОРІЯ  
І ПРАКТИКА**

**Монографія**

За редакцією

С. Д. Максименка, С. Б. Кузікової, В. Л. Зливкова

**Книга 2**

Суми: Видавництво СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2017 р.  
Свідоцтво ДК № 231 від 02.11.2000 р.

Комп'ютерна верстка – О. Б. Кузіков

Підписано до друку 27.02.2017. Формат 60х86/16.  
Гарн. Times. Друк ризогр. Папір офсет.  
Ум. друк. арк. 31,4. Обл.-вид. арк. 29,5  
Тираж 300 прим. Вид. № 17

Видавництво СумДПУ імені А. С. Макаренка  
40002, м. Суми, вул. Роменська, 87

Виготовлено на обладнанні СумДПУ імені А. С. Макаренка

**PERSON AS A SUBJECT OF CRISIS RESPONSE:  
PSYCHOLOGICAL THEORY AND PRACTICE**

*Monograph edited by*

*Maksymenko Serhii D., Kuzikova Svitlana B., Zlyvkov Valery L.*

The collective monograph is devoted to contemporary problems of psychology of personality. Theoretical and practical aspects of studies of a person in crisis conditions and life critical situations have been discovered. The peculiarities of person-feature experience of age, socio-cultural and professional crises have been considered; conditions of adaptation, re-socialization and personal development in the complex conditions of life have been examined. Particular attention in the submitted scientific heritage has been paid to the problems of mental health preservation and person's psychological assistance in a consultative and therapeutic practice.

It has been addressed to specialists in psychology and its related disciplines, students, graduate students, general educators public.