

**ОСНОВИ  
ПРАКТИЧНОЇ  
ПСИХОЛОГІЇ**



**ОСНОВИ  
ПРАКТИЧНОЇ  
ПСИХОЛОГІЇ**



*“Причина кризи полягає  
у розвитку прикладної психології,  
що привело до перебудови  
всієї методології науки  
на основі принципу практики.  
Цей принцип тисне на психологію,  
спонукаючи її до розриву  
на дві науки”.*

Л. С. Виготський

# **ОСНОВИ ПРАКТИЧНОЇ ПСИХОЛОГІЇ**

*Допущено Міністерством освіти  
України*

Підручник для студентів  
вищих закладів освіти

КИЇВ  
“ЛИБІДЬ”  
1999

Розповсюдження та тиражування без офіційного дозволу  
видавництва заборонено

Автори:

В. Панок (керівник), Т. Титаренко, Н. Чепелєва, В. Рибалка, В. Маденко,  
З. Кісарчук, Л. Дзюбко, Т. Юрченко, Н. Гврітшівілі, О. Осадько, Л. Уманець,  
Г. Овнщенко, Н. Мадисава, О. Ставицька, Н. Пов'якель, Н. Пляхотинкова,  
Л. Терлецька, Л. Пічучкова, Л. Усачова

Рецензенти:

Л. Бурлачук, член-кор. АПН України, д-р психол. наук;  
С. Максименко, акад. АПН України, д-р психол. наук

Головна редакція літератури з духовного відродження України  
та історично-філософських наук

Головний редактор С. Головка

Редактор Ю. Медюк

0 0303020000-013  
1999

ISBN 966-06-0066-6

© В. Панок, Т. Титаренко,  
Н. Чепелєва та ін., 1999

Останніми роками відбулося багато змін у нашому суспільстві та в індивідуальній свідомості кожної людини. Зокрема, ми є свідками появи нової для нашої країни галузі професійної діяльності — практичної психології, яка дістає реальне втілення у створенні численних відомчих соціально-психологічних служб. Зростаючий потяг до практичних психологічних знань та методів роботи також виявляє себе через такі галузі, як соціоніка, біоенергетика, астрологія та ін.

## ВСТУП

Проте наукова психологія багато в чому виявилася не готовою до раптової зміни ставлення до неї в суспільстві, до стрімкого росту запитів практики. Адже на відміну від західної психології, що формувалася на основі саме практичних запитів, вітчизняна (як складова колишньої радянської) розвивалася в основному як теоретично-експериментальна наука. Аби пересвідчитись у цьому, достатньо порівняти підручники, за якими вчилися психологи у нас та за кордоном. Станові розвитку психології відповідали й завдання підготовки спеціалістів: у нас вони отримували дипломи психолога-дослідника або психолога-викладача.

Нині, коли постала нагальна необхідність у великій кількості практикуючих психологів і соціальних працівників, з'ясувалося, що наша система підготовки спеціалістів також не готова до задоволення кадрових потреб національної системи соціально-психологічної служби. Відчувається великий брак спеціалістів, які могли б навчати не теорії, а практичним технікам і технологіям майбутніх шкільних, військових психологів, психотерапевтів, консультантів тощо.

Отже, сьогодні особливої актуальності набула проблема програмно-методичного забезпечення процесу підготовки практикуючих психологів і соціальних працівників. До того ж цей процес має будуватися таким чином, щоб наші освітні стандарти найповнішою мірою відповідали стандартам передових



країн, з одного боку, і відображали надбання минулих поколінь вітчизняних психологів — з іншого. Адже в нас поки що немає таких розвинутих на Заході шкіл, як психоаналіз, біхевіоризм, гештальтизм, проте існують такі значні здобутки, як концепція задачного підходу Г. Костюка, теорія психічного розвитку Л. Виготського, праці С. Рубінштейна і О. Леонтьєва, теорія установки Д. Узнадзе та ін.

Спроба побудови цілісної взаємоузгодженої системи уявлень про зміст, форми й методи навчання та формування особистості практикуючого психолога була здійснена під час роботи над концепцією підготовки, перепідготовки і підвищення кваліфікації практикуючих психологів. Концепція розроблена з урахуванням сучасних вимог практики і ґрунтується на ряді тверджень принципового характеру.

*Перше з-поміж них:* практична психологія — це особливий вид людської діяльності, який не збігається з психологією науковою, має специфічну методологію та підходи до предмета. Специфіка практичної психології зумовлює й відповідні форми, методи та зміст підготовки практикуючих психологів, які відмінні від змісту, форм та методів підготовки психологів-викладачів або психологів-дослідників.

*Друге:* не всяка людина здатна працювати практикуючим психологом, тому процес підготовки таких спеціалістів має включати не тільки навчання психології, що у принципі достатньо для підготовки викладачів, а й формування професійно важливих рис спеціаліста. До таких можна віднести так званий психологічний світогляд як певний тип життєвої філософії особистості, побудовані на ньому структуру цінностей, спрямованість особистості, розвинуті механізми соціальної перцепції, навички спілкування, нахили, уміння керувати процесом взаємодії з іншими, навички саморе-

гуляції, розвинуту професійну інтуїцію, специфічну Я-концепцію та ін.

*Третє:* зміст підготовки практикуючих психологів має складатися з трьох умовних блоків: вивчення традиційних психологічних дисциплін, що здійснюється традиційними методами; опанування теоретичних засад практичної психології, яке проходить в основному у процесі участі в семінарах та воркшопах; оволодіння психологічними технологіями, практичними навичками, що формуються у практичній роботі та під час участі у семінарах-практикумах.

*Четверте:* практикуючі психологи мають спеціалізуватися у конкретному виді практичної психології, відтак у процесі їх підготовки мають здійснюватися професійний відбір та поглиблення професійної орієнтації майбутніх спеціалістів, певна спеціалізація у конкретному виді (техніці) роботи.

*П'яте:* форми та методи професійної підготовки в галузі практичної психології мають бути домірними змістові цієї підготовки, тому в процесі навчання вони мають еволюціонувати від академічних лекційно-семінарських до практичних, більш активних — семінари, тренінги, воркшопи та ін.

*Шосте:* центральним методом організації та викладу навчального матеріалу має бути випадковий (ситуаційний) підхід, оскільки саме у конкретному випадку, в конкретній життєвій ситуації особистості розкриваються взаємодетермінація суб'єкта й об'єкта, синтетична, цілісна природа людини. До того ж у практичній роботі психолог має справу саме з *конкретною* людиною, яка перебуває у *конкретних* життєвих обставинах.

В Україні зараз активно формується національна система соціально-психологічної служби, і згадувана вище концепція передбачає, що спеціалісти різних галузей практичної психології будуть отримувати однаково базову підготовку, а лише потім



спеціалізуватимуться у конкретній галузі. Очевидно, перших два блоки змісту підготовки і складатимуть цей базовий рівень.

Розширення і поглиблення роботи над концепцією передбачає розробку типових навчальних планів і програм, підручників, посібників, довідкової літератури тощо, які б складали єдиний методичний комплекс і ґрунтувалися на єдиних теоретично-методологічних позиціях.

Вже сама назва нашого підручника свідчить про те, що це праця переважно *теоретичного характеру, основним завданням якої є висвітлення теоретично-методологічних основ нового для нашої країни виду професійної діяльності — практичної психології.*

Ми передбачаємо, що вивчення основ практичної психології буде здійснюватися після того як будуть засвоєні такі курси з наукової психології, як основи загальної психології, психофізіологія, історія психології, вікова, соціальна, інженерна психологія та ін. Ці навчальні дисципліни дають систематичні знання про закони виникнення, розвитку й функціонування психіки, про методологію психологічних досліджень, формують уявлення про їхній предмет.

На основі надбань наукової психології стає можливим побудова наступного етапу професійної підготовки практикуючих психологів — формування психологічного світогляду, розуміння особистості не як сукупності психічних рис, функцій та якостей, а як унікальної соціобіологічної полідетермінованої системи, що розвивається у просторі й часі, як індивідуальність. Це завдання й намагалися виконати автори. У принципі підручник не ставить за мету подати якісь нові відомості, але висвітлити те, що вже є у психології, під новим кутом зору — з позицій синтетичного підходу до особистості та процесу її саморозвитку.

Сьогодні психологічна громадськість тільки-но починає усвідомлювати, що між науковою і практичною психологією є велика різниця, що жодна з

них не може бути зведена до іншої ні за яких умов. Адже наукова психологія — це наука (підкреслимо — наука) про закони й закономірності психічного життя, виникнення й розвитку психіки. У свою чергу практична психологія — це *одна з форм людської духовної практики, що має на меті внесення коректив у структуру та зміст ментального буття людини, її взаємин з навколишнім світом, розглядаючи при цьому особистість з точки зору її індивідуальності, як неповторне соціобіологічне явище.*

Різниця між науковою та практичною психологією виявляється передусім на рівні підходу до людської особистості. Наукова психологія у реалізації своїх цілей і завдань займається збиранням наукових фактів, установленням зв'язків між окремими явищами та перевіркою надійності віднайдених закономірностей. Основне ж завдання практичної психології — *допомога людині психологічними засобами, корекція її особистісних рис і структури особистості, соціальних стосунків, розкриття творчого потенціалу, допомога людині у проектуванні її власного життєвого шляху.* Отже, й підходи до особистості тут різні: аналітично-статистичний у науковій психології та синтетичний у практичній.

У цій роботі аналітично-статистичний підхід, притаманний науковій психології, доповнюється синтетичним підходом. Якщо в першому випадку поняття норми є кінцевим результатом, то у другому — лише досить відносним показником, що виступає орієнтиром для розуміння механізмів поведінки конкретної людини у конкретних життєвих обставинах. Отже, якщо наукова психологія дає змогу уявити “середньостатистичну” структуру особистості та механізми взаємодії її елементів, то теорія практичної психології має показати *функціонування цієї структури у конкретних просторово-часових вимірах.*

Звертання до західної психології дає нам яскраві зразки синтетичного підходу. Його елементи мож-

на знайти у працях В. Вундта, К. Роджерса, К. Г. Юнга та ін. Дійсно класичним зразком практикуючого психолога був З. Фрейд. Історія становлення й розвитку його методу є, на наш погляд, одним із перших проявів синтетичного підходу до особистості в повному обсязі. Нам здається, що саме психоаналіз започаткував те, що зараз називають практичною психологією. Що стосується формулювання самих принципів та теоретичних підходів у практичній психології, то найбільш повне і системне їх висвітлення ми знайшли в гуманістичній психології.

Маємо сказати ще про один теоретичний орієнтир. Раніше це питання не розглядалось як актуальне у вітчизняній літературі з психології, оскільки вважалося раз і назавжди вирішеним. Це проблема (або — боротьба) матеріалістичного та ідеалістичного підходів до предмету психологічних досліджень.

Мабуть, це проблема суто філософська, і її розв'язання варто віддати спеціалістам. Тим більше що вивчення теоретичних аспектів практичної психології в зарубіжних країнах показує, якого невеликого значення надають там цій проблемі. Нечасто можна подібати, приміром, розмірковування про те, до якої з двох філософських шкіл віднести арттерапію або метод семантичного диференціалу. Наскільки можна судити, практична психологія за рубежом спирається на суто прагматичні концепції, мало опікуючись "основним питанням філософії".

Найлогічнішою для нас видається реалізація прагматичного підходу, не надаючи при цьому вирішального значення полеміці між ідеалістами та матеріалістами. Деякі розділи цього підручника можуть виглядати чисто ідеалістичними, але нас це не лякає. Очевидно, досліджувати таке явище, як психіка, і бути вільним від ідеалізму неможливо. Інакше ми просто не зможемо пояснити багатьох психічних (і не тільки психічних) явищ, таких, наприклад, як спілкування, емпатія, соціальна активність та ін.

Таким чином, прихильники тієї чи іншої філософської течії навряд чи зможуть зарахувати цей підручник до свого табору. Нашу філософську позицію у цьому питанні ми обережно схарактеризуємо як *відхід від ортодоксального матеріалізму*.

Мабуть, найкращі підручники мають бути безпристрасними відносно тих чи інших психологічних теорій. Але така неупередженість дорого коштує авторові, вона можлива тоді, коли наука має багаті традиції. Існує й інший підхід — створювати підручник у рамках конкретної школи. Як бачимо, в обох випадках необхідна наявність сталих систем поглядів. Годі й казати, що наша ситуація у цьому плані далека від класичної. Але при цьому, як уже наголошувалось, у нас існують видатні досягнення у науковій психології, які цілком можуть прислужитися психології практичній. Тому найбільш оптимальною, на наш погляд, видається побудова підручника, який би, з одного боку, містив теоретичні розвідки у досить новій для нас галузі та систематизував би надбання вітчизняної та зарубіжної психології — з іншого.

Вихідним поняттям нашої праці стало поняття *життєвої ситуації особистості*. По-перше, воно найточніше реалізує синтетичний підхід, оскільки передбачає поведінку конкретної індивідуальності у конкретних життєвих умовах. По-друге, це поняття розгортається у поняття життєвої, або суб'єктної, проблеми, саме з якою стикається практикуючий психолог. По-третє, життєва ситуація передбачає реконструкцію життєвого шляху особистості як основу психодіагностичної роботи та його проектування, що здійснюється, як правило, через психокорекцію. По-четверте, воно найбільш повною мірою пояснює пристосовні зміни та гнучкість структури особистості, механізми компенсацій, захистів, індивідуальних стилів, ролей та ін. По-п'яте, поняття життєвої ситуації відкриває можливості для інтерпретації ментальності особи, її ду-

ховного (або — душевного) життя, сприяє повнішому розумінню взаємозв'язків між індивідуально-психологічним та історичним, з одного боку, і природним — з іншого.

Врешті-решт психологічне занурення в життєву ситуацію людини, її аналіз та корекція передбачають залучення всієї системи знань з наукової психології — від психофізіології до маєтики. Саме із життєвою ситуацією клієнта має справу психолог у своїй професійній діяльності, тому найбільш логічно поставити першу в центр системи понять практичної психології.

Цей підручник був запланований як робота, що уникає теоретичних протиставлень. Навпаки, основний його пафос — це *об'єднання надбань багатьох психологічних шкіл для сприяння розбудові української практичної психології*. Разом із тим ми намагались уникати звинувачень у безсистемності та еkleктизмі. Тому чільне місце присвячено проблемі *принципів практичної психології*.

Вихідним положенням тут є те, що принципи наукової та практичної психології не можуть збігатися повністю, оскільки мають різне функціональне значення. Проте вже йшла мова вище. Разом із цим деякі з принципів можуть “працювати” і в тій, і в іншій.

Центральним принципом (метапринципом) практичної психології можна вважати *принцип гуманізму*. Він є вихідною точкою, з якої можливе розгортання практичної роботи, та основною умовою її здійснення. Саме він відкриває можливості реалізації синтетичного підходу до людської індивідуальності. Через те він був покладений нами в основу даної роботи.

Відносно новою є ідея працюючої системи принципів, що проводиться. Вона полягає в тому, що принципи практичної психології не можуть складати просто список, перелік правил або настанов. Вони мають являти собою необхідну й до-

статню систему зі взаємозумовлюючими структурними одиницями. Кожна з них у цій структурі має своє місце й конкретну функцію, кожна створює новий вимір предмета практичної психології.

Нетрадиційний для нашої країни зміст підручника спонукав авторів до визначення його *методичних позицій*. Для цього був здійснений аналіз кращих зразків зарубіжних навчально-методичних матеріалів — підручників з вікової психології, соціальної роботи, сімейної терапії та консультування, посібників та довідників з проблем психокодекції, немедичної психотерапії, роботи з дітьми, що зазнали агресії, з проблем здорового способу життя та ін. (P. Kline, R. Crossby, K. Rudestam). Крім цього, ми намагались познайомитися з науковою літературою, яка присвячена проблемам методичного забезпечення підготовки практикуючих психологів (M. Nixon).

Великого значення у цій роботі надано використанню досвіду навчання педології на початку століття в нашій країні. Підручники Блонського, Затонського, Моложавого та інших і сьогодні залишаються актуальними у методичному плані. Їх вирізняє чітка орієнтація матеріалу на запити практики, на розв'язання практичних проблем і підготовку майбутніх спеціалістів саме для практичної роботи.

Перші радянські підручники з психології є визначними щодо свого ілюстративного матеріалу. Його багатство і різноманітність роблять уявлення студентів про засвоюваний матеріал, на наш погляд, більш повним. Особливо вирізняється цим з-поміж інших підручник С. Рубінштейна.

Грунтовна підготовча робота дозволила нам знайти найбільш оптимальні способи викладу навчального матеріалу, визначити власні методичні позиції.

Основна з-поміж них — це *реалізація синтетичного підходу до подання матеріалу*. Тут стояло зав-



дання показати цілісність особистості, взаємоузгодженість усіх її структурних компонентів та високий ступінь мінливості структури в процесі пристосування до середовища й пристосування середовища до себе.

Структура підручника складена таким чином, щоб висвітлити не окремі процеси, риси чи властивості особистості, а її цілісну поведінку, стиль та історію життя, розглянути типові проблеми й ситуації, кризи та конфлікти. Іншими словами — дати можливість усвідомити неповторність кожної особи і водночас показати типові життєві обставини та способи поведінки людини в них. Немає особистості без її конкретних життєвих обставин, без протистояння першої й других, без розв'язання проблем, вирішення завдань подолання протиріч. Психологічна діагностика тільки тоді буде адекватною, а психологічний діагноз точним, коли психолог буде реконструювати не лише структуру та властивості особистості, а й обставини її життєвої ситуації, життєвий шлях.

Відтак — другий постулат нашої концепції підручника: *реалізація випадкового підходу до навчання практикуючих психологів*. Випадок — це опис поведінки особистості у конкретних обставинах її життєвого шляху. На нашу думку, саме довкола випадку має будуватися процес підготовки психолога до практичної роботи. Випадок розглядається тут як стрижень, навколо якого розгортаються різноманітні форми й методи організації навчально-виховного процесу. Необхідність такого підходу легко довести, звернувшись до західних посібників з практичної психології. Більше того, в нашій юридичній, медичній, педагогічній практиці (пригадаймо хоча б В. Сухомлинського) випадковий метод навчання широко застосовується і дає свої результати. Однак у нашій психології він до цього часу майже не згадувався.

У книжці наведено чимало випадків з психоко-

описи конкретних життєвих обставин або наводяться приклади з художньої літератури. Сподіваємося, що аналіз цих випадків сформує уявлення про особистість як про щось цілісне й неповторне, сприятиме формуванню несхематичного сприйняття іншої особи психологом, започаткує формування таких якостей, як професійна інтуїція, бачення психологічних проблем клієнта, навичок нетестової неінструментальної психодіагностики.

Деякі з розділів присвячено описові того або іншого виду роботи практикуючого психолога. Ці описи мають не лише пропедевтичне значення, а й мету — показати психологічний зміст даного виду професійної діяльності. Причому не тільки однією, розглядаючи клієнта як об'єкт впливів, а як живий різноспрямований процес, що має наслідки і для клієнта, і для психолога. Це дасть змогу студентові ніби “приміряти” той чи інший вид роботи на себе, поглиблюючи при цьому уявлення про професію, з одного боку, і оцінюючи власні психологічні можливості — з іншого.

В окремих розділах підручника йдеться про умови професійної діяльності та вимоги до особистості практикуючого психолога. Це зроблено не випадково. Спеціаліст, що опікується проблемами корекції життєвої ситуації та життєвого шляху інших людей, має чітко уявляти, а отже й планувати власну життєву перспективу. Одним із завдань цієї роботи є формування таких перспектив особистісного життя психолога, які б передбачали збалансовану Я-концепцію та професійно орієнтоване світосприйняття.

Підручник розроблено у відповідності з традиційною структурою навчальних видань. Це передбачає списки рекомендованої літератури, запитання та завдання для контролю знань і самоперевірки, цитати з психологічної класики, визначення та пояснення окремих термінів у тексті, опис психологічних ситуацій тощо. Додатки до

книжки містять тексти деяких нормативних документів, а також низку практичних розробок, які пройшли апробацію та можуть бути рекомендовані до широкого використання.

Подані у цій книжці матеріали можуть бути використані для багатьох видів навчальної діяльності. Разом із тим головне призначення підручника автори вбачають у тому, щоб він став *підґрунтям професійних семінарів із теоретично-методологічних засад практичної психології*. Кожен з підрозділів підручника висуває проблему, висвітлює певний обсяг навчальної програми, створює навчальні проблемні ситуації, дає можливість самостійно ознайомитись з різними поглядами на проблему. Тому з кількох книжок, що має використати студент у підготовці до семінару, ця, як ми сподіваємося, буде основною.

# ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ПРАКТИЧНОЇ ПСИХОЛОГІЇ

---

Частина  
перша

---

# 1. ПРАКТИЧНА ПСИХОЛОГІЯ ЯК ГАЛУЗЬ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

## 1.1. Визначення практичної психології

Предмет, що пропонується до вивчення, названий практичною психологією. Разом із тим цього поняття ще не так давно не існувало для широких кіл наукової громадськості. Та й донині точаться суперечки про його зміст і специфіку. Багато проблем існує із визначенням понять “практична”, “прикладна” й “академічна” психологія. Врешті-решт як називати психолога, що працює психотерапевтом чи консультантом: “практикуючим” чи “практичним”? Що краще: скалькувати визначення з зарубіжної психології чи спробувати знайти точки дотику між надбаннями світової психології та вітчизняної? Ми обрали другий шлях.

Виникнення психології як самостійної галузі науки пов'язують із запровадженням специфічних експериментальних методів дослідження, розробка й застосування яких зумовлювались необхідністю розв'язання практичних завдань. Вважається, що психологія як пояснювальна дисципліна, як один із способів тлумачення явищ навколишнього світу існує стільки, скільки існують філософія, наука взагалі. Оформлення психології у самостійну галузь почалося наприкінці XIX ст. у зв'язку з проблемами моделювання процесу трудової діяльності людини та визначення сприятливих та несприятливих її факторів (Г. Мюнстерберг); у зв'язку з необхідністю більш глибокого розуміння механізмів виникнення й розвитку психічних захворювань (М. Бехтерев, І. Павлов); у зв'язку з необхідністю виділення конкретного образу з поля сприйняття (В. Вундт) та ін.

Наше звертання до історії психології показує, що вона стає експериментальною через висунення й розв'язання конкретних практичних проблем. XX століття можна вважати століттям бурхливого розвитку психології, передусім її практичних

галузей. Його початок ознаменувався виникненням експериментальних ділянок соціальної, інженерної, педагогічної, диференціальної психології. Кінець століття позначений бурхливим розвитком практичної (прикладної) психології, таких її напрямів, як екопсихологія, психологія реклами, психологія управління, психологічна служба системи освіти, юридична психологія та багато інших. Хоча наша країна на деякий час і випала із загальносвітового поступу практичної психології, все ж можна констатувати, що психологічна теорія та психологічний експеримент багато в чому завдячують своїм розвитком психологічній практиці.

Відносно психологічної теорії психологічна практика виконує подвійну функцію. З одного боку, вона активно споживає наукові знання у вигляді психологічних законів, закономірностей, теорій та гіпотез, у вигляді результатів конкретних експериментів та методик. З іншого боку — практичні проблеми та досвід висувають перед наукою необхідність розв'язання експериментальних і теоретичних питань. *Взаємозбагачення та взаємопроникнення наукової та практичної психології — необхідна умова прогресу психології взагалі.*

У багатьох розвинутих країнах розрізняють наукову, академічну психологію і психологію практичну, прикладну (поняття “наукова” й “академічна” застосовуються у даній роботі як тотожні). У нашій психологічній літературі іноді розводять практичну й прикладну психологію (наприклад, Ю. Гільбух). Практична розглядається як психологічна практика, як професійна діяльність із консультування, діагностики, терапії тощо. Прикладна — як науково-методичне забезпечення діяльності практикуючих спеціалістів, як вид науково-методичної праці з трансляції досягнень науки у практичні технології роботи з людьми.

Можливо, що розрізнення практичної та прикладної психології відбулося через відмінність у тлумаченні англійського терміну *applied*, яким позначаються практичні галузі західної психології. Принаймні у розвинутих країнах не існує трьох видів психології, натомість є практична (*applied*) та наукова. Автори цього підручника схильні вважати, що є різні рівні наукового пізнання й різні рівні інтерпретації віднайдених наукою фактів, тому варто розділяти психологію на наукову (академічну) та практичну (прикладну); хоча й зрозуміло, що рівень адаптації надбань науки до практичних проблем у нашій країні сформований недостатньо.



*Наукова психологія — це галузь науки, що досліджує процеси виникнення, функціонування й розвитку психіки як форми активного відображення навколишньої дійсності. Наголосимо, що у даному визначенні психологія тлумачиться як галузь науки в цілому. Тобто вона застосовує — поряд із деякими специфічними методами пізнання — загальнонаукові прийоми пошуку, тлумачення і верифікації психологічних фактів та явищ. Результатом у науці є встановлений науковий факт, закон, модель того чи іншого процесу.*

*Практична психологія — це галузь професійної діяльності, яка має на меті визначення психологічних особливостей життєвої ситуації та індивідуальності людини або групи, внесення позитивних змін у процес взаємодії між ними і профілактику небажаних форм поведінки для найбільш повного розкриття сутнісних сил людини. Практична психологія є однією з форм духовної практики, спрямованою на оптимізацію індивідуального розвитку людини та збереження її індивідуальності.*

Отже, якщо у випадку наукової психології мова йде про дослідження явищ психічного життя людини, то у випадку практичної психології — про діагностично-корекційну та профілактичну роботу з окремим індивідом або групою для збереження їхнього психічного здоров'я та запобігання небажаних явищ у поведінці й розвитку. Досягнення цього відбувається за допомогою специфічних психологічних методів, методик і технологій.

Структура практичної психології багато у чому подібна до структури психології академічної. Разом із тим існують і деякі розбіжності. Головне — в орієнтації не на вивчення, дослідження, а на активне втручання у процеси індивідуальної або групової активності. Скажімо, у науковій психології є така галузь, як соціальна психологія, у практичній — немає. Вона реалізується через психологію управління, психологію реклами, консультативну психологію, групову психотерапію і т. ін. Взагалі структура наукової психології складалась у зв'язку із основними факторами, що зумовлюють розвиток психіки (Ж. Годфруа, Г. Костюк, А. Петровський, С. Рубінштейн). До них відносять фактори онтогенезу й філогенезу та фактори взаємодії людей у різних суспільних системах. Тому найрозвинутішими у даний час є такі галузі наукової психології, як вікова, соціальна, диференціальна, медична, психологія праці, етнопсихологія та ін.

Прикладна психологія формувалася на основі запитів різних сфер професійної діяльності людини, в ході роз-

в'язання конкретних практичних проблем. Та й нині її розвиток тісно пов'язаний з розвитком техніки, виробництва, суспільних відносин тощо. Найбільш розвиненими зараз напрямами практичної психології є психологія менеджменту, психологія навчання (освіти), політична психологія, психологія соціальних служб та общини, психологія спорту, військова, клінічна, консультативна психологія та ін.

Практична психологія на відміну від наукової ще не має сталої структури, тим більше це стосується української практичної психології. Разом із тим уже сьогодні активно формуються кілька основних напрямів, що, на нашу думку, заслуговують на увагу. Серед них — психологічна служба системи освіти, військова психологія, соціально-психологічна служба для молоді, психологія сім'ї та соціально-психологічної допомоги общині, юридична психологія, психологія бізнесу, політична психологія, психологія управління.

Професія психолога у масовій свідомості завжди мала певну загадковість. Психолог сприймався як людина втаємничена у знання про підсвідоме, для якої свідомість іншої людини — відкрита книга, як спеціаліст, що може швидко розв'язати будь-яку складну проблему іншої людини, і т. ін. Через це багато хто хотів би бути психологом. У наш час, коли держава не повністю контролює суспільне життя, це стало можливим. Маємо багато прикладів, коли приватнопрактикуючі астрологи, знахарі, екстрасенси, біоенергетики називають себе “астропсихологами”, “психософами”, “психотерапевтами” та ін. Поряд із тим досить велика кількість спеціалістів працюють у різних установах в якості психологів, практикуючих психологів, психологів-консультантів.

Потреба у кваліфікованій психологічній допомозі відчувається зараз багатьма — від урядовців до домогосподарок. Тому існує значна кількість відомчих психологічних служб, психологічних і сімейних консультацій, психологів, що працюють у недержавному секторі економіки та надають приватні психологічні послуги.

Мабуть, перша галузь, де відчувається масова потреба у практичній психології, є освіта. Тут відбуваються бурхливі процеси становлення нової педагогіки, яка неможлива без ґрунтового знання про індивідуальність вихованця (учня). Необхідність диференціації та індивідуалізації навчання, застосування новітніх методів виховання, стимулювання саморозвитку учнів вимагає залучення психолога до навчально-виховного процесу.

Від психолога у школі очікують розв'язання численних конфліктних ситуацій, здійснення відбору дітей для навчання у спеціалізованих класах, визначення ефективності тих чи інших педагогічних методів, роботи з профілактики правопорушень та неспівпадіння, ефективного спілкування з батьками та багато іншого. Великі проблеми існують із діагностикою відхилень у психічному розвитку дітей та складанням програм їх корекції.

Більшість нинішніх шкільних психологів — це колишні вчителі, що пройшли спеціальну перепідготовку. Як правило, вони не можуть повною мірою задовольнити усі очікування з боку педагогічного колективу. Основні види їхньої роботи — це консультування учнів та батьків, психодіагностика якостей особистості учнів, проведення уроків з основ психологічних знань, інша просвітницька робота.

Останніми роками ведеться активна праця зі створення соціальної служби для молоді. Функціонують центри соціально-психологічної допомоги та консультативні кабінети. Праця тут в основному консультативна. Основні проблеми: схильність до правопорушень, наркоманія, алкоголізм серед неповнолітніх, безробіття, проблеми молоді сім'ї. Іноді виникає необхідність організації груп психотерапії або психокорекції та проведення спеціальної роботи з молодими людьми, що мають подібні життєві проблеми. Тож психологи, котрі працюють у службі для молоді, іноді практикують як психотерапевти або керівники тренінг-груп. Головна мета таких груп — “краще розуміння самого себе, а також вивчення можливостей розуміти інших людей і взаємодіяти з ними. Змістом навчання є досвід, що набувається в групі у ситуації “тут і тепер” у процесі майже виключно вербальних спонтанних дискусій” (Яценко Т. Активная социально-психологическая подготовка учителя к общению с учащимися. Киев, 1993. С. 69).

Різноманітними є функції психологів, які працюють у Збройних Силах. Передусім — це відбір претендентів на різні армійські спеціальності; особливо це стосується пілотів, операторів радіолокаційних станцій, моряків, вояків мобільних сил та ін.

Важливий напрям роботи військових психологів — соціально-психологічне забезпечення боєздатності підрозділів. Із шляхом соціально-психологічного обстеження виявляються оптимальний склад та розподіл функцій між членами екіпажу або підрозділу. Основні види роботи — психодіагностика, консультування, включене спостереження.

Спеціалісти з політичної психології, як правило, працюють в інформаційних або соціологічних центрах різних партій, політичних угруповань або командах окремих політичних лідерів. Змістом їхньої роботи є аналіз документів, даних соціологічних та соціально-психологічних опитувань, поведінки тих чи інших лідерів або груп. На основі отриманих даних психолог готує рекомендації з різних питань політичної діяльності: стратегія передвиборчої боротьби, імідж політичного лідера або партії, випуск листівок, агітаційних плакатів та іншої ідеологічної продукції. В основному робота практикуючого психолога тут — це робота консультанта або радника.

Праця з сімейного консультування та сімейної терапії ведеться в основному на приватній основі. Основне завдання психолога — розв'язання сімейних конфліктів, вирішення питань виховання дітей у сім'ї, сексуальні проблеми клієнтів. Як правило, для розв'язку багатьох проблем, що з ними звертаються клієнти, достатньо двох—трьох зустрічей. Лише в окремих випадках психолог проводить індивідуальну психокорекційну роботу.

За прикладом розвинутих країн у нас відкриваються психореабілітаційні та соціально-реабілітаційні центри для осіб, котрі вийшли з ув'язнення, наркоманів, безробітних, безпритульних та ін. Зміст роботи психолога там — психологічна реабілітація та психокорекція особистості людини, вгамування посттравматичних стресів, негативних установок, агресії, нав'язливих станів, акцентуацій характеру. Цей вид професійної діяльності називають ще клінічною психологією.

Як бачимо, навіть короткий опис видів професійної діяльності спеціалістів, основним предметом яких є психічне життя людини, свідчить про досить широкий спектр функцій, методів і прийомів їхньої роботи. Назви посад, що вони обіймають, можуть бути різними: консультант, терапевт, соціальний працівник, радник. Разом із тим спільною основою перелічених видів професійної діяльності є практична психологія. Тому всі ці фахівці можуть бути названі практикуючими психологами.

Трапляються й інші визначення даної професії: практичний психолог, психолог-практик. Хоча для змісту даної професії її назва не має вирішального значення, ми все ж таки зупинилися на понятті “практикуючий”. По-перше, тому, що до слова “практичний” може бути утворений антонім “непрактичний”, що скоріше характеризує певні риси особистості, ніж відношення до професії. По-друге, тому, що

психолог-практик може одночасно бути й теоретиком, науковцем. Термін “практикуючий” говорить про те, що спеціаліст має відповідну підготовку й дозвіл практикувати в галузі психології, надавати психологічні послуги іншим людям. Іншими словами можна сказати так: практикуючий психолог — це професіонал у галузі практичної психології.

Отже, підсумком дискусії про визначення практичної психології може бути констатація того факту, що *практична психологія є специфічною галуззю людської активності в цілому та психології зокрема*. Практикуючий психолог здійснює свої професійні функції за допомогою специфічних прийомів, методів і технологій, які побудовані на знанні законів людської поведінки й розвитку. Основними видами діяльності практикуючого психолога є діагностика, терапія, корекція, консультування та профілактика індивідуальних рис, поведінки й розвитку людини. Практикувати у галузі психології можуть тільки спеціально підготовлені професіонали.

#### Запитання й завдання

1. Дайте визначення наукової психології.
2. Дайте визначення практичної психології.
3. У чому, на Вашу думку, полягає різниця між науковою та практичною психологією?
4. Яка відмінність структури практичної та наукової психології?
5. Розкажіть про види діяльності практикуючих психологів у різних галузях суспільної практики.
6. Порівняйте поняття “наукова”, “академічна” і “практична” психологія.
7. Як співвідносяться між собою поняття “практикуючий” і “практичний” психолог та “психолог—практик”?
8. Наведіть власні враження про роботу практикуючих психологів.

#### Література

Абрамова Г. С. Введение в практическую психологию. Брест, 1993.

Алешина Ю. Е. Индивидуальное и семейное психологическое консультирование. Москва, 1994.

Василук Ф. Е. От психологической практики к психотехнической теории // Моск. психотерапевт. журн. 1992. № 1.

Годфруа Ж. Что такое психология: В 2 т. Москва, 1992.

Грановская Р. М. Элементы практической психологии. Ленинград, 1988.

Костюк Г. С. Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості. Київ, 1989.

Людина і довкілля: Антологія: У 2 кн. / Упор. В. С. Крисаченко. Київ, 1995.

Общая психология / Под ред. А. В. Петровского. Москва, 1986.

Психологічний словник / За ред. В. І. Войтка. Київ, 1982.

Психологический словарь / Под ред. В. В. Давыдова и др. Москва, 1983.

Роменець В. А. Історія психології. Київ, 1978.

Основи психології / За ред. О. В. Киричука, В. А. Роменця. Київ, 1995.

## 1.2. Специфіка і взаємозв'язок наукової, практичної та побутової психології

Вже перші роки діяльності психологічних служб і практикуючих психологів привели до висновку, що наукова і практична психологія мають помітні розбіжності не лише за зовнішніми ознаками, а і з огляду завдань, методології, принципів, змісту і форм розвитку. Виникла нагальна необхідність дослідити ті теоретично-методологічні засади, спираючись на які може розвиватися практична психологія сьогодні.

Перші спроби безпосереднього залучення надбань наукової психології у практичну діяльність соціально-психологічних



служб засвідчили низьку ефективність цього процесу. Про це говорить і досвід, що ми маємо внаслідок упровадження психологічної служби в систему освіти. Тут дістала практичне підтвердження думка, що обґрунтовується останніми роками О. Асмоловим, Л. Бурлачуком, В. Василюком, Ю. Гільбухом, О. Киричуком, Ю. Машбицем, Т. Яценко та іншими, — про необхідність розвитку специфічного рівня у психології, рівня проектування науково-психологічних знань на практичні проблеми. Названі автори наголошують на тому, що прикладання наукових здобутків до розроблених технологій практично-психологічної діяльності і є основним завданням практичної психології.

Поглиблення і розвиток самої психологічної теорії в останні роки висунули питання про необхідність дослідження на теоретично-методологічному рівні категоріального апарату практичної психології, визначення її специфіки з-поміж різних форм і видів професійної діяльності.

Таким чином, і діяльність практичних соціально-психологічних служб, і новітні теоретичні здобутки ставлять на порядок денний одну проблему — проблему дослідження основних системотворчих засад практичної психології, визначення її специфіки та зв'язку з академічною (науковою) психологією.

Якщо здійснювати розрізнення психології на наукову і практичну, виходячи при цьому з протиставлення науки і практики, то виникає необхідність характеристики предмету і методології практичної психології у порівнянні з предметом і методологією психології наукової, а також так званої побутової психології. Це питання потребує свого вирішення у першу чергу.

Стосовно змісту самих понять “наукова” і “практична” психологія важливо наголосити на тому, що сучасна філософська і теоретично-психологічна література визначає психологію як науку, що вивчає певні закономірності та закони виникнення, розвитку та функціонування психіки. Поділ психології на наукову і практичну кладе край розумінню психології лише як науки, обґрунтовує появу таких галузей людської активності, як психореабілітація, психокорекція, психотерапія, психогігієна та ін., які у старому розумінні не були видами (напрямами) науки.

Практична психологія є специфічним видом людської духовної практики, основним змістом якої виступає застосування психологічних механізмів впливу для корекції активності

та розвитку людей у контексті їхніх життєвих обставин та життєвого шляху, котрі інтерпретуються як неповторні обставини та неповторна суб'єктність, індивідуальність.

На нашу думку, практична психологія не тотожна психології побутової, або повсякденній. Перша є аплікацією досягнень психологічної науки до конкретних практичних проблем. **Побутова психологія** — це історично закріплений у традиціях та інших сталих формах поведінки досвід управління індивідуальним розвитком і активністю людини, досвід, що функціонує як елемент фольклору, традицій, релігійної практики тощо. Отже, практична психологія має спиратися, з одного боку, на надбання психології наукової, а з іншого — на багатство психології побутової. Наукова і побутова психологія — це різні галузі зі своїми методами діагностики, узагальнення і передання знань про психіку людини, з принципово різними підходами до предмета своєї діяльності — людини.

**Психологія наукова** (або наука психологія) вже за своїм визначенням аналітична. Її предметна галузь — це психічні явища, закони функціонування й розвитку психіки, риси особистості, психічні якості суб'єкта та ін., тобто окремі елементи певної цілісної системи, у даному випадку психіки. Цей вид психології, як і будь-яка інша наука, розкладає свій об'єкт на складові, вивчає зв'язки між ними, а затим намагається відтворити цілісну структуру об'єкта, при тому структуру, що функціонує.

Для прикладу можна взяти класичну схему психологічного дослідження. У загальних рисах вона така: *теоретичний аналіз, вирізнення і постановка проблеми дослідження, операціоналізація понять; визначення дослідницької методики (або методів здобуття необхідної інформації); проведення констатуючих експериментів, обробка і аналіз даних; встановлення закономірності (науковий факт); проведення формуючого експерименту, тобто моделювання у реальному просторі й часі виявлених закономірностей; аналіз результатів та опис досліджуваного явища.*

Як бачимо, головна мета дослідження — це відтворення (або моделювання) певного явища, закономірності, елементу системи. Навіть у тому випадку, коли дослідник ставить за мету формування, то, по-перше, мова йде не про формування людини в цілому, а про формування конкретної риси або якості; по-друге, мається на увазі не формування якоїсь риси у конкретної людини, а методика формування такої риси у певної категорії людей. Тут бачимо найхарактернішу ознаку

наукової психології — аналітично-статистичний підхід до свого об'єкта — людини.

Ще одне важливе питання — *методичний апарат наукової психології*. Загалом його складають унікальні дослідницькі процедури, мало придатні до масового використання. Якщо розглянути історію створення переважної більшості психологічних методик, то стає зрозумілим, що їх розробка велася з метою дослідження конкретної проблеми у рамках і на ґрунті певної методології. За своїм змістом — це психодіагностичні методики, результатом застосування яких є статистична інформація про якесь психічне явище. Деякі з методик піднімаються на рівень типологізації. Тобто вони відпрацьовані настільки ("стандартизація методики"), що дають змогу побудувати або вже мають розроблену типологію результатів, а отже й типологію людей за конкретним досліджуваным параметром. Для наукової психології цього цілком достатньо, адже її головна мета — встановити факт, віднайти закономірність. Недарма в усіх підручниках, коли мова йде про методи, останні зводяться до спостереження та експерименту, чого досить для встановлення і перевірки факту.

Важливо зазначити, що у багатьох дослідженнях розробка психодіагностичних методик (або їх комплексу), по-перше, складає окрему задачу роботи, а по-друге, не ставить за мету їх широке використання у практичній роботі. До речі, можна помітити, що найбільшого поширення серед практикуючих психологів набули саме ті психодіагностичні засоби, які свого часу були максимально орієнтовані на повсюдне застосування, а отже й відповідають певним умовам: широка, часто кроскультурна стандартизація; практичність у використанні; наявність критеріїв для інтерпретації даних та їх типологізація; можливість швидкого збору, обробки і аналізу даних та ін.

Якщо порівнювати предметну царину практичної та побутової психології з науковою, то відразу ж можна помітити розбіжність. По-перше, виявляється *синтетичний характер психології побутової*, а по-друге, *структурно-синтетичний характер практичної психології*. Для першої людина (не декларативно, а фактично) є унікальна цілісність, неповторна й неподільна по своїй суті. Побутова психологія розглядає свій об'єкт в його індивідуальній цілісності, причому не статистично, а як конкретного індивіда, реальну живу людину. Такий підхід до об'єкта можна назвати синтетичним.

Структурно-синтетичний характер психології практичної виявляється у тому, що вона, здійснюючи в цілому синтетичний підхід до особистості, спирається на певні уявлення про структуру і природу свого об'єкта, які напрацьовані у науковій психології. У даному випадку вже правомірно визначати предмет практичної психології. Він може визначатись як зміст і напрями розвитку і сфери активності суб'єкта, його системні якості та властивості. На цьому рівні вже може ставитись завдання вивчення або корекції окремих рис, властивостей, у тому числі психічних, тощо.

Розглянемо далі методичний апарат, як це було у випадку з науковою психологією. Ми вже раніше говорили про те, що методологію побутової психології (як сукупність методів) становлять звичаї, традиції, навички поведінки. Причому це стосується як діагностики, так і корекції. Слід зазначити велику кількість знань, що зберігаються тут у вигляді несвідомого, а також те, що практика часто будується на інтуїтивній основі.

Якщо звернутися до практичної психології, то тут основним елементом має бути *психологічна технологія*. Адже у даному випадку ні окремі психодіагностичні методики, ні установлені форми поведінки не є прийнятними.

Психологічна технологія — це цілісна методична система, що складається з трьох основних частин: *діагностичної, інтерпретаційної (або пояснювальної) і корекційної*. Основний смисл застосування психологічної технології — це внесення змін у зміст, форми і напрями індивідуального розвитку особистості. За такої мети стають зрозумілими функції окремих складових психологічної технології.

Отже, у психологічній технології мають поєднуватись аналітичний і синтетичний підходи до особистості, сума знань та уявлень про елементи і структурні блоки у їхніх взаємозв'язках, з одного боку, і цілісне (синтетичне) бачення об'єкта корекційних впливів — з іншого. Розробка психологічної технології є по суті процесом психологічного проектування, що спрямований на вирішення конкретної ситуації індивідуального розвитку або соціальної взаємодії з використанням знань і досвіду наукової та побутової психології. Застосування технології у практичній роботі передбачає, як правило, її адаптацію до конкретних умов роботи з конкретною людиною (див. табл. 1.2).

Таблиця 1.2

Порівняльна таблиця методологічних основ наукової, практичної та побутової психології

	Наукова	Практична	Побутова
об'єкт	“абстрактна”, “середньостатистична” людина	конкретна людина у конкретних життєвих обставинах (індивідуальність)	конкретна людина, індивідуальність
предмет	механізми душевного життя та поведінки	життєва ситуація, життєві плани та життєвий шлях	поведінка, життєва ситуація, життєвий шлях
кінцева мета	встановлення наукових фактів, законів	вплив на поведінку й розвиток, корекція	корекція поведінки й розвитку
підхід	аналітично-статистичний	структурно-синтетичний	синтетичний
методи	дослідницькі: спостереження, експеримент	психологічна технологія, інтуїція	традиції, обряди, інтуїція
вимоги до спеціаліста	знання	знання + життєвий досвід + інтуїція	життєвий досвід + інтуїція

З усього сказаного можна зробити важливий, на наш погляд, висновок: *практична психологія має широко й активно залучати знання з етнографії, релігії, біоенергетики, парапсихології, астрології, соціоніки та інших сфер духовної практики.* Але це має здійснюватися не шляхом запозичення прийомів практичної діяльності, а передусім на рівні теоретично-методичних розробок. Адже до рук практикуючого спеціаліста мають потрапляти тільки верифіковані, нешкідливі, всебічно перевірені психологічні технології.

Розбудова практичної психології в цілому і національної системи соціальних та психологічних служб зокрема буде неможливою без визначення тих методологічних основ, які, що цілком природно, практична психологія запозичує в науковій. У *принциповому плані усе або майже все, що є у науковій психології, має знайти застосування у практичній.* Разом із тим важливо визначити центральні теоретичні положення, на яких ґрунтується побудова всієї системи.

*Практична психологія не може успішно формуватися без застосування здобутків побутової психології, без глибокого вивчення етнокультурних підвалів життєдіяльності людини та соціуму.* Головними складовими професіоналізму у практичній психосоціальній роботі є власний життєвий досвід психотерапевта, його професійна інтуїція.

Важливим методологічним питанням є визначення вихідних принципів, за якими надалі може йти розбудова практичної психології. Першим з-поміж інших має бути *принцип гуманізму, або гуманістичного підходу до людини.* Хоча це і звучить трохи тавтологічно, але усі види діяльності у практичній роботі мають бути домірними її об'єктові, виходити з інтересів і прав людини, захисту її особистісного суверенітету, всебічного розвитку її самобутності (А. Маслоу, К. Роджерс). У цьому ж принципі відображається і синтетичний (а не системно-структурний) характер об'єкта як унікальної неповторної єдності психічних рис і властивостей. На основі принципу гуманізму формулюються декілька похідних етичних принципів діяльності практикуючого спеціаліста.

В українській науковій психології (О. Ткаченко) розроблена й обґрунтована система принципів, яка в цілому може бути використана за умови її доопрацювання з урахуванням специфіки практичної психології. Названу систему складають *принципи детермінізму, відображення, розвитку.* У подальшому можливе уточнення номенклатури і змісту окремих принципів, оскільки вони не можуть застосовуватись у практичній психології без ґрунтовної ревізії.

Таким чином, проблема визначення теоретичних засад розвитку практичної психології та її співвідношення з науковою та побутовою набуває в наш час особливої ваги. Українська психологія має іншу, відмінну від західної, історію розвитку. Тут через різні причини не склалися великі школи, в яких певна проблематика і досліджується, і впроваджується у практику: психоаналіз, когнітивна психологія і т. ін. Разом із тим вітчизняна наукова психологія має значні теоретичні надбання (Л. Виготський, В. Затонський, Г. Костюк, О. Леонтьєв, С. Рубінштейн, Г. Челпанов та ін.), які можуть бути використані у пошуку теоретично-методологічних засад, організаційних форм і напрямів розвитку психології практичної.

Дотепер не було здійснено дослідження, яке б розкривало сутність практичної психології та її відмінність від наукової — як специфічної системи соціальних функцій, принципів, категорій, методів практичної роботи. До певної міри це може бути актом рефлексії з огляду наукової психології стосовно деяких її теоретично-методологічних положень, концепцій та підходів. Така робота може сприяти розвитку нового напрямку вітчизняної психології, який тільки-но починає формуватися, — *проектування результатів науки на практичну професійну діяльність психологів у різних сферах суспільства.*



1. Дайте визначення наукової (академічної) психології та прокоментуйте його.
2. Розкрийте смисл поняття “побутова психологія”.
3. Назвіть професії, які найбільшою мірою спонукають людину до набуття знань про поведінку інших людей.
4. Дайте визначення практичної психології та прокоментуйте його.
5. Який зв'язок соціоніки з науковою, практичною та побутовою психологією?
6. Порівняйте парапсихологію з науковою, практичною і побутовою психологією.

#### Література

- Бондаренко А. Ф. Социальная психотерапия личности. Киев, 1991.
- Гарбузов В. И. Практическая психотерапия. Санкт-Петербург, 1994.
- Казмиренко В. П. Социальная психология организаций. Киев, 1993.
- Людина і довкілля: Антологія: У 2 кн. / Упор. В. С. Крисаченко. Київ, 1995.
- Махштанов С. И., Хрящева Н. Ю. Психогимнастика в тренинге. Санкт-Петербург, 1993.
- Рудестам К. Групповая психотерапия. Москва, 1990.
- Сандлер Дж., Дэр К., Холдер А. Пациент и психоаналитик: Основы психоаналитического процесса. Воронеж, 1993.
- Урсано Р., Зоненберг С., Лазар С. Психодинамическая психотерапия. Москва, 1992.
- Фрейд З. Очерки истории психоанализа // “Я” и “ОНО”. Тбилиси, 1991. Кн. 1.
- Яценко Т. С. Активная социально-психологическая подготовка учителя к общению с учащимися. Киев, 1993.

### 1.3. Структура та завдання практичної психології

Вище вже йшла мова про специфіку практичної психології у порівнянні з науковою та побутовою. До того ж практична психологія має відмінності й за своєю структурою. Якщо наукова психологія структурується за принципами розвитку (вікова, диференціальна, психологія особистості) або за основними якісними виявами психічного (соціальна психологія, психологія праці, медична психологія), то практична психологія має єдиний принцип, за яким розрізняються її окремі галузі — сфери соціальної практики, що є специфічними для діяльності практикуючих психологів.

Як правило, організаційною формою практичної психології у тій чи іншій сфері суспільного життя є психологічна, соціальна або соціально-психологічна служба (скажімо, психологічна служба системи освіти, соціально-психологічна служба Збройних Сил тощо). Названа служба — це система закладів, установ та штатних одиниць, що забезпечують виконання практичної психосоціальної роботи. Звичайно вона складається з методичних центрів, спеціалізованих консультативних кабінетів, центрів, груп, класів або спеціальних закладів соціально-психологічної реабілітації, включаючи посади консультантів, радників, аналітиків, соціальних працівників.

У різних країнах існують різні структури та ступені розвитку практичної психології. У Сполучених Штатах пкільна соціально-психологічна служба, що зветься гайденс, має багатий досвід роботи та більш як 80-річну історію. У багатьох розвинутих країнах функціонують соціальні служби різного профілю — для молоді, для безробітних, для пенсіонерів, для емігрантів зі східних країн і т. ін. Перед ведуть Франція, США, Голландія, Канада, Ізраїль. Основною фігурою у цих службах є соціальний працівник.

Якщо порівнювати функції та зміст підготовки соціальних працівників у нас та за кордоном, то побачимо значну різницю. Наші соціальні працівники — це в основному співробітники різноманітних соціальних служб — пенсійного забезпечення, Червоного Хреста, інтернатів для інвалідів, сиріт та ін. Вони не мають спеціальної психологічної підготовки для роботи з людьми і виконують або адміністративні функції (розподіляють гуманітарну допомогу, реєструють біженців, пенсіонерів), або функції медичної сестри, няньки, вихователя.

Робота соціального працівника за кордоном передбачає ґрунтовне володіння психологічними прийомами роботи з людьми. Численні університети й коледжі готують спеціалістів, які можуть проводити індивідуальні консультації, організовувати й вести групи підтримки, спілкування, зустрічей. Їхня робота передбачає добре розуміння психологічної термінології та вміння застосовувати основні психологічні прийоми роботи. У свою чергу психологи виконують вузькоспеціальну працю: поглиблена психодіагностика, психокорекція та психотерапія, індивідуальна робота з психічно хворими та акцентуйованими особами. Соціальні працівники тісно співпрацюють із психологами.

Вищезгадана служба ґайденс пересічної американської школи може включати від трьох до п'ятнадцяти консультантів. Це, зокрема, консультант із проблем працевлаштування й профорієнтації, консультант по роботі з сім'ями учнів, вчитель "домашньої кімнати", спеціаліст із проблем насильства, консультант із проблем здорового способу життя — і тільки один психолог. У наших школах усі перелічені функції виконує практикуючий психолог.

У Великій Британії в системі освіти працюють два різновиди практикуючих психологів: психолог, що займається проблемами навчального процесу, та клінічний психолог. Функція першого — забезпечення навчального процесу, другого — діагностика й корекція відхилень в індивідуальному розвитку дітей.

Отже, з наведених прикладів стає зрозумілою різниця між нашими практикуючими психологами й практикуючими психологами та соціальними працівниками зарубіжних держав. Причина такого явища — несформованість системи соціальних і психологічних служб в Україні. Поступово наші служби мають стати більш комплексними, а розрізнення функцій соціального працівника та практикуючого психолога — чіткішим.

Діяльність кожної з психологічних служб вносить свою частку в формування структури практичної психології. Разом із тим не можна ототожнювати психологічну службу з конкретним напрямом практичної психології. Деякі зі служб асоціюються одночасно з кількома напрямками. Скажімо, психологічна служба системи освіти розвиває не тільки практичну психологію навчання, а й клінічну, консультативну, психологію управління та ін.

Як ми вже говорили, структура практичної психології визначається основними сферами її застосування у суспільстві. Зупинимося на кількох основних видах практичної психології та їхніх завданнях.

**Політична психологія** виконує функції психологічного забезпечення політичних процесів, агітації та реклами, управління процесами, що відбуваються у великих соціальних групах. Основним завданням політичної психології вважають формування громадської думки засобами практичної психології. Але відбувається це, як правило, із застосуванням засобів масової комунікації — телебачення, радіо, газет, іншої друкованої продукції.

Передвиборна боротьба — найблагодатніше поле для залучення психологів. Вони передусім мають забезпечити таку організацію інформації у межах листівки, газетної статті або телевізійного виступу, яка б могла бути засвоєна виборцями з найбільшою ефективністю. Тут головно йде мова про виділення окремих вузлових думок, гасел, назв та прізвищ у передвиборчих текстах. Важливою є розробка позитивного емоційного фону, на якому подається інформація, співвідношення фону й тексту, супровідних ілюстрацій, фотографій та ін.

Прямим завданням політичної психології є створення позитивного іміджу політичного лідера. Консультування в цьому напрямі не обмежується порадами щодо зовнішнього вигляду, манери одягатись або поводити себе. Важливими складовими спеціалісти вважають також особливості мови й мовлення, побудову промов та виступів, знання запитів аудиторії, відповідні реакції промовця (посмішки, жести, мовні звороти та ін.). Психолог має передбачати громадський резонанс на виступи й дії політичного лідера та його оточення, планувати й брати участь у реалізації заходів, спрямованих на підвищення рейтингу консультованого.

Перехідний період у розвитку суспільства вимагає від професіоналів здійснення соціально-психологічної експертизи проектів законів, указів, державних програм та рішень місцевої влади з метою запобігання небажаних соціальних явищ: страйків, стихійних масових заворушень, актів непокори та ін. Це — чи не найважливіше завдання політичної психології.

**Практична психологія економіки та бізнесу** пов'язана в основному з виконанням робіт з підбору та управління кадрами, забезпечення рекламної діяльності, вивчення ринку товарів та послуг, ведення переговорів, соціально-психологічного тренінгу персоналу фірм.

У сучасних умовах особливої ваги набуває психологічне забезпечення процесу приватизації та постприватизаційних процесів. Центральною проблемою тут є перебудова ставлення населення та персоналу підприємств до власності. Практикуючі психологи залучаються до соціально-психологічного навчання людей, що починають працювати у нових економічних умовах. Основними формами роботи спеціалістів є вивчення індивідуальних можливостей, здібностей та нахилів персоналу підприємств для визначення найбільш оптимальних умов участі у виробництві. Консультанти-психологи працюють над створенням найбільш ефективної структури управління підприємством та навчають управлінців психологічно доцільним прийомам їхньої діяльності.

Процес виробництва часто породжує конфлікти та непорозуміння між управліннями, наймачами та найманими. Тому психологи залучаються до розв'язання різного роду конфліктних ситуацій та розробки заходів щодо попередження непорозумінь у майбутньому. Іноді це називають *стратегією соціального партнерства*.

Реклама багато в чому забезпечує ефективну діяльність фірм, тому практично кожна з них користується послугами психологів. У цьому виді діяльності психологи займаються оцінкою потреб споживачів і створюють попит на відповідний продукт. Тут застосовуються психологічні механізми актуалізації потреб людей.

Практична психологія освіти розв'язує у даний час різноманітні завдання. За традицією, що склалась у педагогіці в минулі роки, ці завдання розділяють на *освітні* та *виховні*.

Підвищення ефективності процесу навчання постало нині з особливою гостротою у зв'язку з урізноманітненням навчальних програм та навчальних закладів (ліцеї, гімназії, спеціалізовані школи). Ці процеси породили необхідність розробки методів оцінки педагогічних інновацій з огляду суб'єктивної цінності навчання. Крім того, індивідуалізація та диференціація навчання втрачають свій сенс без психологічного відбору учнів та адаптації їх на початкових стадіях навчання. Найважливіше для психолога — визначити інтелектуальну, особистісну та мотиваційну готовність учня до навчання у тому чи іншому класі.

Іноді психологові доводиться вивчати причини неуспішності або відставання учнів. Як правило, визначаються: рівень розумового розвитку учня, умови його виховання й навчання, стан здоров'я та ін. Іноді достатньо дослідити рівень розвитку

когнітивних, мотиваційних та операційних складових розумової діяльності, іноді необхідно провести патопсихологічне обстеження, що наближає даний вид діяльності шкільного психолога до психолога клінічного.

Окремий напрям роботи практикуючого психолога системи освіти — профорієнтація та рекомендації щодо вибору професії. Основні завдання: вивчення здібностей та нахилів учнів з метою правильного вибору ними професії, рекомендації у пошуку психологічно виправданих програм індивідуального навчання, визначення шляхів саморозвитку та самовиховання для учнів.

Що стосується так званих виховних проблем, то тут існують також досить великі за обсягом і різноманітністю види роботи. Насамперед варто назвати профілактику та корекцію девіантної поведінки дітей. Психолог має засоби для раннього виявлення відхилень у поведінці, алкоголізму, наркоманії та ін. Виявивши такі тенденції, він уживає заходів для корекції розвитку дітей, аби не допустити поглиблення небажаних тенденцій.

Велике значення для психологічної служби системи освіти має робота з контактними групами (академічні групи, класи). Тут психолог має справу з великим комплексом соціально-психологічних проблем: визначення неформальної структури класу, діагностика та корекція становища особистості у неформальних взаєминах, керівництво розвитком контактної групи, регуляція стосунків між учителем та учнівським колективом, профілактика та розв'язання конфліктів.

Індивідуально-психологічна робота з усіма учасниками навчально-виховного процесу пов'язана з охороною їхнього психічного здоров'я. Здійснюється вона в основному шляхом консультацій і націлена на розв'язання проблем особистого життя, корекцію та проектування життєвого шляху індивідуальності.

Психологія сім'ї та соціально-психологічного захисту населення. Численні консультативні служби — як правило, недержавні — забезпечують регуляцію подружніх стосунків та надають допомогу щодо виховання дітей у сім'ї. Головними тут виступають проблеми терапії міжособових взаємин, іноді доводиться вирішувати питання сексуального характеру. Діагностично-корекційна робота психолога з сім'єю неодмінно торкається й найближчого соціального оточення людини, яке у західній психології позначається терміном "община" (англ. community).

Стосовно соціально-психологічного захисту населення варто зауважити, що останнім часом відбулося кілька соціальних і технологічних катастроф, до того ж на тлі великих соціальних проблем та економічної кризи. Такі явища передусім відбиваються на психічному житті людей. Численні дослідники зазначають зростаючу кількість самогубств, підвищене емоційне напруження та тривожність серед населення. Тому особливої ваги набувають служби, що працюють з населенням району чи населеного пункту, що розташований у зоні підвищеного екологічного контролю, або у місцевостях, де живуть відселені з місця аварії на ЧАЕС.

Для психологів та соціальних працівників головним завданням тут є прищеплення нових форм поведінки в оточенні та сім'ї, котрі сприяли б реабілітації та збереженню психічного здоров'я кожного їхнього члена, активізація суспільних механізмів психологічної підтримки та розвиток навичок взаємодопомоги, робота з психотравмами та психотравмуючими життєвими ситуаціями, формування позитивної життєвої перспективи.

Центри соціально-психологічної допомоги та реабілітації виконують широкий спектр робіт — від індивідуального консультування до організації вечорів відпочинку й зустрічей. Центри стають осередками громадського життя, тут активно працюють жіночі й підліткові клуби, клуби колишніх воїнів-інтернаціоналістів, різноманітні гуртки й групи. Одними з перших у нашій країні почали функціонувати центри соціально-психологічної реабілітації населення, що постраждало від Чорнобильської катастрофи, які були створені Мінчорнобилем України за програмою ЮНЕСКО — Чорнобиль.

Клінічна психологія основним завданням має реабілітацію людей, що перенесли захворювання, зазнали психічної травми або слабкують на хронічні захворювання. Основна сфера докладання зусиль клінічного психолога — клініки, реабілітаційні центри, санаторії, центри психічного здоров'я, консультативні служби. Можна назвати два головних завдання, що їх вирішує клінічна психологія: формування здорового способу життя (прищеплення навичок саногенної поведінки) та психологічна корекція особистості у зв'язку із перенесенням захворюванням або іншими життєвими ускладненнями.

Однак неправильно думати, що клінічний психолог займається допомогою лише психічно хворим людям. Такий вид роботи становить лише невелику частку у клінічній психології. Основна робота клінічного психолога — це психоко-

рекція та психореабілітація, розв'язання психологічних проблем клієнтів. Витоки клінічної психології лежать, мабуть, у роботах З. Фрейда та його наслідувачів.

Військова та спортивна психологія — дуже схожі між собою галузі. Центальною проблемою тут є проблема протистояння, змагальності. В обох цих видах діяльності психолог має забезпечити досягнення мети, поставленої перед індивідом або групою, чітке виконання розподілених функцій, підготовку до активної діяльності військових або спортсменів, терапію психічних травм, одержаних унаслідок виконання професійних функцій. Важливим напрямом є й підготовка людей до дій в екстремальних умовах.

Відповідальна робота практикуючого психолога в середовищі армійського підрозділу або спортивної команди — це також відбір кандидатів на ту чи іншу посаду (місце). Відповідальність полягає у необхідності прогнозування поведінки людини в умовах спортивних змагань або бойових дій, у визначенні надійності та психологічної стійкості кандидатів. Отже, психологія має тут не тільки активізувати усі особистісні ресурси для досягнення поставлених завдань, а й забезпечити збереження й захист психічного здоров'я професійних воїнів та спортсменів.

Юридична психологія передбачає дуже великий спектр функцій. Передусім це робота з психодіагностики та здійснення психологічної експертизи. Причому цей вид діяльності значно відрізняється від психодіагностики в інших галузях. Якщо в останньому випадку добровільна участь клієнта є неодмінною умовою його участі у професійних діях психолога, то тут досить часто принцип добровільності не зберігається. Тому психологи юридичних служб застосовують прийоми, що забезпечують вірогідність психологічної інформації поза волею клієнта або всупереч його волі. Відтак найважливіше для психолога — розрізнити, коли клієнт подає правдиву інформацію, а коли ні.

Під час здійснення психологічної експертизи іноді доводиться за мінімальної інформації (слідки, речі, листи або інші докази, якими володіє слідство) побудувати психологічний портрет людини, котра їх залишила, розробити опис поведінки та звичок, що можуть бути притаманними для підозрюваного.

Значна робота проводиться в юридичній психології щодо перевиховання, виправлення особистості засудженого (*пенітенціарна психологія*). Головне завдання тут — корекція

структури особистості або окремих її рис у людей, що перебувають в ув'язненні. По-перше, розробляється програма де-струкції негативного досвіду, звичок та настанов. По-друге, здійснюються заходи стосовно адаптації людини до вимог і правил неконфліктної поведінки в суспільстві, прищеплюються навички саморегуляції та самоадаптації, які стануть необхідні після звільнення.

Крім названого вище, практикуючі психологи юридичних служб займаються психологічною реабілітацією співробітників правоохоронних органів та потерпілих, здійснюють професійний відбір та контролюють процес професійної адаптації, беруть участь в аналізі криміногенного стану, проводять спеціальну підготовку з особовим складом.

Екологічна психологія — відносно новий напрям у практичній психології. Головне її завдання — віднайдення психологічних можливостей зміни способу життя людей у нових умовах проживання. Проблеми довкілля нині є чи не найважливішими. Маємо констатувати, що умови життя людини — як соціальні, так і природні — змінюються дуже швидко. Тому досвід та звички, притаманні минулим поколінням, уже “не працюють”. Практикуючі психологи здійснюють терапію ускладнень та травм, що виникають в цьому процесі, сприяють формуванню відповідальної та свідомої поведінки людей. Прикладом такої діяльності є робота з населенням, що постраждало від Чорнобильської катастрофи.

Ми коротко описали лише основні галузі застосування практичної психології у нас та за кордоном. Разом із тим практична психологія — це дуже динамічне й неоднозначне явище. Тому можна бачити, як зароджуються й розвиваються нові її галузі — консультативна психологія, психологія здорового способу життя, онтопсихологія та ін. Саме життя вносить свої корективи у структуру практичної психології.

---

#### Запитання й завдання

---

1. У чому полягає різниця між структурою наукової психології та структурою психології практичної?
2. За якими критеріями виділяють структурні елементи практичної психології?

3. Опишіть специфіку та завдання політичної психології.
4. У чому полягає специфіка юридичної психології?
5. Дайте характеристику військовій психології.
6. Назвіть основні завдання спортивної психології.
7. У чому полягає специфіка психології сім'ї та роботи з общиною?
8. Які завдання вирішує екологічна психологія?
9. Схарактеризуйте суть та основні завдання клінічної психології.
10. Назвіть основні завдання практичної психології системи освіти.
11. Опишіть застосування практичної психології у різних сферах суспільного життя.

---

#### Література

---

- Годфруа Ж. Что такое психология: В 2 т. Москва, 1992.
- Грановская Р. М. Элементы практической психологии. Ленинград, 1988.
- Коновалова В. Е. Правовая психология: Учебн. пособие. Харьков, 1990.
- Общая психология / Под ред. А. В. Петровского. Москва, 1986.
- Основы психологии / За ред. О. В. Киричука, В. А. Роменця. Київ, 1995.
- Овчарова Р. В. Справочная книга школьного психолога. Москва, 1993.
- Панок В. Г. Українська практична психологія: визначення, структура та завдання // Практична психологія та соціальна робота. 1997. № 10; 1998. № 1.
- Панок В. Г. Мониторинг социально-психологической ситуации в зоне Чернобыльской катастрофы. Киев, 1997.



## 1.4. Національна система соціально-психологічної служби

Ідея створення загальнодержавної соціально-психологічної служби як єдиної системи охорони й підтримки психічного здоров'я населення виникла досить давно. На сторінках журналу "Вопросы психологии" ці питання обговорювались у 1979 та 1982 роках. Особливої актуальності набула ця проблема зі створенням структур практичної психології у різних відомствах. Коли 1991 р. в Інституті психології започатковувався Центр психологічної служби системи освіти, перед ним ставилося завдання вивчення теорії та практики організації різних служб, що проводять практичну психологічну діяльність. Науковцями Центру був здійснений аналіз проблеми, вивчений іноземний досвід створення й розвитку структур практичної психології, оцінені перспективи поступу практичної психології в Україні. Усе це було покладено в основу розробки стратегії розгортання мережі практичних соціально-психологічних центрів, які б надавали допомогу населенню та органам управління державою, з одного боку, і стимулювали б розвиток самої соціально-психологічної служби — з іншого.

*Аналіз умов розвитку практичної психології в Україні показав наявність кількох небезпечних тенденцій:*

1. Підготовка практикуючих психологів, що відбувається у закладах освіти, за своїм змістом є підготовкою викладачів психології, а не психологів-практиків, і тому потребує докорінної перебудови.

2. Розвиток і формування практичної психології здійснюються за "відомчим принципом", що дуже часто призводить до паралелізму в роботі відомчих психологічних служб, розпорошення нечисленних кадрів науковців і методистів по паралельних напрямках науково-методичної роботи, до нераціонального використання державних коштів.

3. Існує методична неузгодженість у діяльності відомчих структур практичної психології, а відтак і грубі порушення прав людини у процесі психодіагностичної та психокорекційної роботи, і численні спекуляції та шахрайства різного роду "цілительів" на психологічному ґрунті.

4. Допомога людині, захист її психічного здоров'я не будуть ефективними, якщо вони спираються на відомчий підхід. Тому практична психологія має бути якщо не позавідомчою, то міжвідомчою, загальнонаціональною.

Практична реалізація ідеї створення національної системи соціально-психологічної служби почалась у березні 1992 р. з підготовки двох листів на адресу Комісії Верховної Ради України з питань науки і народної освіти: "Про створення державної системи психологічної служби України" і "Про кадрове забезпечення державної психологічної служби". Залим, у квітні, Комісія прийняла ухвалу про створення Концепції державної системи психологічної служби і доручила Інституту психології координацію робіт з її створення.

Концепція тричі розглядалася згаданою Комісією, у січні 1993 р. була схвалена й передана до Кабінету Міністрів для доопрацювання та реалізації. Текст її було пізніше оприлюднено.

Незалежно від того, яке рішення буде прийнято Кабінетом Міністрів, інтеграція відомчих психологічних служб — це справа часу. Розвиток суспільства буде успішним лише тоді, коли діяльність усіх його інституцій спиратиметься на обдарованих і компетентних професіоналів. Їх пошук і залучення до розв'язання важливих державних завдань, сприяння розвиткові здібностей і обдаровань має здійснити Національна соціально-психологічна служба (НСПС).

Нині окремі елементи НСПС уже існують у різних міністерствах і відомствах, але у своїй діяльності вони не виходять за межі вузьковідомчих інтересів, а їхня робота ніким не координується. При цьому безліч гострих соціально-психологічних проблем залишаються поза увагою як суспільства взагалі, так і фахівців, оскільки "не вкладаються" у відомчі структури. З цього випливають нагальна потреба пріоритетного розвитку соціально-психологічних служб у таких галузях, як медицина, освіта, управління державою, оборона, захист правопорядку, економіка, соціальне забезпечення і т. ін., а також необхідність координації діяльності таких служб на території адміністративних одиниць.

Наявність розгалуженої системи захисту особистості, психічного здоров'я населення є показником зрілості демократичного суспільства.

**Визначення НСПС.** Національна соціально-психологічна служба об'єднує державні органи й організації, що виконують практичні роботи у галузі соціальної педагогіки, прикладної соціології та психології. До неї входять: психологічні та соціологічні підрозділи й служби, які функціонують у різних відомствах; соціально-психологічні служби державної адміністрації; територіальні (муніципальні) структури (об'єд-

нання), що надають соціально-психологічні послуги населенню. НСПС є основою загальнодержавної системи охорони психічного здоров'я населення України. Вона виконує дорадчі та експертні функції в усіх державних і територіальних установах: забезпечення соціально-психологічних умов вільного саморозвитку особистості; розв'язання та профілактики різних типів конфліктів, психологічних перевантажень у професійній діяльності; створення оптимальних соціально-психологічних умов підвищення ефективності праці, навчання і виховання; захисту й допомоги людині, котра перебуває у кризовій життєвій ситуації; кваліфікованого управління соціальними процесами у суспільстві; забезпечення єдиної політики у психологічному захисті населення.

**Основні завдання й напрями роботи.** Діяльність соціально-психологічної служби є одним із вирішальних чинників гуманізації відносин у суспільстві, оскільки ґрунтується виключно на індивідуальному підході до особистості людини.

**Основними спеціалістами НСПС є:** психологи-консультанти, практикуючі психологи, соціологи, соціальні працівники, соціальні педагоги, методисти соціально-психологічних служб.

До НСПС не входять та їй не підпорядковуються державні або приватні науково-дослідні установи, наукові групи, лабораторії у відомствах, навчальні (вищі й середні) заклади. Відносно цих структур НСПС виступає як замовник.

У своїй діяльності НСПС співпрацює на договірних засадах з неурядовими або приватними структурами, що надають соціально-психологічні послуги населенню або проводять навчання за тематикою НСПС.

**Основні функції НСПС:** аналіз і прогнозування поведінки людей, активний соціально-психологічний вплив, консультативно-методична, просвітницька, профілактична робота, реабілітація, дорадча функція, психогігієна.

**Головна мета НСПС** — забезпечення необхідних соціально-психологічних умов підвищення ефективності діяльності людини в усіх сферах суспільного життя (від політики й управління державою до сімейних стосунків і міжособової взаємодії) і водночас — підтримка розвитку і захист психічного здоров'я особистості громадян України.

### *Основні завдання НСПС:*

1. Надання допомоги органам управління у розробці та реалізації державної політики на основі вивчення стану масової свідомості, прогнозування й активного впливу на соціально-психологічні процеси у суспільстві.

2. Виконання консультативних, дорадчих та експертних функцій у сфері управління державою, в економіці, у галузях науки й культури, в органах законодавчої, виконавчої та судової влади.

3. Забезпечення соціально-психологічного захисту і підтримки індивідуального розвитку громадян України з урахуванням їхніх здібностей, особливостей життя і праці; реабілітація потерпілих від техногенних, соціальних та природних катастроф.

4. Участь у розробці й практичному застосуванні нових технологій і методик навчання, виховання, розвитку і перевиховання дітей та молоді, впливу засобів масової комунікації на людей.

5. Координація прикладних психологічних, соціологічних і педагогічних досліджень у практичній діяльності; підтримка пріоритетних науково-методичних і практичних програм щодо роботи з молоддю, сім'єю, в галузях політичної, юридичної, військової, педагогічної та медичної психології, соціології, педагогіки. Створення єдиної інформаційної системи соціально-психологічної служби.

6. Здійснення психометричного нагляду: розробка, запровадження і контроль за кваліфікованим використанням психологічних методик і технологій. Контроль за дотриманням професійної етики.

7. Участь у ліцензуванні навчальних закладів і в атестації спеціалістів відповідно до державних і міжнародних стандартів.

Сучасний стан розвитку практичної психології в Україні свідчить, що найбільш актуальними її напрямками є психологія управління та організацій, практична психологія освіти, психологія сім'ї та соціального захисту, політична психологія, профорієнтація і профвідбір. Інтенсивного розвитку потребують військова, медична та юридична психологія.

Порівняння структури практичної психології за кордоном і в нашій країні дає можливість назвати основні її напрями:

1. Психологія політичної діяльності, управління та масових комунікацій.

2. Юридична психологія.

3. Військова та спортивна психологія.
4. Медична (клінічна) психологія.
5. Практична психологія системи освіти.
6. Психологія управління і виробництва.
7. Психологія сім'ї та соціального захисту населення.

*Організаційні принципи НСПС* полягають у тому, щоб забезпечити її максимальну ефективність при оптимальних витратах і мінімальному кадровому забезпеченні. Оскільки НСПС діє в різних міністерствах та відомствах, її працівники мають, як правило, подвійне підпорядкування.

*Структура НСПС* має три рівні: центральні органи, обласні, районні (міські). На кожному з рівнів створюються практичні центри, які безпосередньо здійснюють практичну соціально-психологічну діяльність, і органи науково-методичного забезпечення діяльності служби. Чимале значення мають професійні асоціації та товариства соціальних працівників і практикуючих психологів.

*Вищим органом управління НСПС* є Рада головних психологів відомств і областей, яка вивчає напрями та зміст роботи НСПС, здійснює фінансування основних проектів, створює атестаційні й акредитаційні комісії.

Поточну роботу з виконання рішень ради, з координації практичних робіт і розвитку служби здійснює *Координаційна група (комітет)*, що входить до складу Науково-методичного центру НСПС.

На основі відповідних кафедр інститутів удосконалення, лабораторій і центрів практичної психології, профорієнтації тощо створюється *Науково-методичний центр Національної соціально-психологічної служби*. Він є головною управлінською, методичною і координуючою організацією в НСПС.

*Науково-методичний центр:*

організовує та контролює виконання рішень Ради головних психологів;

організовує та координує роботу комісій, творчих груп, центрів і лабораторій, що входять до структури НСПС;

виступає головним виконавцем державних замовлень на здійснення робіт у галузі практичної психології та соціальної роботи;

здійснює розробку, експертизу і розповсюдження методів, методик і технологій, що застосовуються в діяльності НСПС;

бере участь в акредитації психологічних навчальних закладів;

здійснює атестацію спеціалістів вищої категорії в галузі практичної психології та соціальної роботи;

здійснює підвищення кваліфікації психологів, соціологів, соціальних працівників та ін.

Центр має право видавати або анулювати ліцензії на індивідуальну трудову діяльність в галузі практичної психології, перевіряти діяльність приватних фірм, що займаються практичною психологією, і ставити питання про її припинення, якщо вона приносить шкоду психічному здоров'ю населення, його духовному розвитку.

При Центрі діє *Рада з практичної психології*, до якої входять представники наукових, навчальних, практичних психологічних і соціологічних структур, Товариства психологів, практикуючі спеціалісти.

*Головний психолог області* є головною посадовою особою НСПС в області. Він підпорядковується керівникові Науково-методичного центру НСПС та обласній Раді з практичної психології, до якої входять: керівництво обласного Центру НСПС, представники психологічних навчальних закладів, науковці, психологічна громадськість, практикуючі психологи, соціальні педагоги, методисти соціально-психологічних служб та ін.

*Обласний Центр НСПС* можуть складати: курси підвищення кваліфікації або перекваліфікації психологів, соціальних працівників, дослідні лабораторії та центри, консультативні кабінети, методичні групи, практикуючі психологи й соціологи закладів обласного підпорядкування. Основні функції Центру: атестація спеціалістів, розробка і впровадження нових методик і методів, здійснення практичної роботи, надання консультативно-методичної допомоги.

*Головний психолог району (міста)* є головною посадовою особою НСПС в районі (місті). Він підпорядковується головному психологові області та є, як правило, керівником районного (міського) Центру психологічної служби.

До *районного Центру НСПС* можуть входити: психологи, соціальні працівники й соціологи, що працюють у державних закладах і установах, консультативні кабінети, центри профорієнтації, "Телефон довіри", сімейна консультативна служба, група аналізу інформації та ін. Головна задача Центру — надання практичної допомоги населенню.

Діяльність НСПС забезпечується спеціалістами-психологами, соціологами, соціальними педагогами, що мають відповідний диплом і ліцензію на конкретний вид роботи. Заміщення посад у НСПС відбувається на конкурсній основі. Працівники НСПС підпорядковані керівництву відповідного Центру і узгоджують свою діяльність з адміністрацією установ, в яких вони працюють.

Професійна підготовка працівників НСПС здійснюється державними, приватними або неурядовими навчальними закладами, що пройшли акредитацію на певний час. Рівень кваліфікації спеціалістів визначається Державною комісією і підтверджується ліцензією.

Акредитація навчальних закладів і атестація спеціалістів періодично повторюються.

Підготовка, перепідготовка та підвищення кваліфікації психологів мають відбуватися за напрямками, зазначеними вище. При цьому кожен із цих напрямів має містити в собі спеціалізації з більш вузьких проблем. Після того як студент (курсист) засвоїв загальні положення й методи конкретного напрямку служби, що підтверджується дипломом, він може спеціалізуватись у конкретній проблематиці, за якою отримує ліцензію на проведення певного виду практичної роботи.

Основні спеціалісти НСПС повинні мати вищу гуманітарну освіту, конкретну спеціалізацію, певний досвід практичної роботи. На всіх етапах професійного зростання спеціалісти НСПС проходять професійний відбір за стандартними методиками. Центри НСПС відстежують професійне просування кожного спеціаліста, що їм підпорядкований.

Елементи національної системи соціально-психологічної служби уже створені й функціонують, посилюється координація між психологічною службою системи освіти і соціальною службою для молоді, центрами соціально-психологічної реабілітації населення, що постраждало внаслідок аварії на ЧАЕС, комісіями у справах неповнолітніх і т. п. Усе це свідчить про інтеграцію зусиль психологів і соціальних працівників різного відомчого підпорядкування довкола реальної життєвої проблематики окремо взятої людини. Таким чином практична психологія реально впливає на процес гуманізації суспільства.

---

## Запитання й завдання

---

1. Як Ви розумієте поняття “соціально-психологічна служба”?
2. Які бувають види соціально-психологічної служби?
3. Чим відрізняється соціально-психологічна служба від асоціації психологів?
4. Що таке національна система соціально-психологічної служби? Назвіть її складові.

---

## Література

---

Годфруа Ж. Что такое психология: В 2 т. Москва, 1992.

Киричук О. В. Проблеми психології педагогічної взаємодії // Психологія. Київ, 1991. Вип. 37.

Панок В. Г. До побудови концепції державної психологічної служби // Актуальні проблеми психології: традиції і сучасність. Київ, 1992. Т. 1.

Практична психологія у системі освіти: Питання організації та методики / За загал. ред. В. Г. Панка. Київ, 1995.

Психологическая служба в педагогическом институте / Под ред. П. В. Лушина. Кировоград, 1993.

Панок В. Г. Концепція національної соціально-психологічної служби // Педагогіка і психологія. 1994. № 2.

## 1.5. Етичні засади діяльності практикуючого психолога

Діяльність національної системи соціальних і психологічних служб у цілому і кожного спеціаліста зокрема регулюється не тільки законодавчо, тобто певними інструкціями та методичними вказівками, а й конкретними етичними нормами. При цьому існують специфічні нормативні документи — етичні або деонтологічні кодекси, в яких зведено основні мо-

ральні вимоги до професійної діяльності практикуючих психологів та соціальних працівників.

Багаторічний досвід роботи зарубіжних соціальних служб показує, що етичні закони у цій галузі є чи не найважливішими для надання ефективної допомоги особистості у захисті її психічного здоров'я. Століттями відпрацьоване законодавство розвинутих країн, що будується на європейській культурно-правовій традиції, узгоджується із перевіреними роками практики етичними вимогами до професії практикуючого психолога та соціального працівника. Усе це практично унеможливлює завдання свідомої шкоди пацієнтові без серйозного покарання. У даному випадку певні інститути державної влади стають на захист прав громадянина навіть тоді, коли йому завдано так званої моральної шкоди.

Непрофесійні, неетичні дії спеціалістів соціальних служб у розвинених країнах можуть мати значні наслідки, оскільки дуже часто вони підпадають під такі моральні та юридичні поняття, як “завдання моральних збитків”, “замах на гідність громадянина”, “розголошення професійної таємниці”, “психологічний тероризм”, “порушення особистісного суверенітету” і т. ін. Такі дії можуть каратися не тільки великими штрафами, а й позбавленням волі. Практично в усіх випадках грубого порушення етичних норм спеціаліст позбавляється (назавжди або тимчасово) права на професію. Здійснюється це або відповідними державними органами, або професійними асоціаціями, яким законодавчо надано це право.

У нашій країні законодавче регулювання діяльності у сфері соціального і психологічного захисту громадян та надання їм психологічних послуг ще практично не розроблене. На національному рівні відсутні професійні асоціації у галузі практичної психології. Поки що не існує жодної служби соціальної або психологічної допомоги, у складі якої була б комісія з етики. До того ж в Україні практично немає наукових досліджень у галузі психологічної деонтології. Усі ці обставини призводять до непрофесійного застосування психологічних методів, до того, що психологічну допомогу населенню намагаються надавати непрофесіонали й шарлатани. Тому нині особливої ваги набуває неухильне дотримання норм професійної етики усіма психологами, педагогами, соціальними працівниками тощо.

Неважко помітити, що існують професії, для яких не є принципово важливим дотримання професійної етики. Точніше — професійна етика у даному випадку збігається із за-

гальними етичними нормами, що прийняті у суспільстві. Це, наприклад, професії інженера, програміста, економіста, водія. Інша ж група професій передбачає специфічні етичні правила поведінки у процесі виконання службових обов'язків. До цієї групи належать лікарі, педагоги, юристи, соціальні працівники, практикуючі психологи.

У чому різниця між цими двома групами професій? Чому одні не потребують, а інші потребують специфічних моральних умов для свого здійснення? Відповідь на ці запитання може бути пов'язана з двома причинами. Перша: професії, до яких належать практична психологія та соціальна робота, своїм предметом мають не технічні або знакові системи, а людину, її життя та здоров'я, її долю й життєві перспективи, її внутрішній світ. Друга причина — особливості реалізації професійних функцій. В одному випадку рольова поведінка, індивідуальність фахівця не мають принципового значення для успішності його роботи, в іншому — вони є неодмінною, а почасти й найпершою умовою. Реалізація функцій у професіях типу “людина — людина” здійснюється через виконання певних професійних ролей (“психотерапевт”, “лікар”, “соціальний працівник” та ін.). Іноді сама роль є інструментом впливу на людину.

У практичній психосоціальній роботі фахівцям дуже часто доводиться грати певні ролі задля досягнення психотерапевтичного або психокорекційного ефекту. Наприклад, ролі демократичного керівника групи з арттерапії, експерта з конкретних психологічних проблем, уважного, чуйного консультанта, авторитарного, конфліктного члена групи та ін. Часто у процесі консультування або групової роботи (гри) психолог змінює свою роль відповідно до тих завдань, що були ним поставлені, та до обставин, котрі складаються у процесі консультування. *Усе це вимагає від спеціаліста глибокого психологічного розуміння: життєвої ситуації клієнта та його конкретної проблеми; актуальної ситуації консультування або психокорекційної гри; механізмів міжособистісної взаємодії та обґрунтованого прийняття конкретної лінії поведінки (ролі); особливостей власного образу в очах клієнта та розвиненої особистісної рефлексії.*

Таким чином, практикуючий психолог або соціальний працівник мають бути відстороненими від власних професійних ролей і вміти свідомо керувати ними. Досвідчені психотерапевти зазначають, що у практичній роботі важливо не переносити основні риси непрофесійних ролей на професійні.



Недотримання цього правила веде за собою перенесення особистісних проблем терапевта на клієнта, що є недопустимим.

Технології, що застосовуються у практичній психології, можуть серйозно змінити внутрішній світ людини, перебудувати її світосприймання, змінити ставлення до найближчого соціального оточення, сформувати нові та знищити старі форми поведінки. Таким чином, спеціаліст, який здійснює психодіагностику, психокорекцію, психопрофілактику, несе певну юридичну та моральну відповідальність за наслідки цієї роботи. Адже ніхто (крім виняткових випадків) не має права вирішувати за людину, що для неї є благо, а що ні. Ніхто, крім самої людини, не може визначати її життєвий шлях, її долю, обирати супутників життя, нав'язувати свої переконання. Усе це можна вважати складовими особистісного суверенітету людини (клієнта).

Найдорогоцінніше у професіях педагога, соціального працівника, психолога — це *довіря*. Без нього більшість методик і методів психосоціальної роботи втратили б свій сенс. Зі встановлення довіри між клієнтом і психологом починається будь-який вид роботи у практичній психології. Як правило, чим делікатніша проблема клієнта, тим важче встановити необхідний для роботи рівень довіри. Тому найтяжчою професійною провиною і водночас верхом непрофесіоналізму є втрата довіри клієнта до психолога або нехтування спеціалістом довіри до нього. Людину, що систематично припускається таких помилок, слід вважати професійно непридатною.

Разом із розвитком світової практичної психосоціальної роботи розвивались і дослідження в галузі професійної деонтології. За кордоном існує цілий напрям у психологічній науці, який досліджує особливості поведінки консультанта або психотерапевта у різних ситуаціях надання ними психосоціальної допомоги. Іноді на практиці доводиться стикатися із дуже складними проблемами, коли психолог має вибирати між додержанням загальних норм, прийнятих у даному соціумі, і необхідністю реалізації своїх професійних функцій. У численних посібниках і підручниках аналізуються складні випадки з практики та формулюються загальні підходи до розв'язання подібних проблем.

Психологам-початківцям варто знати, що далеко не в усіх випадках наука може дати прості й вичерпні відповіді на те чи інше моральне питання, що виникає в процесі практичної роботи. Такі неоднозначні ситуації трапляються в роботі кожного спеціаліста. І кожного разу психолог має прийняти

рішення, яке не поставить під загрозу суверенітет особистості клієнта або його оточення. При цьому орієнтиром повинні бути загальні принципи морального кодексу психолога або соціального працівника.

Іноді дії одного спеціаліста вбачаються для іншого некоректними. Тоді подібні ситуації ретельно аналізуються на методичних зборах або стають предметом розгляду комісій з етики.

Слід зазначити, що психологія — як наукова, так і практична — виникла й сформувалася в європейській цивілізації. Отже, хочемо ми цього чи ні, вона не може існувати поза європейським культурним контекстом, поза загальнолюдськими (точніше — християнськими) моральними нормами. У найбільш узагальненому вигляді ці норми сформульовані у *Загальній декларації прав людини* (див. Додаток 1) та у багатьох законодавчих актах розвинутих країн. Ці документи є основоположними для всіх працівників соціальних служб та покладені в основу багатьох професійних етичних кодексів. Не переповідаючи їх дослівно, спробуємо розглянути фундаментальні етичні принципи професійної діяльності практикуючих психологів.

Перше, на що варто звернути увагу працівникові соціальної або психологічної служби, — це наголос на унікальності та неповторності кожної особи (*принцип індивідуалізації*). Практична психосоціальна робота — це робота з індивідуальністю. Тут соціально або біологічно типове відступає на другий план, є тільки основою, на якій надбудовується індивідуальність.

Усі відомі теорії особистості твердять, що її структуру складають від кількох десятків до кількох сотень основних рис, факторів або якостей, що всі вони пов'язані між собою та впливають одне на одного; що вони або компенсують (притічують) дію одне одного, або підсилюють. Такі багатозначні взаємовпливи (В. Мерлін) зумовлюють індивідуально неповторні реакції особистості на зовнішні стимули. Можна знайти двох людей, стилі поведінки яких схожі між собою, але не можна у жодному з випадків стверджувати, що вони тотожні. Усе це є виявом індивідуальності в людині.

Наголос на індивідуальному (точніше — *індивідуальнісному*) підході до клієнта є принципово важливим, оскільки типізація, усереднення в роботі практикуючого психолога спричинюють неточну постановку діагнозу та застосування неадекватних засобів соціально-психологічної допомоги.

Тут можна висловити припущення про обмеженість наукового підходу до проблеми індивідуальності, оскільки самі наукові методи не адекватні індивідуальнісному підходові, а досліджують статистичні процеси. Індивідуальність же — це позастатистичний феномен, і тому академічна психологія може лише окреслити контури цієї проблеми. Найбільш повний опис індивідуальності можливий тільки із застосуванням ненаукових підходів, пов'язаних з інтуїтивними концепціями людини.

Індивідуальнісний підхід, що відіграє центральну роль із-поміж моральних принципів, породжує низку похідних. Серед них назвемо принцип “не зашкодь”. Він полягає, на нашу думку, в тому, що практикуючий психолог або соціальний працівник не повинен нав'язувати своєму клієнтові власні стереотипи світосприймання або поведінки, власні моральні стереотипи. Ми маємо сприймати клієнта таким, яким він є. Головне тут — не оцінити, а зрозуміти. Тобто консультант або терапевт мають безоцінково ставитися до клієнта. Усе це “дає змогу некваліфікованому психологові осягти розуміння життєвого шляху, що є відмінним від його власного” (Абрамова Г. С. Введение в практическую психологию. Брест, 1993. С. 10).

Досвід психокорекційної роботи свідчить, що найбільша кількість помилок і порушень принципу “не зашкодь” відбувається саме через нерозуміння позиції клієнта, особливостей його індивідуальності або через низький рівень психологічної культури консультанта. Практикуючий психолог має орієнтуватися, як правило, передусім не на власні уявлення про те, що є добре, а що зле, а на систему цінностей клієнта. Феномен “приєднання” до позиції клієнта має посідати постійне місце у структурі професійної діяльності кваліфікованого спеціаліста.

Необхідними моральними умовами здійснення професійних функцій є прийняття індивідуальності клієнта в усьому її розмаїтті та своєрідності й організація продуктивної взаємодії з ним. Обов'язковим тут вважається встановлення довіри та порозуміння. У різних психологічних школах така умова взаємодії має різні назви. Так, у психодіагностиці її називають “встановленням позитивної мотивації до діагностичного обстеження” (Л. Бурлачук, П. Кляйн, В. Столін та ін.). Прихильники психоаналітичних орієнтацій у практичній психології називають такий феномен “лікувальним альянсом” (З. Фрейд, А. Фрейд).

*Ніхто не має права примушувати людину проходити психологічне обстеження або брати участь у корекції її життєвого стилю, особистісних та індивідуальних рис, поведінки.* Така робота може здійснюватися лише за умови доброї волі клієнта. Більше того, він має право перервати діагностично-корекційну роботу в будь-який момент.

Необхідною умовою продуктивної взаємодії клієнта з психологом є свідоме ставлення першого до діагностично-корекційної роботи, в якій він бере участь. Психолог має поставити клієнта до відома про зміст і завдання його професійних дій, про їхні можливі наслідки для клієнта та його найближчого оточення.

Із наведеного вище правила є, втім, два винятки. Перший полягає у тому, що практична соціальна і психологічна робота здійснюється поза волею людини, коли та не в змозі свідомо підходити до процесу діагностично-корекційної роботи через хворобу або перебуває у стані зміненої (неповної) свідомості та потребує невідкладної допомоги. Другий виняток — це судово-психологічна експертиза. Тут психолог здійснює свої повноваження за рішенням судових інстанцій і не передбачає співробітництва клієнта у цьому процесі. Варто пам'ятати, що у даному випадку можуть бути застосовані специфічні методи діагностично-корекційної роботи.

*Конфіденційність у роботі психосоціальних служб* — чи не найпоширеніший з моральних принципів. Разом із тим він не може бути абсолютним. Крайні тлумачення цього принципу видаються однаково непрофесійними. Але у практичній роботі довкола цього виникає багато проблем. З одного боку, психолог має прагнути максимальної відкритості у своїй роботі, з іншого — повинен забезпечити нерозповсюдження інформації, яка може зашкодити клієнтові або його найближчому оточенню. Найважливіше — не завдати шкоди клієнтові. Якщо виникають спірні етичні питання, вони, як правило, вирішуються на користь клієнта. Винятки з цього правила складають випадки, коли існує реальна загроза іншим людям або самому клієнтові.

Умова, що тісно пов'язана з попередньою, стосується адекватного представлення результатів тестувань та іншої психологічної інформації. Тут спеціалісти з деонтології називають кілька вимог. Першою є обов'язковість для психолога повідомляти клієнта або його близьких про результати та можливі наслідки діагностично-корекційної роботи. Друга: ця інформація має бути адекватною рівневі психологічної та за-

гальної культури споживачів. Третя полягає в тому, що усвідомлення власних проблем та особистісних характеристик суттєво впливає на поведінку людини, тому подання інформації має не травмувати клієнта, а спонукати до соціально схвалюваного розвитку його особистості.

У випадку, коли інформація надається третім особам, прийнято також урахувати можливість її несанкціонованого розповсюдження та некомпетентних з огляду практичної психології дій цих осіб. Психолог має враховувати й соціально-психологічні наслідки корекційної роботи з клієнтом. Адже самий факт участі останнього у цій роботі може негативно позначитися на його психологічному комфорті.

Суворе додержання моральних принципів у роботі не виключає імовірності виникнення складних моральних і професійних ситуацій. Так, іноді додержання одного морального принципу заходить у протиріччя з іншими. Досвідчені психологи керуються у таких випадках передусім інтересами клієнта та громадської безпеки.

Поки що єдиним документом, який регламентує діяльність психологічних служб, є *Етичний кодекс психолога* (див. Додаток 3). Тому праця у практичній сфері нині пов'язана із напруженням досвіду застосування етичних принципів до конкретних випадків діагностично-корекційної роботи.

---

#### Запитання й завдання

---

1. В чому сутність правової та моральної регуляції професійної діяльності практикуючих психологів та соціальних працівників?
2. Чому у професійній діяльності практикуючого психолога необхідно дотримуватися певних моральних вимог?
3. Назвіть основні моральні засади діяльності практикуючого психолога і соціального працівника.
4. Розкрийте зміст умови конфіденційності роботи практикуючого спеціаліста.
5. Чому практична психосоціальна робота вимагає індивідуального підходу до клієнта?
6. В чому полягає "приєднання" у роботі спеціаліста з огляду моральних засад його роботи?

7. Чому необхідною умовою успішної роботи є встановлення довіри між психологом і клієнтом?
8. Що таке "безопієнкове ставлення до клієнта" та яку роль воно відіграє у роботі практикуючого психолога?
9. Поясніть смисл принципу "не зашкодь".
10. Проаналізуйте Етичний кодекс психолога та назвіть основні принципи, що покладені в його основу.

---

#### Література

---

Годфруа Ж. Что такое психология: В 2 т. Москва, 1992.

Панок В. Г. Концепція психологічної служби у системі освіти України // Барви творчості. Київ, 1995.

Права дитини: 36. документів. Львів, 1995.

Бондаренко О. Ф. Психологічна допомога особистості. Харків, 1996.

Максименко С. Д. Теорія і практика психолого-педагогічного дослідження. Київ, 1990.

## 2. МЕТОДОЛОГІЯ ПРАКТИЧНОЇ ПСИХОЛОГІЇ

### 2.1. Проблема визначення методологічних основ практичної психології

Опис теоретичних основ галузі, що тільки-но започатковується у нашій країні, — справа досить складна. Разом із тим вона є вкрай необхідною, оскільки задає систему підходів, яка сприятиме систематизуванню навчального матеріалу. Наслідкування стихійного формування методології практичної психології, що спостерігається за кордоном, може призвести до копіювання чужих зразків та виведення поза межі практики надбань вітчизняної психології.

Вище вже говорилося про те, що основною позицією у конструюванні методології ми обрали *прагматичний підхід*. Він полягає у створенні такої системи базових категорій та пояснювальних принципів, яка могла б об'єднати різні школи практичної психології і при цьому не була б внутрішньо суперечливою та еkleктичною. З іншого боку, це має бути така самодостатня система, яка дає змогу проектувати конкретні технології практичної роботи психолога. Належність тієї чи іншої методики до однієї з шкіл не є, на нашу думку, вирішальним фактором; головне — щоб вона органічно поєднувалася з іншими, складаючи замкнений цикл робіт, спрямований на розв'язання конкретної особистісної проблематики.

У західній психології методологічні основи закладались у межах тих чи інших шкіл — психоаналізу, гуманістичної психології, біхевіоризму. Тому поняттєві апарати цих шкіл часто не збігаються, що породжує різні тлумачення тих самих явищ. Натомість практика вимагає співвіднесення методологічних засад різних шкіл — і для навчання спеціалістів, і для адекватного застосування різних методичних прийомів.

Певною мірою виправданим, з нашого погляду, є підхід Г. Абрамової (Введение в практическую психологию. Брест, 1993), яка вихідним поняттям практичної психології вважає

запит на роботу практикуючого психолога. Через категорію запити розкриваються основні вимоги до професійної діяльності у сфері практичної психології та її провідні принципи. Разом із тим авторка, мабуть, не ставила за мету розкриття підходів до структури та видів роботи у практичній психології, а також побудову методологічних основ конструювання психологічних технологій. Проте саме це завдання вбачається нам найголовнішим.

В якості вихідної категорії, яка могла б виконувати системоутворювальну функцію, ми б назвали *психологічну проблему*. Саме психологічна проблема є головним мотивом діяльності практикуючого психолога і соціального працівника. Її виникнення та усвідомлення є фактичною підставою застосування фахівцем психологічних методів практичної роботи. Тільки психологічна проблема породжує запит (суб'єктивний чи об'єктивний) на діяльність соціальної або психологічної служби. Через це ми вважаємо практичну психологію проблемно орієнтованою галуззю людської діяльності, галуззю, що допомагає у розв'язанні та профілактиці психологічних проблем особистості.

*Психологічна проблема — це стан невизначеності, що виникає у процесі життєдіяльності індивіда між його намірами, уявленнями, мотивами й цілями поведінки та об'єктивними й суб'єктивними умовами її реалізації; як протиріччя між очікуваними та реальними результатами дій людини.*

У процесі трудової діяльності, навчання й спілкування індивід стикається з багатьма життєвими проблемами. Кожна з них, як правило, має психологічну складову (психологічна проблема), без розв'язання якої неможливе розв'язання проблеми в цілому. В одних ситуаціях психологічні проблеми не відіграють вирішальної ролі, в інших вони є центральними. Одні психологічні проблеми вирішуються легко і не потребують сторонньої допомоги, інші пов'язані з багатьма ускладненнями та вимагають втручання інших людей. 3-поміж останніх є проблеми, що можуть бути розв'язані тільки за допомогою спеціалістів.

Скажімо, така загальновідома життєва проблема, як вступ до вищого навчального закладу, поряд з іншими (соціальними, економічними, дидактичними та ін.) має й психологічні складові: необхідність прийняття рішення (здійснення вибору), визначення власних здібностей, подолання надмірного емоційного напруження тощо. Тому, як правило, життєві ситуації обумовлюють комплексну, системну, психологічну проблематику особистості.

Психологічна проблематика особистості є багатоаспектною, як багатоаспектною є її життєва проблематика. Тому досить важко вирізнити типологію психологічних проблем людини (таку спробу здійснив В. Рибалка в одній із своїх робіт). Не претендуючи на універсальність, назовемо найважливіші, з нашого погляду, типи психологічних проблем.

Насамперед слід зазначити, що психологічні проблеми розрізняються за рівнем їх усвідомлення суб'єктом або оточуючими його людьми (у тому числі й психологом). Для багатьох наших пересічних громадян усвідомлення власної психологічної проблематики є таким же відкриттям, як для мольєрівського Журдена, котрий "усе життя розмовляв прозою і тільки в тридцять років про це дізнався". Іноді людина з тих чи інших причин може й не усвідомлювати проблеми, а її оточення це усвідомлює. (До речі, однією з функцій психолога є надання допомоги клієнтові у глибокому усвідомленні власної проблематики.) Буває й навпаки: переживання й усвідомлення проблеми людиною не помічається її оточенням. Коли ж людина або її найближче оточення усвідомлюють психологічну проблему, тоді й постає запит на роботу практикуючого психолога.

Найпоширенішими проблемами, з якими звертаються до психолога, є *проблеми спілкування та міжособистісних взаємин*. Процеси суб'єкт-суб'єктної взаємодії мають настільки складну природу, що породжують найрізноманітніші проблеми міжособистісного розуміння, адекватного сприйняття іншої людини, розуміння цілей та намірів партнера зі спілкування, розкриття психологічного змісту його дій, правильного усвідомлення його емоцій, станів та ін.

Наступне коло проблем — *проблеми саморозвитку й самоідентифікації*. Вони породжуються необхідністю особистісної рефлексії та самореалізації. Основу їх складає намагання суб'єкта розібратись у власних можливостях, здібностях, потенціях, необхідність побудови адекватного образу "Я" для планування своєї активності.

З огляду значення для індивіда, його подальшої долі психологічні проблеми можуть бути більш значущі, актуальні, й менш значущі. Залежно від значущості проблеми вона переживається з більшою або меншою гостротою. Відносно життєвої ситуації та життєвого шляху особистості психологічні проблеми можуть бути *кризовими, критичними, значущими та малозначущими*.

Психологічні проблеми можна також класифікувати за основними сферами активності людини: *сімейні, професійні,*

*особисті, пов'язані із здоров'ям, навчанням, правовими відносинами, дозволами, політичною діяльністю та ін.* У цьому підході до класифікації маємо відтворення структури практичної психології взагалі.

Психологічна проблема — результат взаємодії індивіда з навколишнім світом. Тому при аналізі проблеми логічно розглядати не тільки індивідуальність особистості, а й життєві обставини, в яких їй доводиться діяти. Низка досліджень останніх років (зокрема Л. Бурлачука) показує необхідність психологічного аналізу ситуації діяльності індивіда в процесі психодіагностики рис його особистості. Адже ієрархічна структура особистості має широкі можливості пристосування до умов навколишнього середовища (див., наприклад, роботи В. Мерліна та його школи з проблем дослідження інтегральної індивідуальності); тому в одній ситуації холерик може поводити себе як сангвінік, в іншій — як холерик. Отже, ми вийшли на другу базову категорію практичної психології — *категорію життєвої ситуації особистості*.

*Життєва ситуація особистості — це сукупність обставин життєдіяльності, які прямо або опосередковано впливають на поведінку людини, її стан і внутрішній світ, обумовлюючи зміст та напрями індивідуального розвитку, тим самим сприяючи виникненню та розв'язанню проблем.*

Деякі дослідники вживають поняття "психологічна ситуація", яке розуміють як "наявні конкретні обставини, які характеризують психічний стан суб'єкта, відношення до розв'язуваної проблеми, іншої людини, об'єкта тощо..." (Психологічний словник / За ред. В. І. Войтка. Київ, 1982. С. 145). Як бачимо, "психологічна ситуація" — поняття дещо вужче, ніж "життєва ситуація". У наведеному визначенні відображені в основному актуальні характеристики взаємодії суб'єкта з оточенням. Тут мова йде про головні чинники, що породжують конкретні емоції, мотиви поведінки, дії, ставлення та ін. З нашого погляду, психологічна ситуація — це розуміння й переживання людиною своїх життєвих обставин, вона відбиває суб'єктивне бачення навколишнього середовища. "Життєва ситуація" — поняття більш широке, що включає як об'єктивні компоненти (сприйняття життєвих обставин особи іншими людьми, взагалі сукупність об'єктивних чинників, які на цю ситуацію впливають), так і суб'єктивні — психологічну ситуацію. Іншими словами: життєва ситуація складається з двох компонентів — усвідомлюваних суб'єктом обставин своєї життєдіяльності (психологічна ситуація) та не-



усвідомлюваних, тих, що існують об'єктивно, але не пов'язуються людиною з власною особою. По суті психологічна ситуація може розглядатись як суб'єктивна проєкція життєвої ситуації особистості. Саме тому в процесі професійних дій практикуючого психолога важливі не тільки анамнез, а й самостійне дослідження обставин життя клієнта, матеріальних й соціальних чинників його поведінки.

Доречно розглянути й широковживане поняття *соціальної ситуації розвитку*, яке було запропоновано Л. Виготським. "Соціальна ситуація розвитку являє собою вихідний момент для всіх динамічних змін, що відбуваються у розвитку протягом даного періоду. Вона визначає цілком і вповні ті форми й той шлях, прямуючи яким дитина набуває нових та нових рис особистості, черпаючи їх з соціальної дійсності як з основного джерела розвитку, той шлях, на якому соціальне стає індивідуальним" (*Виготский Л. С. Вопросы детской (возрастной) психологии // Собр. соч. Москва, 1984. Т. 4. С. 258 — 259.*)

Поряд з цими словами автор говорить, що зміни, які виникають у процесі розвитку, зумовлені навколишньою дійсністю, передусім соціальною. Із цього стає зрозумілим, що не всі зміни індивідуального розвитку Л. Виготський обумовлював тільки соціальними чинниками. Як не можна розглядати індивідуальний розвиток лише в якості результату біологічного або, скажімо, духовного розвитку людини, так неправильно було б зводити його тільки до соціальних змін у житті особи. Таке розширене тлумачення соціальних чинників, хоч вони і є вирішальними, суперечило б практичному досвідові. Приміром, фізичні дефекти або хвороби хоча й змінюють соціальну ситуацію особистості, але й безпосередньо впливають на її індивідуальний розвиток.

На нашу думку, поняття "життєва ситуація" є більш широким, ніж "соціальна ситуація", і включає в себе не тільки останню, а й біологічні, індивідуально-психологічні та духовні чинники розвитку, які, безперечно, складають єдину систему і взаємопроникають та обумовлюють один одного.

Механізм взаємодії психологічної проблеми та життєвої ситуації не випадково поставлений у центр конструйованої нами системи. Він має глибоке коріння в теорії психології, зокрема у проблемному (задачному) підході до процесу розвитку психіки. "Проблема (задача, утруднення) — складне теоретичне і практичне завдання, яке потребує розв'язання, проте невідомі ні конкретні способи цього розв'язання, ні

його кінцевий результат" (Психологічний словник. С. 133). Як зазначав Г. Костюк, "зміст задачі визначається об'єктивною ситуацією. Остання задає суб'єкту роботу тим, що не все з того, що є важливим для нього, безпосередньо дано йому, де що сховане і повинно бути виявлене" (*Костюк Г. С. Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості. Київ, 1989. С. 227.*)

Що стосується співвідношення життєвої та психологічної ситуації, то тут нами фактично трансльоване розуміння навчальної ситуації та індивідуальної ситуації учіння: навчальна ситуація — це "єдність педагогічних факторів, що складають на даному відтинку навчального процесу об'єкт, стимул і умови учіння як системи дій учня з навчальним матеріалом; індивідуальна ситуація учіння — суб'єктивні проєкції навчальної ситуації, що виникають внаслідок її сприйняття й осмислення окремими учнями" (*Учебный материал и учебные ситуации / Под ред. Г. С. Костюка и Г. А. Балла. Киев, 1986. С. 20.*)

Зазначимо, що з розвитком практичної психології зростає інтерес дослідників до психологічної ситуації особистості. Зокрема, розглядаються питання вірогідності психологічного тестування людини у зв'язку з різними чинниками ситуації тестування (Л. Бурлачук, Є. Коржова та ін.).

Зростання інтересу до психології середовища вносить корективи у традиційні напрями психологічних досліджень, які концентрують увагу на людині як на замкненому цілому. Сучасні дослідники вважають, що змінні середовища варто досліджувати у такій же мірі, як і змінні особистості. У багатьох зарубіжних працях особистість почала розглядатись в контексті не лише соціальних процесів, що відбуваються у суспільстві, а й природних соціальних ситуацій, у яких вона функціонує. До останніх відносять хвороби, життєвий контекст, стресогенні та психотравмуючі фактори довкілля людини. Поняття ситуації вживається у багатьох сучасних концепціях соціальної психології, психолінгвістики, клінічної психології, інтеракціонізму, екопсихології, психології навчання та ін.

Існує кілька спроб типологізації ситуацій та виділення їхньої структури. Так, Д. Магнуссон (*Ситуационный анализ: Эмпирические исследования выходов и ситуаций // Психол. журн. 1983. № 2. С. 28—33*) запропонував п'ять рівнів визначення ситуації:

1. Стимули (stimulus) — окремі об'єкти або дії.
2. Епізоди (episodes) — значущі для людини події, що мають причини й наслідки.

3. Ситуації (situations) — фізичні, часові й психологічні параметри, детерміновані зовнішніми умовами. Сприйняття й інтерпретація ситуації надають значення стимулам та епізодам.

4. Оточення (settings) — узагальнююче поняття, що характеризує різні типи ситуацій.

5. Довкілля (environments) — сукупність фізичних і соціальних змінних навколишнього світу.

Життєва ситуація особистості та її конкретна проблематика мають свою історію. “Усяка людина — писав С. Рубінштейн, — має історію, адже вона включається в історію людства. Можна навіть сказати, що людина лише тоді є людиною, коли вона має свою історію. У ході цієї індивідуальної історії бувають й свої “події” — вузлові моменти й поворотні етапи життєвого шляху індивіда, коли з прийняттям того чи іншого рішення на більший або менший період визначається подальший життєвий шлях індивіда” (Рубінштейн С. Л. Основы общей психологии. Москва, 1946. С. 684).

Це були майже останні слова великої праці геніального вченого. Розділ, яким вона завершується, називається “Життєвий шлях особистості”. Небагато знайдеться в історії психології книжок, які б цитувалися понад п’ятдесят років. Академічна психологія у цій роботі проклала місток до свого практичного застосування, передавши майбутнім поколінням науковців проблему психології життєвого шляху особистості.

Чимало років ця проблема була забута в нашій психології. Лише у 70-ті роки вона постала знов у зв’язку з проблемою психологічного часу людини (Є. Головаха, О. Кронік та ін.). Багато в чому розвиток проблеми життєвого шляху особистості стимулювала гуманістична психологія (А. Маслоу, К. Роджерс та ін.).

*Категорію життєвого шляху ми б визначили як сукупність подій та обставин індивідуального розвитку, які вирішальним чином вплинули на формування особистості та зумовили її структуру й проблематику.* До життєвих обставин ми схильні відносити сукупність соціальних, біологічних та екологічних чинників, що діють на людину протягом усього її життя, зумовлюючи індивідуально неповторну “особисту історію” та індивідуальність кожної особи.

Дослідженню життєвого шляху людини присвячено багато робіт у межах біографічного методу в психології. Головне їхнє завдання — визначення найважливіших чинників, які вирішальним чином вплинули на долю тієї чи іншої особис-

тості. Серед таких чинників найчастіше називають найближче соціальне оточення, освіту, яку здобула людина, сім’ю, де вона виростала, референтних осіб, професію або рід занять. Не так часто, але трапляється й опис стану здоров’я тих чи інших осіб, в основному у зв’язку із хронічними захворюваннями або каліцтвами (Леся Українка, Ф. Достоєвський, А. Чехов, Л. Бетховен та ін.), які відбилися на їхніх психологічних якостях та зумовили певні види творчості.

Л. Гумільов, мабуть, уперше висунув питання про вплив природного середовища — екологічних, геологічних, географічних чинників — на формування етносів, а отже й типів особистості. У роботах цього автора досліджуються механізми впливу природних факторів на історичний процес та соціальну організацію людських спільнот. Головна думка, що її обстоює Л. Гумільов, полягає у констатації чіткої залежності між формами соціальної поведінки людей та місцевістю, де вона розгортається. Така активність має свої фази: етноси переживають народження, періоди підйому, стабільного розвитку, падіння та дезінтеграції. Отож бачимо, що психологічна проблематика життєвої ситуації особистості має свою історію та передбачає не лише суб’єктивний підхід (з боку суб’єкта діяльності), а й об’єктивний.

Вивчення проблематики життєвої ситуації показує, що остання має описуватись не тільки у поняттях психологічної ситуації або соціальної ситуації розвитку, а й через сукупність зовнішніх, часом неусвідомлюваних факторів розвитку особистості. Разом із тим життєва ситуація втрачає смисл, коли вона не розглядається у контексті життєвого шляху людини. Прихильники подієво-біографічного методу, який почав формуватись у психології в 70-ті роки, підкреслюють унікальність життєвого шляху особистості та наголошують на тому, що основою періодизації мають бути не лише “психофізіологічні сензитивні періоди, соціальні переходи та соціальні кризи самі по собі, а й ті конкретні життєві (біографічні) події, в яких ці процеси переживаються особистістю” (Кон І. С. Постоянство и изменчивость личности // Психол. журн. 1987. № 4. С. 135).

Життєвий шлях людини розглядається як низка подій особистого життя, як поступове виникнення й розв’язання життєвих ситуацій особою. У зв’язку з цим необхідною категорією практичної психології має стати поняття життєвої перспективи особистості, або життєвої стратегії (К. Абульханова-Славська).

*Під життєвою перспективою, як правило, розуміють сукупність життєвих планів і програм людини, які побудовані на основі її уявлень про себе, своє минуле та зумовлені спрямованістю, життєвими цілями і життєвими прогнозами.*

Кожна з життєвих ситуацій особистості більшою чи меншою мірою обумовлює перспективу подальшого життя, вносить певні корективи у плани та цілі, що ставить перед собою кожна людина. Вирішення проблеми завжди веде до зменшення кількості альтернатив у розв'язанні життєвих ситуацій. Тому можна говорити про те, що ми живемо від однієї ситуації до іншої, розв'язання однієї ситуації породжує чимдалі нові й нові.

Наприклад, коли людина вирішує взяти шлюб, то тим самим вона не лише обирає супутника життя, а й передусім вирішує власну долю, намагається тією чи іншою мірою спроектувати свій життєвий шлях. З цією подією часто пов'язуються такі особистісні проблеми, як зміна побуту з багатьма вже сформованими звичками й стереотипами поведінки, зміна місця проживання, зміна мікросоціального оточення, іноді це призводить до змін у професійній діяльності, іноді це пов'язано зі зміною громадянства, етнокультурного середовища тощо. Таким чином, природна, здавалося б, подія часто докорінно змінює життєві плани людини, ставить її перед необхідністю наново будувати стратегію власного життя.

В індивідуальному житті кожної людини таких ситуацій може бути дуже багато. Іноді незначні для стороннього спостерігача події ведуть до серйозних коректив у життєвих планах, чимало тут залежить і від суб'єктивного сприйняття людиною власної життєвої ситуації. Разом із тим можна назвати життєві події, притаманні життєвому шляхові багатьох людей. Серед таких — вступ до школи, вибір професії, одруження, народження дитини, смерть близьких, зміна професії або місця проживання, соціально-економічні зміни, вихід на пенсію, наближення власної смерті. Основними рисами психології життєвого шляху особистості (life-span psychology) є визнання різноспрямованості та уривчастості (фрагментарності) долі людини, наявності багатьох "поворотних пунктів".

Як правило, саме у таких поворотних пунктах людина потребує психологічної допомоги більше, ніж будь-коли. По суті вихід із кризи, розв'язання проблем актуальної життєвої ситуації пов'язані з необхідністю формування нової (або вне-

сення змін в ту, що існує) життєвої стратегії. Для практикуючого психолога це означає роботу з такими структурами, як **створення** та цілепокладання, мотивація, інтереси, структури "Я", когнітивні процеси, система ставлень тощо (А. Маслоу, К. Роджерс, В. Франкл та ін.).

Розглянуті вище категорії об'єднуються таким поняттям, як **"доля"**, яке широко вживалося у вітчизняній філософії (наприклад, Г. Сковородою). У нашому випадку ця категорія може виступати як синтез кількох складових. З одного боку, це **вплив** особистості до свого життєвого шляху в цілому та до власних життєвих планів. З іншого боку, доля може розглядатися як співвідношення задатків та здібностей людини, умов її життєдіяльності та реальної поведінки в цих умовах. Ще однією особливістю долі є співвідношення імовірного, передбачуваного й випадкового.

У проблемі долі з особливою гостротою постають питання співвідношення обумовленості, нормативності та власної активності людини. Наскільки остання є неконформною щодо життєвих обставин, настільки індивідуальність активно впливає на свій життєвий шлях, розпредметнюючи себе у протистоянні з обумовленістю ("що судилося і що збулося").

Якщо життєвий шлях та життєва перспектива — категорії аналітичного плану, які констатують перебіг тих чи інших подій, котрі якоюсь мірою вплинули або мають вплинути на особу, то доля має більш узагальнюючий, оцінковий характер. Це по суті загальна характеристика життя людини в цілому, оцінка того, наскільки розкрилася (виявилася) індивідуальність у протистоянні обставинам та взаємодії з ними. Доля може бути яскравою і звичайною (типовою), складною й легкою, мінливою (бурхливою, насиченою подіями) й прямою, стрімкою.

Частково категорія долі розкривається через поняття, що також заслуговує, на нашу думку, на статус категорії. Це **соціальна активність особистості**. Особливої ваги остання набуває у зв'язку з дослідженнями психології духовного розвитку людини.

Під соціальною активністю особистості ми розуміємо суспільну значущість поведінки конкретної людини в конкретних умовах її життєдіяльності. Матеріальним носієм соціальної активності є діяльність, що розглядається у контексті зовнішніх обставин, де вона розгортається, та внутрішніх (індивідуальнісних) чинників її перебігу. Отже, описувана нами категорія по суті є суспільною оцінкою дій людини у конкретному контексті її життя.

Важливою властивістю соціальної активності є її відірваність від носія, власна логіка й закономірності функціонування у суспільній свідомості. Активність виявляє себе через продукти (результати) діяльності особи й продовжує впливати на соціум навіть тоді, коли людини вже немає. Скажімо, твори В. Стуса або С. Рубінштейна є фактом соціальної свідомості, вони “вплетені у тканину культури”, а отже, продовжують здійснювати свій вплив на суспільство в цілому та на свідомість багатьох його членів, визначаючи тим самим їхню поведінку.

Природа соціальної активності особистості виявляється й у типології її видів. Ряд дослідників (К. Абульханова-Славська, М. Боришевський, М. Каган, О. Киричук, В. Панок, А. Петровський та ін.) розрізняють *просоціальну, асоціальну та антисоціальну активність* відповідно до її змісту й можливої корисності для суспільства. Розрізняють також *нормативну, наднормативну й надситуативну* активність як співвідношення поведінки людини і тих чи інших соціальних норм.

Таким чином, розглянуті категорії складають, на нашу думку, певну систему (категоріальну сітку). Кожна з них, по-перше, пов'язана з іншими; по-друге, кожна з них зумовлює іншу (інші). Крім того, запропонована категоріальна сітка в цілому узгоджується з основними течіями у практичній психології. Так, психоаналітичний підхід робить основний наголос на реконструкції життєвого шляху особистості, намагаючись віднайти зв'язок між подіями дитинства, наприклад, і невротизмом або психологічними проблемами дорослої людини. Біхевіоральний (поведінковий) підхід не надає великої уваги минулому особистості, натомість він аналізує актуальну ситуацію з усіма її чинниками та пропонує засоби вирішення проблеми клієнта за принципом “тут і тепер”. Когнітивна й гуманістична психологія орієнтовані на роботу зі структурою цінностей клієнта, з його життєвими планами й перспективами. Отже, маємо констатувати, що запропонована система категорій не суперечить найпоширенішим напрямам у практичній психології.

#### Запитання й завдання

1. Чому категоріальний апарат практичної психології відрізняється від категоріального апарату академічної психології?

2. Що таке психологічна проблема?

3. За якими ознаками розрізняються психологічні проблеми? Назвіть основні види психологічних проблем.

4. Що таке життєва ситуація і як це поняття співвідноситься з поняттям соціальної ситуації розвитку?

5. Яка різниця між життєвою ситуацією та психологічною ситуацією?

6. Яке значення у роботі практикуючого психолога має відтворення життєвого шляху клієнта?

7. У чому полягає сутність життєвої перспективи та які її характерні особливості?

8. Визначте поняття долі у практичній психології.

9. У чому різниця між соціальною активністю особистості та її діяльністю?

10. Як співвідносяться поняття “доля” й “соціальна активність особистості”?

#### Література

Абульханова-Славская К. А. Стратегия жизни. Москва, 1991.

Бурлачук Л. Ф., Коржова Е. Ю. К построению теории “измеренной индивидуальности” в психодиагностике // Вопр. психологии. 1994. № 5. С. 5–11.

Воронин В. Н., Князев В. Н. К определению психологического понятия ситуации // Актуальные вопросы организационно-психологического обеспечения работы с кадрами. Москва, 1989. С. 121–126.

Виготский Л. С. Вопросы детской (возрастной) психологии // Собр. соч. Москва, 1984. Т. 4.

Головаха Е. И. Жизненная перспектива и профессиональное самоопределение молодежи. Киев, 1988.

Головаха Е. И., Кроник А. А. Психологическое время личности. Киев, 1984.

Гумилев Л. Н. География этноса в исторический период. Ленинград, 1990.

Коржова Е. Ю. Методика “Психологическая автобиография” в психодиагностике жизненных ситуаций. Киев, 1994.

Костюк Г. С. Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості. Київ, 1989.

Кроник А. А. Межличностное оценивание в малых группах. Киев, 1982.

Немов Р. С. Психология: В 2 кн. Москва, 1994.

Роджерс К. Взгляд на психотерапию: становление человека. Москва, 1994.

Эльконин Д. Б. Детская психология. Москва, 1960.

## 2.2. Система принципів практичної психології

Питання побудови системи принципів дисципліни, що вивчається, завжди є надзвичайно важливим та складним. Важливість такої роботи пов'язана насамперед із необхідністю чіткого розмежування даної сфери діяльності від багатьох інших, хай навіть споріднених.

Принцип як специфічний умовивід характеризує предмет, метод та основні теоретичні засади, на яких будується та чи інша наука або теорія. Він встановлює межі та основні підходи до верифікації досліджуваних явищ. У свою чергу розвиток науки та її практичне застосування збагачують номенклатуру та зміст кожного з її принципів. Тому адекватне розуміння суті практичної психології, а отже й її викладання, багато в чому обумовлюється обґрунтованою системою принципів.

Складність опису принципів практичної психології спричинена низкою обставин. По-перше, автори відомих монографій та підручників із цього напрямку не дуже переймалися проблемою обґрунтування вихідних положень, концентруючи основну увагу на змістово-процесуальній стороні. По-друге, у практичній психології дуже поширені етичні принципи роботи спеціаліста, котрі сприймаються багатьма як універсальні та цілком достатні. Складається враження, що немає необхідності у розробці якихось "додаткових" принципів. По-третє, у багатьох західних психологічних теоріях існують власні системи принципів, які часто не узгоджуються між собою, характеризують різні рівні підходів до предмета та суперечать одне одному. По-четверте, у вітчизняній академічній психології існує кілька підходів та кілька різних систем принципів (Г. Костюк, О. Ткаченко та ін.).

Послідовна реалізація задач, що були поставлені нами у цій роботі, зумовлює необхідність аналізу наукових та практичних психологічних принципів для конструювання системи останніх, яка була б притаманною саме практичній психології та відбивала її специфіку як особливого виду професійної діяльності. Впоратися з таким завданням надто складно, проте на сьогодні вже можливо визначити основні підходи до побудови системи принципів практичної психології.

Передусім зазначимо, що принципи мають складати саме систему, а не простий набір або "ланцюг", у якому один принцип обумовлюється (верифікується) через інший. Така вимога впливає із системної природи психічного взагалі та практичних потреб зокрема. Адже для оцінки можливостей клієнта, планування його життєвої перспективи необхідно враховувати не окрему рису його особистості, не окрему психічну якість, а структуру індивідуальності в цілому, де брак одних рис компенсується наявністю інших.

*Під системою принципів ми розуміємо такий їх зв'язок, коли кожен із них обумовлює існування кожного іншого і всієї системи в цілому; коли без окремого принципу стає неможливим адекватний опис предмета практичної психології, коли інтерпретація одного з принципів обумовлює залучення інтерпретацій усіх інших.* "Якраз в системі кожен принцип набуває змістовно-психологічної наповненості, чіткого формулювання, саме система виявиться тим критерієм, який дозволить виключити "чужородні тіла" (псевдопринципи) із наявних теоретичних психологічних знань" (Ткаченко О. М. Принципи і категорії психології. Київ, 1979. С. 31).

Система принципів практичної психології має включати в себе принципи, які "працюють" в академічній психології, оскільки вони є більш загальними, та специфічні принципи, обумовлені сутністю даної дисципліни. Водночас ця система має стати основою, що дасть змогу будувати принципи для практичної роботи (наприклад, деонтологічні кодекси). До того ж необхідно акумулювати принципи, які були напрацьовані в окремих теоріях. Іншими словами: ми маємо побудувати місток між психологічною наукою та психологічною практикою і на рівні принципів.

У науковій психології відомо кілька підходів до класифікації принципів. Так, у підручнику за редакцією А. Петровського основними психологічними принципами названі принцип детермінізму, принцип єдності свідомості та діяльності, принцип розвитку психіки у діяльності (Общая



психологія. Москва, 1986). К. Шорохова у 1971 р. запропонувала такий перелік: принцип діалектично-матеріалістичного монізму, рефлекторний принцип, принцип відображення, принцип зв'язку свідомості й діяльності, принцип детермінізму, принцип розвитку, принцип суспільної зумовленості, принцип історизму, принцип єдності індивідуального та суспільного, принцип особистісного підходу (Матеріали IV съезда Всесоюзного общества психологов. Тбілісі, 1971. С. 253). Відомий український теоретик психології О. Ткаченко запропонував таку систему: принцип детермінізму, принцип відображення, принцип єдності психіки та діяльності, принцип розвитку, принцип системності (там же. С. 55).

У зв'язку з вищеназваними умовами особливої актуальності набуває проблема визначення ключового (провідного) принципу, оскільки він слугує своєрідною відліку для інших та відіграє роль начала теорії. Провідний принцип — це свого роду вихідна “клітинка” аналізу в даній дисципліні, він має розкривати сутність предмета, його внутрішню природу.

Наукова психологія має багату історію творення системи принципів. Так, С. Рубінштейн у різний час відводив головне місце то принципів єдності психіки та діяльності, то принципів детермінізму. Саме йому належить спроба вичленити центральний принцип психологічної науки з-поміж принципів історизму, розвитку, відображення, психофізичної єдності та ін. Дискусії довкола центрального принципу — це дискусії про вихідну одиницю аналізу психічного, тому в залежності від теоретичних засад на перший план у різних концепціях висуваються різні принципи.

Найпоширенішою у вітчизняній психології є теорія діяльності, яка своїм центральним моментом має акт взаємодії індивіда з навколишньою дійсністю (Б. Ананьєв, С. Рубінштейн, О. Леонтьєв, Б. Ломов, К. Шорохова, М. Ярошевський та ін.). Тому в працях цих учених центральним методологічним принципом визнається *принцип детермінізму*. Підкреслимо той важливий факт, що вихідною одиницею аналізу тут обрано взаємодію суб'єкта з оточуючим його природним та соціальним середовищем.

Щодо інтерпретації принципу детермінізму, то у теорії цього питання можна розрізнити дві лінії — лінію С. Рубінштейна і лінію О. Леонтьєва. Перший обстоював думку про те, що “зовнішнє переломлюється через внутрішнє”, тобто все розмаїття поведінки людини зумовлюється впливом середовища, в якому діє суб'єкт. Це було даниною

матеріалістичній традиції у психології — від Арістотеля до марксизму. Концепція О. Леонтьєва полягала у зворотному трактуванні цього принципу: “внутрішнє (суб'єкт) діє через зовнішнє і цим самим саме себе змінює”. По суті таке тлумачення принципу можна визнати ідеалістичним, таким, що наголошує на власній активності суб'єкта у взаємодії з довкіллям. Воно цінне хоча б уже тим, що відкриває можливість для пояснення природи вчинку, соціальної активності особистості, феноменів людської культури. Навряд чи доцільно розглядати наведену цитату як “полемічний вислів” (О. Ткаченко): протистояння цих двох підходів набагато глибше. Тут різюча відмінність у підходах до природи активності особистості: активність як реагування, як відповідь на зовнішні подразники (С. Рубінштейн) й активність як акт творчості, як цілеспрямоване, свідоме змінення природи та самого себе. Остання теза збігається з гуманістичними концепціями у психології (А. Маслоу, К. Роджерс та ін.).

Проблема детермінації поведінки людини та вибору вихідної одиниці аналізу постає й у численних працях відомого українського дослідника історії психології В. Роменця. У даному випадку центральне місце серед психічних явищ посідає вчинок. “Реальним сполучником між психологією та різними аспектами людської культури, — пише автор, — виступає вчинок, його структура, здійснення та характер його суб'єктивних і об'єктивних детермінацій” (Роменець В. А. Історія психології. Київ, 1990. С. 19). Тут вже безпосередньо постає проблема співвідношення особи та ситуації, в якій діє ця особа. Тому й учинок розглядається автором як вихід за межі належного, як протиставлення себе своїм життєвим обставинам. Історично-психологічні студії В. Роменця є по суті дослідженнями структури, змісту та особливостей вчинку в різних культурно-історичних умовах.

Разом із тим категорія вчинку має оцінкову природу й усвідомлюється як поодинокий поведінковий акт. Поведінка ж, крім дискретних характеристик, має ще й процесуальні. Тому принцип детермінізму для практичної психології повинен, на нашу думку, відбивати й цей аспект. Очевидно, вповні схарактеризувати особливості детермінації може *принцип суб'єктної активності (або активності суб'єкта)*. Основою для такого припущення є роботи багатьох психологів — Б. Ананьєва, М. Борошевського, Л. Бурлачука, Г. Костюка, О. Киричука, С. Максименка, А. Петровського, О. Ткаченка, М. Ярошевського та інших.

Зміст принципу суб'єктної активності, на наш погляд, доволі багатозначний. Передусім суб'єкт розглядається як те, що протистойть об'єктові, зовнішнім обставинам. Протистояння це здійснюється у формі активного відображення та взаємодії. При цьому суб'єкт може й пристосовуватися до зовнішніх умов існування, а може й змінювати ці умови, тобто виступати творцем власної долі. Активність суб'єкта завжди розгортається у конкретному природному й соціальному контексті. Цей контекст передбачає й актуальну ситуацію взаємодії суб'єкта з навколишньою дійсністю, і історію розвитку цієї взаємодії (анамнез), і певні перспективи, що виявляються у мотивах, спрямованості, цілях, планах та бажаннях.

Практично це означає, що ми маємо справу з людиною, яка перебуває у конкретних життєвих обставинах, які частково випали на її долю, а частково створені нею самою, і котра, ставлячи власні цілі, на основі власних можливостей будує свою поведінку.

Принцип суб'єктної активності багато в чому відповідає категоріальній системі, що розглядалася у попередньому параграфі. Він також ніби акумулює у собі принципи детермінізму, відображення та принцип єдності діяльності та свідомості, оскільки вони є необхідними умовами активності. "Принцип детермінації через принцип відображення (завдяки послідовним перетворенням) поглиблюється у принципі єдності психіки і діяльності, який проливає світло на сам механізм детермінації психічних явищ і покликаній відповісти на питання: як детермінується психіка суб'єкта?" (Ткаченко О. М. Принципи і категорії психології. С. 45). Разом із тим принцип активності суб'єкта містить у собі ще багато нерозкритих можливостей.

Активність передбачає тісний зв'язок суб'єкта з простором і часом, де здійснюється поведінка, наявність реальних або ідеальних продуктів цієї поведінки; у той же час активність передбачає й відірваність продуктів (результатів) діяльності як від носія, так і від культурно-історичної ситуації. На нашу думку, тут знімається протиставлення ідеалістичних та матеріалістичних тенденцій у підході до інтерпретації психічного, що обмежувало можливості таких інтерпретацій у минулому.

У самій назві принципу суб'єктної активності та в його інтерпретації присутні елементи, що зумовлюють включення до системи принципів практичної психології *принципу розвитку*. Механізми детермінації, які ми спостерігаємо в ак-

тивності людини, вже говорять про те, що ця система розвивається, перебуває у процесі вдосконалення. Детермінація поведінки, зв'язок свідомості й діяльності об'єктивно виявляються і реалізуються у процесі розвитку психічних явищ.

Якщо системно розглянути зв'язок принципів суб'єктної активності й розвитку, то усувається протиріччя між підходами щодо детермінації психічного (концепції С. Рубінштейна й О. Леонтьєва). Справді, розвиток психіки в онто- й філогенезі відбувається у напрямку від максимальної залежності від середовища до максимальної незалежності від його впливів. Порівняймо новонародженого, який практично не має автономії ні в біологічному, ні в психосоціальному плані, і дорослу людину, котра іноді діє не лише всупереч законам природи й суспільства, а й усупереч власній біологічній природі, виявляючи тим самим свою соціальну активність (П. Блонський, Л. Випотський, В. Давидов, Г. Костюк, О. Потебня, Г. Челпанов). Іноді чим більше відрізняється поведінка людини від ситуативно зумовленої, тим вища цінність її результатів.

Отже, принцип розвитку у практичній психології вимагає розглядати особистість і ситуацію, в якій вона діє, як системи, що розвиваються, та враховувати ступінь розвинутості (самостійності, активності) людини й соціальної групи.

Розвиток індивіда за конкретних умов його життєдіяльності шляхом пристосування — через адаптацію й творчість — до цих мінливих умов має результатом не тільки неповторний життєвий шлях (біографію), а й неповторну особистість — індивідуальність. Для наукової психології важливі типологія, статистична значущість, для практичної — індивідуальність, унікальність. Тому наступним принципом, що має бути тут сформульований, є *принцип індивідуальнісного підходу*.

Суттю індивідуальнісного підходу є наголос на неповторності кожної особи, кожного індивіда (Б. Ананьєв, В. Роменець, В. Мерлін). У цьому випадку всі типології, що існують у психологічній науці, мають лише орієнтовний характер, тобто лише деякою мірою можуть бути застосовані до характеристики окремої людини.

Індивідуальнісний підхід є основою, на якій побудовані етичні принципи роботи з клієнтом або групою (див. попередні підрозділи). Найбільш яскраво представлений цей принцип у роботах основоположника гуманістичної психології К. Роджерса та його послідовників. Цей принцип покла-

дено в основу цілої низки методик та технологій практичної психології.

Розвиток індивідуальності суб'єкта активності відбувається стохастично, непрямолинійно. Тому для адекватного його розуміння необхідно: уявити структуру його особистості не тільки як взаємозв'язки окремих статичних елементів, а як структуру функціонуючу, синтетичну, як елементи, що не лише пов'язані один з одним, а й переходять (перетворюються) один в одного; залучити наявні психологічні знання не розірвано, не дотримуючись суворих меж теорій, а синтетично, переплавляючи їх відповідно до конкретного випадку, конкретної особистості. Усі ці міркування зумовлюють необхідність запровадження *принципу синтетичного підходу до предмета практичної психології*.

Синтетичний підхід до предмета практичної психології полягає у розумінні структури особистості, індивідуальності як функціонуючої, як такої, що розвивається. Крім того, синтез структури індивідуальних рис людини приводить до вичленування системоутворюючих факторів, які застосовуються у практичній психосоціальній роботі.

Розвиток будь-якої галузі знань спонукає й розвиток системи принципів, уточнюючи зміст одних і відхиляючи інші. Практична психологія — для нашої країни досить молода галузь, тому побудова її системи принципів ще попереду.

---

#### Залитання й завдання

---

1. Яка роль принципів у науці? Що таке система принципів?
2. У чому різниця між принципами наукової та практичної психології?
3. Наведіть та поясніть зміст відомих вам принципів академічної психології.
4. Поясніть специфіку принципу суб'єктної активності.
5. Розкрийте зв'язок принципу суб'єктної активності з принципами детермінізму, розвитку та єдності психіки й свідомості.
6. Розкрийте сутність принципу розвитку у практичній психології.
7. Які особливості та зв'язок принципу індивідуального підходу з іншими принципами практичної психології?

8. Поясніть сутність принципу синтетичного підходу.
9. Простежте взаємозв'язки принципів у практичній психології.
10. Порівняйте принципи практичної психології з положеннями Етичного кодексу психолога.

---

#### Література

---

Ананьев Б. Г. Человек как предмет познания // Избр. психол. труды. Москва, 1980. Т. 1.

Давыдов В. В. Проблемы развивающего обучения. Москва, 1986.

Костюк Г. С. Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості. Київ, 1989.

Немов Р. С. Психология: В 2 кн. Москва, 1994.

Общая психология // Под ред. А. В. Петровского. Москва, 1986.

Роменець В. А. Історія психології. Київ, 1990.

Роджерс К. Взгляд на психотерапию: Становление человека. Москва, 1994.

Ткаченко О. М. Принципи і категорії психології. Київ, 1979.

Ярошевский М. Г. История психологии. Москва, 1976.

### 3. ОСОБИСТІСТЬ У ПРАКТИЧНІЙ ПСИХОЛОГІЇ

#### 3.1. Проблема синтезу психологічної структури особистості

Специфіка завдань, що поставлені життям перед практичною психологією, вимагає суттєвої зміни її підходу до розуміння особистості. Внаслідок однобічного розвитку в умовах штучного гальмування прикладних досліджень особистість у вітчизняній науковій психології найчастіше виступала як об'єкт переважно аналітичного вивчення, в ході якого переважно виділялись її окремі аспекти, особливості, закономірності.

Цьому сприяв самий усталений характер аналітично-статистичних досліджень. Вони звичайно передбачають отримання "вірогідних" результатів і тому спираються на аналіз даних, що зібрані на великій вибірці, та на використання математичного апарату оцінки цих даних. Однак виправдане при проведенні вузько орієнтованих (на ізольовані психічні функції, процеси, якості) експериментальних досліджень домінування аналітичного, кількісного підходу над синтетичним, якісним підходом демонструє свою обмеженість при вивченні такої складної психічної реальності, якою є особистість.

Продовження цієї традиції призводить до подальшого панування усереднених та узагальнених уявлень про особистість, внаслідок чого поняття про неї втрачає свій конкретний "живий" зміст, а індивідуальність фактично відривається від конкретної соціальної ситуації, препарується, рафінується, нівелюється. Тому напрацьовані таким чином численні психологічні дані про особистість залишаються у фонді наукових знань до сих пір роз'єднаними, не синтезованими у єдине цілісне уявлення, що утруднює їх використання у практичній психології.

В той же час у методологічному плані в науковій психології визнається складний системний характер особистості. Так, згідно з загальноприйнятими поглядами, *особистість визначається як суб'єкт відносин і свідомої діяльності, як індивід із стійкою, соціально зумовленою системою психічних якостей, котра формується і виявляється у спілкуванні та діяльності* (Психологический словарь. Москва, 1983. С. 178). Особистість опосередковує, регулює взаємодію між індивідом та навколишнім соціальним та природним середовищем. Вона забезпечує досягнення індивідом соціально та особисто значущих результатів діяльності, завдяки чому людина посідає відповідне місце у системі суспільних відносин, набуває певного рангу.

Формування конкретного, синтетичного психологічного уявлення про особистість стає вкрай необхідним для практикуючих психологів, котрі працюють у різних сферах суспільного життя. Приміром, практикуючому психологові при розв'язанні проблем сім'ї слід спиратися на синтетичне вивчення та застосування у консультативній роботі різноманітних даних про якості особистості усіх членів сім'ї. Він має враховувати при цьому і стереотипи спілкування між ними, і риси характеру, і інтереси, і інтелектуальні та психофізіологічні якості, розглядаючи їх у певній системі — як в окремих індивідів, так і у контексті міжіндивідних взаємозв'язків.

Усі ці обставини свідчать про необхідність розробки у практичній психології добре обґрунтованого синтетичного *особистісного підходу*, який був би орієнтований на розв'язання практичних психологічних проблем.

Слід зазначити, що важливість формування і реалізації синтетичного особистісного підходу у психологічних дослідженнях здавна усвідомлюється деякими психологами. Так, відома спроба створення такого підходу ще у 60-ті роки К. Платоновим, який вважав особистісний підхід важливим принципом психології. На його думку, принцип особистісного підходу означає не вивчення особистості взагалі, а лише таке, коли через особистість як ціле пізнаються її елементи та зв'язки цих елементів між собою і з цілісною особистістю (*Платонов К. К. Личностный подход как принцип психологии // Методологические и теоретические проблемы психологии. Москва, 1969. С. 190—217*). Тому особистісний підхід, за К. Платоновим, має спиратися на цілісну психологічну структуру особистості.

Вивчення існуючих наукових даних дає змогу виділити 3-поміж психологічних, методологічних і методичних засад становлення особистісного підходу ряд основних.

*По-перше*, особистісний підхід має базуватися на науковому уявленні про особистість як суб'єкта діяльності й поведінки, як складну соціально зумовлену цілісну систему психічних якостей індивіда з притаманною їй психологічною структурою, взаємозв'язками між її елементами, що виявляються і розвиваються у діяльності й поведінці та відповідають конкретній соціальній ситуації життя людини, певному віковому етапові її розвитку.

*По-друге*, особистісний підхід має надавати можливість психологам і педагогам визначати індивідуальність особистості в єдності з її соціальністю, тобто своєрідність, неповторне сполучення та взаємозв'язок притаманних їй, порізному якісно та кількісно розвинутих індивідуально-психологічних і соціально-психологічних властивостей, які зумовлюють її поведінку та діяльність у певних соціальних та предметних ситуаціях.

*По-третьє*, особистісний підхід має концептуально й методично забезпечувати таке знання про індивідуально- та соціально-психологічні особливості особистості, яке б давало змогу психологові й педагогові виявляти, прогнозувати, попереджати, долати та використовувати з метою розвитку різноманітні, в тому числі й гострі, особистісні проблеми людини.

*По-четверте*, необхідною складовою особистісного підходу є розробка та використання особистісно орієнтованого комплексу методів роботи практикуючого психолога. Цей комплекс має включати в себе відповідні психодіагностичні, консультативні, психокорекційні, психореабілітаційні, психорозвиваючі засоби. Актуальність розробки такого методичного комплексу до того ж викликана несприятливими екологічними умовами, що склалися в Україні внаслідок катастрофи на Чорнобильській АЕС.

*По-п'яте*, особистісний підхід має бути представлений у змісті, меті та методах навчально-виховної роботи, забезпечуючи реальну диференціацію та інтеграцію навчання й виховання не лише на рівні закладу освіти, а й на рівні особистості кожного учня. Це особливо стосується програм навчання та виховання підлітків-старшокласників, тобто представників того віку, коли інтенсивно здійснюється і в основному завершується становлення базових соціально-та індивідуально-психологічних характеристик особистості,

на основі чого далі ґрунтується її громадянський та професійний розвиток.

Запропоновані засади особистісного підходу, звичайно, потребують подальшої розробки й апробації в умовах експериментальної роботи психологів і педагогів.

Аналіз наукових даних, що наведені у роботах Б. Ананьєва, Л. Виготського, В. Джеймса, О. Ковальова, Г. Костюка, О. Леонтєва, Ф. Лерша, В. Мерліна, В. Мясіщева, К. Платонова, С. Рубінштейна, З. Фрейда та інших психологів, свідчить про необхідність визначення особистості як складної системи, в якій диференціюються та інтегруються різноманітні психічні якості. Вони формуються в індивіда під впливом соціальних факторів протягом тривалого часу в умовах здійснення власної діяльності та спілкування з іншими людьми. Зважаючи на це, *особистість дійсно можна розглядати як "систему систем"*, на що вказував у свій час Г. Костюк.

Беручи до уваги складність проблеми створення системного психологічного уявлення про особистість, логічно передусім розглянути такий важливий вихідний аспект цієї проблеми, як *психологічна структура особистості*.

Можна вирізнити якнайменше три основних аналітичних напрями досліджень, у річищі яких здійснювалися спроби формування базових системних засад побудови цілісної психологічної структури особистості. Мова йде про *соціально-психолого-індивідуальний, діяльнісний та генетичний напрями*.

Наукові дані, здобуті в рамках цих трьох напрямів, свідчать про те, що у психології дедалі глибше усвідомлюється обмеженість існуючих одновимірних, однобічних уявлень про структуру особистості. У працях О. Леонтєва, Ф. Лерша, Г. Костюка, К. Платонова, С. Рубінштейна, В. Моргуна чітко виявляється тенденція до синтезу багатовимірної системної психологічної структури особистості.

Так, у контексті соціально-психолого-індивідуального напряму побудови психологічної структури особистості були здійснені певні спроби виходу за межі одного виміру. Прикладом цього є так звана *функціональна динамічна психологічна структура особистості К. Платонова*. Згідно з його поглядами, у структурі особистості слід вирізнити чотири підструктури: 1) соціально зумовлену підструктуру спрямованості особистості; 2) підструктуру досвіду; 3) підструктуру психічних процесів і 4) підструктуру біопсихічних, психофізіологічних властивостей особистості (Платонов К. К. Структура и развитие личности. Москва, 1986. С. 131—165).



Поряд із цим учений розглядав і другий ряд підструктур — здібностей і характеру, які, так би мовити, “накладені” на всі підструктури першого ряду. Застосуванням принципу “накладання” одного ряду підструктур на інший був зроблений важливий крок до синтезу двовимірної структури особистості, хоча сам автор не казав про це.

На наш погляд, необхідно внести певні доповнення та уточнення до запропонованої К. Платоновим схеми. Наприклад, підструктуру характеру доцільно вмістити до соціально-психолого-індивідуального ряду, враховуючи її зв'язок з підструктурами спрямованості та біопсихічних якостей особистості, до останньої з яких входить темперамент.

Соціально-психолого-індивідуальний ряд К. Платонова необхідно також доповнити такими важливими підструктурами, як спілкування та самосвідомість особистості. Без самосвідомості, або “Я-підструктури” як ядра особистості, неможливо створити наукове уявлення про структуру особистості. На це неодноразово вказували Б. Ананьєв, В. Джеймс, Е. Еріксон, Г. Костюк, О. Леонтьєв, К. Роджерс, С. Рубінштейн, З. Фрейд, П. Чамата та інші психологи.

Те ж саме стосується і підструктури спілкування, без якої неможливий зв'язок між особистістю та соціальним середовищем. Саме через неї відбувається процес соціалізації, інтеріоризації, тобто формування усіх соціально зумовлених психічних властивостей індивіда. Це підтверджують відомі дослідження Ж. Піаже, Л. Виготського, П. Гальперіна, В. Біблера та ін.

Синтез соціально-психолого-індивідуального та генетичного вимірів структури особистості має визначити рівень розвитку в конкретного індивіда задатків та психічних властивостей, тобто здібностей особистості до певних видів поведінки та діяльності на конкретному віковому етапі її становлення. Мова йде про рівень розвитку і прояву здібностей, що належать до всіх підструктур соціально-психолого-індивідуального ряду властивостей особистості, таких як: А — спілкування; Б — спрямованість; В — характер; Г — самосвідомість; Д — досвід; Е — інтелектуальні процеси; Є — психофізіологічні якості особистості (див. табл. 3.1).

Перспективну спробу синтезу інших двох планів, або вимірів, психологічної структури особистості — соціально-психолого-індивідуального та діяльнісного — здійснив у 30—50-х роках відомий німецький психолог Ф. Лерш. Він фактично запропонував поєднати вказані два плани аналізу та синтезу структури осо-

бистості у вигляді так званої *двовимірної горизонтально-вертикальної схеми побудови особистості*. Цей варіант свого часу підтримали українські психологи Г. Костюк і П. Пелех.

За Ф. Лершем, горизонтальний параметр, або вимір, особистості утворюють психічні процеси й функції, що виникають і розвиваються в особистості на основі “закону комунікації”, тобто взаємодії особистості з навколишнім середовищем, її спілкування та діяльності. Горизонтальне, діяльнісне коло внутрішньої психологічної структури особистості складається, за його концепцією, з таких чотирьох “членів”: мотиваційного; почуттєвого, або емоційного; пізнавального; діяльної поведінки.

Вертикальний параметр, або вимір, особистості розглядається Ф. Лершем як внутрішній результат психічної “горизонтальної” діяльності, її внутрішніх сил. У процесі розвитку вони утворюють, так би мовити, внутрішні нашарування у формі “диспозицій” — психічних властивостей, навичок, звичок тощо. Вони не статичні, а динамічні, оскільки беруть участь у “горизонтальній” діяльності особистості — у процесах відчуття, сприймання та ін.

Вертикальна внутрішня психологічна структура особистості утворюється такими основними нашаруваннями, або “диспозиціями”, як “особистісна надбудова”; “ендотимна основа особистості” — її внутрішні спонуки, прагнення, потреби та почуття як мотиви діяльності; “зовнішній обсяг переживань особистості” — її відчуття, сприймання, увага, пам'ять, фантазія, мислення, діяльна поведінка тощо; “життєва основа особистості” — сукупність органічних процесів живої істоти, серед яких найбільш важливими є фізіологічні процеси у нервовій системі.

Згідно з поглядами Ф. Лерша, розвиток особистості у горизонтальному та вертикальному вимірах — це єдиний процес. Будь-яка психічна функція горизонтального ряду залишає свої сліди у вертикальному ряді нашарувань, “диспозицій”, підструктур і навпаки.

Узагальнення наведених вище та інших наукових даних дає підстави вважати, що в основу синтезу системної психологічної структури особистості доцільно покласти три взаємопов'язаних базових виміри:

*соціально-психолого-індивідуальний — вертикальний;  
діяльнісний — горизонтальний;  
генетичний — віковий.*

Дані виміри утворюють єдину систему базових параметрів цілісної психологічної структури особистості. Можна тверди-

ти, що вони пов'язані між собою, так би мовити, за ортогональним принципом, за яким — по аналогії — співвідносяться у фізиці та математиці три виміри простору. Звичайно, у психологічній структурі особистості вказаний зв'язок використовується не в суворо математичному розумінні, а як засіб створення системної моделі особистості.

У свою чергу кожний вимір має власну внутрішню побудову й утворюється відповідними підструктурами, компонентами, рівнями розвитку. З урахуванням цих обставин психологічна структура особистості дійсно є багатовимірною.

Здійснюючи науковий аналіз і синтез системної психологічної структури особистості як дуже складного утворення, треба усвідомлювати, на якому етапі узагальнення та конкретизації поняттєвого апарату ведеться побудова цієї структури. Так, якщо говорити про поняття “психологічна структура” як про певний бік та важливий аспект системної характеристики особистості, то це поняття можна вважати найбільш узагальненим. При цьому наголосимо, що зазначені нижче етапи є певною мірою умовними.

У зв'язку з цим поняття “психологічна структура особистості” можна віднести до *першого*, найвищого етапу узагальнення, з якого має починатися процес його синтезу, конкретизації, тобто “сходження від абстрактного до конкретного”.

Для *другого* етапу узагальнення-конкретизації уявлення про психологічну структуру особистості властивий розгляд саме трьох виділених вимірів — соціально-психолого-індивідуального, діяльнісного та генетичного — як базових параметрів психологічної структури особистості. Цей етап конкретизації поняття структури особистості характеризується її визначенням як складної соціально-психолого-індивідуальної за своєю природою системи з певними властивостями, що постійно розвивається і реалізується у формі спілкування, поведінки, діяльності.

На *третьому* етапі ведеться подальший диференційний та інтегративний аналіз і синтез указаних вище підструктур (спілкування, спрямованості, характеру, самосвідомості, досвіду, інтелекту, психофізіологічних якостей), компонентів діяльності (потребнісно-мотиваційного, інформаційно-пізнавального, цілеутворюючого, результативного, емоційно-почуттєвого) та рівнів розвитку (задатки і психічні властивості, здібності). Всі ці елементи особистості розглядаються в контексті основних параметрів, або вимірів, психологічної структури — соціально-психолого-індивідуального, діяльнісного та генетичного.

*Четвертий* етап узагальнення-конкретизації аналізу та синтезу психологічної структури особистості утворюють загальнопсихологічні якості, функції, процеси. Вони класифікуються на основі конкретизації попередніх, більш узагальнених структурних уявлень про особистість. Усі чотири етапи утворюються єдиною системою психологічних понять різного рівня узагальнення-конкретизації, які тісно пов'язані одне з одним.

Слід наголосити, що завдяки такій поступовій процедурі “сходження від абстрактного до конкретного” за допомогою “аналізу через синтез” у процесі послідовної конкретизації психологічних понять стає можливою класифікація в рамках єдиної цілісної психологічної структури особистості розрізнення перед тим уявлень про загальнопсихологічні функції, процеси, якості людини. Внаслідок цього вони знаходять своє належне місце на відповідних рівнях структури особистості. Таким чином можуть бути відображені реальні особливості побудови особистості як системи, системні взаємозв'язки між елементами у “живій” особистості.

Для ілюстрації цього в таблиці 3.1 наведена матриця головних психічних якостей, функцій та процесів особистості, котрі класифіковані за вказаним принципом. Необхідно зауважити, що з метою більшої наочності в ній розміщені лише відповідні елементи підструктур соціально-психолого-індивідуального та компоненти діяльнісного вимірів. Третій же вимір — генетичний — лише накреслений, без диференціації на задатки та здібності та рівні їх розвитку. Тобто в матриці вказані елементи виступають як розвинуті загальні психічні властивості дорослої людини. Зазначимо, що з урахуванням генетичного виміру дана матриця може мати певні вікові особливості — відповідно до закономірностей розвитку психіки на конкретному етапі онтогенезу людини.

Як видно з матриці, тривимірний принцип побудови психологічної структури особистості дійсно може бути застосований для систематизації основних психічних властивостей людини. Зрозуміло, що така систематизація сприяє системному вивченню, розумінню та застосуванню відповідних даних про особистість у практичній психології. В той же час даний принцип дає змогу вести подальший цілеспрямований аналіз та синтез психологічної структури особистості на наступних, більш конкретних етапах побудови її структури — п'ятому, шостому, *n*-му.

Таблиця 3.1

Загальнопсихологічна структура якостей, функцій та процесів особистості

2-й вимір	Потреби і мотиви діяльності	Інформаційний пошук, прийом, первинна переробка інформації	Прийняття рішення про мету, задум, ідею, план діяльності	Виконання рішення, досягнення результату діяльності	Емоційно-почуттєві компоненти діяльності та поведінки
1-й вимір					
А — Спілкування	Потреба у спілкуванні	Комунікація (усна, письмова), мовлення	Розуміння партнера зі спілкування	Міжособистісна взаємодія на основі рольової поведінки	Емоційно-почуттєві компоненти спілкування
Б — Спрямованість	Бажання і мотиви	Пізнавальні інтереси	Схильність до формування цілей, планів, ідеалів	Воля та прагнення у досягненні цілей і результатів	Емоційно-почуттєва основа спрямованості
В — Характер	Мотиваційні риси характеру	Інформаційно-пізнавальні риси характеру	Риси цілеспрямованості характеру	Риси продуктивності характеру	Емоційно-почуттєві риси характеру
Г — Самосвідомість	Потреба у самосвідомленні	Самопізнання та самооцінка особистості	Саморегуляція та самоконтроль	Самореалізація та самовдосконалення особистості	Емоційно-почуттєві компоненти самосвідомості
Д — Досвід	Мотиваційна готовність	Система знань, картина світу	Уміння	Навички, звички	Емоційно-почуттєвий досвід
Е — Інтелектуальні процеси	Атенційні установки Інтелектуальні установки Мнемічні установки	Обсяг і переключення уваги Сенсорно-перцептивні процеси Образна пам'ять	Спрямованість і зосередженість уваги Мислительні та імажинітивні процеси	Розподіл уваги Сенсомоторні, перцептивно-рухові, мислительно-дійові процеси	Атенційні емоції (почуття подиву) Інтелектуальні емоції
Є — Психофізіологічні якості	Психофізіологічні установки, мотиваційні стереотипи	Сензитивність нервової системи	Поняттєво-логічна пам'ять Рухомість, пластичність нервової системи	Рухова пам'ять Працездатність нервової системи	Емоційна пам'ять Емоційність

Так, на п'ятому етапі можлива класифікація конкретних якостей, власне здібностей особистості — у співвіднесенні з вимогами певних видів діяльності або ролі в поведінці, які виконуються людиною. Як приклади таких діяльностей можуть розглядатись виробнича, управлінська, економічна, педагогічна тощо, а поведінки — ролі чоловіка, жінки, батька, підлеглого, начальника, громадянина тощо.

Такий підхід у повній мірі узгоджується із загальноприйнятим визначенням здібностей як індивідуально-психологічних особливостей людини, що сприяють успішному виконанню нею тієї чи іншої діяльності. Слід додати, що у контексті психологічної структури особистості доцільно говорити про здібності як не лише окремі індивідуально-психологічні особливості, а й як важливу складову особистості. Об'єднуючись в "ансамбль", у своєрідну системну сукупність психічних властивостей, здібності утворюють особистість як складний системний механізм регуляції діяльності та поведінки людини.

На п'ятому етапі конкретизації стає можливою більш докладна, ніж на четвертому, класифікація якостей і здібностей людини до певних видів професійної діяльності та поведінки. Зокрема, таким чином може бути створена модель особистості, так би мовити, загальногромадянського зразка, яка притаманна "ідеальній людині" певного історичного часу, певної країни з визначеними культурними, соціальними, політичними особливостями. Для ілюстрації такої можливості у Додатку 4 наведена відповідна класифікація якостей та здібностей у вигляді карти особистості дорослої людини.

Отож ще раз наголосимо на тому, що *особистість людини являє собою найскладніше психічне утворення*. Вивчення особистості та робота з нею мають виключати ті надмірні спрощеність та узагальненість, які, на жаль, поширені й сьогодні. Ця діяльність потребує застосування досить складного логічно-психологічного підходу, якому притаманна певна організація відповідних психологічних понять і категорій. Без такого підходу та спеціального поняттєвого інструменту аналізу та синтезу робота практикуючого психолога може втратити свій реальний зміст та ефективність.

1. Що означає принцип особистісного підходу у психології?
2. Чому особистість посідає центральне місце в будь-якій психологічній теорії?
3. У чому полягає необхідність синтетичного підходу до структури особистості у практичній психології?
4. Які підходи до структури особистості Ви знаєте? Дайте їх коротку характеристику.
5. Опишіть загальнопсихологічну структуру якостей, функцій та пропесів особистості.
6. Чи можна вважати за достатнє для практикуючого психолога використання тільки абстрактного уявлення про особистість, а якщо ні, то як можна здійснити сходження від узагальнених до конкретних уявлень про її структуру?

#### Література

- Ананьев Б. Г. Человек как предмет познания // Избр. психол. труды. Москва, 1980. Т. 1.
- Асмолов А. Г. Психология личности. Москва, 1990.
- Бодалев А. А. Психология о личности. Москва, 1988.
- Виготский Л. С. Психология искусства. Москва, 1987.
- Костюк Г. С. Избранные психологические труды. Москва, 1988.
- Костюк Г. С. Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості. Київ, 1989.
- Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность. Москва, 1977.
- Пелех П. М. Спроба побудувати систему психології особистості // Наук. зап. НДІ психології МНО УРСР. Київ, 1959.
- Платонов К. К. Структура и развитие личности. Москва, 1986.
- Психологический словарь. Москва, 1983.
- Психология личности: Тексты / Под ред. Ю. Б. Гиппенрейтер, А. А. Пузырея. Москва, 1982.
- Психология: Словарь. Москва, 1990.
- Тейяр де Шарден П. Феномен человека. Москва, 1987.
- Фресс П., Піаже Ж. Экспериментальная психология. Москва, 1975. Вып. 5.

### 3.2. Психологічні проблеми особистості, їх визначення та шляхи розв'язання

Робота практикуючого психолога звичайно починається із звертання до нього клієнта або інших зацікавлених осіб. Іноді й сам психолог може виявити якісь психологічні неблагополуччя, відхилення чи питання, які людина або група людей не в змозі побачити та розв'язати без його допомоги. Цей ініційований людьми або самим психологом запит стає індикатором наявності певної психологічної проблеми особистості. *І перше, що треба зробити в цій ситуації, — це визначити суть даної проблеми: передумови її виникнення, особливості перебігу, психологічний зміст, наслідки тощо.* Лише тоді можна прийняти обгрунтоване рішення про шляхи її розв'язання тими чи іншими методами практичної психології.

Практикуючий психолог має пам'ятати, що психологічні проблеми особистості мають суб'єктивну та об'єктивну форми прояву, через які вони, власне, і сигналізують людині про своє існування. І ці форми часто не збігаються з психологічною суттю проблем, причинами їх виникнення. Найчастіше індикаторами психологічної проблеми особистості виступають *негативні емоції* (страх, тривога, стрес), *психічні стани* (напруження, втома, тривожне очікування, хвилювання, дратівливість), *особливості поведінки* (невдачі, помилки, конфлікти), *результати діяльності* (низька продуктивність, брак, аварії).

Слід відрізнити тимчасові зміни психіки як показник появи проблеми від звичайних для людини низьких або високих характеристик психіки, котрі можуть спричинити появу психологічних проблем лише в певній соціальній ситуації. Скажімо, при тестуванні може з'ясуватися, що розумові здібності людини дорівнюють  $IQ = 80 \%$ , тобто є низькими (нормальний рівень має діапазон  $IQ = 90 - 110 \%$ ). Але людина не страждає від цього, бо, приміром, знайшла своє місце у суспільстві, опанувала адекватну професію і посаду, що не потребує великого інтелектуального напруження, вибрала добре подружжя з подібним рівнем інтелекту, сформувала в себе відповідне "захисне" ставлення до себе і світу. Тому вона не усвідомлює як проблему наявну різницю в інтелектуальних здібностях між собою та оточенням.

Інша справа, коли така людина потрапляє в інтелектуально насичене середовище і ця різниця починає виявлятися у не-



адекватній поведінці та діяльності, які не відповідають об'єктивним вимогам. Саме тоді може виникнути гостра психологічна проблема цієї особистості. До речі, драматичні психологічні проблеми можуть виникати і в інтелектуально багатих людей, якщо вони перебувають у пересічному соціальному оточенні.

Наведені приклади свідчать про те, що поняття психологічної проблеми особистості має складний і відносний характер, який передусім залежить від співвідношення між наявними якостями особистості та вимогами середовища, від адаптації особистості до них. Однак для виникнення психологічної проблеми характерна не будь-яка невідповідність, а лише така, що породжує гострі суперечності, конфлікти, розлади, які викликають певні відхилення у психіці, поведінці, діяльності. При цьому людина може не усвідомлювати причини виникнення таких проблем, коли вона, наприклад, неадекватно оцінює себе або не розуміє вимог середовища до себе тощо.

Виходячи з існуючих наукових уявлень психологічну проблему особистості можна визначити як такий психічний стан людини, який породжується невідповідністю її психічних можливостей вимогам навколишнього природного та соціального середовища. Для цього стану характерні значні суперечності і як наслідок цього — негативні суб'єктивні переживання, певний розлад психіки, відхилення від індивідуальної норми психічних якостей, функцій особистості, що відбивається у негативних проявах поведінки та діяльності. Ці розлади й відхилення мають, як правило, гострий, але не патологічний характер. Якщо ж вони наближаються до патологічних станів психіки, тоді їх кваліфікують як *передпатологічні стани*.

Причиною вказаних суперечностей стає складне переплетення об'єктивних та суб'єктивних факторів. Людина, приміром, потрапляє у нові екологічні, соціальні, культурні тощо обставини життя, і це змінює характер її співвідношення з ними, особливо якщо це екстремальні обставини. Людина висуває перед собою нові цілі, і це теж породжує певні суперечності між нею та її традиційним становищем у суспільстві. Людина може захворіти, і це знову не може не відбитися на її суб'єктивних переживаннях, на появі нової диспозиції протиріч.

Саме становлення людини систематично породжує нові невідповідності, які розв'язуються в процесі розвитку завдяки навчанню та вихованню, самонавчанню та самовихованню.

І коли людина відстає від нормального розвитку, це теж може породжувати певні психологічні проблеми.

За своїм походженням психологічні проблеми особистості можна розділити на *екогенні, соціогенні, техногенні, психогенні та на такі, що породжуються її віковим розвитком* (психолого-педагогічні проблеми).

Перебіг психологічних проблем цікаво співвіднести з послідовністю етапів *психічної адаптації*. Так, за думкою В. Лебедева, у звичайних умовах існування людини притаманна стійка психічна адаптація, яку можна вважати синонімом "норми", "здоров'я". Під стійкою адаптацією автор розуміє ті "регулятивні реакції, психічну діяльність, систему відношень тощо, котрі виникли у процесі онтогенезу за конкретних екологічних і соціальних умов і функціонування котрих у межах оптимуму не потребує значної нервово-психічної напруги" (Лебедев В. И. Личность в экстремальных условиях. Москва, 1989. С. 51).

При різкій зміні екологічних та соціальних умов людина змушена змінювати характер адаптації, тобто переадаптовуватись у різних планах — починаючи зі сприйняття оточуючих людей та об'єктів і закінчуючи ціннісними орієнтаціями та картиною світу. За нездатності людини до переадаптації часто виникають нервово-психічні розлади. Так, добре відомі випадки, коли внаслідок ностальгії в емігрантів часто виникає психічне напруження, яке іноді закінчується психічними порушеннями, зривами і навіть самогубством. У подібних випадках відбуваються "прорив" адаптаційного бар'єру, ламання динамічних стереотипів. Настає психічна криза, що супроводжується негативними емоційними переживаннями, нездатністю реально оцінювати ситуацію і знайти раціональний вихід з неї, розвивається стрес.

Вихід із кризи передбачає психічну переадаптацію: людина переоцінює духовні цінності, переосмислює сенс життя, намічає новий шлях, но-новому бачить своє місце у довкіллі. У процесі переадаптації людина здійснює складну внутрішню роботу, долає важкі життєві ситуації, відновлює душевну рівновагу. Проте це не всім вдається. Отож саме в період переадаптації, "переродження особистості" людина особливо потребує кваліфікованої психологічної допомоги.

Кризові явища виникають не лише при переадаптації до нового, а й при поверненні до старих, звичайних умов існування (*реадаптація*). З подібними утрудненнями стикаються, приміром, космонавти або моряки при поверненні із трива-

лого рейсу, проходячи через фази напруження, відновлення та звикання.

Назagal раптове виникнення в житті людини нових, незвичних, екстремальних умов та її повернення до звичайного існування супроводжуються такими етапами адаптації: 1 — підготовчий; 2 — стартова психічна напруга; 3 — гострі психічні реакції входу; 4 — переадаптація; 5 — заключна психічна напруга; 6 — гострі психічні реакції виходу; 7 — реадптація (за В. Лебедєвим).

Дана схема перебігу адаптації та відповідного до нього процесу виникнення психологічної проблеми може наповнюватися конкретним психологічним змістом, набувати індивідуальних, особистісних, вікових ознак.

Особистісний зміст психологічних проблем дуже різноманітний: суперечності, невідповідності, зриви, відхилення спостерігаються майже в усіх психічних якостях особистості. Тому психологічні проблеми особистості доцільно розглядати у певній системі. Як таку доцільно використовувати психологічну структуру особистості, що наведена у попередньому підрозділі. Відтак за особистісним змістом психологічні проблеми можуть належати до різних вимірів структури особистості — соціально-психолого-індивідуального, діяльнісного та генетичного — та до їхніх підструктур, компонентів і рівнів розвитку.

Розглянемо за даною класифікацією деякі психологічні проблеми особистості, співвідносячи їх з указаними засадами структури особистості.

#### 1. Соціально-психолого-індивідуальний вимір:

а) *підструктура спілкування* — соціально-психологічні проблеми, що виявляються у неадекватному або суб'єктивно незадовільному становищі особистості в групі, у складнощах інтегрування в колектив, у труднощах спілкування (відсутність спільної мови з оточенням, нездатність до розуміння та взаємодії, неадекватні емоційні стереотипи спілкування), проблема індивідуальної та групової самотності, міжособистісні конфлікти тощо;

б) *підструктура спрямованості* — ідеаційні, світоглядні проблеми, труднощі становлення спрямованості, втрата сенсу життя, слабкість мотиваційної сфери, низький рівень інтересів, безплідна боротьба мотивів, відсутність адекватного професійного самовизначення, розщипчастість життєвої перспективи;

в) *підструктура характеру* — проблеми становлення й функціонування адекватних рис характеру, важкий характер,

прояви агресивності, безвідповідальності, жорстокості, невитриманості, негативні прояви акцентуованих рис характеру;

г) *підструктура самосвідомості* — труднощі самосвідомлення власних позитивних або негативних якостей особистості, неадекватна (завищена або занижена) самооцінка, нездатність до самоконтролю, до саморегуляції в екстремальних ситуаціях, низький рівень самонавчання, самовиховання, відсутність потягу до самореалізації та самоствердження як причина незадовільного становища у групі та суспільстві;

д) *підструктура досвіду* — проблеми формування професійної компетентності та життєвого досвіду, що виявляються у недостатньому рівні засвоєння знань, умінь, навичок, в їхній відірваності від життя, у нездатності до їх практичного використання;

е) *підструктура інтелекту* — функціонально-психологічні проблеми, які визначаються недостатнім рівнем розвитку сенсорної культури, уваги, спостережливості, пам'яті, мислення, уяви, в цілому — інтелектуальної сфери особистості, що не дає змоги успішно виконувати діяльність на рівні професійної майстерності, сенсорна депривація або перевантаження інформацією;

є) *підструктура психофізіологічних якостей* — психофізіологічні проблеми, що виникають при некомпенсованому в індивідуальному стилі діяльності прояві негативних рис темпераменту, низька працездатність та перевтома при невруханні індивідуальних вимог до режиму праці й відпочинку, монотонія, психобіологічні проблеми, що впливають із ставих особливостей індивіда.

#### 2. Діяльнісний вимір:

а) *потребнісно-мотиваційний компонент* — розлад мотиваційної сфери, невідповідність потреб, мотивів і цілей одне одному, низький рівень мотивації діяльності, неадекватний рівень домагань, дисгармонія мотиваційної сфери;

б) *інформаційно-пізнавальний компонент* — неадекватність (обмеженість, помилковість, перенасиченість, несвоєчасність тощо) формування інформаційної основи прийняття рішень, неадекватна картина світу, безсистемність знань;

в) *цілеутворюючий компонент* — нездатність до прийняття адекватних рішень, неадекватність цілей засобам їх реалізації, недостатній рівень розвитку інтелектуальних умінь при постановці завдань;

г) *результативний компонент* — нездатність до досягнення кінцевого результату, що адекватний меті, низька продуктивність, брак, помилки та аварійність у роботі, низька волява регуляція діяльності, нездатність до швидкого формування необхідних навичок;

д) *емоційно-почуттєвий компонент* — дисгармонія емоційно-почуттєвої сфери, неадекватна емоційна регуляція поведінки та діяльності, низький рівень емоційної психорегуляції, домінування негативних емоцій, індивідуальна схильність до стресів.

### 3. Генетичний вимір:

проблеми, пов'язані з недостатнім або надмірним розвитком здібностей і неадекватним ставленням до них самої людини та оточуючих, вікові проблеми, що виникають з неадекватним переходом від одного етапу розвитку до іншого, при незадовільному долатті перехідних кризових станів.

Отож психологічні проблеми особистості мають складний характер, різноманітні ознаки й охоплюють усі сторони буття людини. Їхня складність полягає, зокрема, і в тому, що вони, як правило, не виступають ізольовано, а тим чи іншим чином зачіпають усю особистість.

Можна виділити й інші засади класифікації психологічних проблем особистості та характеризувати їх за походженням, інтенсивністю, часовими ознаками, представленістю у свідомості людини, наслідками для поведінки, діяльності, здоров'я.

Так, згадані екогенні, техногенні, соціогенні, психогенні та психолого-педагогічні проблеми, пов'язані з розвитком особистості, можуть виникати як у відносно нормальних, так і в екстремальних умовах. Це залежить від співвідношення об'єктивних та суб'єктивних факторів. Приміром, наявність у людини акцентуованих рис характеру та деяких інших індивідуально-психологічних особливостей може виступати внутрішнім психогенним чинником виникнення психологічних проблем у даної людини за відносно нормальних соціальних умов.

За своєю інтенсивністю і часовими характеристиками психологічні проблеми можуть бути *слабкими, помітними, інтенсивними, гострими*, а також *короткочасними (епізодичними)* та *тривалими (хронічними), застарілими*.

За ступенем представленості у свідомості людини психологічні проблеми доцільно розрізняти на *усвідомлювані* та *неусвідомлювані (приховані)*.

За своїми наслідками психологічні проблеми можна поділити на *конструктивні, розвиваючі, індиферентні, деструктивні, гальмуючі, критичні, психотравмуючі, патогенні, суїцидні, летальні*.

Наявність вихідної класифікації психологічних проблем має велике значення для їх виявлення, вивчення та розв'язання практикуючим психологом. У ході їх аналізу й синтезу щоразу слід намагатися визначати їх системний характер, взаємозв'язки з можливими іншими проблемами в цілісному контексті особистості як системи психічних якостей. На основі такого аналізу й синтезу ґрунтується вибір засобів подолання психологічних проблем особистості. Але в кожному випадку треба пам'ятати про неоднозначність, своєрідність, унікальність цих проблем.

Наразі коротко розглянемо різні аспекти психологічних проблем особистості на прикладі психолого-педагогічних проблем школярів. Аналіз свідчить про те, що масова загальноосвітня школа фактично не може повноцінно виявляти й розв'язувати ці проблеми, що призводить до значних втрат у розвитку дітей.

Так, гострі гальмуючі й навіть патогенні проблеми виникають у деяких учнів, коли школа ігнорує їхню неповторну індивідуальність, яка виявляється, приміром, у високому рівні розвитку спеціальних інтересів та здібностей. Насаджуючи усереднений підхід до всіх дітей, школа практично не помічає здібних та обдарованих, чим значною мірою дискримінує їх. Відтак вони змушені або маскувати власну своєрідність, або підлагоджуватись під пересічний рівень. А це веде до виникнення в них гострих психологічних проблем і врешті-решт до втрати унікального особистісного потенціалу.

Для виявлення та розв'язання психолого-педагогічних проблем особистості у дітей можуть використовуватись різноманітні методи, наприклад, бесіда або цілеспрямоване опитування школярів, учителів і батьків за допомогою спеціального проблемного опитувальника — у сполученні з іншими методами. Наступне уточнення проблем може проводитись в ході індивідуального психодіагностичного обстеження окремих учнів (щоб виявити можливі психогенні фактори) та фронтального соціально-психологічного вивчення їх соціального оточення (для виявлення соціогенних чинників виникнення проблеми). Отримані дані доцільно співставити між собою.

Для підвищення ефективності професійної діяльності практикуючого психолога велике значення має правильне розуміння вікових особливостей становлення особистості на всіх етапах її життєвого шляху, про що йтиметься у розділах 5 і 10.

---

#### Запитання й завдання

---

1. Що таке психологічна проблема особистості та яке її значення у практичній психології?
2. На яких засадах можна класифікувати психологічні проблеми?
3. Висвітліть специфіку вікових психолого-педагогічних проблем особистості в контексті життєвого "генштабту" людини.
4. Яким чином пов'язані психологічні проблеми з адаптацією людини до природних та соціальних умов?
5. Чи є у Вас психологічні проблеми і чи цілком вони усвідомлюються та долаються Вами?
6. Які перешкоди стоять на шляху усвідомлення та розв'язання особистісних проблем людиною?
7. Чи залежить соціальне становище людини від наявності в неї особистісних проблем?
8. Назвіть методи, за допомогою яких практична психологія долає особистісні проблеми людини.

---

#### Література

---

Абрамова Г. С. Введение в практическую психологию. Москва, 1995.

Берн Э. Игры, в которые играют люди. Люди, которые играют в игры. Санкт-Петербург, 1992.

Горностай Г. П., Васильковская С. В. Теория и практика психологического консультирования: Проблемный подход. Киев, 1995.

Дубровина И. В. Школьная психологическая служба: Вопросы теории и практики. Москва, 1991.

Кисарчук З. Г., Журавльова Н. Ю., Онищенко Г. І., Юрченко Т. П. Спеціалізована психологічна служба і основні види психологічної допомоги населенню: Методичні рекомендації для психологів-практиків. Київ, 1995.

Кон И. С. Ребенок и общество. Москва, 1988.

Костюк Г. С. Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості. Київ, 1989.

Лебедев В. И. Личность в экстремальных условиях. Москва, 1989.

Общение и формирование личности школьника / Под ред. А. А. Бодалева, Р. Л. Кричевского. Москва, 1987.

Овчарова Р. В. Справочная книга школьного психолога. Москва, 1993.

Практична психологія у системі освіти: Питання організації та методики / За ред. В. Г. Панка. Київ, 1995.

Проблемы интегрального исследования индивидуальности / Отв. ред. В. С. Мерлин. Пермь, 1978.

Рабочая книга школьного психолога / Под ред. И. В. Дубровиной. Москва, 1991.

Рибалка В. В. Психологія розвитку творчої особистості: Навч. посібник. Київ, 1996.

Хорни К. Невротическая личность нашего времени. Москва, 1993.

### 3.3. Формування здорового способу психічного життя особистості

Одним із головних завдань практичної психології є забезпечення здорового способу життя людей через формування у них відповідних психологічних знань, умінь та навичок. Динамічний ритм життя, інтенсивність розумової діяльності на виробництві, у школі, складність міжособистісних стосунків в умовах становлення ринку та інші обставини порушують традиційний спосіб життя, перевищують природні адаптаційні можливості людини.

Основну загрозу для психічного здоров'я становить *стрес* (або, точніше, тяжкий стрес — *дистрес*), що зумовлює неадекватну, патогенну поведінку.

Канадський фізіолог Г. Сельє, який ввів у науковий обіг поняття "стрес", зазначав, що стресова реакція формується за

наявності певних зовнішніх та внутрішніх чинників. Зовнішні виступають у вигляді навколишнього середовища, клімату, прийому ліків, використання дієти тощо. Говорячи про внутрішні чинники, Сельє мав на увазі передусім спадковість, життєвий шлях, минулий досвід, деякі особливості організму. Як фізіолог він визначав переважно “точні”, об’єктивні причини виникнення стресу, тобто фізичні й хімічні агенти, спадкові та фізіологічні властивості індивіда. Пізніше Сельє зробив спробу сформулювати на цій основі узагальнену філософську концепцію, систему “антистресового світогляду” з рекомендаціями щодо запобігання стресу, в яких важливе місце посіли вже й психологічні аспекти.

Численні дослідження переконливо довели, що доцільно вирізняти суто психологічні зовнішні та внутрішні чинники, які створюють передумови більшої або меншої чутливості людини до дії тих чи інших стресорів. Ці чинники можна назвати відповідно *соціально-психологічними* та *індивідуально-психологічними*. Тож зупинимось на розгляді переважно внутрішніх, індивідуально-психологічних чинників підвищеної стресової чутливості та вразливості людей, указуючи в разі потреби на їх зв’язок із зовнішніми, соціально-психологічними чинниками.

Аналіз свідчить про те, що мова може йти про певні сполучення індивідуально-психологічних, а точніше — особистісних властивостей людини, які виступають сприятливим підґрунтям для виникнення та перебігу стресу.

Для визначення вказаних властивостей доцільно застосовувати адекватний комплекс методик. Це необхідно для того, щоб виявляти та контролювати систему якостей особистості, котрі утворюють психологічний “синдром” прояву стресу. До речі, такий підхід виправдав себе при комплексному вивченні негативних емоцій, пов’язаних зі стресом.

Підбір методів до психодіагностичного комплексу та наступний аналіз тестових даних радимо здійснювати відповідно до *психологічної структури особистості*, про яку йшлося у підрозділі 3.1. За цією структурою мають вивчатися потребнісно-мотиваційний та емоційно-почуттєвий компоненти діяльності особистості, особливості її інформаційно-пізнавального, цілеутворюючого та результативного компонентів, підструктури спілкування, спрямованості, характеру, самосвідомості, досвіду, інтелектуальних процесів, психофізіологічних властивостей особистості, а також її здібності. Тобто в ідеальному випадку має бути підібраний досить ши-

рокий набір якостей особистості. Спираючись на дану структуру, в принципі можливо вибрати будь-яку кількість якостей — межею стають тільки рівень узагальнення та аналізу, наявний час дослідження, методичні й організаційні можливості здійснення психодіагностики даного набору якостей.

Для ілюстрації наведемо результати конкретного психологічного дослідження, здійсненого за допомогою психодіагностичного комплексу, до складу якого входило 12 методик.

Так, у ході психодіагностичного обстеження підлітків з’ясувалося, що близько 33 % із них мають підвищений рівень емоційної лабільності (оцінки їхньої лабільності перевищували 50-відсотковий рівень відповідної шкали за особистісним опитувальником С. Айзенк), а близько 9 % учнів показали рівень, притаманний нейротизму або тривожності (їхні оцінки перевищували 75-відсотковий рівень шкали).

Дані опитування за методикою В. Русалова не лише підтвердили ці результати, а й засвідчили те, що близько 48 % школярів мають підвищений рівень соціальної емоційності, а для 24 % характерний рівень соціальної тривожності (нейротизму). Що ж до предметної емоційності, то ці показники нижчі й дорівнюють 32 і 15 %. Цікаво, що учням у більшості випадків притаманна або підвищена соціальна (21 %), або підвищена предметна (6 %) емоційність, а у 25 % ці види емоційності присутні одночасно.

Той факт, що близько третини (а за соціальною емоційністю — майже половина) протестованих підлітків характеризуються підвищеною емоційною лабільністю і лише у десятих частини емоційна лабільність сягає рівня нейротизму, треба розглядати як відомий феномен, коли юнь у цілому зберігає достатню емоційну чутливість до стресогенних факторів. У масштабі всього континенту підлітків поділ на емоційно лабільних і емоційно стабільних є доцільним як у біологічному, так і у психологічному сенсі. Але стосовно окремої особистості інтенсивна емоційна реактивність на рівні нейротизму може розглядатись як надмірний життєвий тягар, що потребує втручання й допомоги практикуючого психолога.

Люди з підвищеною емоційністю, нейротизмом першими реагують на небезпечну зміну ситуації і таким чином сигналізують іншим про необхідність адаптації. Ім, за Г. Сельє, властива підвищена реакція тривоги як перша фаза адаптаційного синдрому, який включає в себе ще дві фази — фазу опору і фазу виснаження.



Численні наукові дані свідчать про те, що найбільшу загрозу з боку стресорів відчувають люди не стільки з високими рівнями емоційної лабільності й навіть нейротизму, скільки з указаними якостями в поєднанні з іншими властивостями особистості, які ускладнюють дію природних та набутих механізмів компенсації, катарсису, каналізації негативних емоцій, перешкоджають самостійному виходу зі стресового стану.

Слід зазначити, що самий стан тривожності розглядається фахівцями як комбінація емоцій, серед яких домінують страх, страждання, інтерес, провина, гнів, сором тощо. К. Ізард вважає найбільш небезпечним серед них інтенсивний страх. Він виділяє як природжені, так і набуті (культурні) стимули страху. Поріг виникнення страху залежить від індивідуальних відмінностей, досвіду та загального соціокультурного контексту ситуації. Природжені пускові механізми або природні причини страху включають також самотність, неспівпадіння, раптову зміну або наближення стимулу, біль, побоювання тварин, незнайомих об'єктів, людей тощо. Страху, які викликаються соціокультурними причинами, можуть виникати внаслідок травм або шляхом наслідування дорослого, котрий виступає як зразок моделі страху.

Якщо ж говорити про зовнішні сполучення тривожності з іншими якостями особистості, то значною мірою небезпечним можна вважати її поєднання з підвищеною інтровертованістю. За даними нашого психодіагностичного обстеження, кількість підлітків зі сполученням підвищеної емоційності з інтровертованістю дорівнює близько 20 %. Ця частина учнів через свою замкненість, низьку комунікативність, порівняно низький рівень контактів з однолітками, вчителями і навіть батьками, як правило, втрачає можливість отримання допомоги з їхнього боку при організації поведінки на фазі опору стресогенним факторам. Але й серед них найбільшу ймовірність потрапити у тяжкий стресовий стан (дистрес) мають не всі, а лише деякі, а саме підлітки зі слабкою нервовою системою, які за інших однакових умов скоріше входять під впливом стресогенних факторів у фазу виснаження.

Аналіз тестових даних виявив приблизно у 5–7 % учнів одночасне сполучення високих і навіть різко “контрастних” значень таких властивостей особистості, як емоційна лабільність або нейротизм (за опитувальниками С. Айзенк і В. Русалова), інтроверсія (за опитувальником С. Айзенк), низька працездатність нервової системи (за типологічним

опитувальником ВНД) на фоні, як правило, слабого типу нервової системи. Останнє характерно переважно для учнів з меланхолійним типом темпераменту, хоча у цій групі були також холерики, флегматики й навіть сангвініки.

Отож під впливом несприятливих об'єктивних та суб'єктивних умов у людини формується своєрідний індивідуально-психологічний синдром стресової нестійкості, через що вона стає надмірно чутливою та подразливою до дії стресорів. У такому випадку можна говорити про те, що їй притаманні ознаки патогенної поведінки, яка наближує людину до захворювання.

Указане сполучення особистісних властивостей може й не виявлятися у звичайних умовах життя, праці або навчання. Однак при різких змінах тих чи інших обставин, при підвищенні інтелектуальних вимог, при хворобі, при ускладненні міжособистісних взаємин, за наявності психотравмуючих факторів у сім'ї, несприятливих екологічних умов тощо таке сполучення властивостей стає внутрішньою передумовою виникнення дистресу.

Загальна картина функціонування своєрідного особистісного синдрому стресової нестійкості може бути проілюстрована конкретними прикладами прихованого розвитку стресу у підлітків та його переходу в патологічні стани. Наведемо лише один із них.

У ході психодіагностичного обстеження особистості дівчини С., випускниці фізично-математичної школи (воно проводилося на прохання її матері), в неї були встановлені високий рівень емоційної лабільності (80 % за шкалою опитувальника С. Айзенк), інтровертованості (90 % за відповідною шкалою того ж опитувальника), слабкість нервової системи (60 % за типологічним опитувальником ВНД) при меланхолійному типі темпераменту ( $\neq$  тау-тип 0,98 за методикою Б. Цуканова). Під час консультаційної бесіди з її матір'ю було з'ясовано, що дівчина закінчила школу в основному на четвірки (індекс її інтелектуальних здібностей дорівнював 44 % правильно розв'язаних завдань за тестовою батареєю при середньому по школі 56 %), що їй було дуже важко вчитися у школі, конкуруючи з більш здібними дітьми. Усе це впливалося у хронічне емоційне перенапруження і втому. Додатковим стресором став мікроклімат у сім'ї, що склався після розлучення батьків. Унаслідок усіх цих обставин у дівчини в період закінчення школи, а саме на випускних іспитах, різко погіршився стан здоров'я. Медичне обстеження встановило діагноз — вегетосудинна дистонія циркуляторного типу.

По закінченні школи дівчина влаштувалася на посаду лаборантки і втратила інтерес до подальшого навчання. В результаті консультації психолог отримав і проаналізував різнобічну інформацію про особистість, життєдіяльність та поведінку дівчини, на основі чого розробив і надав матері ряд рекомендацій. Їх ретельне виконання протягом півроку привело до помітного покращання здоров'я дівчини. Нині вона успішно вчиться у вищому педагогічному закладі.

Подібних випадків у практиці психодіагностичного обстеження та консультування трапляється небагато (близько 5—7 %), але між такими та іншими, більш благополучними підлітками немає чіткої межі. Небезпечні тенденції можуть поступово визрівати і в тих, хто за своїми особистісними якостями лише наближається до критичної групи.

Наслідком становища, коли стресор діє на фоні відповідних індивідуально-психологічних, особистісних передумов, звичайно стає падіння у підлітків інтересу до навчання, відставання в розвитку здібностей тощо. Такі відхилення виявляються за допомогою опитувальників Є. Климова та ОДАНІ, тестів перевірки інтелектуальних здібностей Р. Амтгауера, ДАТ та ін.

Якщо вказані явища не помічаються та не долаються батьками й педагогами, це може спричинити наступний, більш глибокий цикл розвитку стресу, його перехід у форму дистресу, створити своєрідне замкнене коло об'єктивних та суб'єктивних причин і наслідків, які викликають ще більші деформації навчальної діяльності, поведінки та здоров'я підлітка. У деяких випадках це може призвести і до прояву суїцидних тенденцій. Аби запобігти цьому, треба завчасно діагностувати наявність у підлітків внутрішніх індивідуально-психологічних передумов появи стресових станів та пом'якшувати або, коли це можливо, виключати дію на них інтенсивних стресорів.

Якщо у школі існує психологічна служба, таких підлітків доцільно виділяти в окрему групу і проводити з нею спеціальну психопрофілактичну, психокорекційну й навіть психотерапевтичну роботу. Для кожного з них слід розробити індивідуальну програму корекції способу життя, що спирається на наявні тестові дані та іншу інформацію про учня. Програма має передбачати формування нових ціннісних орієнтацій, більш відкритого стилю спілкування, адекватного режиму праці й відпочинку, засвоєння та використання спеціальних психогігієнічних прийомів саморегуляції тощо.

Виявлення індивідуально-психологічних передумов виникнення стресу та його подолання психологічними засобами є лише одним із важливих питань загальної проблеми забезпечення психічного здоров'я людини. *Друге важливе питання стосується такої організації поведінки та міжособистісних взаємин, яка б не лише не становила загрози психічному здоров'ю, а й сприяла б оздоровленню особистості.*

Доцільно звернутися до аналізу одного з найбільш близьких до розв'язання даної проблеми напрямів досліджень, який розвивається під керівництвом Ю. Орлова. Мова йде про дослідження природи патогенної поведінки людини та ролі саногенного мислення у подоланні руйнівного впливу негативних емоцій на особистість.

На думку Ю. Орлова, кожна емоція є продуктом розуму. Однак у людини розумова поведінка може бути різною. При патогенному мисленні стрес, напруженість можуть посилюватися і підвищувати ймовірність виникнення психічних розладів. Джерело патогенного мислення — роздуми, уявлення, пов'язані з образою, соромом, заздрістю, невдачею, страхом, іншими негативними емоціями. Кожна емоція є згубною, якщо вона повністю керує поведінкою людини, цілком володіє нею.

Але є й інший тип мислення, який, навпаки, сприяє подоланню негативних емоцій. Це саногенне, тобто оздоровче, мислення. Людина не може стати дійсно здоровою, якщо сама не навчиться керувати станом своєї душі, своїми емоціями та думками. Це значно важче, ніж купити ліки, бо потребує неабияких вольових зусиль, але й результат при цьому досягається значно більший.

Наразі зауважимо, що патогенне мислення — це відносно нормальний, а не патологічний процес, але воно має певні риси, через які може породжувати хворобу. *Ю. Орлов вирізняє декілька рис патогенного мислення.*

*По-перше*, це повна свобода уяви, мрійливість і відрив від реальності, внаслідок чого мимовільність уяви переноситься на негативні образи, які сприяють виникненню мимовільних емоційних та інструментальних реакцій. Якщо у людини відсутня звичка контролювати і стримувати вільний перебіг образів уяви та думок, серед яких можуть бути і шкідливі, то останні оволодівають свідомістю, насичуються почуттями та закріплюються. Потім, коли людина залишається наодинці з собою, наприклад, перед засинанням або у стані спокою, такі патогенні думки можуть стати панівними і реалізувати свою руйнівну силу.

*По-друге*, акти мимовільного розмірковування та уявлення можуть поєднуватися з певними переживаннями і набувати великої енергії почуттів, що сприяє накопиченню негативного досвіду. Людина з цією рисою, як правило, не може звільнитися від такого мислительного процесу самотійно — для цього потрібні спеціальне навчання та кваліфікована допомога психолога.

*По-третє*, це повна відсутність рефлексії, тобто здатності розглядати свій стан, так би мовити, збоку, аналізувати його, виявляти фактори впливу і причинні зв'язки. Характерною є також повна зануреність у ситуацію, повне злиття “Я” з образами, що продукуються у свідомості. Ці образи заражаються енергією нашого “Я”, набувають виключного “магнетизму”, притягують інші образи, створюють цілі комплекси, насичені надзвичайною емоційною енергією. Внаслідок цього формується надмірні, аномальні реакції, які можуть перетворитися у стереотипи, звички патогенного типу.

*По-четверте*, це тенденція пестити у собі та зберігати певні утворення (образу, ревності, страх, сором), повна відсутність потягу до звільнення від цих переживань, нерозуміння того, що саме ця тенденція поступово призводить до формування патології. Вказана риса звичайно поєднується з психологічною неосвіченістю, а іноді й з неприйняттям принципів психогігієни.

*По-п'яте*, дуже важливою особливістю патогенного мислення є неусвідомленість тих розумових операцій, які породжують емоції, коли людина не може ні розуміти, ні контролювати автоматизовані дії свого розуму. Тому такої людині притаманне ставлення до емоцій як до реальності, котра не залежить від свідомості, породжується сама собою і якою не можна керувати.

*А в чому ж полягають особливості протилежного типу мислення — саногенного?*

Передусім саногенне мислення є значно складнішим, ніж “звичайне”, оскільки має своїм основним предметом не зовнішні об'єкти та їхні закономірності, а суб'єктивні психічні явища, стани, процеси, які відносно менше відомі людині, ніж об'єктивні.

Саногенне мислення має спиратися на внутрішні цілі, на досягнення більш повної інтеграції уявлення людини про себе, про суб'єктивні чинники своєї поведінки та діяльності. Ефективність саногенного мислення, зрозуміло, передбачає високу психологічну культуру людини.

Саногенне мислення потребує значно більшої особистісної напруги, бо реалізується не як мимовільний процес, а як довільне, свідоме мислення, що потребує певної організації та попереднього навчання й виховання.

*Саногенному мисленню, за Ю. Орловим, притаманні особливості, протилежні відповідним рисам патогенного мислення.*

*По-перше*, це динамізм зв'язку “Я” зі світом образів, в якому відображаються життєві ситуації. З одного боку, для “Я” характерне повне занурення у діяльність, спілкування, творчість, унаслідок чого зникає все, крім предмета діяльності. З іншого боку, для “Я” характерне відокремлення від ситуацій та образів, насичених негативним емоційним змістом. Ця особливість мислення виявляється у рефлексії або інтроспекції, завдяки чому “Я” робить об'єктом розгляду саме образи та емоційні реакції на них.

Отже, в процесі саногенного мислення суб'єкт відокремлює себе від власних переживань і спостерігає за ними. Це відокремлення “Я” від почуттів сприяє послабленню переживань, звільняє образи від їхньої емоційної енергії. Якщо людина робить позитивне або негативне переживання об'єктом розумового розгляду, спостереження, розмірковування, воно значною мірою зникає, зменшується, і відтак послаблюється або усувається його патогенний вплив.

*По-друге*, при саногенному мисленні інтроспекція, спрямована всередину себе, здійснюється на фоні глибокого внутрішнього спокою. Суб'єкт відтворює, “програє” ситуацію стресу, що переживалася раніше, у стані розслаблення (релаксації). Це приводить до так званого ефекту згасання, коли образи поступово звільняються від негативного емоційного змісту. У випадку повторення подібних неприємних ситуацій гострі й сильні почуття вже не виникають.

Цей момент досягнення спокою та відсторонення при розмірковуванні над емоційними ситуаціями є найбільш складним для людини. Він реалізується лише за допомогою технік релаксації та медитації.

*По-третє*, саногенне мислення базується на конкретному уявленні про структури тих психічних станів, які контролюються. Самоспостереження та самоконтроль неможливі без знання психології почуттів, психології особистості, психологічних механізмів функціонування об'єктів розмірковування.

Тому засвоєння основ саногенного мислення має здійснюватися під керівництвом практикуючого психолога або со-

ціального працівника, і тільки після цього людина може самостійно продовжувати роботу з самовдосконалення та оздоровлення своєї психіки.

*По-четверте*, оволодіння саногенним мисленням передбачає розширення кругозору, загальної внутрішньої культури, яка включає в себе розуміння витоків походження стереотипів, програм культурної поведінки, особливостей побудови архетипу.

*По-п'яте*, саногенне мислення неможливе без достатньо розвинутої концентрації уваги на об'єктах розмірковування. Процес інтроспекції не відбудеться, якщо увага "плаває", розсіюється. Тому для формування розумової зосередженості існують спеціальні психотехніки.

Від себе додамо, що для ефективної реалізації саногенного мислення потрібно ясно уявляти собі конкретну ситуацію, про яку необхідно міркувати (іншими словами — чітко ставити та розуміти психотравмуючу проблему). Це може бути здійснене індивідуально або ж шляхом спеціально організованого спілкування з психологом, соціальним працівником.

Аналіз змісту поняття "саногенне мислення" свідчить про те, що до процесу психічного самооздоровлення залучаються не тільки мислення та уява, а й інші психічні процеси, інтелект, емоційна сфера, "Я"-підструктура, в цілому — вся особистість. Тому краще було б говорити не стільки про саногенне мислення, скільки про саногенну поведінку та діяльність особистості, про специфічний тип суб'єктивно спрямованої творчості особистості. Більше того, вповні доцільним убачається використання понять "патогенна" та "саногенна" особистість — залежно від того, який вплив вона справляє на себе та на оточуючих людей.

Відтак зрозуміло, чому Ю. Орлов надає такого значення розгляду саногенного мислення в контексті самопізнання та самовиховання, духовного розвитку особистості людини, підвищення її психологічної культури. Концепція саногенного мислення узгоджується з іншими відомими методами психічного самооздоровлення — від ідей східної філософії (йоготерапія) та християнських духовних пошуків до психоаналізу З. Фрейда і сучасних методів психорегуляції та психотерапії. Методи трансформації образу психотравмуючої ситуації подані Ю. Орловим досить близько до підходів нейролінгвістичного програмування. Його погляди багато в чому збігаються з "антистресовим світоглядом" Г. Сельє. Тому є всі підстави для застосування концепції саногенного мислення у процесі психологічної

реабілітації постраждалих від наслідків психотравмуючих ситуацій, екологічних катастроф тощо.

На основі згаданої концепції будується й методика навчання саногенному мисленню. Вона передбачає, за Ю. Орловим, формування в учня уявлення про емоцію та демонстрацію вчителем того, як треба про цю емоцію думати. Відповідно до процедури навчання учень і вчитель водночас уявляють емоційну ситуацію і розмірковують про неї. Вчитель може розмірковувати вголос, і тоді його міркування виступають як модель поведінки й мислення, яка має застосовуватись учнем. Засоби моделювання емоційних ситуацій у психології досить відомі — це психодрама, група зустрічей і т. ін.

На більш "дорослому" рівні у процесі занять клієнт за своєю засоби мислення, які пов'язані з конкретною емоцією, вчиться спостерігати розумові дії, котрі здійснюються й автоматично. Завдяки цьому людина набуває здатності уявляти і робити об'єктом споглядання когнітивну структуру тієї чи іншої емоції. При цьому особливе значення надається психологічному знанню про побудову емоції.

Наведемо приклад саногенного міркування про емоцію страху. Згідно з процедурою саногенного мислення, на першому етапі необхідно детально розглянути психологічну природу цієї емоції.

Основними джерелами страху в психології визнаються: передбачення страждання, проти якого є неефективним існуючий захист: неможливо ні втекти, ні послабити страждання;

усвідомлення того, що звичні засоби захисту неефективні, веде до того, що виникають страх, втрата контролю та дезінтеграція поведінки — навіть тоді, коли загрози немає;

зараження страхом емпатійним шляхом: коли страхаються близькі чи інші значущі люди або бояться багато людей, тоді страх виникає, хоч його і не було в людини особисто;

передбачення втрати радощів та насолоди.

Розмірковування над власним страхом потребує розуміння природи свого страждання. Види страждань різноманітні, і відповідно існує багато видів страху. Перелічимо деякі з них:

страх перед тим, що буде боляче, образливо, соромно, заздрісно, що будуть уражені гордість та самолюбство;

страх бути винним, покинутим близькими і друзями;

страх, що те ж саме відбудеться з іншими людьми, з якими ти єдиний;

страх смерті, втрати положення, престижу;  
страх, що твої бажання будуть заблоковані нестачею здібностей або випадковістю.

Звичайно, людина не завжди правильно розуміє джерело свого страху. Наприклад, учень боїться іспитів, хоча предмет знає добре. Такий страх здається ірраціональним, якщо не брати до уваги, що він викликаний не тим, що школяр не знає якоїсь інформації, а страхом перед ситуацією оцінювання, який зародився у нього раніше. Цей момент і має стати предметом розмірковування.

Відмовившись від прогнозування, від думок про майбутнє, можна звільнитися й від страху. Однак цілком відмовитися від передбачення майбутнього мало кому вдається. Тоді треба вміти вбачати у майбутньому якийсь позитивний момент або моменти, пов'язуючи їх з надією та радістю. Тоді страх може зменшитися.

Необхідно обов'язково з'ясувати для себе, наскільки почуття страху навіязане ззовні, наскільки воно є індукованим, викликаним емоціями інших людей. Доречно також подумати і про те, що власними страхами можна отруїти життя ближніх, спричиняючи собі та їм зайві труднощі та конфлікти.

Слід усвідомити, що існують як реальні страхи, так і міфічні, і їх треба розрізняти. Частіше за все людина боїться невідомого, тоді треба конкретизувати очікувані обставини, і страх може зменшитися.

Дійові засоби від страху — любов, доброта, згода, прощення. Коли людина починає прощати інших, вона бачить, що й її прощають, і тоді вона отримує надію на згоду, її страх зникає.

Через згоду, через терпимість, через любов людина суттєво зменшує свій страх. А також — коли вона відмовляється судити, оцінювати, ділити всіх на добрих і поганих. Якщо людина сама не створює ситуацію оцінювання, вона не боїться, що і її хто-небудь оцінюватиме. Тоді їй спокійніше, легше, вона не боїться.

Тобто страх людини — свідчення про те, як вона мислить, яка її філософія. Страх починається з елементарної фізіології, наприклад з болю, а закінчується вищими сферами мислення людини. Однак при цьому не треба займатись якоюсь особливою філософією, треба подивитись навкруги себе, запитати себе: що я думаю про близьких? що мене дратує? чого я побоююсь? Треба поміркувати про це, і тоді навіть найсильніший страх не згубить душу.

Отже, саногенне мислення є одним із ефективних засобів розв'язання психотравмуючих проблем, який базується на їх

свідомій постановці та розгляді, свідомому рефлексивному аналізі емоцій та емоціогенних (стресогенних) факторів, тобто на залученні інтелекту й творчості до усвідомленого процесу самовдосконалення. Разом із цим сучасна психологія пропонує й інші підходи до гострих особистісних проблем людини. Як приклади таких оздоровчих підходів можна розглядати психотерапевтичні системи М. Мольца, Дж. Рейнуотер, Дж. Джампольські та ін.

Так, М. Мольц пропонує застосовувати універсальний інтелектуальний засіб, який він називає *позитивним мисленням*. Його суть полягає в тому, щоб підсилити позитивний образ власного "Я" шляхом успішних вчинків та дій і не дати йому погіршитись або зруйнуватись у разі невдач або помилок поведінки, діяльності, взагалі — життя.

При культивуванні у людини такого ставлення до себе та своїх дій психологічний образ "Я" впливає на "Я" природне, невдачі виконують коригуючу функцію, а успіхи — підсилюючу. Така координація "Я" означає особистісне зростання людини, що є кінцевою метою всіх психотерапевтичних та психореабілітаційних впливів і самовпливів.

М. Мольц вказує на дві основні причини того, чому саме образ власного "Я" є ключем до щасливого життя. По-перше, всі дії, почуття, вчинки, навіть здібності узгоджуються з образом власного "Я" як через свідомі, так і через підсвідомі механізми саморегуляції. По-друге, уявлення про себе ніколи не буває запізно змінити, вдосконалити і, відповідно, почати нове життя. Якщо змінюється цілісний образ власного "Я", то життєві проблеми, в тому числі психотравмуючі, які узгоджуються з цим новим образом, розв'язуються значно легше, без надмірних зусиль.

Зміна образу відбувається як через свідомий аналіз, так і через підсвідомість, підсвідоме мислення, яке М. Мольц характеризує як запрограмований на конкретну мету "сервомеханізм" (у техніці — це механізм автоматичного наведення на ціль), що керується свідомістю. Важливу роль у процесі свідомого керування неусвідомленими процесами відіграє так званий Творчий Механізм, який працює відповідно до поставленої мети або як Механізм Успіху (якщо глобальна мета — успіх), або як Механізм Невдачі (якщо установки людини негативні).

Запропоновані М. Мольцем методи спрямовані саме на розвиток творчої уяви, мисленеве експериментування, формування моделей реагування за допомогою програмування ролей у ігрових ситуаціях тощо. Його тренінг спирається не стільки на свідомість, скільки на підсвідомість, керовану



свідомими образами. Саме інтелектуальні, творчі можливості особистості стають у цих випадках засобами виходу з особистісних криз, стресогенних ситуацій тощо.

Таким чином, розглянуті системи "антистресового світогляду" Г. Сельє, подолання індивідуально-психологічного синдрому стресової нестійкості, саногенного мислення Ю. Орлова, позитивного мислення М. Мольца та подібні до них системи допомагають людині ефективно використовувати інтелект, творчість, увесь особистісний потенціал для розв'язання власних життєвих проблем, для психічного самооздоровлення та оздоровлення близьких. І само собою зрозуміло, вони слугують цінним опертям для практикуючих психологів у випадках виникнення психотравмуючих ситуацій та патогенної поведінки людей.

---

#### Запитання й завдання

---

1. Як впливають індивідуально-психологічні та соціально-психологічні чинники на психічне здоров'я людини?
2. Дайте характеристику індивідуально-психологічного синдрому стресової нестійкості особистості та назвіть шляхи його подолання.
3. Що є характерним для патогенного мислення й поведінки людини і як воно виявляється?
4. Що таке саногенне мислення та поведінка людини та як їх формувати?
5. Поміркуйте, в чому полягають спільність та відмінність саногенного мислення Ю. Орлова та позитивного мислення М. Мольца.

---

#### Література

---

Абрамова Г. С. Практикум по психологическому консультированию. Екатеринбург; Москва, 1995.

Гиссен Л. Д. Время стрессов: Обоснование и практические результаты психопрофилактической работы в спортивных командах. Москва, 1990.

Джампольски Дж. Любовь побеждает страх. Москва, 1991.

Изард К. Эмоции человека. Москва, 1980.

Китаев-Смык Л. А. Психология стресса. Москва, 1983.

Мольц М. Это Я, или Как стать счастливым. Санкт-Петербург, 1992.

Орлов Ю. М. Восхождение к индивидуальности: Книга для учителя. Москва, 1991.

Орлов Ю. М. Страх // Наука и религия. 1991, № 11.

Подмазин С. И., Сибиль Е. И. Как помочь подростку с "трудным характером". Киев, 1996.

Психология эмоций: Тексты / Под ред. В. К. Вилонаса, Ю. Б. Гиппенрейтер. Москва, 1984.

Рейнуотер Дж. Это в ваших силах: Как стать собственным психотерапевтом. Москва, 1992.

Работа с клиентами социальных служб / Упор. З. Г. Зайцева. Київ, 1994.

Развиток творческой личности в условиях экологической кризиса: У 2 ч. / За наук. ред. О. В. Киричука і В. В. Рибалки. Київ, 1993.

Рутман Э. М. Надо ли убежать от стресса? Москва, 1990.

Селье Г. Стресс без дистресса. Москва, 1979.

Телешевская М. З. Учитесь властвовать собой: Записки психотерапевта. Киев, 1990.

Тьюбсинг Д. Избегайте стрессовых ситуаций. Москва, 1993.

Чирков Ю. Г. Стресс без стресса. Москва, 1988.

## 4. ЖИТТЄВА СИТУАЦІЯ ОСОБИСТОСТІ

### 4.1. Зміст поняття життєвої ситуації

Як ми пізнаємо внутрішній світ особистості — її почуття, мотиви, прагнення, установки тощо? Мабуть, кожний, не замислюючись, відповість: передусім ми спираємося на поведінку людини й ті обставини, в яких вона відбувається. Іншими словами, аби зрозуміти іншого, передбачити його вчинки, ми аналізуємо конкретні життєві ситуації, в які потрапила людина, її реакцію на ті чи інші обставини, характер поведінки в них. Більше того, коли людина намагається розібратись у своїх психологічних проблемах самостійно або за допомогою іншого, вона, як правило, описує ці проблеми через конкретні життєві обставини, ситуації, аналізує свої дії, характер взаємин з іншими людьми (див. розділ 2).

Але тут існує і зворотний зв'язок. Характер, типові особливості тих чи інших ситуацій великою мірою впливають на формування не лише сталих стереотипів поведінки, а й сприяють розвиткові окремих індивідуальних рис особистості.

Таким чином, ситуація — це явище, з яким передусім має справу практикуючий психолог, аналізуючи психологічні проблеми клієнта, намагаючись розібратись у його особистості. Крім того, сам процес психологічної допомоги також почасти здійснюється через моделювання та аналіз типових життєвих ситуацій, особливо при застосуванні різноманітних групових форм психотерапевтичної діяльності (соціально-психологічних тренінгів, психодрами, соціодрами тощо).

Що ж таке ситуація? Який зміст вкладають психологи у це поняття?

Слово “ситуація” походить від латинського *situatio* і означає поєднання умов та обставин, що створюють певну обстановку, стан, положення.

Близьке до цього визначення дає Г. Геклаузен, який розуміє під ситуацією актуальне оточення живої істоти, яке визначає у даний відтинок часу поведінку цієї істоти. Як бачимо, цей автор не лише характеризує ситуацію як зовнішні відносно людини обставини, а й звертає увагу на внутрішні та їхній взаємозв'язок. І справді, людина може впливати на зовнішнє оточення, змінюючи ситуацію за допомогою своїх предметних або комунікативних дій, але й ситуація великою мірою впливає на людину, визначаючи особливості її діяльності, характер емоційного реагування, ставлення до оточення.

Саме на цей зв'язок людини і ситуації вказував К. Левін, який писав: “Для того щоб розуміти та передбачати психологічну поведінку, слід для кожного виду психологічної події (дії, емоції, переживання тощо) визначити ту короткочасно діючу цілу ситуацію, що являє короткочасну структуру та стан особистості і психологічного оточення (середовища).”

Таким чином, ми можемо дати визначення поняття “ситуація”. Отже, *ситуація — це система зовнішніх відносно суб'єкта умов, які спонукають та опосередковують його активність.*

Зупинімося детальніше на тому, про які саме зовнішні умови тут ідеться. Це насамперед усі реальні предмети, люди, дії, які просторово відокремлені від суб'єкта. Крім того, це можуть бути події, що передували поведінці людини, тобто відокремлені від неї у часі.

Будь-яка ситуація висуває перед людиною певні вимоги, що зумовлюють характер її поведінки в реальних обставинах. Ці вимоги можуть бути зовнішніми, закріпленими у вигляді норм, правил, приписів, особливо коли мова йде про типові життєві ситуації, поведінка в яких іноді набуває навіть характеру ритуалів. Правила поведінки в типових життєвих ситуаціях можуть бути закріплені і у певній ролі, котра регламентує поведінку людини.

Особливо це стосується найтиповіших життєвих ситуацій, з якими стикається більшість людей. Це ті ситуації, котрі охоплюють основні сфери діяльності людини: навчання, працю, соціальну взаємодію тощо. Ці ситуації називаються *соціальними*. Головна їх специфіка полягає в тому, що вони обов'язково трапляються в житті кожної особи, причому вимоги до поведінки у таких ситуаціях досить жорсткі, а наслідки певних дій іноді просто санкціоновані.

У таких ситуаціях існують сталі норми, з якими узгоджується наша поведінка, у відповідності до яких вона або за-

охочується, або ж карається. Поки ми не вступимо у нову для нас сферу діяльності, ми добре знаємо ці норми, а самі ситуації є для нас сталою системою, що вказує на наслідки наших вчинків. Дії, які ми здійснюємо за знайомих, сталих обставин, можна легко передбачити. Більше того, сталий характер наслідків дій, пов'язаних із ситуацією, надає самій поведінці регламентованості та стабільності.

Отже, у типових соціальних ситуаціях формуються сталі сценарії поведінки, що "підказують" людині, як діяти в тих чи інших обставинах. Соціальні ситуації, таким чином, потребують передусім рольової або ритуальної поведінки.

Як бачимо, поведінка великою мірою залежить від ситуації, її характеру, вимог тощо. У зв'язку з цим важливого значення набуває процес *адаптації до ситуації*, пристосування до неї. Е. Фромм розрізняє два види адаптації — *статичну* та *динамічну*. Він пише:

"Статичною ми називаємо таку адаптацію, за якої характер людини залишається незмінним і лише з'являються якісь нові звички, наприклад перехід від китайського способу їжі паличками до європейського — за допомогою виделки і ножа. Китаєць, що приїхав до Америки, пристосовується до цього нового для нього звичаю, але така адаптація сама по собі не веде до змін його особистості — ні нових рис характеру, ані нових прагнень він не набуває.

Прикладом динамічної адаптації може бути така ситуація, коли дитина підкоряється суворому батькові; вона надто боїться батька, щоб діяти по-іншому, і стає "слухняною". В той час, коли вона пристосовується до неминучої ситуації, у ній щось відбувається. Може розвиватися інтенсивна ворожість відносно батька, яку вона буде придушувати, бо не тільки виявити, а й навіть усвідомити її було б надто небезпечно. Ця придушена ворожість — хоча вона ніяк не виявляється — стає динамічним фактором її характеру. Вона може посилити страх дитини перед батьком і тим самим призвести до ще більшого підкорення; може викликати безпредметний бунт — не проти когось конкретного, а проти життя взагалі. Тут, як і в першому випадку, індивід пристосовується до зовнішніх обставин, але таке пристосування змінює його; у нього виникають нові тривоги" (Фромм Е. Бегство от свободы. Москва, 1990. С. 23).

Слід сказати, що значення ситуації для психічного розвитку дитини давно усвідомила і вітчизняна психологія, увівши до свого поняттєвого апарату поняття *соціальної ситуації розвитку*. Ось як характеризує це поняття Л. Виготський:

"На початок кожного вікового періоду складається цілком своєрідне, специфічне для даного віку, виключне, єдине й неповторне відношення між дитиною та навколишньою дійсністю, передусім соціальною. Це відношення ми й назвемо соціальною ситуацією розвитку в даному віці. Соціальна ситуація розвитку являє собою вихідний момент для всіх динамічних змін, що відбуваються у розвитку протягом даного періоду. Вона визначає цілком та повністю ті форми і той шлях, ідучи яким дитина набуває чимдалі нових і нових властивостей особистості, черпаючи їх з основного джерела розвитку, той шлях, на якому соціальне стає індивідуальним... З'ясувавши соціальну ситуацію розвитку, що склалася на початок якогось віку і визначається відносинами між дитиною та середовищем, ми відтак повинні з'ясувати, як із життя дитини в цій соціальній ситуації необхідно виникають і розвиваються новоутворення, притаманні даному вікові" (Виготський Л. С. Собр. соч. Москва. 1984. Т. 4. С. 258—259).

Таким чином, *соціальна ситуація розвитку* — це особливе поєднання внутрішніх процесів розвитку і зовнішніх умов, що є типовими для кожного вікового етапу. Це співвідношення визначає і динаміку психічного розвитку протягом певного вікового періоду, і якісно своєрідні психологічні новоутворення, котрі виникають наприкінці цього періоду.

Типові ситуації дитинства можуть здійснювати не лише позитивний, а й негативний вплив на психічний розвиток особи. Так, А. Адлер виокремив несприятливі ситуації дитинства, до яких він відносив недосконалість органів; ситуацію розбещеної дитини; ситуацію дитини, якою нехтують.

Діти з органічними недоліками можуть, на думку дослідника, втратити впевненість у своїх силах та замкнутися в собі. Розбещені діти, замість розв'язувати завдання життя, будуть шукати обхідних шляхів тиранії — або демонструючи свою слабкість, або виявляючи жорстокість, або ж і те, й

інше. Діти, якими нехтують, будуть недооцінювати свої сили та перебільшувати складність життєвих завдань. Іншими словами, всі ці діти не підготовлені до завдань, що висуває життя, та не вірять у свою здатність їх розв'язати. І, таким чином, несприятливі ситуації дитинства можуть призвести до формування помилкового стилю життя.

Якщо соціальні ситуації можна класифікувати за основними сферами діяльності людини (праця, навчання, дозвілля тощо), то життєвих ситуацій, в які ми потрапляємо, безліч. Одні надають нам сил, піднімають настрій, надихають на творчість, інші — пригнічують, дратують або ж збуджують. До типових життєвих ситуацій можна віднести смерть близької людини, хворобу або травму, втрату роботи, сімейні ситуації, початок або закінчення навчання тощо.

Однак чи помічали ви, що у схожих ситуаціях люди поведуть себе приблизно однаково? Іноді навіть складається враження, що певна ситуація мовби “запускає” програму поведінки незалежно від нашого бажання. Так, заходячи в переповнений автобус, дехто відразу ж відчуває роздратування, інший — пригнічення, третій залишається незворушним, сприймаючи ситуацію як “необхідне зло”, яке треба пережити. Тобто у людини формується сталий спосіб реагування на ті чи інші життєві ситуації. Від чого це залежить?

Звичайно, від індивідуальних особливостей людини. Але це надто загальна відповідь. Спробуємо конкретизувати її, звернувшись до поняття “концепція”, введенного німецьким психотерапевтом Н. Пезешкіаном. *Концепція, на думку дослідника, — це когнітивні та емоційні структури, що задають нам схему інтерпретації наших ставлень до себе (“Я”-концепція), до інших (концепція Іншого) та до оточення.*

Концепції включають в себе очікування, які надають нашому сприйманню характерний відтінок: ми ставимося до людини песимістично, критично та недовірливо або ж шукаємо контакту з іншим, ставлячись до нього доброзичливо, з оптимізмом та увагою. Концепції включають також мотиви, що керують нашою поведінкою, спонукають до дії, а також засвоєні норми та звичаї, на які ми орієнтуємося. У концепціях кристалізуються особистісні смисли людини, про які йтиметься далі.

Можна сказати, що базові (тобто найбільш сталі) концепції немовби виконують “штурманські” функції: вони повідомляють людині, де на неї очікують труднощі, що добре, а що погано, які варіанти поведінки є в її розпорядженні.

У кожної людини є своя програма концепцій, яка суттєво впливає на її поведінку в тих чи інших обставинах, на її ставлення до ситуації. Велика роль у формуванні концепцій належить сім'ї. У ній типові концепції передаються від покоління до покоління, формуються нові концепції, які засвоюються дитиною у повсякденному спілкуванні.

Кожний індивід володіє типовими формами поведінки, типовими емоційними реакціями на певні ситуації. Ці форми й реакції набувають вигляду конкретної концептуальної програми. Наведемо приклад типової програми “пунктуальність”: вчасно лягати спати; прокидатися у точно визначений час; їсти разом з сім'єю у певні години; повертатися додому вчасно; виконувати у строк свої обіцянки; відчувати незручність, коли є небезпека запізнитися; хвилюватися, коли запізнюються інші, тощо.

Базові концепції часто повторюються у різноманітних ситуаціях, в яких людина діє в індивідуальному, незмінному стилі. Вона мовби дотримується правил гри, за якими звикла жити, і не може легко відмовитися від них у певній ситуації, навіть коли для неї складно і ризиковано їх дотримуватися. Базові концепції, як правило, виявляються в актуальних (ситуативних) концепціях, які перебувають під впливом не особистісних, а ситуативних факторів. Наприклад, базова концепція “охайність — половина життя” може виявлятися у ремствуваннях жінки, чоловік якої не хоче приводити до ладу свої речі: “Неохайність чоловіка діє мені на нерви”.

*Підіб'ємо підсумки.*

Ситуація як поєднання зовнішніх відносно людини умов та обставин справляє значний вплив на її поведінку та розвиток. З іншого боку, характер реагування людини на зовнішні обставини, спосіб поведінки в них дають змогу з'ясувати особливості внутрішнього світу суб'єкта, визначити його найсуттєвіші психологічні характеристики.

Основоположні ситуації людського буття зафіксовані у міфах, традиціях, ритуалах, колективних формах життя. Поведінка в таких ситуаціях досить жорстко регламентована відповідними соціальними нормами, правилами, які часто закріплені у соціальних ролях. Це так звані соціальні ситуації.

Кожна людина протягом свого життя потрапляє й у безліч життєвих ситуацій, які не мають жорстко окреслених меж і потребують гнучкого реагування залежно від конкретних жит-

тєвих обставин. Спосіб поведінки у таких ситуаціях великою мірою залежить від індивідуальних особливостей людини, передусім від базових концепцій, які сформувалися протягом життя.

Однак складність полягає в тому, що більшість життєвих ситуацій є проблемними, тобто вони не мають однозначного розв'язку, зумовлюють різні способи реагування та поведінки залежно від успішності аналізу зовнішніх, часто суперечливих, обставин, від особливостей осмислення та розуміння ситуації в цілому.

Отже, *успішність розв'язання тієї чи іншої складної життєвої ситуації, знаходження оптимального способу поведінки в суперечливих обставинах великою мірою залежать від аналізу та осмислення людиною конкретних життєвих ситуацій.*

---

#### Запитання й завдання

---

1. Порівняйте поняття “життєва ситуація” та “соціальна ситуація”.
2. Розкрийте вплив ситуації на поведінку людини.
3. Схарактеризуйте вимоги, що висуває соціальна ситуація до поведінки людини.
4. Які існують види адаптації до ситуації? Наведіть приклади із власного досвіду.
5. Чим відрізняється соціальна ситуація розвитку дитини від інших соціальних ситуацій?
6. Як впливають несприятливі ситуації дитинства на подальший психічний розвиток особистості?
7. Як впливають базові концепції людини на її стосунки з оточуючими?
8. Чим відрізняються базові концепції людини від ситуативних концепцій?
9. Наведіть приклади базових концепцій людини. Як вони впливають на характер переживання життєвої ситуації?
10. Від чого залежить успішність розв'язання конкретної життєвої ситуації?

---

#### Література

---

Адлер А. Практика и теория индивидуальной психологии. Москва, 1995.

Виготский Л. С. Собрание сочинений. Москва, 1984. Т. 4.

Левин К. Топология и теория поля // Хрестоматия по истории психологии. Москва, 1980.

Пезешкиан Н. Позитивная семейная психотерапия. Москва, 1993.

Сидоренко Е. В. Экспериментальная групповая психология: Комплекс “неполноценности” и ранних воспоминаний в концепции Альфреда Адлера. Санкт-Петербург, 1993.

Фромм Э. Бегство от свободы. Москва, 1990.

Хекхаузен Х. Мотивация и деятельность. Москва, 1986.

#### 4.2. Аналіз та осмислення життєвої ситуації

Вище вже йшлося про те, що різні люди по-різному реагують на приблизно однакові життєві ситуації, демонструючи іноді діаметрально протилежні способи поведінки в них. Як ми вже казали, значною мірою це залежить від індивідуальних особливостей людини та від її базових концепцій. Однак постає питання: для того щоб відреагувати на ту чи іншу ситуацію, людина має зрозуміти її, проаналізувавши конкретні життєві обставини, які часто є суперечливими і неоднозначними. Навіть у соціальних ситуаціях, що містять, як правило, закріплені в культурі способи їх тлумачення, трапляється безліч варіацій реальних обставин, аналіз яких потребує від людини значного напруження всіх її внутрішніх ресурсів.

Справа ускладнюється тим, що люди, реагуючи на ситуацію, здебільшого спираються не на співвідношення реальних обставин, фактів, подій, а на результати свого бачення ситуації, тобто смисл, який вони вкладають у ситуацію, видається за єдино правильну, “об’єктивну” характеристику подій.



Ось як писав про це американський лікар М. Мольц: "Ми часто очікуємо, що інші люди будуть реагувати на ті ж самі факти або обставини так, як і ми, роблячи ті ж самі висновки. Ми забуваємо, що людина реагує не на реальні факти, а тільки на своє уявлення про них. Сторонні люди займають ту чи іншу позицію більшою мірою зовсім не через бажання завдати нам неприємностей, не з чистої впертості, не зловмисно, а тільки тому, що розуміють і тлумачать ситуацію інакше, ніж ми. Вони лише адекватно відгукуються на те, що, на їхню думку, є справжнім станом речей. І якщо ми, замість докоряти їм за впертість та зловмисність, зазначимо щирий характер цих, хай невірних, переконань, то зробимо багато для врегулювання конфліктів та кращого взаєморозуміння. Спитайте себе: "Як він інтерпретує ситуацію?; Що він у зв'язку з цим відчуває?" Спробуйте зрозуміти, чому він діє саме так" (Мольц М. Я — это Я, или Как стать счастливым. Санкт-Петербург, 1992. С. 108).

Отже, люди розуміють і осмислюють ситуацію по-різному. Як це відбувається? Від чого це залежить? Перш ніж відповісти на ці запитання, слід розібратися з таким досить складним поняттям, як "розуміння".

Ми розглядаємо розуміння як процес, спрямований на засвоєння та породження смислів. Якщо мова йде про розуміння ситуації, то можливі два варіанти цього процесу. По-перше, це відтворення смислу ситуації на основі аналізу всіх її елементів, встановлення зв'язків між ними, з'ясування послідовності подій та причин тих чи інших дій, учинків, висловлювань тощо. Таке розуміння відомі психоаналітики Л. Бінсвангер та А. Лоренцер називають *логічним*. За його допомогою ми намагаємося збагнути ситуацію в її реальних параметрах.

В. Франкл називає цей процес вбачанням смислу ситуації. У зв'язку з цим постає запитання: *що ж таке смисл?* На думку В. Франкла, це те, що мається на увазі людиною, яка ставить якесь запитання, або ситуацією, яка теж передбачає запитання, що потребує відповіді. І справді, з'ясування смислу — це усвідомлення того, що можна зробити відносно даної ситуації. Ніхто не в змозі дати нам той єдиний смисл, який ми

можемо знайти в нашому житті, в нашій ситуації. Але будь-яка ситуація, на думку дослідника, містить цілий спектр потенційних смислів. І саме людина "відповідає за правильність відповіді на запитання, за знаходження справжнього смислу ситуації". А смисл, продовжує В. Франкл, — це те, що треба скоріше знайти, ніж надати, скоріше виявити, ніж придумати. "Все, що ми можемо робити, це бути відкритими для смислів, свідомо намагатися побачити всі можливі смисли, що надає нам ситуація, і потім вибрати один, який, наскільки нам дозволяє судити наше обмежене знання, ми вважаємо справжнім смислом даної ситуації" (Франкл В. Человек в поисках смысла. Москва, 1990. С. 14, 294).

Це досить складний процес, оскільки існує безліч життєвих ситуацій і кожна з них має свій унікальний смисл. Як же нам вдається розібратися в них? На думку В. Франкла, ситуації, незважаючи на свою унікальність, мають дещо спільне, а отже існують і смисли, які притаманні людям певного суспільства. Більше того, є смисли, котрі поділяє більшість людей протягом усієї історії.

Таким чином, смисли соціальних та культурно-історичних ситуацій багато в чому схожі. Ці загальні смисли, що поділяє більшість людей, В. Франкл називає *цінностями* і визначає їх як "універсалиї смислу, що кристалізуються у типових ситуаціях, з якими стикається суспільство або навіть усе людство". Володіння цінностями полегшує для людини пошук смислу, оскільки, принаймні у типових ситуаціях, вона позбавлена прийняття рішень.

Отже, типові соціальні ситуації тому й спонукають людину до регламентованої ритуальної або рольової поведінки, що їхні смисли, зафіксовані у загальноприйнятих цінностях, дають змогу досить швидко й безпомилково орієнтуватися в особливостях ситуації, виокремлюючи характерні її елементи та вимоги, які вона ставить.

Щодо життєвої ситуації, то тут у людини часто немає сталого стереотипу реагування на неї, і для того, щоб знайти вихід, треба збагнути смисл ситуації.

Таким чином, *логічне розуміння дає нам можливість відтворити смисл ситуації, в якій ми потрапляємо*. До цього виду розуміння ми звертаємося і в тому випадку, коли нам треба збагнути смисл ситуації іншого. Тоді розуміння здійснюється у два етапи: спочатку треба зрозуміти зміст висловлювань партнера, а потім на основі цього відтворити реальну ситуацію, що стоїть за словесним текстом.

Це та проблема, з якою стикається й практикуючий психолог у процесі діагностичної, консультаційної та психотерапевтичної роботи з клієнтом. Як зазначає А. Лоренцер, ситуація психоаналітика нагадує становище іноземця, який погано володіє чужою мовою: йому весь час доводиться концентрувати увагу на тому, що мають на увазі інші. *Таким чином, основою логічного розуміння є наявність спільної мови та спільного універсуму значень (його ще називають тезаурусом) у психолога та клієнта.* Це є справедливим і для взаєморозуміння у будь-якій життєвій ситуації, що потребує спілкування, узгодження позицій, злагожденості дій тощо.

Однак справа ускладнюється тим, що у більшості випадків ми не можемо не лише адекватно зрозуміти ситуацію іншого (тобто відтворити її справжній смисл), а й усвідомити суть власних проблем, чітко з'ясувати смисл ситуації, в яку ми самі потрапили. Як зазначає М. Мольц, експериментальні та клінічні психологи неспростовно довели, що нервова система людини не в змозі розрізнити фактичну ситуацію від ситуації, яка створена яскраво і в деталях нашою уявою.

І справді, досить складно позитивно сприйняти яку-небудь конкретну ситуацію, коли у людини склалося загальне негативне уявлення про себе. Тобто на сприймання й розуміння ситуації впливає образ “Я”, інші базові концепції, мотиви та прагнення людини, її ставлення до оточення і до життя в цілому. Вони, накладаючись на ситуацію, можуть невідомо змінювати її в уявленні людини. Крім того, людина часто реагує на один з елементів ситуації так, мовби перед нею ситуація в цілому.

Отже, людині досить складно розібратися в об'єктивних особливостях ситуації. Дуже часто вона бачить у ситуації не фактичний стан речей, а своє уявлення про нього, мовби “накладаючи” на ситуацію свою особистість, “пропускаючи” реальні факти, події через “решето” власних особистісних смислів.

Цей вид розуміння, тісно пов'язаний з особистісними смисловими утвореннями, ми називаємо, на відміну від логічного, психологічним розумінням, або осмисленням, ситуації.

Аби краще з'ясувати суть цього явища, зупинімося на характеристиці поняття “*особистісний смисл*”, який, на відміну від смислу ситуації, є формою, в якій смисли існують для суб'єкта. О. Леонтьєв визначав особистісний смисл як *оцінку життєвого значення для суб'єкта об'єктивних обставин та його дій у цих обставинах.*

До структури особистісного смислу входять такі компоненти: знання, установки та відношення особистості, а також цінності та мотиви. Взаємовідношення та взаємодія цих компонентів і характеризує особистісний смисл, який кристалізується, виражається у базових концепціях, про які йшлося вище.

Основні функції смислових утворень особистості полягають, по-перше, у створенні образу, начерку майбутнього, тієї перспективи розвитку особистості, що не впливає прямо з наявної ситуації. Саме смисли допомагають людині розібратися в ситуації, подолати складні обставини буття.

Друга функція смислових утворень — здійснювати регуляцію діяльності особистості в різних життєвих ситуаціях. Вони стають мовби надситуативним опертям, необхідним для моральних оцінок та регуляції. Ці смислові утворення реалізуються у кожній конкретній ситуації, не даючи готових рецептів поведінки. Вони містять загальні принципи, які в різних ситуаціях можуть бути реалізовані різними засобами.

Головне смислове утворення людини — це *сенси життя*. При цьому, на думку Б. Братуся, смислова сфера особистості включає декілька рівнів.

Найнижчий — це *нульовий рівень*, який включає власне ситуаційні смисли, пов'язані з необхідністю досягнення мети в даних конкретних умовах, тобто розв'язання конкретної життєвої ситуації. Такий смисл виконує службову регулятивну роль в усвідомленні ситуації.

Наступний рівень — *егоцентричний*, в якому людина орієнтується передусім на власну користь, зручність, престижність тощо.

Смислова сфера особистості включає й *групоцентричний* рівень. У цьому випадку людина при визначенні свого ставлення до навколишнього орієнтується на близьке оточення, групу, з якою вона себе отожднює або ставить вище за себе у своїх інтересах і прагненнях.

І нарешті — вищий рівень смислової організації особистості — *соціальні смислові орієнтації*. Вони представлені у вигляді вищих ціннісних утворень особистості — ідеалів, норм, цінностей. Значення для особистості смислових утворень вищого рівня полягає передусім у тому, що вони не стільки відбивають дійсність, тобто дають людині змогу краще зрозуміти її, розібратися в ситуації, скільки в тому, що вони виконують функцію творення дійсності. Вони допомагають людині пов'язати різномірні інтереси, відношення,

взагалі смисли нижчих рівнів в єдине цілісне уявлення про себе, своє життя, сприяючи тим самим подоланню невдач, перешкод, життєвих криз тощо.

Таким чином, можна твердити про *нестійкі ситуативні смисли*, що залежать у першу чергу від зовнішніх обставин, *стійкі особистісні смисли*, які вилетіли в загальну структуру смислової сфери людини, та про *особисті цінності*, тобто усвідомлені, прийняті людиною найзагальніші смисли її життя.

Смисловим утворенням людини притаманні властивості, котрі відрізняють їх від знань, умінь та значень людини. Як же це властивості?

Як зазначає Б. Братусь, смислові утворення існують не лише в усвідомлюваній, а й у неусвідомлюваній формі. По-друге, вони не піддаються прямому та довільному контролю та чисто словесному впливові. Крім того, смислові утворення, на відміну від значень, не існують відокремлено від людини. Саме вона надає смисл тим чи іншим явищам, учинкам, ситуаціям, висловлюванням тощо. Значення ж, як правило, — надіндивідуальні, вони зафіксовані у зовнішній формі — текстах, об'єктах культури тощо. І нарешті — смислові утворення не можна зрозуміти та дослідити поза їхнім життєвим контекстом (*Братусь Б. С. Аномалии личности. Москва, 1988. С. 96—97, 100—101*).

Таким чином, психолога насамперед мають цікавити не окремі факти, дії, вчинки, а цілісні ситуації, в яких виникають та проявляються ті чи інші смисли людини, її ставлення до навколишнього. Саме зі смисловою сферою особистості має працювати психолог, якщо він хоче з'ясувати суть проблеми клієнта, надати йому ефективну психологічну допомогу.

Однак складність полягає у тому, що, як зазначалося, смисли можуть не усвідомлюватися людиною. Річ у тім, що до структури смислового утворення входять як вербалізований смисл, тобто такий, що може бути включений у поле свідомості, так і смисл, виражений у безпосередньо-емоційній формі, яка не піддається словесній інтерпретації. Таким чином, смисл може виступати цілком явно у вигляді свідомого висловлювання про смисл дій або обставин, тобто виражатися у значеннях. В інших випадках смисл може інформувати людину про її ставлення до себе та навколишнього у формі переживань — інтересів, прагнень, образ, напруги, тривоги та ін., тобто в емоційно-чуттєвій формі. У цьому випадку перед людиною постає "*завдання на пошук*

*смислу*" (О. Леонтьєв). Таке завдання стоїть і перед людиною, котра прагне збагнути проблему іншого.

Справа іноді ускладнюється й тим, що людина несвідомо формулює інше завдання — приховування смислу, передусім від себе самої. Таке приховування смислу лежить в основі *механізму психологічного захисту*. Зупинімося на цьому докладніше.

Термін "*захист*" уперше з'явився в роботі З. Фрейда "*Захисні нейропсихози*" і був використаний в ряді інших робіт для опису боротьби "*Я*" проти болючих або нестерпних думок та афектів. Це поняття дістало розвиток у працях учнів та послідовників З. Фрейда, які вважали, що психологічний захист має негативні функції, оскільки здійснює не усвідомлюваний людиною вплив на її дії та проявляється в неадекватному самосприйманні й хибному сприйнятті інших.

Іншими словами, розв'язуючи "*завдання на приховування смислу*", людина спотворює не лише сприймання навколишньої дійсності та оточення, а й уявлення про себе, свій внутрішній світ. Як зазначає Р. Грановська, "*психологічний захист виявляє себе у тенденції людини зберігати звичну думку про себе, зменшити дисонанс, відкидаючи або спотворюючи інформацію, яка розцінюється як несприятлива, така, що руйнує первинне уявлення про себе та інших*" (*Грановская Р. М. Элементы практической психологии. Ленинград, 1988. С. 271*). Тобто досвід, який не збігається з уявленням людини про себе, має тенденцію не допускатися до рівня свідомості. Будь-яка загроза сталості "*Я*" супроводжується мобілізацією захисних механізмів. Це досягається або перекрученням сприймання навколишнього, або запереченням того, що людина сприймає, або ж його забуванням.

Захисні механізми починають свою дію, коли досягнення мети нормальним способом є неможливим або ж коли людина вважає, що воно неможливе. Важливо наголосити, що це не способи досягнення бажаної мети, а способи створення часткової, тимчасової душевної рівноваги з тим, щоб зібрати сили для реального подолання труднощів. Люди по-різному реагують на свої внутрішні труднощі. Одні, заперечуючи їх існування, придушують нахили, які завдають їм незручностей, ті відкидають деякі свої бажання, що є нереальними та неможливими. Пристосування у цьому випадку досягається за рихлою зміни сприймання. Спочатку людина відкидає те, що є небажаним, але поступово може звикнути до такої орієнтації, дійсно забути болючі сигнали і діяти так, мовби вони не існують. Інші люди долають конфлікти, намагаючись маніпу-

лювати об'єктами, що їх турбують, прагнучи оволодіти подіями та змінами їх у потрібному напрямі. Треті знаходять вихід у самовиправданні та самопоблажливості до своїх спонук, четверті вдаються до різних форм самообману (там же. С. 273).

Як уже зазначалося, більшість дослідників зазначають негативну для розвитку особистості роль психологічного захисту. Особливо це характерно для представників гуманістичної психології, які звертають увагу на дезадаптаційні для особистості функції захисту, а також на замкненість та хибність захисної системи. Так, на думку А. Маслоу, у здорової особистості захисні механізми відсутні, вони звужують можливості особистісного росту людини.

До найбільш поширених механізмів психологічного захисту належать *витіснення, проекція, ідентифікація, заперечення, раціоналізація, сублімація, заміщення* та ін. Розгляньмо їх докладніше.

**Витіснення** — це один із перших захисних механізмів, описаних З. Фрейдом. Воно являє собою спосіб активного виключення із свідомості болючих спогадів, почуттів, імпульсів, бажань, взагалі будь-якої неприємної інформації. Наприклад, людина може забути незручні для себе факти, неетичні вчинки, неприємні справи, обіцянки. Важливим є те, що людина не удавано, а насправді забуває негативну, травмуючу інформацію. Однак придушені почуття, думки, потреби не зникають зовсім, вони діють мовби “з підпілля”, прориваючись у свідомість у вигляді жартів, обмовок, незграбних рухів; їх можна виявити у снах, мріях тощо. Придушені імпульси даються взнаки і в невротичних та психосоматичних симптомах — фобіях, тривозі, головному болю тощо.

**Проекція** — наступний механізм психологічного захисту. Це неусвідомлене перенесення власних почуттів, бажань та прагнень, у яких людина не хоче собі зізнатися, на іншу особу. Наприклад, коли людина виявила до когось агресію, вона нерідко принижує привабливі якості особи, що постраждала. Людина, котра постійно приписує іншим власні прагнення, які суперечать її моральним принципам, отримала навіть спеціальну назву — *святенник* (рос. ханжа).

**Ідентифікація** — це механізм психологічного захисту, що визначається як неусвідомлене перенесення на себе почуттів та якостей, які притаманні іншій людині та недоступні, але бажані для себе. У дітей — це найпростіший механізм засвоєння норм соціальної поведінки та моральних цінностей. Так, дитина несвідомо прагне бути схожою на батька і заслу-

жити тим самим його любов та повагу. Ширше тлумачення ідентифікації передбачає неусвідомлене наслідування зразків, ідеалів, що допомагає подолати власну слабкість, почуття неповноцінності.

**Заперечення** — це захист від неприємної інформації, ігнорування негативної ситуації. Людина, що вдається до цього механізму психологічного захисту, діє так, мовби неприємностей не існує, “не помічаючи”, наприклад, симптомів невиліковного захворювання, “не чуючи” критичних зауважень, взагалі відкидаючи наявність інформації або ситуацій, які спричиняють тривогу.

**Раціоналізація** — це псевдорозуміння, викривлене пояснення людиною своїх прагнень, учинків тощо, які насправді викликані причинами, визнання яких загрожує втратою самоповаги. Раціоналізація може виявлятися й у спробах знизити цінність чогось недоступного. Не отримавши того, що людина сильно бажає, вона може переконувати себе, що “не дуже то й хотілось”. Найяскравіші феномени раціоналізації отримали назви “кислий виноград” та “солодкий лимон”. Перший відбиває зниження значення недоступного, другий — підвищення цінності того, що є.

**Сублімація** — це задоволення або придушення бажань за допомогою іншої (як правило, суспільно значущої) діяльності. Наприклад, агресивність може сублімуватися у спортивних іграх, еротизм — в заняттях мистецтвом, наукою тощо.

**Заміщення** — це перенесення дії, спрямованої на недоступний об'єкт, на дію з доступним об'єктом. Заміщення є розрядкою напруги, яку створює недоступна потреба, але воно не приводить до бажаної мети. Прикладом заміщення може бути ситуація, коли людина згання своє роздратування, гнів, досаду на інших людях або навіть на будь-якому предметі.

Усі схарактеризовані вище види психологічного захисту ускладнюють процес усвідомлення життєвої ситуації, спотворюючи її смисл і тим самим приводячи до невірної її розуміння. Справа ускладнюється тим, що людина не усвідомлює дії захисних механізмів і відтак не може збагнути хибність власних тлумачень тієї чи іншої ситуації.

Повернімося тепер до проблеми осмислення життєвої ситуації. Як уже зазначалося, осмислення на відміну від логічного розуміння потребує не стільки аналізу конкретних життєвих обставин, скільки з'ясування їхнього значення для людини. Суть цього поняття досить точно висловив А. Адлер:

“Жодні події, пережиті раніше, не є причиною успіху або невдачі. Ми не страждаємо від шоку, що стався з нами, — так званих травм, — але ми творимо з них те, що відповідає нашим цілям. Ми самовизначаємося тими значеннями, які ми надаємо тому, що трапляється з нами”.

Таким чином, головне значення для людини мають не самі події, які відбуваються з нею, а той смисл, який надає людина цим зовнішнім обставинам, а також ті ситуативні смислові єдності, котрі виникають на основі осмислення ситуації. Це можуть бути переживання, дії та вчинки, мотиви й прагнення, ті чи інші види психологічного захисту тощо.

Психологічне розуміння посідає центральне місце у консультативній та психотерапевтичній роботі практикуючого психолога. І знов-таки складність полягає у тому, що він має справу не з реальними життєвими ситуаціями, в які потрапляє клієнт, а з тими смислами, які останній надає цим ситуаціям. Ось як характеризує специфіку психоаналітичної роботи А. Лоренцер:

“У центрі уваги аналітика перебуває не дійсна історія життя пацієнта, а ті її пункти, що викликають конфлікти та страждання. Дійсна історія життя почасти має побічний стосунок до тих смислових зв'язків, які склалися у психіці індивіда. Психоаналітик ставить запитання, а не будує цілісну картину минулого пацієнта”.

Таким чином, слід розрізняти *фактичну життєву ситуацію*, тобто явний комплекс оточуючих людину обставин, зовнішніх умов її діяльності, спілкування, і відображення цієї ситуації у свідомості суб'єкта. В останньому випадку ми будемо говорити про *психологічну ситуацію*, тобто проаналізовані, осмислені життєві обставини, умови, події тощо.

Отже, *психологічна ситуація* — це відображення реальної *життєвої ситуації* у смисловій сфері людини.

Саме з такими ситуаціями має справу практикуючий психолог, здійснюючи свою консультативну та психотерапевтичну діяльність. Детальному аналізу психологічної ситуації і буде присвячений наступний підрозділ.

## Запитання й завдання

1. Поясніть, чому різні люди по-різному реагують на схожі життєві ситуації.
2. Що таке розуміння ситуації?
3. Чим розрізняються психологічне та логічне розуміння ситуації?
4. Чому найвищий рівень смислової організації особистості становлять соціальні смислові орієнтації? Розкрийте їх значення у житті та розвитку людини.
5. Як впливають базові концепції людини на розуміння тієї чи іншої ситуації? Наведіть приклади.
6. Які компоненти входять до структури особистісного смислу?
7. Схарактеризуйте поняття “психологічний захист”.
8. Які властивості притаманні смисловим утворенням людини?
9. Що таке процес “приховування смислу”?
10. За якими критеріями розрізняються психологічні ситуації?

## Література

- Братусь Б. С. Аномалии личности. Москва, 1988.
- Грановская Р. М. Элементы практической психологии. Ленинград, 1988.
- Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность. Москва, 1977.
- Мольц М. Я — это Я, или Как стать счастливым. Санкт-Петербург, 1992.
- Руткевич А. М. Глубинная герменевтика А. Лоренцера // Логос. 1992. № 3.
- Сандлер Дж., Дэр К., Холдер А. Пациент и психоаналитик: Основы психоаналитического процесса. Воронеж, 1993.
- Соколова Е. Т. Проективные методы исследования личности. Москва, 1980.
- Франкл В. Человек в поисках смысла. Москва, 1990.
- Фрейд З. Психология “Я” и защитные механизмы. Москва, 1993.
- Яценко Т. С. Активная социально-психологическая подготовка учителя к общению с учащимися. Киев, 1993.



### 4.3. Психологічна ситуація

Психологічна ситуація — центральне утворення, з яким має справу практикуючий психолог, надаючи реальну психологічну допомогу клієнтові. Вище вже йшлося про те, що життєва ситуація характеризує реальні зовнішні обставини та умови, в які потрапляє людина і які здійснюють певний вплив на неї. Якщо ці обставини є знайомими або типовими, не містять у собі певної проблеми, то людина діє в них стереотипно, іноді навіть автоматично, не вдаючись до аналізу та розмірковувань. Так ми діємо в типових побутових ситуаціях — у крамниці, транспорті, роблячи домашні справи тощо.

Однак навіть такі знайомі ситуації можуть тлумачитися по-різному залежно від нашого внутрішнього стану, тих психологічних проблем, що накопичуються протягом певного часу або навіть усього життя. Наприклад, доволі звичні домашні справи можуть викликати відразу та надмірну втому. Стосунки з близькими, що будувалися за звичними стереотипами, можуть раптом викликати роздратування. Таких прикладів можна навести безліч.

У подібних випадках ми намагаємось якось пояснити своє роздратування, втому, відразу тощо. Тобто починаємо тлумачити знайому до дрібниць життєву ситуацію, приписуючи їй нові, відсутні досі характеристики. Це й є свідченням того, що звична життєва ситуація стала для нас психологічною. Причини цього, як вже зазначалося, полягають у тих проблемах, котрі змушують нас вдаватися до тлумачення, осмислення та переосмислення типової життєвої ситуації.

Таким чином, до осмислення життєвої ситуації нас примушують внутрішні проблеми, які змінюють наш звичний погляд на знайомі зовнішні обставини. Однак проблему може містити й сама ситуація, що теж підштовхує до її аналізу та осмислення. Тобто сама зовнішня ситуація може бути проблемною.

*Проблемна ситуація — це співвідношення обставин та умов, яке містить протиріччя і не має однозначного вирішення.*

Отже, причиною виникнення психологічних ситуацій є проблема, яку містить життєва ситуація, або ж внутрішні психологічні проблеми особистості, що змінюють її ставлення до самої життєвої ситуації.

І зовнішні, і внутрішні проблеми спричиняються до осмислення ситуації, перетворення її на суто психологічну, тобто таку, що є предметом спеціального психологічного аналізу.

Ці проблеми можуть мати вигляд зовнішніх та внутрішніх перешкод, які утруднюють виконання дії, досягнення мети, задоволення потреби тощо. У ролі таких перешкод можуть виступати соціальні умови, інші люди з власними мотивами, інтересами, прагненнями. Однак із психологічного огляду більший інтерес, звичайно, становлять суб'єктивні, внутрішні перешкоди.

О. Соколова вирізняє чотири великих класи внутрішніх перешкод, що визначають різний характер смислів, які вони породжують.

*Перший клас* складають інші конфліктні смисли тих же самих обставин. Справа в тому, що обставини, які супроводжують реалізацію тієї чи іншої дії, можуть перешкоджати реалізації іншої дії, яка теж має велике значення для людини. Так, довге відрядження, важливе для реалізації якихось професійних задумів, може призвести до розлучення з близькими і тому набуває іншого, "гіркого", смислу.

*Другий клас* перешкод складають особистісні та характерологічні риси, а також суб'єктивне уявлення людини про них. Так, якщо обставини потребують від рішучої, енергійної та нетерплячої особи прояву терплячості, акуратності та передбачливості, то її особистісні характеристики будуть переживатися як перешкоди до здійснення відповідної дії, хоча сама людина буде, скоріше за все, приписувати "перешкодний" смисл зовнішнім обставинам. Із психологічного огляду цей смисл визначається особливостями суб'єкта, оскільки іншій людині — педантичній, не схильній до швидкого прийняття рішень — ці ж обставини видадуться радше полегшуючими, фацитітуючими, ніж такими, що утруднюють діяльність.

*Третій клас* внутрішніх перешкод складають вищі ціннісні утворення особистості, її ідеали, ціннісні орієнтації, інтеріоризовані норми. Так, обставини, що у прагматичному плані є найоптимальнішими, водночас можуть виявитися такими, що не відповідають ціннісним орієнтаціям, яких дотримується людина.

І нарешті, *четвертий клас* перешкод — це негативні очікування. До них належать очікування негативних санкцій, в тому числі й просто негативної оцінки оточуючих, очікування невдач тощо. В останньому випадку мова йде не про оцінку ймовірності невдачі, а про перевагу мотивації запобігання над

мотивацією досягнення — тобто людину більше лякають наслідки можливої невдачі, ніж приваблюють наслідки успіху. Ці очікування, залежно від їх конкретного характеру, ведуть до різного осмислення обставин. Тобто ситуація тлумачиться як така, що викликає перешкоди. Свідомо це може інтерпретуватися як “небезпечна ситуація”, “ситуація, що ставить у незручне положення” тощо.

Отже, психологічна ситуація виникає, коли реальні обставини перешкоджають досягненню мети, задоволенню потреб або коли вони тлумачаться як такі, що містять певні перешкоди, проблеми тощо. Ще однією причиною виникнення психологічної ситуації є наявність внутрішніх перешкод, які є відображенням особистісних психологічних проблем людини.

Психологічні ситуації розрізняються за рівнем усвідомлюваності проблем: від неусвідомлюваних, які виявляються в основному на емоційному рівні, через частково усвідомлювані — до цілком усвідомлюваних, що формулюються вербальними засобами. І одне із завдань психологічної допомоги — вивести психологічну ситуацію у поле свідомості, допомогти людині усвідомити та сформулювати її. Це перший крок до ефективного розв’язання складної ситуації, до ефективного виходу з неї.

Може скластися й так, що клієнт, намагаючись приховати справжній смисл ситуації, вдається до психологічного захисту, пропонуючи хибне формулювання власної проблеми. У цьому випадку завдання терапевта полягає в тому, щоб допомогти клієнтові переосмислити ситуацію, віднайти суть проблеми, а вже потім шукати засоби її проробки, що допомагають вийти із травмуючої ситуації.

Психологічні ситуації розрізняються також за тією позитивною чи негативною оцінкою, яку вони породжують у людини. Ситуації, які сприймаються як негативні, ми, за Ф. Василюком, будемо називати *критичними*. Це “ситуації неможливості”, тобто такі, в яких людина стикається з неможливістю реалізації внутрішніх необхідностей свого життя (мотивів, прагнень, цінностей тощо).

Спільним для всіх критичних ситуацій є те, що вони потребують спеціальної внутрішньої роботи, спрямованої на подолання вказаної неможливості, відновлення втраченого смислу життя, встановлення нових смислів. Тобто в ситуації неможливості людина втрачає звичні смисли і перед нею постає “завдання на смисл”, тобто на знаходження нових джерел смислу, переосмислення ситуації тощо. Це завдання розв’я-

зується за допомогою переживання, яке Ф. Василюк визначає як особливу діяльність, особливу роботу з відтворення смислу, загальна мета якої — підвищення осмисленості життя.

Переживання, спрямоване на відшукування смислу, може викликати й позитивні обставини життя, позитивні психологічні ситуації, які Ф. Василюк називає “*ситуаціями надможливості*”. Як зазначає дослідник, завдання в обох ситуаціях — не зовнішнє, а внутрішнє, смислове. Тобто до кризового стану людину можуть привести не лише негативні події, а й абсолютний успіх, який повністю реалізує життєвий задум людини, оскільки і в цьому випадку постає завдання пошуку нової мети, нового задуму та сенсу життя в цілому (Василюк Ф. Е. Психологія переживання. Москва, 1984. С. 30—31, 181—182).

Розв’язуючи завдання на пошук смислу, людина може віднайти його, відкрити для себе нові перспективи життя, знайти можливості та шляхи особистісного росту, а може впасти у відчай, апатію, вдатися до різноманітних видів психологічного захисту тощо. Тобто ми можемо розрізнити психологічні ситуації за тими наслідками, які вони мають для особистісного розвитку людини. Якщо їй вдалося вийти “оновленою” з кризової психологічної ситуації, творчо проробити свої проблеми, відкривши для себе нові смислові перспективи, то ми кажемо *про позитивну психологічну ситуацію*. Оскільки розвиткові людини сприяє не безпроблемне життя, а вміння долати перешкоди, то ми можемо вважати такі ситуації позитивними для неї. Як писав М. Мольц, “для щастя потрібна проблема плюс позиція, яка виражала б готовність відповісти на проблему дією, що веде до її розв’язання”.

Негативні психологічні ситуації можуть призвести не лише до “духовного застою”, а навіть до руйнування, дезінтеграції особистості. Саме такі ситуації потребують спеціальної психотерапевтичної допомоги, оскільки людина сама не може відшукати сприятливий для себе вихід з них.

Таким чином, ми з’ясували, що психологічні ситуації можуть різнитися за рівнем усвідомлюваності проблем, що лежать в їхній основі, за ставленням до них людини та за тим впливом, який вони здійснюють на її особистісний розвиток.

Однак картина буде неповною, якщо ми не визначимо, які саме за змістом проблеми найчастіше постають перед особою, спричиняючись до виникнення тих чи інших психологічних ситуацій.

Передусім, мабуть, найголовніша проблема, яка раніше чи пізніше постає перед кожною людиною, — це проблема сенсу життя та життєвої перспективи. Тобто одна з найголовніших для людини психологічних ситуацій — це *екзистенційна ситуація* осмислення себе, свого місця в житті, головного смислу буття.

Звичайно, завдання на пошук смислу постає перед людиною у будь-якій психологічній ситуації, але в екзистенційній ситуації воно виступає на перше місце й чітко усвідомлюється. Інакше кажучи, пошук смислу в такій ситуації стає основним мотивом дій та міркувань людини.

Важливими є й особистісні проблеми, з якими доводиться стикатися кожному. Це проблеми самоствердження та самореалізації, самоідентифікації тощо. Тобто ще одним важливим видом психологічної ситуації є *особистісна ситуація*.

І нарешті, багато проблем постає перед нами у процесі взаємодії з іншими — це сімейні та сексуальні проблеми, проблеми налагодження ділових і дружніх стосунків тощо. Отже, третій вид психологічної ситуації — це *міжособистісна ситуація*.

Звичайно, у реальному житті ці ситуації та проблеми, котрі вони виражають, тісно взаємопов'язані й взаємопереплетені. Складнощі у відносинах з іншими можуть бути зумовлені внутрішніми конфліктами та кризами, що переживає людина. Несприятливі міжособистісні стосунки можуть поглиблювати особистісні проблеми і т. д. Але для більш чіткого уявлення специфіки цих проблем, з'ясування їхнього психологічного змісту їх доцільно розглядати та характеризувати окремо.

Зазначимо також, що кожна з указаних ситуацій може виявлятися на різному рівні усвідомлення. Вони можуть по-різному оцінюватися людиною та справляти різний (позитивний чи негативний) вплив на неї. Це залежить як від характеру та змісту самої психологічної ситуації, так і від можливостей самої людини: чи може вона самостійно проаналізувати та осмислити ситуацію, чи використовує різноманітні механізми психологічного захисту, відходячи від проблем, висуваючи хибні оцінки, інтерпретації тощо. В останньому випадку необхідна спеціальна психологічна допомога, яка передбачає створення особливої психотерапевтичної ситуації, про яку йтиметься далі.

Таким чином, *психологічна ситуація є відображенням реальної життєвої ситуації у смисловій сфері людини*. Саме з такими ситуаціями має справу практичний психолог. Причинами ви-

никнення психологічних ситуацій є проблема, яку містить життєва ситуація, а також внутрішні психологічні проблеми особистості, що змінюють її ставлення до самої життєвої ситуації. І зовнішні, і внутрішні проблеми спричиняють осмислення ситуації, перетворення її на суто психологічну, тобто таку, що є предметом спеціального психологічного аналізу.

---

#### Запитання й завдання

---

1. За яких умов життєва ситуація стає проблемною?
2. Які саме проблеми найчастіше спричиняють осмислення ситуації людиною?
3. Назвіть основні умови виникнення психологічної ситуації.
4. Дайте характеристику критичної ситуації. Наведіть приклади таких ситуацій.
5. Порівняйте поняття “ситуація неможливості” та “ситуація надможливості”.
6. За якими критеріями розрізняються психологічні ситуації?
7. Назвіть основні види психологічних ситуацій. Наведіть життєві приклади.

---

#### Література

---

- Васильук Ф. Е. Психология переживания. Москва, 1984.
- Васильук Ф. Е. Семиотика психотерапевтической ситуации и психотехника понимания // Моск. психотерапевт. журн. 1996. № 4.
- Мольц М. Я — это Я, или Как стать счастливым. Санкт-Петербург, 1992.
- Рикер П. Конфликт интерпретаций: Очерки о герменевтике. Москва, 1995.
- Соколова Е. Т. Проективные методы исследования личности. Москва, 1980.
- Чепелсва Н. В. Психологічна ситуація особистості та її види // Вісн. Терноп. експеримент. ін-ту пед. освіти. Тернопіль, 1996.

## 5. ЖИТТЄВИЙ ШЛЯХ ОСОБИСТОСТІ

### 5.1. Поняття життєвого шляху особистості

Історія формування особистості. Кожна людина є творцем власної біографії, головним режисером тієї унікальної вистави, якою є її життя. Людина тісно залежить від свого минулого, що безпосередньо й опосередковано впливає на сьогодення. Індивідуальна історія зумовлює і ставлення до майбутнього з його життєвими перспективами, планами й сподіваннями, мріями та шляхами їх досягнення.

Як частина суспільства, як сучасник епохи, як представник покоління, кожен із нас певним чином включає до власної історії сторінки історії людства, великий спектр соціально-історичних ритмів. Традиції, звичаї, обряди, ритуали, котрі є характерними для суспільства, так чи інакше стосуються кожної окремої людини. Культурний час — дуже тривалий час, і позбавити себе його впливу важко, як важко штучно відокремити своє життя від життя етносу, генерації, держави.

Життєвий шлях є не лише траєкторією приватного життя особистості. Він окреслює й творчий внесок кожної людини в історію суспільства. Є люди, які віддзеркалюють цінності та ідеали покоління, до якого належать. Є й такі, що уособлюють власним життям цілу добу, великий історичний період. А життя деяких стає віхою усієї всесвітньої історії.

Життєвий шлях завжди поєднує біографічне й історичне. Особистість не може розвиватися, не створюючи свою історію. Індивідуальна активність людини поступово зростає, зовнішні фактори поступаються внутрішнім, формується відповідальність за власні вчинки, наміри, наслідки дій. Людська діяльність змінює довкілля, об'єктивуючись у продуктах матеріальної і духовної культури. Кожне покоління спирається на досвід попереднього і має змогу йти вперед. Будуючи свій життєвий шлях, людина накладає на сучасні й

історичні події відбиток власних думок, інтересів, рішень, вольових імпульсів, віддзеркалюючи водночас і зворотний вплив своєї доби, ровесників, соціуму.

Серед піонерів психологічного дослідження проблеми життєвого шляху передусім слід назвати *П. Жане*. У праці “Психологічна еволюція особистості” він намагався побачити людину в її реальних змінах під впливом часу. Зіставляючи вікові фази і ступені біографії, Жане синтезував біологічний, психологічний та історичний час у єдину систему координат.

Генетичний зв'язок між фазами життєвого циклу простежує *Ш. Бюлер* у роботі “Життєвий шлях людини як психологічна проблема”. Вивчаючи велику кількість біографій, Бюлер співставляє об'єктивний хід подій з історією творчої діяльності людини та віковими змінами у ставленні до життя. Людина має природжене прагнення до самоздійснення, вважає Бюлер, яке зумовлене життєвими цілями та особистісними цінностями. Самоздійснення розглядається як підсумок життя в цілому, коли все, чого людина прагнула свідомо чи несвідомо, отримало реалізацію.

Згідно з Бюлер, слід розрізняти такі етапи життєвого шляху.

I етап (від 16—20 до 25—30 років), коли здійснюється пошук самого себе, супутника життя. У мріях, сподіваннях намічається ескіз подальшого руху. Вибір головних життєвих цілей, потяг до справжніх, великих учинків супроводжуються драматичним пошуком, самовипробуваннями у різних видах діяльності.

II етап (від 25—30 до 45—50 років) — це апогей життя, зрілість, коли самоздійснення відбувається на основі реальних досягнень, праці за покликанням, що стабілізує ставлення до себе та оточуючих, до власного минулого й майбутнього.

III етап (від 45—50 до 65—70 років) — період, пов'язаний з інволюцією, який закінчується разом із завершенням професійної діяльності. Настає душевна криза як результат скорочення часової перспективи, передчуття неминучості кінця існування, болісних переживань, пов'язаних із самотністю.

Вік до 16 років Бюлер виключає з контексту життєвого шляху, оскільки в цей час створюються лише передумови самовизначення. Після 70 років уже не може бути мови про усвідомлені, чіткі життєві цілі, і тому цей вік також не розглядається.

Людина може розвиватися як за біологічним (вітальним) типом, так і за психологічним. Перший варіант розвитку пе-

редбачає досягнення творчого піку у віці біологічного оптимуму. Другий варіант розглядає можливості досягнення людиною свого апогею і тривалої стабілізації без зниження продуктивності навіть тоді, коли починається в'янення організму і біологічний оптимум залишається далеко позаду.

Досить популярною є епігенетична концепція розвитку особистості, запропонована одним із засновників етопсихології *Е. Еріксоном*. Свідомість, як вважає Еріксон, може відігравати самостійну адаптаційну роль пристосування особистості до зовнішнього середовища на основі діалогу. Людина ставиться до зовнішніх факторів вибірково, враховуючи їх значущість на кожному етапі життєвого шляху, роблячи вибір між протилежними ставленнями до світу і себе. Саме цей вибір визначає подальший етап розвитку, саморуку.

На початку життя, до півтора років, дитина вибирає довіру чи недовіру до світу. Довіра — дуже важлива якість, і людина може підживлюватися все життя із джерела надії замість криниці суму. Довіра є основою формування позитивного самовідчуття, бажання йти назустріч новому, засвоювати новий досвід, нові діяльності.

Наступна стадія — раннє дитинство, що триває до трьох-чотирьох років. Полярними переживаннями стають почуття самостійності, автономії або ж невпевненості в собі, сорому. Головне прагнення дитини — оволодіння своїм еством, боротьба за незалежність від бажань батьків, від зовнішніх умов. Якщо батьки зловживають обмеженнями, заборонами, зростають залежність дитини, невпевненість у собі, сумніви, зайва сором'язливість. Автономія, котра залежить від почуття власної гідності батьків, підвищує самооцінку і впевненість у власній компетентності.

З чотирьох до шести років людина переживає так званий ігровий вік, пов'язаний з почуттям ініціативи або ж провини. У грі розвиваються взаємини з іншими людьми завдяки системі ототожнення в ігрових ролях, вивчаються типово людські емоції, виконуються бажання, долається нудьга. Ініціатива стимулює допитливість, енергійну пізнавальну діяльність. Для батьків важливо заважати появі у дитини почуття провини за допитливість, тому що провинна формує самозасуджуючу свідомість.

У молодшому шкільному віці, від шести до 11 років, виникає вибір між працелюбністю і почуттям неповноцінності. Дитина здійснює систематичну організовану діяльність, прагне бути на висоті, оволодівати новими й новими навичками,

формами активності. Необхідно розвивати її рішучість у домаганні успіхів, бажання експериментувати. Важливо підкреслювати тимчасовість некомпетентності, а не пояснювати її особистісними вадами чи безталанністю.

Юнацький вік охоплює період з 11 до 18 років. Він пов'язаний з почуттям визначеності власного "Я", формуванням егоїдентичності або ж почуттям дифузії, розмитості, невизначеності ролей. Егоїдентичність у своєму формуванні проходить чотири етапи: невизначеність ідентичності, коли підліток ще не знає, чи прийняти йому стиль життя, який пропонують батьки, чи ні; попередня ідентичність, коли підліток ніби приміряє на себе цілі та переконання інших; мораторій чи криза ідентичності, коли у рольовому експериментуванні людина відшукує саме свій варіант ідентичності; досягнення ідентичності, коли юнак знаходить орієнтацію у світі, форму занять, професію. Рольова сплутаність чи негативна ідентичність засновані на бунті, коли можливі регресія до інфантильного рівня, зростання тривожності, почуття ізоляції, страху перед спілкуванням із протилежною статтю, ворожість щодо суспільних ролей.

Молодість, що триває від 19 до 25 років, пов'язана з вибором між спільністю чи ізоляваністю контактів. Спільність реалізується у глибоких дружніх стосунках, у шлюбі. Якщо спільність справжня, вона завжди взаємна. Коли ж людина не знаходить власне "Я", на неї чекає самотність, вона стає зафіксованою лише на собі.

Зрілість, яка займає наступні 25 років життя, — це вік вибору між творчістю чи застоєм. Творчість передбачає появу вітально важливих інтересів і потреб за межами родини чи самого себе. Людина намагається щось вкласти в майбутнє покоління, у соціум. Застій — це життя лише згідно з особистими потребами, задля розваг, комфорту, вигід.

Остання фаза — похилий вік, чи вік пізньої зрілості — починається після 50 років. Базова якість, яку здобуває людина у цей час, — це переживання цілісності або ж відчаю. Стале почуття "Я"-інтеграції виникає завдяки мудрості, цінності власного минулого, набутого досвіду. Якщо досвід залишається нікому не потрібним, людина переживає розчарування в житті та страх смерті.

Кожна особистість має свою тему, свій сценарій життя, що складається виходячи з найголовніших прагнень, сподівань, усвідомлених та неусвідомлених мрій та потягів, уявлених перспектив та збереженого у пам'яті минулого з його



успіхами та поразками. Є люди, життєва мелодія котрих є творчою, що сприяє зростанню самостійності, суб'єктності, незалежності від випадкових зовнішніх обставин. Є й люди, тематику життя яких слід було б назвати регламентуючою, тому що вони передусім прагнуть пристосуватися до традиційного укладу, загальноприйнятих норм, прислухаючись не до себе, а до свого оточення.

Жоден етап життєвого шляху не відіграє домінуючої ролі в розвитку особистості. На всіх етапах відбуваються як кількісні (кумулятивні), так і якісні (інноваційні) зміни. Розвиток не є процесом набуття дедалі більшої ефективності, він складається з поєднання надбань та втрат, певні системи вдосконалюються, а інші регресують. Закономірності побудови життєвого шляху можна зрозуміти, якщо розглядати взаємовплив вікових, історично-культурних та індивідуальних факторів.

Життя пропонує людині безліч можливостей. І саме від людини, її зрілості, самостійності, відповідальності залежать своєрідність траєкторії життєвого шляху, терміни переходу від віку до віку, глибина кризових переживань.

**Онтогенез. Час життя. Життєвий цикл. Життєвий шлях.** Психологічна наука сьогодні оперує кількома термінами для позначення індивідуального розвитку. Найчастіше вживається таке поняття, як *онтогенез*. Онтогенез є індивідуальним розвитком людини як організму із закладеною в ньому філогенетичною програмою. Нею визначаються нормальна тривалість життя, послідовна зміна вікових стадій, вирішальних моментів цілісності людського організму: зачаття, народження, дозрівання, зрілості, старіння, старості, смерті.

**Час життя** (*life-time, life-span*) визначає передусім інтервал від народження до смерті, тривалість, протяжність існування. Це хронологічні рамки життя, від яких залежать, наприклад, співіснування поколінь, тривалість первинної соціалізації дітей тощо. Терміни "всєвіковий розвиток" (*life-span*) та "розвиток протягом життєвого шляху" (*life-course*) найчастіше використовуються як синонімічні.

**Життєвий цикл** передбачає, що шлин життя має певні ритми, закономірні етапи, котрі мають назву віків і циклічно повторюються. Особистість починає засвоювати нові соціальні ролі, потім деякий час виконує їх, поступово залишаючи. Цикли сімейних, батьківських, трудових ролей пізніше повторюють її нащадки. Циклічність характеризує також зміну поколінь у суспільстві, де молодші спочатку вчать у дорослих,

потім активно діють поруч із ними, потім, у свою чергу, соціалізують нове покоління.

Індивідуальна біографія настільки складна, що її дуже умовно можна розчленувати на окремі цикли. Якщо певний період життя концептуалізувати як цикл ("сімейний цикл" чи "цикл професійного зростання, кар'єри"), то підпорядковувати біографію загалом якомусь одному ритмові майже неможливо. Життєвий світ особистості — відкрита система, що має поряд із визначеною траєкторією розвитку чернетки, гіпотези, варіації, імпровізації.

**Життєвий шлях особистості** вкпочає життєвий цикл індивіда, а життєвий цикл, у свою чергу, — онтогенез.

Поняття "життєвий шлях" найбільш багатомірне; воно передбачає численні тенденції розвитку в межах однієї біографії. Ці лінії шляху водночас є автономними і взаємопов'язаними.

"Життєвий шлях особистості — не лише природно-історичний процес, що повторюється, а й унікальна, єдина у своєму роді драма, кожна сцена якої — результат зчеплення безлічі індивідуально-неповторних характерів і обставин" (*Кон І. С. Постоянство и изменчивость личности // Психол. журн. 1987. Т. 8. № 4. С. 135*).

Життєва подія, конкретний вчинок є вирішальними для розгортання життєвого шляху. Час, послідовність і спосіб здійснення певної події — чи то народження дитини, чи закінчення школи, чи весілля, чи отримання власного житла — є дуже важливими. Складна взаємодія біологічних, психологічних та соціальних детермінант, серед яких найголовнішою виступає активність суб'єкта, його роль у власній світопобудові, визначає періодизацію життєвого шляху.

Життєвий шлях завжди переживається як незавершений, тому що нікому не відомо, коли і як він скінчиться. Але у людини є стійка потреба у таких проявах себе, котрі були б якомога вільнішими, незалежнішими від зовнішніх обставин і водночас досконалими, завершеними, вичерпаними. Людина шукає таких форм активності, котрі надавали б їй можливість цілком, остаточно реалізовуватися, розкривати свої сутнісні сили.

У житті завжди є трагічне й комічне, світле й темне, радісне й сумне. Різні люди акцентують увагу на певних обставинах; та ж сама ситуація сприймається зовсім по-іншому за-

лежно від того, що людина сама до неї привносить. Ситуація завжди включає в себе людину з її бажаннями, актуальними потребами, потягами, установками, емоційними станами. Сприйняття людиною конкретної ситуації певним чином змінює об'єктивні обставини.

Людина не може залишатися байдужою до власного життя. Вона переживає все, що стає складовими частками її біографії, як трагедію, драму, комедію, фарс, мелодраму тощо. Тональність її загального ставлення до життя є досить стійкою, хоч і залежить від вікового етапу чи життєвих обставин. У загальній детермінації людської поведінки це усталене, типове ставлення до життя виступає як внутрішня умова вчинкової активності. Від цього ставлення залежать ступінь свободи людини від випадкових обставин, її відповідальність, рівень інтернальності.

Переживання власного буття може бути й неусвідомлюваним або усвідомлюваним фрагментарно. Воно сприймається як природний процес, безпосередньо, щиро, наївно. Таке ставлення до життя типове для дитинства, до якого інколи дуже тягне повернутися. Подібна відсутність будь-якої рефлексії виникає й у дорослої людини, коли та перебуває у полоні сильного афекту чи кризового стану. "Існують цілі всесвіти ревності, честолюбства, егоїзму чи щедрості", слушно зауважує А. Камю, і коли людину поглинає такий універсум, вона на деякий час стає дитиною і переживає своє життя по-дитячому відверто-неопосередковано.

Інший спосіб переживання життя передбачає наявність самосвідомості. Рефлексія ніби припиняє безперервний процес життя і дає змогу людині побачити його ззовні. Цей момент є вирішальним, ключовим, тому що саме відтоді кожен учинок стає відбиттям нового, глибинного, відповідального ставлення до власного існування. Набувають значущості моральні переживання, небезстороннє, пристрасне ставлення до оточуючих. Цінність життя іншої людини стає співмірною цінності власного життя.

Протягом життя людина постійно моделює світ, у котрому живе. Від дитинства до старості тягнеться послідовний шлях взаємопереходів центрації та децентрації. Якщо дитина будує свій світ, егоцентрично асимілюючи реальність у грі, уяві, фантазіях, то зрілий вік характеризується передусім децентрацією, об'єктивнішим пізнанням навколишнього світу. Подолання егоцентризму, хоч як це парадоксально, веде до ви-

щої форми суб'єктивності — до осягнення власного життя як монади, як мікрокосму.

Людина прямує життєвим шляхом, оприлюднюючи, розгортаючи назовні власне "Я", під впливом якого зовнішня дійсність втрачає спокій, позбавляється байдужості, перебудовуючись відповідно до значущих цінностей, провідних мотивів, палких бажань і прихованих імпульсів. Життєвий світ, що його людина будує, як проєкція внутрішнього світу на зовнішній об'єднує глибинне й позірне, незмінне й мінливе. Водночас — це й зворотна проєкція ззовні всередину, багаторазово відображена й у кожному відображенні змінювана реальність.

Децентрація надає можливість взаємодії, взаєморозуміння між людьми, координації поглядів. Життєвий світ має свій простір, що складається з відносин, котрі відображають моральні цінності, актуальні особистісні смисли. Мова суспільства пропонує людині системи понять, класифікацій тощо, але кожний індивід створює їх заново завдяки реципроктивності, взаємності між людьми, що можуть розрізняти точки зору одне одного. Наодинці, не вступаючи у кооперацію, людина стає дедалі менше психологічно гнучкою, різнобічною, і така внутрішня застиглість, неможливість прийняти своєрідність іншого є показником незрілості.

Найвища особистісна зрілість виявляється у можливості людини природно, невимушено стати на позицію іншої людини, залишаючись самою собою, не зраджуючи собі, не пристосовуючись. Етапи життєвого шляху пов'язані з певною мірою залежності між центрацією та децентрацією, що забезпечують оптимальну дистанцію між зовнішнім і внутрішнім, своїм і чужим, "Я" та "іншими".

**Етапи життєвого шляху людини.** В індивідуальній людській історії на *першому етапі* життєвого шляху формується ставлення до себе, що усвідомлюється як незбіг свого і чужого, рідного світу батьків і віддаленого зовнішнього світу, світів дорослих і ровесників, світу першого друга і свого власного мікрокосму. Говорячи "я сам!", навчаючись відповідати "ні", добиваючись самостійності, маленька людина опиняється у центрі створюваного нею світу, простір якого егоцентричний, а час має зворотний характер.

Драматичний процес пізнання здійснюється шляхом перманентних запитань "що це таке?", "чому?", "як?". У грі дитина опановує роль творця власного світу, роль героя, від дій

якого залежить усе. Самостійність у казковому сюжеті безмежна: повернення у минуле, стрибки у майбутнє, покарання злодіїв, тріумф добра — все це легко і природно. Саме у грі, дитячій творчості людина починає набувати суб'єктності.

Ставлення до себе переживається як ставлення до ні на кого не схожого представника певної статі — хлопчика чи дівчинки. Психологічна стаття стає первинною категорією, в якій дитина усвідомлює власне “Я”, і ставлення до статевої належності може сприяти чи заважати гармонізації початкового етапу життєвого шляху.

Наприкінці дошкільного етапу гостро переживається власна тлінність, фінітність існування. Передчуття втрати переноситься на себе, своїх рідних, виникають досить стійкі страхи за власне життя. Страх смерті дозволяє вперше оглянути, бодай дуже приблизно й туманно, майбутній життєвий шлях із його неминучим фіналом.

*Другий етап* індивідуальної історії виникає як новоутворення кризи шести-семи років, коли дитина втрачає безпосередність емоційних реакцій, усвідомлює суперечливість між сприйняттям самої себе та оцінками оточуючих. Поступово втрачається почуття власної унікальності й розвивається потреба відповідати очікуванням ровесників, бути схожим на них. Панівною стає позиція “бути як усі”. На цьому етапі людина відчуває вплив водночас двох детермінант саморозвитку, що доповнюють одна одну. Це ставлення до себе, котре переживається як ставлення до власного віку та до власної статі. І психологічний вік, і психологічна стаття можуть або сприяти, або ж заважати гармонізації подальшого розвитку.

*Третій етап* стає можливим як результат розв'язання кризи підліткового віку, коли всі стосунки, симпатії, норми, цінності підлягають перевірці на міцність, на істинність, на необхідність їх збереження. Людина починає усвідомлювати свою індивідуальність в усій її своєрідності. Ставлення до себе стає ставленням до власної статі, віку та індивідуальної несхожості ні на кого. Життєвий шлях зазнає, таким чином, впливу трьох детермінант саморозвитку.

Домінуючою стає потреба “бути не таким як всі”. Психологічний простір звужується, його центр зміщується до суб'єктивного полюсу, що пов'язане з дослідженням власних глибин, внутрішніх реальностей, про які людина раніше не знала. Час життя дедалі більше спрямовується у майбутнє; минуле й теперішнє переживаються як різні темпоральні іпостасі того, що попереду.

Неабияку значущість набуває пошук ідеалу, пошук кохання як можливості досягнення деякого трансцендентного світу. З'являються думки про героїчне безсмертя, обмірковується можливість залишитися у пам'яті вдячних нащадків, у душах коханих чи тих, хто не спромігся відповісти на кохання. Тема всесилля часу врівноважується захопленістю життям, сьогоденням, його перспективами.

*Четвертий етап*, молодість, стає віком, коли людина вибирає між “Я”-реальним і “Я”-ідеальним себе реальну, яка активно шукає шлях до чогось індивідуально неповторного, лише їй приналежного. Ставлення до себе стає ставленням до людини взаємодіючої, до партнера зі спілкування, спільної діяльності. Людина освоює професію, створює сім'ю, знаходить друзів. Вона оцінює свої можливості, своє неповторне існування у світі, бачить реальні життєві перспективи.

Цей етап виникає після виходу з кризи 16—17 років, котру називають кризою “виривання коренів”. Людина усвідомлює себе не лише як своєрідну особистість, а й як члена групи, комунікатора, що встановлює контакти. Нове ставлення до себе та своєї життєвої історії потребує наповнення відповідальною діяльністю кожної години, кожного дня. Поява власної родини, нащадків накладає обов'язок жити, турбуючись про рідних і близьких, усіх тих, хто створює простір життєвого світу та й основний смисл життя.

*П'ятий етап*, що починається після кризи 30 років, виявляє нову грань ставлення до себе. Воно стає по-справжньому суб'єктивним, творчим, вільним від випадкових обставин. Людина бере кермо у власні руки, залишаючись єдиним, без співавторів, творцем власного життя. Вона будує світ у теперішньому часі, звільняючись від ілюзій, відмовляючись від нездійснених мрій і жорстких самообмежень, від виснажливого волонтаризму.

Максималістські плани, котрі були характерними для молодого віку, наближаються до реальності. Ентузіазм коригується досвідом перших невдач, розчарувань, сумнівів. Людина стає реальнішою і в розумінні себе, своїх обмежень. Звільняючись від обов'язкових очікувань оточення, від необхідності відповідати безлічі норм, людина починає глибше розуміти себе, свій життєвий шлях, своє призначення.

Зріла людина визнає в іншій неповторну цінність і поводить себе у відповідності з таким визнанням. Вона може продуктивно взаємодіяти з іншою людиною, взаємозбагачуючись і знаходячи у самотності іншого власну неповторність.

Відчувши у собі дещо унікальне, вона знову повертається до іншого і бачить його ще більш значущим, безмежним, самоцінним.

Бути собою в іншій людині, не пристосовуючись, не роблячи з когось засобу для досягнення своєї мети, любити і залишатися незалежним, вільним — це дуже високі критерії зрілості. Зріла людина вміє оцінити неповторне у світі, неповторне як те, що минає. Саме ця ідея є головною, центральною для зрілого віку.

Нове ставлення до себе, котре виникає на шостому етапі життєвого шляху, стає результатом кризи середини життя, кризи 40 років. Це останній шанс зробити свою справу, стати собою і особистісно, і професійно. Необхідність ревізії пройденого шляху змінює ставлення до минулого та майбутнього, що активно видозмінює ставлення до життя загалом. Чергова детермінанта розвитку — це ставлення до себе як до суб'єкта життєдіяльності, людини, яка творить власне життя.

Людина ставить собі запитання, котрі дуже нагадують підліткові, але сприймаються гостріше, складніше: “хто я?”, “чи туди я йду?”, “чи ті люди мене оточують?” Гострота цих переживань виштовхує особистість із повсякденності, що інколи виявляється у початку нового сімейного життя, виборі нової професії. Це доба здійснення всіх головних задумів, доба переживання цілісності життєвого шляху, його принципової завершеності.

Ставлення до власного життя на сьомому етапі, у похилому віці, стає новим ставленням до себе, власної тлінності й вічності. Людина відчуває, що психологічний час ніби виривається з-під контролю, надто швидко минає. Нову траєкторію життєвого шляху вибрати вже майже неможливо. Необхідно прийняти своє минуле з усіма його помилками, невдачами, хибними рішеннями. Людина, яка спромоглася дати позитивну оцінку своїй життєвій історії, набуває мудрості на цьому вирішальному етапі життєвого шляху і має можливість для подальшого особистісного зростання, самопізнання. Настає час для відвойовування себе для себе самого.

Ставлення до смерті об'єднує, “знімає” попередні ракурси ставлення до себе; ставлення до людей і ставлення до часу життя стають ізоморфними, ідентифікуються. Значущість зовнішніх детермінант розвитку поступово сходить нанівець за рахунок дедалі виразнішого превалювання детермінант внутрішніх, коли суб'єктність загрожує обернутися на суб'єктивізм. Цей етап життєвого шляху починається після розв'язання кризи “Я”-інтеграції. Але він може і не початися, якщо криза не розв'язується позитивно.

Існує певна відповідність у послідовності й характері змін, яких зазнає ставлення до себе залежно від етапів індивідуальної історії. *Шлях до справжньої суб'єктності у створенні себе і свого життєвого шляху має єдиний напрямок, який полягає у здобутті справжньої автономії та свободи.* До формотворчих стимуляторів та обмежувачів саморуху особистості можна зарахувати ставлення до себе як представника певної статі, віку, як до неповторної індивідуальності, людини ролі, котра творить власне життя, живе і вмирає. При переходах від одного етапу життєвого шляху до іншого засадничими стають різні детермінанти саморозвитку особистості.

---

#### Запитання і завдання

---

1. Чому життєвий шлях людини поєднує біографічне та історичне? Наведіть приклади такого поєднання, аналізуючи власний життєвий шлях та індивідуальні історії своїх знайомих.
2. Назвіть дослідників проблеми життєвого шляху, порівняйте їхні підходи до проблеми.
3. Що таке розвиток за біологічним та за психологічним типами?
4. Чим відрізняються такі поняття, як “онтогенез”, “час життя”, “життєвий цикл” та “життєвий шлях”?
5. Спробуйте проаналізувати на власному прикладі, коли і як Ви почали усвідомлювати власне буття, а що й досі залишається неусвідомленим чи усвідомленим фрагментарно.
6. Дайте характеристику етапів життєвого шляху з огляду зростання суб'єктності, самостійності у побудові власного життя.
7. Як ускладнюється ставлення до себе на різних етапах життєвого шляху?

---

#### Література

---

Абульханова-Славская К. А. Стратегия жизни. Москва, 1991.

Абульханова-Славская К. А. Диалектика человеческой жизни. Москва, 1977.

Жизненный путь личности. Киев, 1987.

Жизнь как творчество (Социально-психологический анализ). Киев, 1985.

Кон И. С. Жизненный путь как предмет междисциплинарного исследования // Человек в системе наук. Москва, 1989.

Роменец В. А. Жизнь и смерть в научном и религиозном истолковании. Киев, 1989.

Рубинштейн С. Л. Проблемы общей психологии. Москва, 1973.

---

## Психологічний практикум

---

### Вправа 1

Спробуйте використати прийом спрямованої фантазії та уявити себе через п'ять чи десять років. Занотуйте свої уявлення. Можна відповісти на такі запитання:

Чи задоволений я обраною професією?

Який у мене статус у професійній групі? серед оточуючих? серед друзів? у родині?

Як склалися взаємини з дружиною (чоловіком) у шлюбі?

Які маю мрії, плани на майбутнє?

Що із власного минулого я не хотів би згадувати?

Таке "прискорення часу", що допомагає усвідомленню особливостей побудови життєвого шляху, може стати одним із сюжетів групової роботи. Серед варіантів на цю тему слід спробувати також "повернення до власного минулого", коригуючи в уяві ті події, котрі сьогодні дуже хотілося б забути.

### Вправа 2

Візьміть кольорові олівці (фломастери) і почніть послідовно позначати роки свого життя, довільно вибираючи для кожного року певний колір. Не зупиняйтесь на теперішньому часі, рухайтесь далі, до зрілості, похилого віку, завершення життя.

Зверніть увагу, які роки для Вас були, є і будуть активними (червоно-жовта гама), які пасивними (синьо-зелена гама), як виглядає майбутнє порівняно з теперішнім та минулим.

Порівняйте кольори Вашого життєвого шляху з кольорами Ваших товаришів. Чи є різниця? Як можна її пояснити?

### Вправа 3

Для її виконання необхідно об'єднатися з людиною, котру Ви дуже добре знаєте і яка непогано знає Вас. Кожний учасник пише словесний портрет іншого, а потім портрет його уявлюваного антиподу. Готові твори пропонуються одне одному з метою пошуку відповідей на такі запитання:

Як ти ставився до їхнього минулого? Чи є відмінності у життєвому шляху симпатичного та антипатичного персонажів?

Що кожен із них переживає сьогодні? Як ти вважаєш, у чому причини цих переживань?

Що з ними трапиться у майбутньому? Чи будуть вони задоволені власним життям?

Чого вони прагнуть у житті?

Як позитивний та негативний персонажі оцінюють себе? Що можна сказати про етап життєвого шляху, на якому вони перебувають, виходячи зі ставлення до себе?

Які взаємини у них могли б скластися? Чому? Чи є можливість їх коригувати?

### Вправа 4

Спробуйте визначити свій психологічний вік, вік своїх друзів, знайомих виходячи з їхнього ставлення до власного життя, оцінок минулого та планів на майбутнє. Завдання спрощується, якщо зробити нескладні підрахунки. Наприклад, Ви вважаєте, що встигли до цього часу реалізувати свої життєві задуми на 30 %, а прожити збираєтесь приблизно 80 років. Тоді 80 приймемо за 100 %, а 30 % — за  $x$ . Знайти, чому дорівнює  $x$ , це підрахувати психологічний вік — 24 роки. Чому такі підрахунки не є точними? Як Ви вважаєте, чому паспортний та психологічний вік часто не збігаються?

## 5.2. Подія як вузловий момент життєвого шляху

Людина і час... Одвічна боротьба, спроби перехитрити, повернути назад, призупинити хоч на мить невблаганний поступовий рух уперед, до фіналу...

Життя людини складається із взаємного переплетення біологічного і соціального часу, їх єдності, що складає канву життєвого сценарію.



У Баварії є Інститут фізіології поведінки імені М. Планка, а у цьому інституті — так звана камера Вівера, котра забезпечує ізоляцію людини від часу. Експеримент триває досить довго, інколи півроку. Виявляється, що звільнення людини від жорсткої необхідності підпорядковувати свою поведінку зовнішнім ритмам приводить до повернення природженого 25-годинного циклу: 8 годин сну і 17 годин активності. Денний робочий час може поступово збільшуватися до 30 годин без перерви, а сон — тривати до 19 годин. Буває, що період сну скорочується до 4 годин, що скорочує і час неспання.

Кожен із нас відчуває на собі не лише дію біологічного годинника, котрий регулює життєдіяльність організму на рівні клітини, а й владу часу *історичного, соціального*. Вчені вважають, що на ранніх етапах людської історії між природними і соціальними процесами було набагато більше спільного, ніж тепер. Суспільні перетворення здійснювалися з урахуванням природних закономірностей. Сьогодні ж темпи й ритми соціальних катаклізмів нав'язують природним явищам послідовність, повторюваність, тривалість, які їм ніколи не були притаманні. Екологічна ситуація на планеті чимдалі погіршується.

*Соціальний час — це і час суспільства, і час держави, і час покоління зі своїми низками важливих подій, які не можуть не впливати на індивідуальну біографію.* Історики, що вивчають проблеми імміграції, зазначають різні ритми життєдіяльності місцевого населення і прибульців, бажання іммігрантів у матеріальній сфері якомога швидше засвоїти властивості нової просторово-часової структури, але у духовному житті зберегти звичні стереотипи. При цьому мешканці, скажімо, Північної Європи, які прибули до Канади, досить безболісно адаптуються до нових соціальних ритмів, у той час як численна українська еміграція залишається у зонах соціальної ізоляції, створюючи свої компактні поселення зі своїми школами і крамницями, церквами й кафе, намагаючись відтворити тут батьківщину в мініатюрі, зробити чуже середовище схожим на рідне. Аналогічно адаптується до інших країн і китайська імміграція.

Серед психологів, що почали активно вивчати проблему психологічного часу — часу життя, що складається із подій, була німецька дослідниця Ш. Бюлер, котра у 1933 р. випустила у Ляйпцигу книжку “Життєвий шлях людини як психологічна проблема”. Розгляд головних подій життя дав їй змогу встановити психологічні засади вікової періодизації, зро-

зуміти певні закономірності, що пов'язують життєві цілі та особистісні цінності.

Вивчаючи людську пам'ять, П. Жане виявив, що буквально, послідовне відтворення у пам'яті реальної хронології пережитих подій не є нормою. Коли психічна діяльність відбувається нормально, пам'ять обов'язково узагальнює події минулого, “редагує” їх, на чомусь наголошує, а чогось майже не помічає.

Якщо запропонувати учням одного класу згадати у письмових творах шкільні події минулого навчального року, можна наочно побачити не тільки індивідуальну своєрідність кожного учасника експерименту, а й “редакторську” роботу пам'яті, пов'язану з актуальними життєвими цінностями, особистісними смислами. Кожна особа неусвідомлено намагається бути несуперечливою у своїх спогадах, виставляти себе у кращому світлі. Знаючи сьогодні, до чого ті чи ті події призвели, кожному здається, що він був прозорливішим, ніж у реальності.

З-поміж фундаментальних праць, присвячених розглядуваній проблемі, слід назвати книжку французького психолога П. Фресса “Психологія часу”, що вийшла друком у 1957 р. За Фрессом, ми живемо водночас у різних рядах послідовних подій, і всі ці ряди мають власний порядок та інтервали. Так, існують низка подій родинного життя зі шлюбами, народженнями, смертями, розлученнями тощо; ланка подій професійного життя, яка включає освіту, влаштування на роботу, кар'єрні переміщення, звільнення, вихід на пенсію; ланцюг політичних подій, що їх переживає країна. Важко навіть уявити, скільки несхожих часових координат визначають наше місцезнаходження у площині життя.

У сучасній психотерапії відомий так званий “синдром річниць”. І в реальному житті, і в художній літературі ми постійно стикаємося з трагічними збігами обставин смерті близьких людей, родичів, що мають однакові діагнози чи потрапляють у дуже схожі катастрофи. “Рок переслідує”, “така вже доля”, “ця родина кимось проклята” — так народна свідомість намагається пояснити ці незрозумілі збіги жакли-вих подій.

Ще Епіктет казав: “Нас турбують не події, а наше сприй-мання цих подій”. Отож професорка Шутценбергер із Німеччини знайшла ефективний спосіб боротьби зі “злим роком”. Разом із пацієнтом вона створює його генеалогічне древо, доповнюючи його переліком життєво важливих подій. При цьому

бажано згадати якомога більше поколінь своєї родини, познати всі шлюби, народження, смерті, тяжкі хвороби, нещасні випадки, рівень освіти, фах, втрати, кохання, зради, симпатії та антипатії, вказати головні події кожного окремого життя і визначити взаємовплив цих подій усередині однієї великої родини.

Під час бесід із психотерапевтом пацієнт поступово починає розуміти, яким чином склалися ті чи інші сімейні міфи, хто впливав на його власний життєвий сценарій, де шукати витоки його життєвих поглядів, стилю життя, що саме вплинуло на його ніби цілком самостійний вибір супутниці життя, чії хвороби він так постійно й послідовно повторює. І жахливі роковини, коли, за уявленням пацієнта, він мав померти, благополучно минають. Цей метод, котрий має назву *геносоціограми*, допомагає людині краще зрозуміти власне життя і свою роль у його розгортанні.

А. Адлер надавав великого значення першим подіям, які запам'ятовує людина у своєму житті. Зафіксовані у пам'яті ще з дитинства, вони залишаються дуже близькими головним життєвим інтересам людини, і, знаючи ці інтереси, можна уявити собі головну ціль та стиль її життя. Переказуючи психотерапевтові свої ранні спогади, людина розкриває власні життєві цілі, не усвідомлюючи цього, показує своє ставлення до інших людей, погляди на навколишню дійсність тощо.

У житті бувають періоди, перенасичені важливими подіями, коли ми живемо напружено й активно, а трапляються періоди відносного штилю, коли майже нічого не відбувається. Залежно від того, який відтинок життєвого шляху ми сьогодні проходимо, як його оцінюємо, наскільки задоволені ступенем самореалізації, які маємо життєві перспективи, які події вважаємо значними, а які випадковими — ми й визначаємо свій психологічний вік, відчуваємо себе старшими чи молодшими. Окремі етапи минулого можуть здаватися невідомими саме тому, що переживання теперішніх подій людиною не усвідомлюється в їхньому взаємозв'язку, невідомими залишаються зміст цих подій для минулого та майбутнього, їхнє значення для оточуючих.

І. Кант визначив, що *велика кількість вражень, що їх людина отримує за певний час, суб'єктивно робить цей час тривалішим*. Так, у дитинстві статусом події наділяються різноманітні повсякденні переживання, котрі для дорослого є досить буденними, звичними, майже непомітними. Тому і час триває нескінченно довго — завдяки посмішкам, словам, до-

тикам, передчуттям, бажанням, із котрих складається кожний дитячий день. З роками подій стає дедалі менше й менше, оскільки людина вже не дивується кожній зустрічі з собакою чи кішкою, не помічає сонячного променя чи зоряного неба, не радіє, коли хтось дзвонить у двері, не чекає приємних несподіванок.

Виміряти психологічну тривалість часу кількістю подій, що сприймаються, пропонував і французький філософ ХІХ ст. М. Гюйо. Саме цим він пояснював відомий факт переживання безлічі подій за кілька секунд уві сні.

Зміст психологічного часу пов'язаний із наповненням життя значущими подіями, яскравими переживаннями. *Психологічний час формується саме шляхом переживання взаємозв'язків між подіями життя*. Ще у ХVІІ ст. Г. Ляйбніц зазначав єдність часових і причинно-наслідкових відношень. Причина завжди передує наслідкові, тому й подія, яка є причиною, виникає раніше, ніж подія, котра є її наслідком.

Культурологічні дослідження А. Лосева, Д. Лихачова, А. Гуревича та інших учених довели, що часова впорядкованість подій виникає у культурі на ґрунті усвідомлення їх причинного взаємозв'язку. Так поступово здійснюється перехід від циклічності до лінійності, незворотності часу, так постає структура часу від Різдва Христового до Страшного суду, що напружено пов'язує різні ланцюги подій. Релігійне виховання людини дає можливість бачення відразу двох часових планів: емпірично минулих подій земного буття і здійснення Божого задуму. Так постійно порівнюються доля світу як такого і доля окремої душі. Як писав П. Фресс: "Людина творить єдність своєї особистості, привласнюючи собі історію".

У структурі психологічного часу масштаб події визначається впливом, який вона, в уявленні людини, здійснює на її життя в цілому, на головні сфери самопрояву. До того ж коли людина усвідомлює актуальні міжподійні зв'язки, вона відчуває себе інтегрованою у психологічному часі. Знаючи про причини сьогоднішніх подій, розуміючи їх зв'язок із подіями, що переживалися в минулому, та з цілями, які наближують майбутнє, людина здійснює часову особистісну інтеграцію. Саме тому практикуючому психологові важливо діагностувати ймовірність, кількість, відносну тривалість актуальних зв'язків між подіями життя.

1. Що таке біологічний час і яким чином він впливає на час психологічний, на переживання певних подій? Чи знайомий Вам такий вплив із власного досвіду?
2. Наведіть приклади дії соціального часу на індивідуальну біографію людини.
3. У яких ланцюгах послідовних подій водночас живе людина? Які з них здаються Вам сьогодні найважливішими?
4. Що таке "синдром річниці"? Як побудувати геносоціограму? З якою метою цей прийом використовується у психотерапії?
5. Чому важливими для розуміння особистості виявляються перші дитячі спогади? Хто з неофрейдистів постійно використовував цей прийом діагностики?
6. Як кількість подій впливає на переживання тривалості часу? Чи є вікові закономірності наповнення життя значущими подіями?
7. Зробіть письмовий перелік найважливіших подій Вашого життя, включаючи й події майбутні, передбачувані. Спробуйте знайти взаємозв'язок між цими подіями.

## Література

Ананьев Б. Г. Человек как предмет познания. Ленинград, 1968.

Артемов В. А. Социальное время: Проблемы изучения и использования. Новосибирск, 1987.

Ахундов М. Д. Концепции пространства и времени: истоки, эволюция, перспективы. Москва, 1982.

Багрова Н. Д. Фактор времени в восприятии человеком. Ленинград, 1980.

Головаха Е. И., Кроник А. А. Понятие психологического времени // Категории материалистической диалектики в психологии. Москва, 1988.

Головаха Е. И., Кроник А. А. Психологическое время личности. Киев, 1984.

Гуревич А. Я. Время как проблема истории культуры // Вопр. философии. 1969. № 3.

Кондрашина Е. Ю., Литвинцева Л. В., Поспелов Д. А. Представление знаний о времени и пространстве в интеллектуальных системах. Москва, 1989.

Лой А. Н., Шинкарук В. Е. Время как категория социально-исторического бытия // Вопр. философии. 1979. № 12.

Молчанов В. И. Время и сознание: Критика феноменологической философии. Москва, 1988.

Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии: В 2 т. Москва, 1989. Т. 2.

Трубников Н. Н. Время человеческого бытия. Москва, 1987.

Уинфри А. Время по биологическим часам. Москва, 1990.

## 5.3. Життєві кризи особистості

Криза як роздоріжжя на життєвому шляху. Людина має свій неповторний світ, який будується, змінюється, вдосконалюється протягом усього життя. Вона долає життєвий шлях від дитинства до юнацтва, від зрілого до старечого віку, неодноразово починаючи все спочатку, шукаючи нову траєкторію руху, змінюючи життєвий задум.

Світобудова залежить від минулого, що безпосередньо впливає на сьогодення, від власної історії, яку особистість створює своїми вчинками, життєвими рішеннями, буденними виборами. Вона залежить і від уявлень про майбутнє, від надій, бажань, мрій, планів. У кожного свій життєвий шлях, напрямок якого визначається взаємодією суб'єктивного минулого, теперішнього й майбутнього.

“...Щоб зрозуміти шлях свого розвитку в його достотній людській сутності, людина повинна його розглядати в певному аспекті: чим я був? — що я зробив? — чим я став?... Людина, яка зробила щось значне, стає у певному смислі іншою людиною” (Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. Москва, 1989. Т. 2. С. 246).

Коли під загрозою опиняється життєвий задум, проект майбутнього світобудування, коли руйнується — частково чи

майже доценту — стара світобудова, людина переживає життєву кризу. Все треба переглядати, відмовляючись від звичних уявлень про цінності, ідеали, смисли. Чи таким я був? що я можу про себе сказати зараз? чим маю стати у майбутньому? як жити далі? навіщо все це?: криза — це завжди запитання, запитання, запитання...

Людина, яка переживає життєву кризу, опиняється на роздоріжжі. Вона гостро відчуває, що треба шукати новий шлях, обирати незвичний, не знайомий досі напрямок руху. При цьому криза — тривалий стан, і відразу зрозуміти, що саме у власному житті має бути оновлене, як цього досягти та від чого відмовитись, майже неможливо. Переживання необхідності модифікації особистості може тривати місяці й роки.

Криза у перекладі з грецької — рішення, поворотний пункт, вихід. *Життєвою кризою називають період, протягом якого змінюються способи детермінації процесів розвитку, життєвий задум, траєкторія життєвого шляху.* Це тривалий глибокий конфлікт із приводу життя в цілому, його смислу, головних цілей та шляхів їх досягнення.

“Коли перед обличчям подій, що охоплюють найважливіші життєві відношення людини, воля виявляється безсилою (не в даний ізольований момент, а в принципі, у перспективі реалізації життєвого задуму), виникає специфічна для цієї площини життєдіяльності критична ситуація — криза” (Василіук Ф. Е. Психологія переживання: Аналіз преодолення критических ситуаций. Москва, 1982. С. 47).

Зовнішні умови, що провокують кризу, мають знайти підготовлений ґрунт. Чим більш напруженими стають внутрішньоособистісні суперечності, тим менший за силою потрібен поштовх іззовні, котрий дає початок кризовому стану. Побутові неприємності, випадкові невдачі, якщо їх за короткий час виникає чимало, стають фундаментом майбутньої кризи, роблячи особистість як систему дедалі більш нерівноважною, чутливішою до зовнішніх впливів. Як відомо, доволі слабкі подразники інколи породжують значні відгуки, призводять до несподіваних афектів.

Життєвий шлях має круті виражі, розгалуження тощо, які людина переживає як кризові стани. Життєвий замисел майже ніколи не усвідомлюється до кінця, але життєві плани,

програми весь час уточнюються, коригуються, вдосконалюються. Ще в дитинстві поволі починають складатися провідні цілі під впливом батьківського прикладу, родинної атмосфери. В юнацтві кістяк життєвого сценарію вже є, молода людина інтуїтивно орієнтується на певну траєкторію життєвого шляху. Саме криза завжди створює умови для усвідомлення загального життєвого задуму, для пильного погляду на своє минуле, теперішнє й майбутнє. У такому стані людина починає бачити своє життя без прикрас, у жорсткому світлі реальності.

Свобода ставлення до скрутних обставин. Несприятливі обставини знайомі кожному, соціальних струсів сьогодні багато. Однак несхожі індивідуальності переживають однакові екстремальні ситуації зовсім по-різному. Навіть та ж сама людина, що торік сприймала якусь неприємність досить легко, тепер може переживати подібну колізію як особисту катастрофу. Інтенсивність соціальних катаклізмів для кожної людини є різною — залежно від її досвіду, загартованості щодо випробувань, загального песимістичного чи оптимістичного погляду на життя в цілому.

Ні війни, ні репресії, ні екологічні чи економічні кризи не можуть бути вирішальними поштовхами, що провокують виникнення життєвої кризи. В той же час майже непомітні зовні події, як то зрада близької людини, наклеп, непорозуміння, можуть підштовхнути до життєвого нокауту. Світ людини поєднує зовнішнє і внутрішнє у нерозривну цілісність, саме тому неможливо визначити, всередині чи зовні слід шукати причини кожної кризи.

Виразною моделлю життєвої кризи за найстрашніших, найнесприятливіших обставин є стан, котрий виникає у людини в концентраційному таборі. Її насильницьки вирвано з нормального життя, кинуто у жахливу машину знищення, виходу з якої, здається, немає і не може бути. Її прагнуть розчавити, перетворити на залякану, покірну тварину. Хтось не витримує, ламається, починає плазувати, хтось кидається на електричний дріт, аби якомога скоріше скінчилося катування. А деякі не тільки виживають, а й допомагають іншим, навіть у таких умовах залишаючись собою, зберігаючи людяність. Як писав Ф. Ніцше, “В кого є НАВІЩО жити, той може витримати майже будь-яке ЯК”.

За свідченнями вчених-психологів, що пережили на собі жах фабрик смерті, побут табору викликає апатію, агресію, остаточну примітивізацію бажань. Найтяжчим випробуванням

є невизначеність кінця. Нікому не відомо, скільки ще треба терпіти. Становище злочинця, який твердо знає свій термін ув'язнення, здається людині, що перебуває в концтаборі, щасливим: адже можна лічити дні й тижні, очікуючи волі. Не маючи можливості прогнозувати, людина не в змозі поєднати сьогодення й майбутнє, і життя поступово втрачає всілякий сенс.

У повсякденному житті також трапляються ситуації з невизначеним майбутнім, і людина, що страждає, не передбачає реального завершення тяжких, нестерпних обставин. Небезпечна хвороба, що звалюється на людину чи її рідних, також є випробуванням з невизначеним майбутнім. Розлучення, розпад сім'ї не може не сприйматися як звуження перспективи, як неможливість прогнозувати подальше існування. Провідним стає почуття нереальності того, що відбувається, непов'язаності сьогодення з минулим і майбутнім. А ще й практично кожна людина переживає смерть рідних — тих, без когось власне життя втрачає барви, спустошується.

Але й найтяжча криза залишає певну міру свободи — *свободи ставлення до того, що трапилося, свободи налаштуватися так чи інакше*. Можна сказати собі, що все скінчилось, немає чого чекати. Можна заглибитись у почуття жалю до себе. А можна вбачати у кризовому стані випробування, котре зробить людину сильнішою, мудрішою. Дякувати долі за випробування дуже важко. Весь час накочуються хвили прикrostі, образи, туги, відчаю. І все ж свобода сприймання й оцінювання — це свобода особистості, яка знає, навіщо вона живе.

Уява завжди допомагає людині, — навіть коли вже ніщо, здається, не може їй допомогти. Так, у концентраційному таборі виживає саме той, у кого розвинута уява, хто може сховатися за нею від жадливої дійсності, де панують зневіра й відчай.

Щоб вийти переможцем, обминути спокуси, людина не повинна залишатися пасивною, вона не може тільки страждати. Знання про кризові стани, їхні симптоми, форми прояву — це вже перший крок до тієї самої свободи — свободи ставлення до скрутних обставин.

Чи може криза бути нормальною. Життя має певні етапи, періоди, стадії, котрі завжди чимось відрізняються одне від одного. Кожний вік з його початком і кінцем врешті-решт минає. Людина безперервно прогресує і, як молоск, ламає оболонку. Стан, що триває з моменту зламу оболонки до утворення нової, переживається як кризовий.

Так, про двадцятирічних кажуть, що вони намагаються знайти свою справу; тридцятирічні прагнуть досягти певних висот на обраній життєвій ниві; сорокарічні хочуть якомога далі просунутись уперед; п'ятидесятирічні — закріпитися на своїх позиціях; шістдесятирічні — маневрувати, щоб гідно поступитися місцем.

Описана криза намічає межу, вододіл між віковими відтинками — дитинством і отрочеством, молодістю та зрілим віком тощо. Така криза — прогресивне явище, без неї не можна уявити собі розвиток особистості. Вона зовсім не обов'язково болісно сприймається людиною та її оточенням, хоч й останнє — не рідкісне явище.

Відомо, що криза розвитку (*нормальна*, або *прогресивна*, криза) ніколи не виникає без напруженості, тривоги, депресивних симптомів. Тимчасово ці неприємні емоційні кореляти кризового стану посилюються, готуючи ґрунт для нового — стабільнішого, гармонійнішого етапу. Таку кризу, посилюючись на дослідження Е. Еріксона, називають також *нормативною*, тобто такою, що існує у межах норми. Підкреслюючи нетривалий, непатологічний характер вікових розладів, які супроводжують цю кризу, Д. Оффер, Д. Олдгам позначають їх як "замішання".

У психологічній літературі можна подібати чимало термінів, котрі характеризують людей, які дорослішають майже безконфліктно. Це й "емоційно здорові", і "компетентні", тобто юнаки та дівчата, які мають високі показники академічної успішності, досить непогано спілкуються з ровесниками, беруть участь у соціальній взаємодії, дотримуються загальноприйнятих норм. Справді, індивідуальні варіанти перебігу кризи значною мірою залежать від природжених конституційних особливостей та нервової системи.

Соціальні умови також справляють безпосередній вплив на характер вікової кризи. Так, у загальновідомих наукових працях М. Мід на емпіричному матеріалі доведено, що безкризовим може бути навіть підлітковий вік, який вона вивчала на островах Самоа та Нова Гвінея. Взаємини підлітків з дорослими складаються там таким чином, що жодних проблем не виникає. Мід вважає, що економічно розвинуте суспільство створює цілу низку умов, які провокують вікові кризи, утруднюють соціалізацію. Це і швидкий темп соціальних змін, і суперечності між родиною та суспільством, і відсутність необхідної системи ініціацій.



Головний симптом наближення нормальної кризи — це психічне насичення провідною діяльністю. Так, у дошкільному віці такою діяльністю є гра, у молодшому шкільному віці — навчання, в отрочстві — інтимно-особистісне спілкування. Саме провідна діяльність забезпечує можливості подальшого розвитку, і якщо вікову детермінанту вичерпано, якщо у межах наявної провідної діяльності вже не створюються сприятливі умови для зростання, криза стає неминучою.

Щодо *анормальної (регресивної)* кризи, то вона не пов'язана з завершенням певного етапу психічного розвитку. Вона виникає за складних життєвих обставин, коли людині доводиться переживати події, які раптово змінюють її долю. Негаразди у професійній діяльності, особистому спілкуванні, родинних взаєминах, особливо якщо вони переживаються у період загального незадоволення власним життям, можуть сприйматися як катастрофа і викликати стійкі емоційні розлади. Навіть невелика неприємність інколи стає поштовхом для розгортання кризового стану. Тому так важливо знати рівень так званого “біографічного стресу” в особистості, кількість негативних подій, що виникали протягом останнього місяця, року тощо.

Складні життєві ситуації можна визначити як такі, що потребують від людини дій, які перевершують її адаптивні можливості, її ресурси. Особистість і подія дуже тісно пов'язані між собою, тому індивідуальна життєва історія безпосередньо впливає на сприймання драматичних колізій. Повсякчасні неприємності (термін Р. Лазарус) теж можуть впливати на виникнення анормальної кризи, якщо їх виникає надто багато, а людина вже перебуває у депресивному стані.

Ненормативна криза руйнує не тільки діяльності, які вже не є провідними. Вона може зачіпати й діяльності відносно незрілі, не зовсім освоєні. Взагалі негативна фаза такої кризи, коли йде процес руйнації старого, віджилого, може бути досить тривалою, що заважає виникненню конструктивних перетворень.

Слід зауважити, що творча особистість може перетворити таку анормальну кризу на кризу розвитку, зробивши важкі життєві умови полігоном для значних випробувань, для формування нових “технік” життя, конструктивних життєвих стратегій. І навпаки, криза розвитку може стати початком анормальних, руйнівних переживань.

Основні показники життєвої кризи. Розглянемо ситуацію, яка майже завжди стає психотравмуючою. Наприклад, авто-

мобільна аварія, в яку потрапила людина. Ця подія переживається знов і знов, спливає у нескінченних спогадах, снах. Інколи здається, що все відбувається з самого початку: і зіткнення, і біль, і лікарня. Образи можуть бути такими яскравими, як галюцинація. Зовсім зникає бажання сидіти за кермом, удосконалювати власний автомобіль. Не хочеться бачити друзів, які розпитують про аварію, дають поради. Зростає відчуженість до дружини, з якою разом потрапив в аварію. Річ у тім, що людина прагне повернутися до щирих, відвертих стосунків, але не може нічого відчувати. Вона ніби крижаніє, і майбутні перспективи стають безбарвними, тьмяними.

Можна умовно виділити три ступені кризи: *поверхову, середньої ваги і глибинну*.

*Поверхова криза* проявляється у зростанні неспокою, тривоги, роздратування, нестриманості, незадоволеності собою, своїми діями, планами, відносинами з оточуючими. Відчувається розгубленість, напруженість, очікування нещасливого розвитку подій. Виникає байдужість до всього, що хвилювало, втрачаються коліси стійкі інтереси, звужується їх спектр. Апатія безпосередньо впливає на зниження працездатності.

*Криза середньої ваги* виявляється у відчутті безсилля перед тим, що відбувається. Все падає з рук, втрачається можливість контролювати події. Всі навколо лише дратують, особливо найближчі, котрі мусять терпіти спалахи гніву та каяття. Діяльність, яка завжди була легкою, звичною, потребує значних зусиль. Людина втомлюється, стає сумною, песимістично сприймає світ. У неї порушуються сон, апетит. Залежно від індивідуальних особливостей можуть виникнути агресивні реакції. Всі ці симптоми утруднюють контакти, звужують коло спілкування, сприяють зростанню відчуженості. Власне майбутнє викликає дедалі серйозніші побоювання, людина не знає, як їй жити далі.

*Глибинна криза* супроводжується почуттям безнадійності, розчарування в собі та інших. Гостро переживається власна неповноцінність, нікчемність, не потрібність. Людина впадає у стан відчаю, який змінюється апатією чи почуттям ворожості. Поведінка втрачає гнучкість, стає ригідною. Людина вже неспроможна спонтанно виявляти свої почуття, бути безпосередньою та креативною. Вона заглиблюється в себе, ізолюється від рідних і знайомих. Усе, що її оточує, здається нереальним, несправжнім. Смысл існування втрачається.

Кожна криза — це завжди несвобода, вона обов'язково стає тимчасовою перешкодою у розвитку, самоздійсненні. Ін-

коли криза несе реальну загрозу існуванню, повноцінному буттю. Звичний спосіб життя розпадається, необхідними стають вихід в іншу реальність, пошук нової стратегії розв'язання драматичної колізії.

Кризова поведінка вражає своєю прямолінійністю. Людина втрачає здатність бачити відтінки, все для неї стає чорно-білим, контрастним, сам світ сприймається як дуже небезпечний, хаотичний, несталий. Навколишня дійсність для людини руйнується, зрозуміти її здається можливим лише шляхом гіперболізації позитивного чи негативного. Якщо найближчий друг висловлює якісь сумніви відносно поведінки людини, що переживає кризу, остання може вмити перекреслити свої багаторічні взаємини з ним, сприйнявши його коливання як зраду.

У небезпечному світі слід бути дуже уважним — вважає той, хто потрапив у драматичні життєві обставини. І тому він стає міфологізатором, намагаючись трактувати кожну дрібницю як знак, що віслює про подальші події. Зростає віра у долю, бога, карму, космічний розум тощо. Нemoжливiсть узяти на себе відповідальність штовхає до перенесення її тягара на когось іншого — розумнішого, могутнішого, незрозумілого і таємничого.

Ставлення до часу життя змінюється таким чином, що минуле й майбутнє перестають пов'язуватись одне з одним. Те, що пережите, здається непотрібним, колишні плани сприймаються як нереальні, нездійсненні. Плин часу стає некерованим, збуджує тривожність, пригнічує. Жити сьогоднішнім стає практично неможливо, оскільки людина неспроможна адекватно сприймати те, що її оточує. Внутрішній світ дедалі більше відсторонюється від зовнішнього, і людина залишається у полоні власних ілюзій, невротичних перебільшень, параноїальних думок.

Узагальнюючи симптоми кризового стану, можна виокремити такі його показники: *зниження адаптованості поведінки, падіння рівня самосприймання, примітивізацію саморегуляції.*

Ставлення людини до кризової ситуації. Тривалість кризових переживань, можливості конструктивного чи деструктивного виходу з кризи значною мірою визначаються типом ставлення до того, що трапилось. Залежно від індивідуальних особливостей, від попереднього досвіду певне ставлення до буденних неприємностей, стресів, конфліктів або ж до драматичних подій, що змінюють напрямок життєвого шляху, закріплюється, стає майже типовим.

Одна людина завжди ніби готова до іспитів, що їх готує життя. Інша кожного разу сприймає неприємності як божу кару, покiрно, без будь-яких спроб щось змінити. Є й такі, хто починає скаржитися, страждати, привертати до себе увагу тоді, коли ще майже нічого не трапилось чи усе вже позаду. Недарма у народі говорять, що пізнати людину можна лише у біді.

Отож визначимо типові ставлення до життєвої кризи.

1. *Ігноруюче ставлення.* Конфлікт “батьки — діти” чи загальна незадоволеність професійною діяльністю, де немає можливостей виявити свої здібності, чи обидві причини разом та ще й погіршення здоров'я можуть досить тривалий час не усвідомлюватися людиною. Вона ніби не помічає, як зростає “біографічний стрес”, накопичуються повсякденні неприємності.

Людина недооцінює можливі наслідки того, що переживає, намагається не думати про неприємне, не бачити поганого. Заплющуючи очі на загострення взаємин з оточуючими, зростання професійних проблем, появу соматичних симптомів, вона витісняє із свідомості небажану інформацію. Іноколи здається, що таким чином можна позбутися неприємностей, відволікти долго від підступних задумів. Але це ілюзія. Не бажаючи прямо подивитись правді в очі, людина стає чимдалі залежнішою від тих самих скрутних обставин, від яких вона відвертається. Її поведінка втрачає гнучкість, що поглиблює майбутні наслідки життєвої ситуації.

Така “страусяча політика” щодо себе веде до втрачання цінного часу: між тим конфлікт поглиблюється, невдачі на роботі стають хронічними, самооцінка падає, рівень самоповаги знижується. Головний біль супроводжується підвищенням тиску, виникають проблеми зі сном, починає боліти серце. Так непомітно криза переходить з поверхової стадії на більш глибоку. Цей процес називають соматизацією проблеми.

2. *Перебільшуюче ставлення.* Ще не згустилися хмари над головою, а людина вже починає панікувати, чекаючи катастрофи, землетрусу, війни, революції тощо. Це й є так звана логіка “самозаведення”, коли все негативне зростає в уяві, а позитивне, навпаки, зменшується.

Перебільшуюче ставлення, на перший погляд, є ніби протилежним ігноруючому, однак воно також дуже неефективне у пошуку компенсаторних резервів, можливостей виходу з неприємної ситуації. Людина починає іпохондрично чекати неприємностей, прислуховуватися до симптомів, бачити за

ними початок страшних, навіть невиліковних хвороб. Фіксуються якнайменші зміни у працездатності, стані здоров'я, взаєминах з іншими людьми, і всі вони нібито свідчать про тяжкий стан, який не може не погіршуватись.

Із психотерапевтичної практики відомо, що очікування приємних подій сприяє їх появі, а очікування чогось украй неприємного підштовхує людину до нелегких випробувань. Саме тому клієнта навчають радіти, коли майже нічого приємного навколо немає, пропонують висловлювати свої найпалкіші бажання, фіксувати мрії. Перебільшуюче ставлення у кризовій ситуації прискорює небажаний розвиток подій, що віддзеркалюється у ставленні до себе і власних можливостей. Людина втрачає віру у свої сили, не хоче спробувати інший шлях, нові перспективи.

3. *Демонстративне ставлення.* На противагу ігноруючому чи перебільшуючому ставленню до кризової ситуації, коли людина неадекватно сприймає свої проблеми, демонстративне ставлення є досить реалістичним. Людина розуміє, що трапилось, не втрачає спроможності аналізувати перебіг подій, бачити минуле і майбутнє в їхньому взаємозв'язку. Вона знає, як саме поводитись у скрутному становищі, в якому напрямку шукати вихід.

Проте людина вважає за доцільне підкреслити для оточуючих складність ситуації, унікальність несприятливих обставин. Таким чином вона вимагає пильної уваги до себе, співчуття, допомоги, попусків та пільг. Усе це дає можливість перекласти відповідальність за кризовий стан на когось іншого — лиху долю, нещасний випадок, підступних родичів, тяжкий соціально-економічний стан у державі, нездарних керівників тощо.

Що дає така гра? Крім утилітарних мотивів, тут існують ще й мотиви суто психологічні. Не беручи на себе відповідальність за те, що трапилось, людина дійсно знижує інтенсивність кризових переживань. Однак водночас вона й уникає ситуації вибору, необхідності вироблення нової життєвої стратегії, що заважає особистісному зростанню.

4. *Волонтаристське ставлення.* Людина десь у глибині душі розуміє, що трапилось, знає про свій кризовий стан. Але вона вважає, що все в її руках, все можна подолати, якщо підвищити вимоги до себе. Зовні здається, що вона агресивно не помічає реальності, заперечує очевидне. Спосіб життя не змінюється, хоча сил замало, а неприємності потребують коригування щоденних звичок. Власна негнучкість розцінюється як сила духу, як твердий характер, незламна воля.

Поради щодо пристосування до нових, тяжких обставин сприймаються як зрада себе. “Я не можу бути флогером”, — твердить така людина-моноліт, уперто проводячи свою лінію поведінки, збільшуючи навантаження, вигадуючи нові й нові випробування. Відчуваючи зниження самоповаги, котре переживається дуже болісно, така людина знов і знов вишукує прийоми самопримусу. Вольові зусилля вичерпують останні сили, що погіршує стан здоров'я, працездатність, творчі здібності.

Слід зауважити, що той, хто практикує подібне ставлення до кризи, не знає й не хоче знати своїх реальних можливостей, орієнтуючись на якість абстрактне уявлення про себе. Він не може належно оцінити складність внутрішнього стану, важливість, необхідність певних переживань. Жорстокість, нетерплячість до самого себе можуть непомітно призвести до тяжкого погіршення здоров'я. Усе це виснажує людину і поглиблює стадію кризи.

5. *Продуктивне ставлення.* Людина розуміє, що її суперечливий, хворобливий стан є неминучим, породженим певними причинами, і мине деякий час, доки буде знайдено конструктивну стратегію життєдіяльності в нових умовах. Вона бачить не тільки збитки драматичної ситуації, а й щось позитивне, яке розкриває нові обрії, потребує певних знань, навичок, властивостей характеру.

Людина, котра вміє конструктивно переживати життєві скрути, вчасно робить висновки щодо своїх помилок, поразок, невдач, учиться на власному досвіді. В неї не зникає віра в себе, свої сили, своє майбутнє, що не передбачає емоційної дезінтеграції життєдіяльності чи зниження адаптивності поведінки.

У такому випадку криза переживається, але насамперед як гостра необхідність зміни життєвих задумів, ревізії колишніх пріоритетів. Кожному важко відмовлятися від звичного способу життя, від набутих стереотипів. І все ж людина з продуктивним ставленням робить це набагато легше, тому що в неї немає страху новизни, вона вірить у можливість зростання, самовдосконалення і готова шукати нові смисли.

Стратегії розв'язання життєвої кризи. Досить типовою “технікою” життя у складних умовах є так зване “порівняння, що йде донизу”. Людина порівнює себе з людьми, що потрапили у ще гірші умови, яким набагато важче. Наприклад, її привезли до лікарні, де з'ясувалося, що в неї тяжка, небезпечна хвороба. Ще два дні тому вона відчувала себе

нормальною, здоровою, мала плани, перспективи, і раптом — напад, діагноз, загроза операції. Але поруч у палаті вона бачить людей, яким ще гірше, і це надає їй сил адаптуватися до кризової ситуації.

Поширеним прийомом є “передбачений сум”, який дає змогу психологічно підготувати себе до нелегких випробувань і завчасно знайти засоби відвертання нещасливих поворотів долі. Так, абітурієнт, що готується до останнього іспиту, умовляє себе, що цього року, може, краще було б і не вступати до закладу, а натомість улаштуватися на роботу, ближче познайомитися з обраною професією, підтримати родину матеріально тощо.

Саме так психологічно готують людину до операції, знижуючи її тривожність. Їй пропонують уявити собі різні варіанти перебігу операції: нещасний випадок під час її проведення, смерть на операційному столі, вдалу операцію без ускладнень. Пацієнт самостійно вибирає сценарій, який би він хотів розіграти спочатку. Найчастіше він вибирає смерть на операційному столі. Коли ж усі потаємні страхи вже усвідомлено, хворий звільняється від них і набагато легше переносить тяжке випробування.

Відомим прийомом зміни ставлення до кризової ситуації є “позитивне тлумачення” неприємних переживань. Наприклад, людині треба протягом досить тривалого часу бути у відрядженні, де вона почуває себе дуже самотньою, де незвичні умови існування, поганий клімат, відсутність важливої інформації. Вона навчається сприймати цей час як період відпочинку від конфліктів із дорослим сином, тещею, безпосереднім керівником на підприємстві. Це час роздумів, самовдосконалення, зосередження на собі. Таке ставлення ніби змінює ситуацію, дає можливість її витримати, пережити.

У скрутних обставинах можна навчитися ідентифікувати себе з тими, хто, як здається, ніколи не знав лиха, із “щасливчиками”. Це прийом “прийняття ролі”, котрий допомагає відчувати себе сильнішим, успішнішим, упевненішим. Але дослідження доводять, що тривале виконання ролі, яка не є характерною для людини, викликає помітні зміни в особистісних установках та цінностях.

Серед конструктивних життєвих стратегій є й стратегія “відходу”. Людина відмовляється від привабливих пропозицій, уникає службових підвищень, відчуваючи, в яку кризу вона може потрапити, якщо погодиться.

До *деструктивних* стратегій слід віднести наркоманію, алкоголізм, суїцидальні наміри та дії. Ці стратегії демонструють неспроможність особистості витримати випробування, необхідність допомоги ззовні.

Можна вирізнити два типи особистості, які протилежним чином сприймають кризову ситуацію та розв’язують її.

*Перший тип* — люди, котрі обирають конструктивні, творчі, перетворюючі стратегії. Вони вирізняються оптимістичним світосприйнянням, усталеною позитивною самооцінкою, реалістичним підходом до життя, яскравою мотивацією досягнення цілей.

*Другий тип* — люди, які звертаються до механізмів психологічного захисту, сприймають світ як джерело небезпеки, мають невисоку самооцінку та песимістичний світогляд. Вони не вірять у власні сили, у здатність контролювати ситуацію, впливати на неї.

Ці типи традиційно називають *інтерналами* та *екстерналами*. Доведено, що у кризовій життєвій ситуації інтернали стають ще інтернальнішими, а екстернали — екстернальнішими.

Інтернали сприймають складну життєву ситуацію різнобічно, у сукупності її позитивних та негативних сторін, у її зв’язках із іншими подіями. Коли умови не визначені, інтернал починає шукати нової інформації, яка допомогла б йому прийняти рішення. Він дуже чутливо ставиться до найнепомітніших особливостей колізії, яка переживається, що допомагає подолати труднощі. Світ для нього — джерело викликів, можливість визначити свої здібності, перевірити сили. Якщо така людина стикається з невдачею, вона розуміє, що слід знайти новий напрямок руху.

Особистість може стати своєрідним буфером перед небезпечними ситуаціями, якщо має чималі резерви опору стресові, такі властивості, як сміливість, стійкість, бажання перемоги. Навіть коли на долю такої особистості випадає нелегке життя, вона все ж уміє побачити світлі його риси, зберегти почуття задоволення буттям.

Можна визначити й так звані *метастратегічні* техніки життя. Це здатність передбачати та запобігати небезпеці, блокувати негативні події ще у зародку. Це знання, так би мовити, абетки знаків, які попереджають про наближення життєвих змін. Це також уміння усвідомлювати нерозв’язність певної життєвої проблеми і концентрувати зусилля навколо інших завдань.

1. Наведіть приклади нормальної та аномальної криз. Покажіть їхню специфіку, знайдіть спільні характеристики.
2. Спробуйте проаналізувати, використовуючи власний життєвий досвід, умови поглиблення кризового стану та індивідуальні стратегії розв'язання кризи.
3. Знайдіть взаємозв'язок між показниками кризи та відомими Вам типами особистості.
4. Чи є відповідність між типовим ставленням до кризи та стратегією її подолання? Якщо є, то як її можна пояснити?

#### Література

Анциферова Л. И. Личность в трудных жизненных условиях: переосмысление, преобразование ситуаций и психологическая защита // Психол. журн. 1994. № 1.

Амбрумова А. Г. Анализ состояний психологического кризиса и их динамика // Там же. 1985. № 6.

Василюк Ф. Е. Психология переживания: Анализ преодоления критических ситуаций. Москва, 1984.

Донченко Е. А., Титаренко Т. М. Личность: конфликт, гармония. Киев, 1989.

Скотт Дж. Конфликты: пути их преодоления. Киев, 1991.

#### 5.4. Внутріособистісні конфлікти (на прикладі підліткового віку)

Визначення поняття психологічного конфлікту — досить складна річ. Якщо поставити мету знайти дефініцію, яка б не заперечувала жодному з поглядів, то вона звучатиме приблизно так: *конфлікт* — це зіткнення чогось із чимось. При цьому два загальних питання теорії конфлікту: що *стикається* і який *характер* цього зіткнення — розглядаються різними авторами зовсім неоднаково.

Вирішення першого з цих питань пов'язане із загально-методологічною орієнтацією дослідника. Прихильники психодинамічних концептуальних схем визначають конфлікт як одночасну актуалізацію двох або більше мотивів (спонукань) (К. Горні, Г. Кіскор). Біхевіористи стверджують, що про конфлікт можна казати лише тоді, коли є альтернативні можливості реагування (П. Фресс, Ж. Піаже). А з погляду когнітивної психології конфлікт — це зіткнення ідей, бажань, цілей, цінностей, тобто феноменів свідомості (Л. Фестінгер). Ці три парадигми розгляду поняття конфлікту поєднуються в окремих авторів у компромісні "синтагматичні конструкції" (наприклад, у А. Сарнофа), і якщо конкретні втілення таких поєднань частіше бувають еkleктичними, то сама ідея подібного синтезу має вигляд перспективної: насамперед за цими трьома парадигмами легко вгадати три фундаментальні для розвитку сучасної психології категорії — *мотив, дію та спосіб*, які повинні органічно поєднуватись у кожній конкретній теоретичній конструкції.

Не менш важливим є й друге питання — про характер відношень конфліктуючих сторін. Воно поділяється на три підпитання, перше з яких стосується порівняльної інтенсивності протидіючих сил і вирішується частіше через твердження про приблизну рівність цих сил (К. Левін, Б. Маєр, Д. Міллер). Друге підпитання пов'язане з визначенням взаємної орієнтації протидіючих тенденцій. Більшість авторів не піддають сумніву традиційне трактування конфліктуючих спонукань як протилежно спрямованих. Лише К. Горні проблематизувала це питання, висунувши ідею про те, що лише невротичний конфлікт (тобто такий, що визначається несумісністю конфліктуючих сторін, нав'язливим і несвідомим характером спонукань) може розглядатись як результат зіткнення протилежно діючих сил. Кут між напрямками спонукань при нормальному (не невротичному) конфлікті менший 180°, і тому за певних умов можливо вибрати поведінку, яка більшою або меншою мірою задовольнила б обидві сторони. Третє підпитання торкається змісту відношень між конфліктуючими тенденціями. Тут слід розрізняти два основних види конфліктів: в одних випадках тенденції внутрішньо протилежні, тобто мають протиріччя за змістом, в інших вони несумісні не принципово, а лише в умовах певного місця й часу.

Для визначення категоріальної основи поняття конфлікту слід пам'ятати, що онтогенетично конфлікт — досить пізне



утворення (Л. Рангел). Р. Спіц твердить, що дійсний інтропсихічний конфлікт постає лише з появою ідеаційних понять. К. Горні вважає необхідними умовами виникнення конфлікту усвідомлення людиною почуттів і наявність внутрішньої системи цінностей, а Д. Міллер і Г. Свенсон — здатність почувати себе винним за ті чи інші імпульси. Все це свідчить, що *конфлікт можливий лише за наявності в індивіда складного внутрішнього світу й за актуалізації цієї складності*.

Несвідомі конфлікти виникають ще в дитинстві, коли нормальні імпульси асоціюються з неприємними почуттями, такими як страх перед покаранням, осудом або розчаруванням. Кожна людина народжується з певними конституційними даними, наприклад, із певною силою інстинктів, бажань і здатності витримати фрустрацію. В кожного індивіда є своя єдина у своєму роді особиста історія, в якій відображені взаємодії з батьками, родичами та іншими людьми, що доглядали за дитиною. Ніхто не може стати дорослим, не переживши неминучих зіткнень між імпульсами і заборонами, зіткнень, які стають несвідомими завдяки дії різних захисних механізмів і які потенційно виступають джерелом прояву невротичних симптомів.

Зростання внутрішніх протиріч у процесі онтогенезу зумовлено тим, що дитина поступово переростає свій спосіб життя. З роками епіцентром виникнення протиріч стає самосвідомість особистості з її ілюзіями, породженими значними розбіжностями між реальним та ідеальним образом самої людини.

Переживання індивідом унікальності свого буття і своєї долі, тісно спілечаючись з проблемами й долями інших людей, призводить до виникнення різних колізій, протиріч, які за певних умов можуть виступати поштовхом для розвитку життєвої кризи.

Конфлікт формується на всіх рівнях розвитку протиріччя, але як суб'єктивне явище визначається на рівні, коли порушується відповідність між трьома сторонами діяльності особистості: операціональною, мотиваційно-цільовою та змістовою. Тоді на наступному рівні розвитку протиріччя, що порушує фундаментальні для людини основи життя, і виникає життєва криза.

Історія становлення особистості є водночас історією формування дедалі складніших внутріособистісних протиріч, які долаються людиною у періоди криз. Особистість сягає вершин у своєму розвитку паралельно з тим, як вона навчається володіти собою, переборювати свої конфлікти або уникати їх.

Проблема криз, конфліктів, складностей як одна з найгостріших проблем підліткового віку привертає пильну увагу вчених різних шкіл та напрямів.

З початку наукового вивчення підліткового віку, після першого фундаментального дослідження С. Хола (1908), за цим віком закріпилася назва критичного, що відобразилося в його своєрідній характеристиці як періоду “бурі й натиску”. У першій чверті століття в науці існувало уявлення про біологічну обумовленість критичного розвитку в підлітковому віці. Основу цього уявлення заклали С. Хол (теорія рекапітуляції) і З. Фрейд, у теорії якого про стадії психосексуального розвитку вторинне виникнення Едіпової ситуації на початку підліткового віку розглядалось як універсальне та генетично обумовлене явище. Але одночасно з виникненням варіацій теорії біогенетичного універсализму накопичувалися й дослідження з окремих проблем, в яких розкривалася залежність деяких сторін особистості (наприклад, інтересів, ідеалів) від соціальної ситуації розвитку підлітка. Така спрямованість була характерною для цілої низки досліджень у початковий період становлення радянської психології (В. Смирнов, 1928; М. Арямов, 1928; І. Рибников, 1930).

У Німеччині теоретичним опонентом З. Фрейда був Е. Шпрангер, який дав опис підлітка “середнього класу”, згідно з яким юність є періодом “вростання індивіда в культуру”, у певні форми життя суспільства, які існують у вигляді етики, релігії, науки, мистецтва та ін. (1929). А. Бузман, що вивчав розвиток самосвідомості підлітків із середовища робітників та інтелігенції, дійшов висновку про залежність критеріїв самооцінки й рівня розвитку самосвідомості від безпосереднього соціального оточення (1926).

У 20—30-ті роки американські етнографи школи Боас займалися вивченням так званих примітивних цивілізацій і встановили, що:

підлітковий період може мати різну тривалість — від кількох місяців у деяких племенах до чотирьох років у суспільствах з високим промисловим розвитком, після чого дитинство формально ще не закінчується у зв'язку з продовженням освіти та збереженням матеріальної залежності від батьків;

загальна картина розвитку та особливостей підлітків може бути різною: поряд із критичним існує гармонійний безконфліктний розвиток (М. Мід, 1928).

Пізніше Р. Бенедикт узагальнила етнографічні матеріали у вигляді теорії двох типів переходу від дитинства до до-

рослості: безперервного та з наявністю розриву між способами поведінки та уявленнями, необхідними для виконання ролі дорослого. Перший тип існує в деяких індіанських племен в умовах збігу ряду важливих норм і вимог щодо дітей та дорослих. Другий тип спостерігається при суттєвому розходженні цих норм та вимог залежно від віку. Тоді перехід до дорослості супроводжується внутрішніми й зовнішніми конфліктами та може мати специфічний результат — невідповідність до ролі дорослого при досягненні “формальної зрілості”.

К. Левін у своїй роботі “Підхід теорії поля до підліткового віку” (1960) проаналізував конфліктний тип переходу до дорослості з огляду становища, яке займають у суспільстві група дітей і група дорослих (шляхом порівняння деяких їхніх прав та привілеїв). Він констатував наявність відчутного поділу цих груп у сучасному суспільстві та вважав, що підлітки перебувають у стані соціального переміщення з групи дітей до групи дорослих, при чому вони прагнуть якнайшвидшого переміщення, аби використовувати їхні привілеї.

На думку К. Левіна, специфіка становища підлітка в тому, що він знаходиться між двома соціальними групами, що аналогічно станові людини, який у соціальній психології називається *marginal man* (неприкаяний) і характеризується прагненням людини перейти з менш привілейованої групи у більш привілейовану, котра поки що її не приймає. Станові “неприкаяності” притаманні такі властивості, як напруженість, нестійкість, висока чутливість, похливість та невпевненість, зміна контрастів поведінки й настрою, епізодична агресивність тощо. К. Левін називає підлітка *marginal man*, а факт соціального переміщення розглядає як розширення, порівняно з дитинством, життєвого простору підлітка у різних напрямках — часовому, соціальному, географічному та ін. Рух самосвідомості у цьому полі він трактує як рух у невідомому напрямку, оскільки для підлітка світ дорослих є неясним — як щодо меж доступного для нього руху, так і за змістом. З особливостей поля підлітка та руху в ньому К. Левін виводить усі основні властивості дітей цього віку. Ступінь складності конфліктів він ставить у пряму залежність від гостроти розмежування у суспільстві груп дітей та дорослих і тривалості періоду, коли підліток перебуває між двома групами. Усе це підводить до висновку про закономірність конфліктів у розвитку та вихованні підлітків як обумовлених специфікою соціальних обставин їхнього життя.

На початку 50-х років М. Газелл видрукував останню частину своєї книги про дитячий розвиток, яку присвятив

підлітковому вікові, стосовно якого він застосував свою теорію про біологічно зумовлену послідовність розвитку і жорстку зміну одних властивостей іншими, за якої прояв негативних властивостей з інтервалом у рік відображає процес біологічного дозрівання.

У 1966 р. вийшла в світ книга Д. Колмена, в якій розвивається думка про “неприкаяність” підлітка та її наслідки. Автор виокремив низку соціальних обставин, які “виштовхують” підлітка зі світу дорослих і спричиняють виникнення особливої субкультури підлітків, тобто констатував факт існування суспільства підлітків у суспільстві дорослих.

*Слід наголосити, що жодна з наведених теорій так і не спромоглася дати задовільне пояснення усім накопиченим фактам.*

У психології радянських часів проблемами підліткового періоду займалися багато дослідників: Л. Виготський, П. Блонський, О. Смирнов, П. Заговорський та ін.

Зокрема, Л. Виготський висунув гіпотезу про незбіг у підлітковому віці трьох типів дозрівання — статевого, загальноорганічного та соціального. Вчений вперше обґрунтував низку проблем, які необхідно враховувати при вивченні критичного віку: позитивний зміст негативної фази; необхідність виділення основного новоутворення у свідомості підлітка; визначення системи відносин між дитиною і середовищем. Перебудова соціальної ситуації розвитку складає, на думку Л. Виготського, головний зміст критичного віку.

Що ж до загальної тези радянських психологів із цього приводу, то вона була не дуже хитромудрою: конфлікти і складнощі у підлітковий період, мовляв, не обов’язкові, вони породжені неправильним вихованням, хоча й спостерігаються досить часто...

*Якою ж є природа внутріособистісних протиріч та які з них притаманні саме підлітковому вікові?*

У житті людини, в її внутрішньому суб’єктивному світі постійно виникають і долаються найрізноманітніші протиріччя. Багато з них одночасно існують в особистості та в деяких випадках одночасно переживаються. В інших випадках одне з протиріч може виявлятися найбільш гостро, і пов’язані з ним переживання можуть відтіснити чи зовсім витіснити всі інші. Витіснені протиріччя можуть або знов актуалізуватися, або з часом втратити для особистості будь-яке значення.

Кожне протиріччя, актуалізуючись, переживається людиною як турбота, хвилювання, прикрість, незадоволеність тощо. Якщо це внутрішнє протиріччя, то частіше воно пережи-

вається як незадоволеність собою, стає приводом для критичного аналізу своїх учинків або якостей своєї особистості та викликає прагнення до самовиховання. На низьких рівнях розвитку особистості через відсутність критичного ставлення до себе навіть внутрішні протиріччя переживаються як протиріччя між особистістю та навколишньою дійсністю (наприклад, перекладання провини на інших).

*Прагнення до подолання об'єктивно існуючих протиріч — це завжди початок переходу особистості на інший, більш високий рівень розвитку.*

Внутрішні протиріччя особистості можуть бути наслідком суперечливих зовнішніх впливів або результатом протиріч в особистому життєвому досвіді людини. Але основна їх причина полягає в тому, що людині властиві різні форми відображення у формі образів, емоцій або почуттів, відображення одиничного, конкретного, чуттєвого та відображення абстрактного, узагальненого. Утворення цих протиріч є ознакою розвитку особистості, а подолання кожного з них означає виникнення нового в особистості, що розвивається.

Аби стати рушійними силами розвитку особистості, внутрішні протиріччя повинні бути актуальними для людини, тобто усвідомлюватися або переживатися, хвилювати, бути предметом турботи, причиною незадоволеності собою.

Одним з найбільш гострих протиріч підліткового віку є протиріччя між ставленням до себе та переживанням ставлення з боку інших людей, особливо тих, яких підліток найбільше поважає. Це протиріччя переживається підлітком тим гостріше, чим менша ділова й духовна близькість між ним та значущим для нього іншим. Подібні внутрішні протиріччя спричиняють явище кризи особистості.

Корені так званої кризи підліткового віку слід шукати у специфіці внутрішніх протиріч, властивих цьому вікові. На даному етапі виникають такі внутрішні протиріччя особистості, які мають особливий суб'єктивний сенс. Підліткові іноді потрібно докорінно змінити своє ставлення до багатьох явищ, у тому числі й до себе самого та якостей своєї особистості.

*Існує декілька причин, що обмежують розширення прав підлітків і призводять до конфліктів:*

відсутність змін у суспільному становищі підлітка порівняно з дитинством (він як був, так і є “учнем”, “школярем”, цілком матеріально залежним від батьків);

інерція минулого досвіду дорослих у вигляді звички постійно спрямовувати й контролювати дитину;

невміння підлітків діяти самостійно;

надмірні претензії підлітків, які перевищують їхні можливості та потребують втручання дорослих.

За Т. Драгуновою, конфлікт підлітка й дорослого може мати три варіанти розвитку з відповідно різними картинами динаміки їхніх стосунків.

1. Поступове поглиблення протиріччя й розвиток конфлікту, що має тенденцію до розростання у просторі та часі. Перша суперечка породжується ставленням дорослого до намагання підлітка бути самостійним як до таких, що не мають сенсу. Прагнення дорослого зберегти минулий стиль взаємин викликає опір з боку підлітка у вигляді різних форм протесту й непокори. При незмінності позиції дорослого подібні зіткнення стають систематичними та дедалі гострішими, а негативізм підлітка — наполегливішим та всеохоплюючим. Така ситуація може затягнутися на весь підлітковий вік та набрати форм хронічного конфлікту.

2. Конфлікт існує, але проявляється епізодично, він замаскований специфічною поведінкою дорослого: під натиском підлітка, навіть суперечачи своїм поглядам, він починає дозволяти те, чого раніше не дозволяв. Така непослідовність учинків дорослого, невизначеність меж доступного і можливого для підлітка можуть зберігатися тривалий час та сприяти розвитку дорослості підлітка у річищі його інтересів і прагнень.

3. Дорослий з часом починає бачити в підліткові вже далеко не малу дитину та відповідно змінює своє ставлення до нього. Конфлікт зменшується і може зникнути зовсім.

В усіх варіантах загальним моментом є *конфліктний початок підліткового періоду*, і всюди є так звана *негативна фаза*, яка відображає певну форму переходу до нового типу стосунків в умовах, коли зрушення в розвитку особистості дитини на початку підліткового віку випереджають появу відповідних змін у взаєминах з дорослим. *Позитивний же зміст негативної фази* полягає в тому, що підліток шляхом різних форм непокори ламає попередні “дитячі” відносини з дорослим і нав'язує новий тип відносин, яким об'єктивно належить майбутнє.

Становлення внутрішнього світу, його усвідомлення, поява стійкого образу “Я” — найважливіший психологічний процес підліткового віку. Але його неодмінно супроводжує цілий шерег хвилюючих і драматичних переживань. Разом з усвідомленням своєї унікальності, неповторності, несхожості на інших виникає почуття самотності. “Я” підлітка ще не визначене,

розпливчає, воно часом переживається як відчуття внутрішньої порожнечі, яку потрібно чимось заповнити.

До підліткового віку своя відмінність від інших приваблювала дитину лише за виключних обставин. У підлітка картина змінюється. Орієнтація одночасно на декількох значущих інших робить його психологічну ситуацію внутрішньо конфліктною. Несвідоме бажання уникнути минулих дитячих ідентифікацій активізує його рефлексію, але разом з тим породжує відчуття провини, невпевненість у собі, замкненість, постійне незадоволення собою. Ці риси можуть закріпитися і поступово перетворитися в постійні якості, котрі в сукупності сприяють виникненню комплексу неповноцінності.

Загострення інтересу підлітка до самого себе викликає свою чергою підвищену чутливість до оцінки дорослими якостей його особистості, інтелекту, здібностей. Це може супроводжуватися сильними афективними внутрішніми переживаннями. Виникаючи в період високої емоційності, вони можуть потайки зберігатися у підлітка і в подальшому перерости в один із стійких станів психіки особистості.

Отож ми розглянули лише деякі внутрішні й зовнішні протиріччя із того чималого та складносплетеного клубка, який характерний для підліткового віку. Звичайно, долати протиріччя, розв'язувати складні життєві ситуації, гасити психологічні конфлікти дуже важко, але можливо. І це виступає одним із головних завдань практикуючого психолога, з формами, методами та прийомами роботи котрого, в тому числі серед підлітків, читач матиме змогу ознайомитися у другій частині підручника.

#### Запитання й завдання

1. Що таке психологічний конфлікт?
2. Чим відрізняються зовнішні протиріччя від внутрішніх?
3. Розкрийте позитивний та негативний потенціал внутрішнього конфлікту.
4. Чому саме підлітковий вік є найбільш конфліктним та кризовим?
5. Розкрийте особливості взаємозв'язку внутрішніх та зовнішніх протиріч у підлітковому віці.

#### Література

Бернс Р. Развитие Я-концепции и воспитание. Москва, 1986.

Блум Ф., Лейзерсон А., Хофмедтер Л. Мозг, разум, поведение. Москва, 1988.

Бреслав Г. М. Эмоциональные особенности формирования личности в детстве. Москва, 1990.

Виллюнас В. К. Психологические механизмы мотивации человека. Москва, 1990.

Годфруа Ж. Что такое психология. Москва, 1992.

Лейту Г. Психодрама: теория и практика. Москва, 1994.

Мольц М. Я — это Я, или Как стать счастливым. Санкт-Петербург, 1992.

Фрейд З. Введение в психоанализ: Лекции. Москва, 1991.

Хорни К. Ваши внутренние конфликты. Санкт-Петербург, 1997.

### 5.5. Прогнозування й планування життєвого шляху

**Особистість як спрямованість у майбутнє.** Розвиток є основним способом буття особистості. Він виражає провідну потребу людини — потребу повсякчасно виходити за власні межі (Л. Анциферова).

Серед найважливіших аспектів еволюції психіки слід назвати розширення саме часової орієнтації. Якщо тварина орієнтується у часі виходячи з необхідності задоволення лише буденних потреб, то інтервали часу, репрезентовані у свідомості людини, не лише пов'язані з її минулим, теперішнім і майбутнім, а й можуть виходити далеко за рамки окремого життя. Тільки біологічна доля має невідворотний фінал. Час же особистості як невід'ємна частка історичного часу, часу соціуму — не є однозначно скінченим.

**Постійна незавершеність** — характерна риса психологічної організації особистості, внутрішня умова її здатності саморозвиватися, створювати себе знов. Якщо спробувати відповісти на запитання, навіщо взагалі виникає особистість та яку го-

ловну функцію вона відіграє у життєдіяльності людини, то слід підтвердити думку К. Обуховського про те, що “особистісний рівень психологічної організації індивіда — це спосіб, засіб чи знаряддя оволодіння людиною своїм майбутнім, здійснення майбутнього за допомогою творчих дій” (Обуховский К. Психологическая теория строения и развития личности // Психология формирования и развития личности. Москва, 1981. С. 51).

Усе соціальне буття людини є спрямованістю на цілі, які знаходяться у більш-менш віддаленому майбутньому. Ми не можемо жити не адаптуючись, не пристосовуючись. Якщо говорити про особистісне пристосування, то це буде адаптація скоріше до майбутнього, ніж до теперішнього. Творче ставлення до власного життя потребує виходу за межі буденності, повсякденності, тимчасовості. Особистість пристосовується до майбутнього, прогнозує його, розробляючи життєві плани, програми, усвідомлені й не усвідомлені остаточно орієнтири.

Тільки усвідомлюючи свої часові обрії, аналізуючи наслідки завершених дій, плануючи наступні вчинки, особистість може рухатися життєвим шляхом уперед, розвиватися, а не стояти на місці чи деградувати. У людини час відміряний, і думка про смерть спонукає до активного самовияву. Те, що не має вимірів, не має й цінності.

Ми створюємо свій світ шляхом “структурування свого життєвого простору” (К. Левін) у відповідності з життєвими переживаннями. Цінність, значущість різних складових навколишнього середовища визначається індивідуальними перспективами, поглядом у майбутнє. Мірою дорослішання людина розширює межі часової орієнтації, формує “часовий кругозір” (П. Фресс) як інтегративну характеристику розвитку часових уявлень особистості, що складаються у соціальній діяльності.

Психологічне поле в той чи інший момент, за К. Левінім, включає у себе не тільки теперішній стан індивіда, а й уявлення про своє минуле й майбутнє — бажання, мрії, плани, надії. Усі частки поля, незважаючи на їхню хронологічну різночасовість, суб’єктивно можуть переживатися водночас і всі разом визначати поведінку людини, траєкторію обраного нею життєвого шляху.

Саме *часова перспектива* передбачає взаємозв’язок і взаємозумовленість минулого, теперішнього та майбутнього у свідомості й поведінці людини, вважав Л. Франк, котрий у

1939 р. вперше запровадив до наукового обігу цей термін. При цьому удаваним, далеким від дійсності може бути не тільки майбутнє, а й минуле. Пам’ять “редагує” наші спогади виходячи із потреб сьогодення, із необхідності мати певну індивідуальну історію, котра не заважала б формувати позитивне ставлення до себе. Інколи, навпаки, людина прагне самозвинувачень, навіть самокатувань, і тоді спогади стають неадекватно негативними. Так і майбутнє інколи уявляється крізь рожеві окуляри, а часом — крізь чорні.

Як відомо, класичний психоаналіз зорієнтований переважно на минуле особистості. Деякі ж сучасні психотерапевтичні напрями гуманістичної орієнтації, навпаки, акцентують увагу на майбутньому, на необхідності формування таких життєвих перспектив, котрі допомагали б людині підвищити самоповагу, віднайти власну ідентичність. На думку Ф. Мелджеса, “майбутнє впливає на сьогодення”, і тому слід застосовувати психотерапію, що конструє саме майбутнє. Ми певним чином програмуємо себе, навіть не знаючи про це, не усвідомлюючи, що очікування успіху чи поразки, одужання чи страшного діагнозу безпосередньо впливають на актуальний стан, на ефективність діяльності, особливості спілкування, форми ставлення до себе та інших.

Певні фантазії, репетиції майбутнього, спонтанні мрії, уявлення своїх бажань дають можливість людині вибирати варіанти свого потенційного розвитку, шляхів та манівців життєвого руху, розриваючи пута зафіксованого у ранньому дитинстві батьківського сценарію.

**Форми самопрогнозування.** Інтегральним елементом життєтворчості людини є її *життєва програма як цілісна модель життєвого шляху*. Життєва програма зрілої особистості відбиває магістральні життєві цілі та способи їх реалізації (Л. Сохань). Життя можна розглядати як нескінченну низку цілей та шляхів їх досягнення, що відтворюють одвічні суперечності між прозою повсякденності та ідеальними, бажаними образами майбутнього. Життєві цілі у концентрованому вигляді відбивають потреби особистості, виступаючи безпосередньою характеристикою її життєдіяльності. Життєві цілі виникають на певний часовий інтервал, вони виражають найважливіші інтереси людини на даному етапі життєвого шляху і підпорядковують собі всі інші, другорядні цілі.

Довготривалі цілі допомагають людині усвідомити індивідуальний смисл існування, конкретизувати його. Віддалені, винесені у далеке майбутнє, вони дають змогу уникнути по-



стійних сумнівів у доречності власних рішень та вчинків. Як зазначав Г. Сельє, постановка життєвих цілей має відбуватися з урахуванням реальних можливостей їх досягнення. У протилежному випадку, коли людина планує щось нездійсненне, виникає загроза стресу “зруйнованої надії” — найнебезпечнішого зі стресів.

Життєва програма відтворює провідну життєву лінію, котра накладає відбиток на всі прояви особистості. Якщо в людини є сутнісна діяльність, що виявляє її головні потенції, прагнення й досягнення, вона відчуває задоволення від життя як такого, переживає його наповненість, усвідомленість, корисність. Якщо ж такої діяльності немає, на людину очікує криза смисловтрати.

Знання людини про власне майбутнє завжди досить приблизне, неповне, неточне. Щось несподіване кожної миті може змінити життєві плани, внести свої корективи. І все ж людина бачить свої життєві перспективи як загальну спрямованість імовірних найважливіших подій. *Життєва перспектива — це потенційна можливість розвитку особистості, неминучість певних змін у майбутньому житті.* Перспектива не є чимось фатальним: особистість активно впливає на обставини свого життя, здійснює вчинки, здатні змінити життєві перспективи.

На відміну від життєвої програми, котра є завжди бажаною для особистості, перспектива може бути й не досить приємною. Реалізація життєвої програми потребує значних зусиль, аби підпорядкувати свою активність обраному напрямкові. Щодо особистісних перспектив, то вони не вимагають вольових рішень. Їх реалізація може відбуватися взагалі без участі суб'єкта життєтворчості. До того ж життєва програма — це своєрідна цілісна картина життєвого шляху, в той час як життєва перспектива не деталізує конкретних рис майбутнього, не передбачає його моделі. Людина не може в одній життєвій програмі поєднувати різні перспективи розвитку, проте можливі різні програми реалізації певної життєвої перспективи.

Доки особистість не усвідомить свою життєву перспективу, вона не може збагнути смисл свого життя, нездатна адекватно виявити потенційні можливості, життєві сили. В кожній людини є певна життєва перспектива, котра включає не лише реалізацію цілей. Ціль являє собою ідеальний образ майбутнього результату діяльності, а перспектива — це далеко не тільки очікувані результати, а й зміни, які неможливо було запланувати, котрі ніяк не залежать від суб'єкта.

Людина сподівається на позитивні зміни життєвих обставин у майбутньому, на нову смугу, щасливу пору життя. Але ці зміни можуть не відбуватися чи початися набагато пізніше, ніж хотілося б. І тоді залежно від ступеня неузгодженості між уявною перспективою та реальністю зростає почуття невдоволення собою, своїм життям, поступом особистісного зростання.

Відсутність перспектив, як і нереалістичні перспективи, — це несприятливі умови для самовияву. На кожному етапі життєвого шляху бажано мати змістовні реалістичні перспективи, що відповідають попередньому рівню досягнень, особливостям віку, потенційним можливостям людини. Реальні перспективи потребують розуміння тієї життєвої ситуації, яка на сьогодні склалася, свого місця в цій ситуації, власного вчинкового потенціалу, найближчих цілей.

Як свідчать соціологи, люди, котрі мають життєві цілі, що відображають їхні глибинні інтереси, творчі імпульси, мають і вищі показники вдовolenеності життям, краще самопочуття, добрий настрій. Вони набагато менше йдуть на конфлікти, майже не скаржаться на те, що їх не розуміють. Щоправда, у різних соціальних групах таких людей небагато — від 4 до 13 % (Є. Головаха, Н. Паніна).

Крім життєвих програм і перспектив, існує так званий *часовий кругозір*. Це інтегративна характеристика розвитку часових уявлень особистості, що формуються у процесі соціальної діяльності. Якщо часовий кругозір людини досить розвинутий, можна вважати, що вона непогано засвоює часові відношення. Так, експериментально доведено, що точність часових суджень пов'язана зі статусом людини у структурі міжособових стосунків. Мешканці міст сприймають час точніше, ніж жителі сіл.

Час, що простягається від народження до смерті, не є рівномірним. Сімдесят років — це не двічі взяті тридцять п'ять. Кожна година життя неповторна, має свою специфіку. Усвідомлення й переживання часу багато в чому залежать від розуміння людиною власного життя, свого унікального життєвого шляху з його зупинками, розгалуженнями, перешкодами, пугівцями й манівцями. Минуле інколи сприймається як те, що безповоротно поринуло в небуття, а інколи як те, що й досі минає. Так і майбутнє переживається як далеке й нереальне сьогодні, а завтра може за своїм значенням стати важливішим за теперішнє.

Психологічний час — це й *переживання, спогади, очікування, передчуття, мрії, надії*. Кожний із цих станів по-різному відтворює вихід особистості за межі сьогодення, повсякден-

ності, її потребу в розвитку. Очікування — тривожне, неспокійне, воно підштовхує, квапить події. Мрія — наочний образ бажаного майбутнього, вона менше поспішає, ніж очікування. На противагу цілі мрії є передусім узагальненим чуттєвим образом глибоко особистісного майбутнього — інтимного, яскраво забарвленого переживаннями.

Ступінь реальності людської мрії може бути різним — від практично пасивної, тобто нереальної мрії, що не має спонукального характеру, до мрії досить активної, тобто реальної, котра неусвідомлено перетворює найближчі життєві плани, впливає на самопрогноз. У мрії співіснують конкретні й абстрактні передумови зміни сьогодення, є можливість виходу за жорсткі рамки механістичної детермінації життєдіяльності. Незважаючи на несприятливі життєві умови, особистість у власних мріях створює казкові, фантастичні можливості самопрояву, самореалізації, що й не залишається без наслідків.

Передчуття можна визначити як емоційні самопередбачення, пророкування. Людині здається, що незабаром щось має трапитись — дуже важливе, приємне, радісне чи, навпаки, жакливе, небезпечне. Передчуття характерні для відносно невеликих періодів життя і певним чином впливають на актуальні установки особистості.

Надія має великий енергетичний потенціал, вона зіграє своєм спокійним, сильним полум'ям навіть похмуре сьогодення, допомагає людині пережити важкі життєві драми, зраду, несправедливість. Надія більш стійка, ніж мрія, її може вистачити на ціле життя. Якщо для очікування майбутнє є досить реальним, конкретним, для мрії — більш розпливчастим, не так легко уявлюваним, то надія створює життєвий обрій, висвітлює найсуттєвіші можливості людини. Ми можемо не знати, чи досягнемо своїх цілей, не уявляти, яким чином їх можна досягнути, але, сподіваючись, ми відчуваємо, що сил у нас стане.

Індивідуальні особливості прогнозування життя. Існують досить значні індивідуальні відмінності у сприйманні людиною часу та плануванні свого життєвого шляху. Експериментально доведено, що темперамент людини впливає на форми й засоби прогнозування власного життя.

Так, суб'єкти *холероїдної групи* націлені у майбутнє, а щодо минулого — досить байдужі (“що було, то було”). Вони живуть у гострому дефіциті часу, котрий “біжить дуже швидко”. Суб'єктів *сангвіноїдної групи* майбутнє вабить своєю новизною, цікавими подіями, а минуле — “все одно не повернеш”. Для

них час також дуже поспішає, його не вистачає, і це викликає побоювання “не встигнути”, “запізнитись”. У суб'єктів *меланхолічної групи* чітко простежується тяжіння до минулого. Майбутнє викликає тривогу, страх, “не несе нічого приємного”. Меланхолідам суб'єктивно вистачає часу, їм навіть здається, що він стоїть нерухомо. Суб'єкти *флегматичної групи* дуже міцно прив'язані до минулого, котре для них є надійною основою життя. Майбутнє їх ніяк не цікавить і не хвилює: “що буде, те й буде”. Часу для них завжди вистачає з верхом, є навіть зайвий час, котрий плине рівномірно і спокійно (Б. Цуканов).

Наявність людей, зорієнтованих у майбутнє чи минуле, можна пояснити виходячи з *природжених особливостей домінування або лобної кори головного мозку, або ж гіпокампу*. Перше визначає екстравертовану тенденцію і спрямованість у майбутнє, а друге — інтровертовану тенденцію та орієнтацію на минуле. Функціональна рівновага лобної кори й гіпокампу існує на межі між сангвіноїдною й меланхолічною групами і створює так званий “рівноважний тип”, що живе у теперішньому часі та не відчуває дефіциту часу в житті. Він вважає, що “в минулому не все приємно, а у майбутньому не все відомо, сьогодення ж триває все життя”.

Можна говорити також про людей “*примарних*” (від лат. прима — перший) та “*секундарних*” (секунда — другий), тобто первинних та вторинних (П. Фресс). Примарний живе у теперішньому, постійно оновлюючись разом із ним. Він планує свої дії та вчинки з метою досягнення швидких результатів, легко погоджується і легко заспокоюється, постійно прагне змін. Секундарний — людина звичок, усталених норм. Він приглушує теперішнє, протиставляючи йому враження від численних подій, що переживалися. Така людина довго перебуває під одним і тим же враженням, дорожить спогадами, вона стабільна, постійна у своїх почуттях.

Відомі й інші особистісно-часові типології. Так, американські дослідники У. Томас та Ф. Знанецькі вирізняють “*обивателя*”, “*богемну*” та “*творчу*” особистості. Перший має усталену структуру установок, минуле визначає хід його життя, спрямованість траєкторії розвитку, якщо про останній у даному випадку взагалі можна говорити. Богемна особистість із задоволенням приймає скільки завгодно зовнішніх змін, оскільки не має сформованого характеру, власних життєвих планів. І тільки творча особистість орієнтується не на зовнішні, випадкові, а на суто індивідуальні перспективи, вітаючи суттєві зміни, що сприяють її саморозвиткові.

Грунтуючись на загальновідомій типології К. Г. Юнга, психологи Г. Манн, М. Зайгер та Г. Осмонд дають таку характеристику чотирьох психологічних типів. Перший — *той, хто відчуває*. Для нього час циркулює і значущими стають ті події, що можуть стати яскравими спогадами. Другий — *той, хто мислить*. Для нього значущим є минуле, передусім історичне. Третій — *той, хто сприймає*. Він націлений на сьогодення в усій його глибині, непогано виходить із кризових життєвих ситуацій, вважаючи дію єдиною можливою реакцією на стимул. Четвертий — *інтуїтивний*. Основну цінність для нього має майбуття, тому він живе, весь час прагнучи недосяжних обривів.

Сучасна психологічна наука досить часто звертається до понять *інтернальності* та *екстернальності* як усталених особистісних якостей. Вони розглядаються як полюси самооцінки ступеня, до якого людина у змозі відігравати самостійну чи підпорядковану роль у змозі відігравати подій. Інтернали роблять акцент на свободі життєвого вибору, активно впливаючи на обставини свого життя. Вони постійно вносять корективи у професійні, сімейні, творчі плани, удосконалюючи себе та можливості досягнення актуальних та потенційних цілей. Екстернали мають схильність приписувати відповідальність за все, що з ними трапляється, зовнішнім чинникам: іншим людям, навколишньому середовищу, умовам виховання у дитинстві, долі, фатуму. Вони впевнені, що ті чи інші події визначаються силами, що перебувають поза їхнім контролем. Коли людина із зовнішньою орієнтацією опиняється у складній ситуації, яка змінює її життєві перспективи, вона вважає, що боротися не слід, оскільки від неї все одне нічого не залежить.

Відомо, що екстернальність та інтернальність формуються протягом життя, під впливом соціалізуючих умов. Якщо розглядати етапи життєвого шляху як ступені особистісного зростання, то екстернальність можна характеризувати як початковий етап формування суб'єктності, індивідуальності. Спочатку життєві перспективи задаються ззовні, зумовлюються обставинами життя, найближчим оточенням. Пізніше екстернальність перетворюється на інтернальність, хоч далеко не завжди. Масштабність особистості передбачає досить високий рівень усвідомлення нею своєї ролі у життєтворенні. На високому рівні особистісної, духовної зрілості людина виходить за власні межі, відчуваючи себе часткою чогось вищого, і тоді виникає нова, "постдовільна" екстернальність.

Відкрите ставлення до себе зумовлює й відкрите ставлення до життя і світу, сприяючи зростанню відповідальності відносно космосу, історії, культури, свого унікального призначення. Вже не волонтаристські акти стають основою самопрогнозування, а можливість органічно, природно виявляти свої сутнісні сили.

**Вік і життєві перспективи.** Вперше людина вчиться оводівати перспективами свого життя у юнацькому віці. Формування життєвих планів — найхарактерніша риса юнацтва. Людина узагальнює цілі, які перед собою ставить, ієрархізує мотиви діяльності, що складає усталене ядро ціннісних орієнтацій. Мрії, прагнення, спрямовані у майбутнє, пошуки ідеалу — все це сприяє поступовому створенню все більш реальних життєвих планів, що "заземлюються" на виборі професії.

Можливості реконструкції минулого, передбачення майбутнього, його організації готуються ще у підлітковому віці, коли зростає самосвідомість і людина починає розрізняти час і зміни, приходячи до абстрактного поняття гомогенного та безперервного часового плину. Особистість відчуває себе у конкретній часовій перспективі та розгортає свої здібності протягом обмеженого часу, котрий відміряно для неї.

Поступово перспективи виходять за межі індивідуального досвіду і починають спиратися на досвід суспільний. Як стверджує Т. Коттл, під час переходу від дитинства до зрілості послідовно зростає питома вага історичного минулого і майбутнього у свідомості індивіда, причому двадцятирічні називають утричі більший діапазон майбутнього порівняно з минулим. У зрілому віці це співвідношення врівноважується.

Дослідження життєвої перспективи старшокласників показують, що більшість юнаків та дівчат 15—17 років мають досить віддалені життєві цілі, пов'язані з майбутньою працею, продовженням навчання, соціальним просуванням, сім'єю та матеріальним споживанням. Головна проблема формування життєвої перспективи молоді — це не дефіцит "перспективного" погляду на майбутнє життя, що характерне для старшого покоління, а радше неузгодженість віддалених життєвих цілей з актуальною життєвою ситуацією та найближчими життєвими планами — навчальними та професійними (Є. Головаха).

Самовизначення не може відбуватися без самообмеження. Вибір професії активно впливає на траєкторію життєвого шляху, роблячи її досить визначеною. Але цей вибір водночас є й звуженням життєвих перспектив, відмовою від багатьох

інших альтернатив і можливостей. Юнак прагне жити у майбутньому, але й побоюється деяких своїх рішень. Досить часто зіткнення абстрактних уявлень старшокласників із реальністю стають травмуючими, несподіваними, небажаними, і юнаки внутрішньо ніби відмовляються входити у дорослий світ, який їх розчарував. Вони відступають, залишаються у безвідповідальному дитинстві, справляючи враження інфантильних, несамостійних.

Слід зауважити, що успіх у діяльності сприймається юнаками як щось випадкове, не завжди залежне від суб'єктивних зусиль. У той же час невдачі оцінюються, навпаки, інтернально, тобто виникають мотиви самозвинувачення, каяття, розчарування у власних можливостях. Тривога з приводу життєвих перспектив пояснюється дуже упередженим ставленням до сьогодення. Юнак за короткий час може і переоцінювати свої можливості, і відчувати до самого себе презирство, і хвилюватися з приводу майбутнього, і поринати у глибокий песимізм.

У зрілому віці людина оволодіває часовою перспективою, яка сприяє подоланню імпульсивних життєвих рішень. Плани стають чимдалі визначенішими, що надає самостійності, незалежності від зовнішніх обставин. Зростає продуктивність діяльності, вдосконалюються форми самовиявлення, саморозвитку. Людина вже вміє досить конкретно уявити собі шляхи досягнення важливих цілей.

Зріла особистість обов'язково зорієнтована в майбутнє, але це майбутнє більш реальне, ніж у юнацтві. Доросла людина може ставити певні цілі, що навіть виходять за межі її життя ("коли онуки будуть дорослими..."), і все ж ці перспективи мають велику спонукаючу силу. Слід зауважити, що не вік чи стать, а тип особистості визначає можливості планування та прогнозування життя. З віком у людей, що зорієнтовані у майбутнє, інтернальність зростає. Минуле накопичується і стає базою, на котру можна спиратися, визначаючи майбутнє. Що стосується статі, то експериментально доведено, що жінки у більшій мірі планують своє майбутнє, пов'язане з сім'єю, а чоловіки — з професійною діяльністю.

Первинна відсутність дійового контролю за часом у дитинстві змінюється оволодінням часовою перспективою у зрілому віці і знов приходить у похилому віці до усвідомлення того, що час не належить людині. Значна кількість людей 50—70-ти років називають головною життєвою ціллю бажання "спокійно дожити" чи навіть "спокійно померти". Відсутність життєвої перспективи суттєво впливає на ставлення до влас-

ного здоров'я, довголіття. На запитання "Чи хочете Ви дожити до 100 років?" 55 % жінок і 39 % чоловіків дали відповідь "Ні, не хочу". Вони не хочуть бути безпорадними, немічними, не хочуть обтяжувати своїх дітей. Так, не маючи життєвих цілей, не знаючи, як провести вільний час, багато ще досить здорових людей вже живуть майбутньою старезністю, спорохнілістю (Н. Паніна).

Як відомо, від самої людини залежать ступінь збереження й розвитку своїх сутнісних сил, життєвих проявів індивідуальності, рівень задоволеності різними сторонами життя. Ставлення до власного життя стає новим ставленням до себе, своєї тілності. Людина відчуває, що психологічний час ніби виринається з-під контролю, стрімко плине. Нову траєкторію життєвого шляху обрати вже неможливо, і залишається зрозуміти свої досягнення й помилки, створити індивідуальну концепцію символічного безсмертя.

Існує декілька моделей символічного безсмертя, котрі допомагають людині уявити своє продовження у світі, яке триватиме понад реально відпущені роки. Більшість людей передбачає продовження себе у дітях, нащадках. Дехто вважає, що продукти діяльності, результати творчих надбань переживуть творця. Така природна модель допомагає відчутти себе у неперервному циклі взаємоперетворень в універсумі. Теологічна модель наголошує на можливості іншого існування після смерті, на безсмерті душі. Віра в те, що кожна окрема індивідуальність має перспективи, котрі не обмежує навіть смерть, допомагає подоланню руйнівного страху небуття, сприяє пошуку нових життєвих смислів.

---

#### Запитання й завдання

---

1. Чому постійна незавершеність у часі є характерною рисою особистості?
2. Що таке часовий кругозір і яким чином він формується?
3. Хто автор терміна "часова перспектива"? З якого часу цей термін є загальноприйнятим?
4. Чи може майбутнє впливати на теперішнє і як це використовується у сучасній практичній психології?
5. Назвіть типові форми самопрогнозування. Дайте характеристику тих форм, які добре відомі Вам із власного досвіду.

6. Чому стрес “зруйнованої надії” вважається найнебезпечнішим?
7. Як можна схарактеризувати життєву програму особистості?
8. Чим відрізняються життєві перспективи і життєві програми?
9. Дайте характеристику сподівання, мрії, передчуття, надії як форм самопрогнозування.
10. Як впливає темперамент людини на форми та засоби планування власного життя?
11. Як розуміти поняття “примарна” та “секундарна” людина?
12. Які особистісно-часові типології Вам відомі?
13. Що можна сказати про особливості інтернального та екстернального прогнозування життя?
14. У чому специфіка життєвих перспектив юнацтва?
15. Як оволодіває часовою перспективою зріла людина порівняно з підлітковим та юнацьким віком?
16. Чи є певні особливості прогнозування життя у похилому віці?

## Література

Абульханова-Славская К. А. Стратегия жизни. Москва, 1991.

Анцыферова Л. И. К психологии личности как развивающейся системы // Психология формирования и развития личности. Москва, 1981.

Головаха Е. И., Кроник А. А. Психологическое время личности. Киев, 1984.

Головаха Е. И., Панина Н. В. Психология человеческого взаимопонимания. Киев, 1989.

Жизненный путь личности (Вопросы теории и методологии социально-психологического исследования). Киев, 1987.

Жизнь как творчество (Социально-психологический анализ). Киев, 1985.

Психология личности и время жизни человека. Черновцы, 1991.

Титаренко Т. М. Я знакомый и незнаваемый. Киев, 1991.

Нестеренко В. Г. Вступ до філософії: Онтологія людини. Київ, 1995.

Людина і довкілля: Антологія: У 2 кн. / Упор. В. С. Крисаченко. Київ, 1995.

Мистецтво життєтворчості особистості: У 2 ч. Київ, 1997.

Психологія і педагогіка життєтворчості: Навч.-метод. посібник. Київ, 1996.

## Психологічний практикум

### 1. Мої життєві цілі

Візьміть чотири аркуші паперу та ручку. На першому аркуші напишіть: “Які в мене життєві цілі?” Протягом двох хвилин відповідайте на це запитання. Занотуйте все, що приходить у Вашу свідомість, — незалежно від того, чи здається це Вам дуже абстрактним, загальним, чи тривіальним, банальним. Ви можете записувати особисті, сімейні, професійні, соціальні, суспільні, духовні та інші цілі. Дайте собі ще дві хвилини для перегляду списку, доповнень, корекцій. Відкладіть аркуш убік.

Візьміть другий аркуш та напишіть: “Як мені хотілося би провести найближчі три роки?” Знов дві хвилини відповідайте і ще дві хвилини проглядайте та доповнюйте те, що встигли написати. Відкладіть і цей аркуш.

З метою бачення своїх життєвих перспектив під іншим оглядом напишіть на третьому аркуші: “Якби мені залишилося жити всього шість місяців, як би я їх прожив?” Мета цього завдання полягає у розкритті важливих для Вас сфер, про які Ви не думаєте у повсякденному житті. Пишіть теж дві хвилини і ще дві хвилини проглядайте те, що написали. Відкладіть аркуш.

На четвертому аркуші виписуйте три найголовніші цілі з усіх, що ви записали раніше.

Порівняйте всі аркуші. Чи є теми, котрі повторюються? Чи можна віднести Ваші цілі до якоїсь окремої категорії, наприклад, до особистих цілей, професійних чи інших? Чи є однакові цілі на перших трьох аркушах? Яким чином відрізняються від інших ті три цілі, котрі Ви обрали як головні?

Корисно повторювати цю вправу кожних півроку.

### 2. Мої пріоритети

Дайте оцінку ступеня важливості для Вашого майбутнього життя таких сфер, як:

1) професійна кар'єра;



- 2) суспільне визнання;
- 3) сім'я;
- 4) матеріальна забезпеченість;
- 5) кохання;
- 6) дружні стосунки.

Перелік сфер можна довільно продовжувати. Корисно запропонувати це завдання Вашим знайомим, товаришам, рідним з метою порівняння та бачення власних особливостей. Оцінку треба давати за п'ятибальною шкалою.

### 3. Мої мрії

Складіть список Ваших мрій. Це можуть бути реальні чи нереальні плани, повсякденні бажання чи щось зовсім екстравагантне. Дозвольте собі фантазувати, не звертаючи уваги на віддаленість цілей чи Ваші можливості. Намагайтесь не зупинятися на перших п'яти—десяти мріях. Список повинен бути досить довгим (не менш ніж 25 пунктів).

Позначте дату виконання цієї справи та сховайте написане на рік. Тоді обов'язково поверніться до списку, і Ви побачите, як Ваші мрії починають реалізовуватися. Виконуйте це завдання щорічно — перед днем народження чи Новим роком.

## 6. ПРОБЛЕМА ДОЛІ У ПРАКТИЧНІЙ ПСИХОЛОГІЇ

### 6.1. Особистісні сюжети розвитку та психологічні ситуації

Особистісні ситуації базуються на більш-менш усвідомлюваному уявленні людини про себе. “Образ Я” накладає відбиток на все наше життя.

Як виникає цей образ, і чому ми іноді потрапляємо в залежність від нього, стаємо його рабами?

Існує два шляхи розвитку самосвідомості особистості, формування її “образу Я”: *вплив інших, значущих для нас близьких, референтних людей та досвід, набутий нами в житті та діяльності*. В кожній людини є ці два аспекти самосвідомості, представлені в різних комбінаціях.

Генетично першим із них виступає вплив інших людей. Цей вплив може бути цілком позитивним, коли ці “інші” люблять нас та приймають такими, які ми є. Їхнє ставлення щире, вони цікавляться нами і говорять нам правду про свої почуття. Дуже важливо, щоб значущі для нас люди були моральні, психічно здорові, гармонійні та цілісні, впевнені в собі та доброзичливі. Якщо всі або деякі з цих умов відсутні, люди можуть заважати нам нормально розвиватися, самотверджуватися, бути щасливими.

Психологи вирізняють три різновиди “образу Я” — *негативний, ідеалізований (завищений) та реалістичний*. Зупинимось на характеристиці кожного з цих образів.

*Негативний образ* мають люди, які бачать себе у відповідному світлі. Іноколи вони готові визнати наявність у собі позитивних рис, але одразу ж додають ті якості, які нейтралізують та зводять нанівець ці риси. Їхня увага зосереджена переважно на власних недоліках та обмеженнях. Часто вони вважають, що в очах оточуючих виглядають нікчемами.

Причини виникнення негативного “образу Я” можуть бути започатковані у дитячому віці. У дорослої ж людини невпев-

неність у собі може виникнути внаслідок багатьох невдач зрілого віку. Людина з негативним образом сприймає як належне свої невдачі та помилки, а успіхи відносить на рахунок випадковості чи талану.

*Ідеалізований (завищений) "образ Я"* може бути двох видів: як засіб захисту від оцінок інших; як дійсно завищений образ себе.

Перший випадок приховує глибинну невпевненість у собі, зумовлену більш-менш усвідомленим травмуючим досвідом життя. Дійсні думки таких людей про себе реалістичні, вони тільки намагаються ідеалізувати себе в очах інших.

Люди з дійсно завищеним образом себе, як правило, спрямовані на соціальний успіх. Вони походять з родин, де особливе значення надається досягненням, престижу в суспільстві (культ кар'єри, зв'язків, високих посад тощо). З психологічного огляду соціальний успіх може компенсувати невпевненість. Жадоба успіху в цих людей невагомна, міжособистісні стосунки дисгармонійні. Вони з презирством ставляться до слабаків та невдах. Залежність таких індивідів від поглядів значущих для їхньої самооцінки людей дуже велика. Глибока невпевненість призводить до того, що ці люди не витримують критики, заперечень. Ті, хто намагається з ними сперечатися, наптовхуються на насмішки, зарозумілість, самовдоволення.

Як негативний, так і ідеалізований образи формуються переважно виходячи зі ставлень та оцінок оточуючих людей.

*Реалістичний образ* виникає передусім із власного досвіду життя. Така людина усвідомлює не тільки свої можливості, але й те, що вони мають певні обмеження.

Наша поведінка значною мірою є наслідком нашого образу себе. Якщо вважати себе нещасливим, неможливо помітити щастя, якщо переоцінювати себе — так можна ніколи й не наважитися на випробування. Бути реалістом — це сміливість бачити правду і бути самим собою — не більше і не менше (А. Роше).

Особистісні психологічні ситуації дуже різноманітні, вони охоплюють всі прояви життя і діяльності людини. Аналізувати їх дуже складно, оскільки будь-яка класифікація чи схема обмежують реальність. Ми вважаємо за доцільне у практичній психологічній роботі якомога менше спиратися на подібні схеми. Тому, описуючи особистісні психологічні ситуації, ми пропонуємо застосовувати поняття "*сюжети*", яке не претендує на вичерпність у плані аналізу індивідуальності, а лише зображує типові лінії розгортання напрямків внутрішнього розвитку й функціонування людини.

**Сюжет особистісного самоствердження** — ця форма стереотипної поведінки схвалюється суспільством, тобто соціумом, у тому вигляді, що ми маємо на даний час, і передбачає, щоб його члени були шанобливими, мали потяг до соціального розкриття своєї особистості. Суспільство має потребу в тому, щоб людина працювала на загальне благо. Тому з раннього віку у дитини стимулюється прагнення до соціального визнання, уваги й пошани, бажання слави.

У культурному варіанті самоствердження людини підпорядковується загальним цілям її життя й діяльності, існує в рамках етичних норм, включає повагу до свободи самоствердження інших. Водночас людина поважає себе, реально оцінює свої можливості, прямує шляхом самовдосконалення та розвитку.

Сюжет самоствердження лежить в основі адаптації людини до соціального середовища. Дитина проходить онтогенез через ототожнення себе з іншими — матір'ю, батьком, учителями тощо. Через ототожнення з іншими людьми ми набуваємо рис соціальної істоти (соціалізуємося). Особистість, персону — це соціальний феномен, те, що ми репрезентуємо суспільству: ролі, маски, зразки поведінки, форми діяльності. Самоствердження — це складна потреба. Вона включає, з одного боку, самоповагу, гордість, особисту свободу; з іншого — потребу в тому, щоб тебе визнавали, високо цінували, захоплювалися твоїми вчинками. Певний сюжет самоствердження є специфічним для кожного національного, історичного середовища.

У психологічній практиці часто доводиться спостерігати порушення даного сюжету. Особистісне самоствердження перетворюється на психологічну проблему людини у випадках, коли воно відривається від цілей життя та стає самоціллю. Не завжди вчасно нам удається помітити, в які моменти виникає заміна реальних цілей діяльності, спілкування, розвитку оманною самоствердження. Варіантів поведінки людини тут існує декілька. Це можна побачити в агресивності роздратованого начальника, який кричить на своїх підлеглих, і, навпаки, в улесливому підлабузництві деяких із останніх, які нагадують "тінь" свого шефа чи грають роль тих, хто відданий справі до самозречення. Але коли ситуація змінюється на сприятливу, якось непомітно саме з цих підлеглих витворюються найстрашніші тирани (як, наприклад, Сталін, Гітлер). Інший варіант поведінки можуть демонструвати особи, які пережили моменти слави, — артисти, співаки, спортсмени та ін. Життя

після цього здається їм нецікавим, пустим, сірим. Аби хоча б ненадовго повернути собі відчуття радості, захоплення, вони можуть удаватися до алкоголю, наркотиків, авантюр...

У своєму розвитку особистість проходить нелегку путь від залежності від ставлення, оцінок, очікувань інших — до самостійності, незалежності, індивідуальності. Якщо батьки, вихователі, визнані авторитети дають дитині відчуття поваги до себе, впевненість у собі, вони допомагають їй стати на шлях вільної самореалізації. Коли ж дорослі тримають дитину в підкоренні своїй волі, намагаються залишитися безперечними авторитетами в її житті, вона губить внутрішні орієнтири, втрачає самостійність. Викривлення сюжету особистісного самоствердження може відбуватися й при деяких видах депривації основних потреб людини і компенсаторних варіантах розвитку. Проілюструємо це на прикладі.

Микола Л. залишився сиротою у вісім років. Родичі "поділили" між собою дітей, роз'єднавши його з братом. У новій сім'ї стосунки не склалися, і невдовзі Микола опинився в інтернаті для сиріт. Йому добре давалося навчання, і компенсаторна поведінка оформилась у відмінні оцінки з усіх предметів. Хлопчик самостверджувався через гавчання. Для нього стало неможливим щось не знати з шкільної програми, не розв'язати хоча б одну задачу, отримати не відмінну оцінку. Він пишався тим, що всі однокласники зверталися до нього по допомогу у навчанні. Микола розширював сферу свого самоствердження через читання книг, участь у танцювальному та драматичному гуртках, через перемоги в олімпіадах. Він був гордістю школи до самого її закінчення. При виборі професії у Миколи було багато варіантів, але він зупинився на престижній професії фізика та найпрестижнішому інституті. Тут його вперше спіткала невдача — до інституту він не вступив. Отож була можливість знайти шлях істинної самореалізації. Але заважав сюжет самоствердження. Микола пояснив собі свій неуспіх побічними причинами ("Я закохався, і це мене відволікло від роботи"). Доклавши зусиль, Микола вступив все-таки на ту ж спеціальність. Після закінчення інституту (великих успіхів у навчанні він уже не виявляв) Микола змінив декілька місць роботи. Справжнього зацікавлення не було, дисертація залишилася недоробленою... Микола спробував самоствердитися в особистому житті. Одруження та народження сина не задовольнили потреби у самоствердженні. В душі наростали тривога і прикрість, які треба було якось переборювати. Алкоголь та спалахи агресії щодо близьких людей перетворювали прикрість на почуття вини та страх самотності. Роз-

вився стійкий невротичний стан, який руйнівно впливав на стосунки з оточуючими. Сюжет самоствердження вступив у суперечність з потребою любові, прийняття, загальмував потребу самореалізації.

Велика кількість особистісних психологічних проблем пов'язана з сюжетом любові. Е. Фромм у книзі "Душа людини" називає любов мистецтвом, яке потребує праці та знань:

"...Зріла любов є зв'язок, який вимагає збереження цілісності особистості, її індивідуальності. Любов — дійова сила в людині, сила, яка руйнує перепони між людиною та її побратимами, сила, яка об'єднує людину з іншими; любов допомагає людині подолати почуття самотності й відчуження і разом з цим дозволяє їй залишатися самою собою, зберігаючи свою цілісність" (Фромм Е. Душа человека. Москва, 1992. С. 121).

Людина прагне єдності з іншими людьми. Це прагнення найсильніше з усіх людських прагнень. Енергія любові скріплює сім'ю, суспільство, взагалі людство. Крах у досягненні такої єдності може викликати божевілья, інстинкт самознищення або знищення оточуючих. Самореалізація в любові потребує розвитку в людині не тільки прагнення, а й здібності любити: віри в свої сили, довіри до людей, чесності, внутрішньої свободи. Навпаки, залежність від думок оточуючих, заздрість, жадібність, самозакоханість, маніпулювання іншими руйнують любов.

Сюжет любові, як жоден інший, обтяжений обманами та самообманами особистості. Він спирається на програми підсвідомості, які систематично спотворюють у свідомості людини її зовнішню та внутрішню реальність, штовхаючи її в етично неможливі ситуації, події, стосунки. Саме сюжету любові належить першість в утворенні систем психологічного захисту, про які йшлося вище. Виникаючи на перших етапах розвитку, розлади у сприйманні дитиною самої себе закономірно супроводжують людину все її життя, стаючи причиною труднощів у стосунках з іншими. Любов батьків до дитини є основою її любові до себе, до світу, фундаментом довіри, співчуття, гуманності.

"Позиція батька та матері стосовно дитини відповідає її потребам, — писав Е. Фромм. — Немовля має потребу в безумовній материнській лю-

бові й піклуванні — як фізіологічно, так і психічно. Після шести років дитина починає відчувати потребу в батьківській любові, в його авторитеті та керівництві. Функція матері — забезпечити їй безпеку в житті; функція батька — навчати її, керувати нею у вирішенні завдань, які ставить перед дитиною те суспільство, в якому вона народилась” (там же. С. 134).

На основі любові з боку матері та батька формується здатність людини любити себе, її самооцінка, — все це утворює основу духовного здоров'я та дає змогу досягти зрілості. Відхилення від нормального шляху цього розвитку стає причиною багатьох неврозів. Розглядаючи різні варіанти відхилень, Е. Фромм наголошує, що в усіх випадках невротичного розладу має місце недорозвиток однієї з основ — батьківської або материнської, або ролі батька й матері переміщуються. На фоні перебільшеної залежності від батька розвивається невроз нав'язливих станів, а у разі надмірної концентрації прихильності до матері — істерія, алкоголізм, депресії, нездатність до самоствердження.

Алла народилася після того, як її батько та матір розлучилися. Виховувалася вона в сім'ї дідуся й бабусі. Алла дуже любила матір і з обережністю ставилася до діда, хоча називала його татом. Від близьких вона отримувала багато любові, опіки, матеріального захисту, але, спостерігаючи життя родин своїх подруг, відчувала заздрість, бажала мати “справжнього батька”. Рано усвідомивши ці потреби, вона дала собі слово, що її власна сім'я буде обов'язково повною: вона, чоловік, діти. До шлюбу Алла поставилася дуже серйозно: щиро кохала свого обранця, робила все можливе, щоб у сім'ї була теплота, любов, взаєморозуміння. Сюжет любові набрав рис самозречення. Алла намагалася погодити чоловікові, змінити себе згідно з його очікуваннями. Вину за непорозуміння та сварки брала на себе. Реакція чоловіка була несподіваною для неї. Він дедалі частіше проявляв відразу, багато часу проводив поза домом. Почуття провини зростало, з'явилися пригніченість, відчай, невдоволення собою. Ініціатором розлучення стала сама Алла. Але непродуктивний сюжет любові залишився, несподівано виявившись у стосунках з маленьким сином. За допомогою до психотерапевта Алла звернулася саме з цього питання. Вже перші зустрічі довели, що психокорекції потребує не дитина, а мати.

Цікавий підхід до сюжету любові з огляду практичної психології подибуємо в системі практичної роботи “Особистість та людські відносини” (А. Роше).

Отож розрізняють три різновиди любові:

*глибинна любов;*

*власницька любов*, яка виникає з незадоволеної у дитинстві потреби в емоційних відносинах з близькими дорослими;

*любов за обов'язком*, що більше спирається на акт волі.

*Глибинна любов* безкорислива, сповнена захоплення іншою людиною. Вона нагадує теплий струмінь, який омиває коханого, не обмежуючи його свободи і не руйнуючи його індивідуальності. Саме така любов необхідна дитині, щоб рости, розвиватися, розкривати себе світові, самореалізовуватися. Вона допомагає людині пізнавати свої позитивні якості, виявляти довіру до своїх прагнень, приймати себе та інших такими, якими вони є. Глибинна любов лежить в основі продуктивного самоствердження людини в усіх сферах життя та діяльності.

*Власницька любов* не безкорислива: “ми любимо, аби щось отримати за це”. Слід зазначити, що цей різновид любові може бути присутній у зовні цілком позитивних взаєминах: між батьками та дитиною, чоловіком та дружиною, між друзями. Власницька любов виникає тоді, коли у дитинстві батьки не задовольняли потреби малюка у самостійності, ініціативі, не приймали його таким, який він є, суворо карали за неслухняність. Пережиті стреси залишилися у підсвідомості як осередки болю. На рівні свідомості виникли захисні утворення, які блокують прояви прихильності, закоханості тощо. Але потреби розвитку та самореалізації штовхають людину на пошуки того, хто полюбив би її так, як мали у минулому любити батьки. Далі сюжет любові розвивається найчастіше таким шляхом. Людина намагається заслужити любов тих людей, котрим вона, як їй здається, подобається. Її поведінка та почуття можуть бути схожі з проявом глибинної любові, тільки з тією різницею, що вона очікує любові у відповідь. Якщо її любов не отримує взаємності, така людина переживає розчарування, біль і навіть агресію внаслідок, як їй здається, несправедливості. Ті, чия любов безкорислива, не відчують у цьому випадку негативних емоцій, оскільки не мають потреби в чужій любові, живучи своїм почуттям. Власницька ж любов бажає присвоїти об'єкт, дістати його в неподільне користування. Незалежно від того, досягла людина своєї мети чи ні, отримана в минулому травма не вгамовується. Людина знов і знов шукатиме можливості компенсувати потребу лю-

бові, змінюючи партнерів, але не можна сьогодні отримати те, що мало сформуватися у дитинстві. Травми минулого можна “вилікувати” за допомогою психотерапії, і тоді людині відкриється глибинна любов, вона зможе переживати щастя та спокій.

Третій різновид любові — це *любов за обов'язком*. Ми виказуємо комусь свою любов і піклування, але повинні визнати, що це не почуття, а намір. Ми не говоримо: “Я відчуваю, що люблю їх”, правильніше було б казати: “Я повинен любити їх”. Таку любов можна ще назвати “вольовою”, в її основі — зобов'язання. Ми щось робимо для людини, тому що так треба, але нашому ставленню бракує тепла, м'якості, ніжності, захоплення. Зовнішня прохолодність стосунків близьких людей може мати різні причини — культурні стереотипи прояву почуттів, невміння виявляти тепле ставлення, прихований страх. Кожна з цих причин може бути усунена, якщо людина усвідомить свої потреби та потреби дорогих для неї людей. Здатність до глибинної любові — це риса, притаманна кожному з нас.

Наступний сюжет розвитку — сюжет *самореалізації* — пов'язаний з потребою особистості втілювати в життя свої індивідуальні здібності, можливості, прагнення. Якщо особистість — це соціальний феномен, то індивідуальність — це ті її якості, котрі притаманні окремій людині, відрізняють її від усіх інших. Здобутки практичної психології свідчать, що відчуття щастя й повноти буття людини тісно пов'язане з потребою бути самою собою, знаходженням власного шляху самоздійснення. Першим кроком на цьому шляху є *самопізнання*. Людина відкриває свій внутрішній світ, порівнюючи себе з іншими та практично апробуючи свої можливості в діяльності. В гуманістичній психології ядро особистості, яке зумовлює її індивідуальність, отримало назву “*сутність*”.

К. Роджерс так пише про це: “Одна з найреволюційніших концепцій, яка впливає з нашого клінічного досвіду, пов'язана з чимдалі більшим усвідомленням того факту, що приховане ядро людської натури, глибинний рівень її особистості, фундамент її “створної природи” по суті своїй позитивний, людина — це суспільна, постійно зростаюча, розумна та реалістична істота”.

Послідовник К. Роджерса, який розробив уже згадану психолого-педагогічну систему практичної роботи під назвою “Особистість і людські відносини”, А. Роше, продовжує до-

слідження потреби людини у самореалізації, самоздійсненні. Він вирізняє, крім загальної сутності, також *сутнісний напрям діяльності людини* як ту справу, котра найкраще виявляє всі її здібності, дає задоволення, наповнює життя змістом і дає відчуття повноти. Цікавими психологічними явищами є визначені А. Роше *сутнісний зв'язок між людьми та сутнісні стосунки*, тобто стосунки гармонійні, здорові, продуктивні, близькі. Це стосунки між людьми, які роблять важливу справу і розділяють цінність уявлень одне одного.

Центральним у гуманістичній психології А. Маслоу є поняття *самоактуалізації*: “Подальші цілі навчання дорослих і будь-якого іншого навчання — це шляхи або засоби, якими ми можемо допомогти людині стати тим, ким вона здатна стати”. А. Маслоу говорить про вміння робити вибір особистісного зростання, про чесність і прийняття відповідальності. Це все кроки до самоактуалізації, і вони забезпечують кращий життєвий вибір. Людина, наголошує вчений, яка робить ці невеликі вчинки в кожній ситуації вибору, відкриває, що вони допомагають краще вибрати те, що конституційно їй підходить. Вона починає розуміти, що є її покликанням, наприклад, хто має бути її чоловіком або жінкою, у чому сенс її життя. Людина не може зробити хороший життєвий вибір, доки не прислухається до самої себе, до особистого “Я” в кожен момент свого життя, щоб спокійно сказати собі: “Ні, це мені не подобається”.

Що потрібно людині для самореалізації? Чому іноді цей процес порушується, і які бувають наслідки таких порушень?

Дитина прямує шляхом самореалізації, коли живе за вимогами своєї сутності: задовольняє свою потребу у безпеці (повна сім'я, піклування, захист тощо); потребу у любові до себе (емоційне спілкування, ніжність, фізична ласка); потребу в навчанні (читати, писати, набувати знань у самообслуговуванні, засвоєнні правил поведінки, статевій ідентифікації та поведінці, у знайомстві зі світом дорослих і т. ін.); потребу бути собою (мати власні речі, свою територію, особисте життя, утверджувати себе в навколишньому світі). Якщо ці потреби не задовольняються значущими людьми, діти затримуються у своєму розвитку, регресують, виробляють механізми психічного захисту або компенсаторні форми поведінки.

Спостерігаючи життя та діяльність дорослих людей, ми іноді бачимо, що їхні позитивні якості (скромність, доброта, діловитість, працелюбність, охайність) мають деяку надмірність. Людина може бути, наприклад, занадто обов'язковою,



занадто скромною, проявляти надмірне піклування про інших — аж до хронічного занепаду сил або втрати душевної рівноваги. Таку особистість не можна назвати гармонійною. Розглянувши уважніше, ми безумовно виявимо те, що людині чогось бракує. Вона живе на межі своїх можливостей, витрачає надто багато сил, які не може нормально відновити. За складних умов, криз, стресів така людина втрачає опору й опиняється у тяжкому психологічному або психосоматичному стані.

Сім'я у Зої була добропорядною та матеріально забезпеченою. Єдина дитина серед багатьох дорослих, вона зростала у любові, піклуванні та захисті. Розумна, кмітлива дівчинка була обдарована талантом гри, безпосередності, фантазії. Але родина була надто "зацікавлена" Зойчиною долею. Дівчина не змогла протистояти тискові рідних і вступила до технічного закладу, хоча зовсім не відчувала поклику до інженерної справи. Після навчання Зоя була змушена піти працювати на завод. Сюжет самореалізації проявився, коли Зоя вчорами стала брати участь у драматичному гуртку. Їй давали спочатку маленькі ролі, потім дедалі більш важливі. Саме на сцені Зоя відчула справжнє щастя, повноту життя. Сюжет самореалізації розвивався далі, відкрилися творчі потреби. Зоя почала писати невеличкі п'єси для дитячого театру. Кризовий момент життя дівчини, коли вона вирішила піти з заводу, кинувши професію інженера, збігся з економічною та політичною кризою суспільства. Шлях творчої самореалізації, що тільки-но почав відкриватися, опинився під загрозою. Безробіття, матеріальні нестатки знову поставили Зою в залежність від допомоги сім'ї. У стані розгубленості, фрустрації, розпачу та агресії по відношенню до близьких вона звернулася за психотерапевтичною допомогою.

Сюжет виживання, пов'язаний з проблемами життя й смерті, виникає в ситуаціях, коли людині щось загрожує: втрата здоров'я, нестабільність існування, безробіття тощо. Цей сюжет супроводжується напруженою тривогою, страхом, може викликати агресію, гнів та інші інстинкти, близькі до тваринних. Людина відчуває, що її життя — це боротьба за виживання, а навколишній світ — ворожий та загрозовий, сповнений небезпеки. Всі сили людини витрачаються на утримання того, що досягнено великими зусиллями в боротьбі з тими, хто прагне відібрати в неї щось цінне, відкинути її з певних позицій. Сюжет виживання може бути пов'язаний не лише зі складними зовнішніми умовами (війни, економічні

кризи, смерть близьких людей тощо), а й із внутрішніми причинами (крах життєвих ідеалів, розчарування в коханій людині і т. ін.). Краще за все цей сюжет ілюструється тим, як саме людина переборює свої труднощі. Питання методів виживання дуже важливе у психокорекційній роботі, оскільки спектр методів тут дуже великий — від вбивства ворога до принесення себе в жертву високому ідеалові.

Існують й особистісні сюжети виживання, які супроводжують людину не лише в періоди криз, а постійно. Ми маємо на увазі індивідуальність, яка вбачає розв'язання будь-якої проблеми тільки через боротьбу з перешкодами. Про таку людину кажуть, що вона спочатку створює собі труднощі, щоби потім їх подолати. Пояснення цього феномена подібуємо в аналітичній психології К. Г. Юнга та трансперсональний психології Ст. Грофа.

Сюжет виживання може бути представлений у житті людини, за К. Г. Юнгом, архетипами Жертви або Героя. У першому випадку людину переслідують безвихідні обставини, нестатки, страждання. Вона відчуває величезний тиск несприятливих умов існування та переживає почуття неможливості досягти коли-небудь спокою і щастя. Сюжет виживання за архетипом Героя наповнює життя боротьбою, величезними зусиллями, цілями, яких важко досягнути. К. Г. Юнг пояснював появу архетипів особливостями колективного несвідомого.

“Елементарний образ, чи архетип, — писав учений, — це фігура у вигляді демона, людини або події, яка у процесі історії повторюється там, де вільно проявляється творча фантазія. З цього випливає, що передусім це міфологічна фігура. Якщо ми будемо досліджувати такі образи більш ретельно, то прийдемо до розуміння того, що вони є у повній мірі рівнодійною нескінченних типових досвідів низки поколінь. Вони являють собою, так би мовити, психічні залишки переживань подібного типу. Вони усереднюють мільйони індивідуальних досвідів і дають таким чином картину психічного життя, розділену і спроектовану на численні образи міфологічного Пандемоніуму. В кожному з них міститься частина людської психології та людської долі, частина страждань та насолоди, які нескінченно кількість разів повторювалися в ше-

резі поколінь і взагалі завжди мали один і той же перебіг. Це як врізане в душу річище, котре проявляється там, де життя раніше невпевнено, навіпомацки переправлялося через широку, але мілководну поверхню і раптом влилося в могутню ріку, якщо стався той особливий збіг обставин, які з давніх давен сприяли прояві першообразу.

Момент, коли проявляється міфологічна ситуація, завжди характеризується особливою емоційною інтенсивністю; це подібно до того, якщо доторкнутися до струни в нашій душі, до струни, яка раніше ніколи не звучала, або ж якби в нас були вивільнені сили, про існування яких ми ніколи не підозрювали”.

Спираючись на юнгівські висновки та узагальнюючи результати багаторічних досліджень в галузі психоделічної та голотропної терапії, Ст. Гроф та його співробітники склали нову модель психіки людини. Традиційно прийнятий рівень біографічних спогадів ця картографія доповнює перинатальною сферою, зосередженою на смерті й народженні, та трансперсональною цариною, яка включає широкий спектр переживань, що традиційно розглядалися як релігійні, духовні, окультні чи містичні.

Методи голотропної психотерапії відкривають доступ до підсвідомого через біографічні спогади та індивідуальне неусвідомлюване. Більшість традиційних підходів психотерапії обмежується саме цим рівнем. Література, присвячена нюансам психодинаміки біографічного рівня, величезна. На жаль, різні школи суперечать одна одній, і нема єдності з приводу того, що вважати значущими факторами психіки, чому зростає психопатологія та як вести ефективну психотерапію.

Трансперсональна психотерапія не обмежується біографічним рівнем, а розглядає вплив на людину травми народження.

Вперше про це заговорив учень З. Фрейда О. Ранк у книзі, яка й називається “Травма народження”. Блискучі передбачення О. Ранка підтвердилися і дістали уточнення у вигляді базових перинатальних матриць Ст. Грофа (БПМ). Згідно зі своїм походженням БПМ відповідають чотирьом стадіям процесу біологічного народження дитини, тобто:

БПМ-I — космічна єдність, союз із матір’ю, “рай”;

БПМ-II — безвихідність, або “пекло”;

БПМ-III — боротьба смерті й відродження, “витнання з раю”;

БПМ-IV — звільнення, відродження, свобода.

Сюжети виживання, таким чином, за Ст. Грофом, пов’язані з травмами, які отримала дитина на II та III етапах пологів. Причому кожний із цих етапів має свою специфіку емоційного й психосоматичного впливу на життя людини та виступає як “принципи організації матеріалу на інших рівнях неусвідомлюваного” (наприклад, біографічного).

Ось як описує Ст. Гроф переживання плодом БПМ-II. “У цей час плід відчуває періодичні стискування, викликані матковими спазмами, тоді шийка матки закрита і виходу немає. Людина почуває себе ув’язненою, у пастці, у страхітливому світі замкнутого простору і повністю втрачає зв’язок з лінійним часом. Ситуація переживається як край нестерпна, нескінченна й безнадійна. Тому цілком природно, що люди, які переживають її, часто ідентифікують себе з в’язнями тюрем чи концтаборів, із жертвами інквізиції, мешканцями притулків для душевнохворих або ж із грішниками у пеклі чи архетипними фігурами засуджених на нескінченні страждання” (Гроф Ст. За пределами мозга. Москва, 1992. С. 175).

Патерни цього досвіду накладають відбиток на біографію людини, приносячи в її життя сюжети виживання, які потребують витривалості, стійкості у кризових, стресових ситуаціях, уміння шукати виходи не тільки на шляху зовнішніх обставин, а, що дуже важливо, на шляху самопізнання, самореалізації, самовдосконалення. Дослідження Ст. Грофа показали, що коли біологічні пологи проходили з ускладненнями та відхиленнями від середньої норми, ми отримуємо індивіда з травмованим досвідом, і сюжет виживання набуває психоневротичного відтінку. Але спочатку ознайомимося з описом переживань БПМ-III:

“На цій стадії маткові спазми тривають, але шийка тепер розкрита і плід може пересуватися родовими каналами. Це потребує великих зусиль у боротьбі за виживання, переборювання механічного тиску, нестатку кисню (апоксин)... На останніх фазах народження плід може відчути безпосередній

контакт із біологічними матеріалами родового процесу, такими як кров, слиз, сеча та фекалії...

Це можна уподібнити до міфологічних битв грандіозних масштабів — янголів із демонами, богів із титанами, до сцен бурхливої природи, кривавих революцій та воєн; постають також образи порнографічного змісту та спотвореної сексуальності, насильства, сатанинських оргій, шабашу відьом, розп'ять та ритуальних жертвоприношень" (там же. С. 181).

Таким чином, на біографічному рівні патерни БПМ-III психологічно відповідають сюжетам боротьби, смерті, насильства або самогубства. У м'яких формах активація третьої перинатальної матриці веде до проявів роздратованості, гніву, тенденції провокувати конфлікти, притягувати агресію інших і породжувати ситуації самопокарання. Життя конкретної людини може містити сюжети виживання як Жертви або Героя у різних пропорціях, залежно від індивідуального варіанту родової травми. Розглянемо це на окремому прикладі.

Олену Б. виховувала мати. Батько покинув родину, коли дочці було три роки. Це були важкі й голодні часи. Матері часто доводилось їздити у відрядження, і вона лишала доньку в дитячому будинку. Матеріальні нестачі та емоційна депривація супроводжували Олену все дитинство. Вона закінчила школу в червні 1941 р., всю війну в евакуації працювала у військовому шпиталі, кожен день проходив серед страждань скалічених війною людей. *Сюжет виживання* набрав сили. Олена так і не набула професійної освіти, працювала в різних організаціях на некваліфікованих посадах, отримувала мізерну платню. Особисте життя не відхилилося від того ж сюжету. Мати різко не схвалювала Олениних обранців, розбивала її відносини з чоловіками. Вийшла заміж Олена пізно, проти материнської волі, і тут з'ясувалося, що мати дітей вона не може. Проте Олена боролася за право мати дитину, і її героїчні зусилля були винагороджені. Але вся вагітність пройшла дуже тяжко, під постійною загрозою смерті. Нормальні пологи були неможливі, дитина з'явилася на світ унаслідок операції. Та щастя материнства було недовгим: коли дитині минуло три місяці, чоловік покинув сім'ю. І знову треба було виживати. Матеріальні нестатки доповнювалися хворобами сина. Олена самовіддано боролася за його здоров'я, віддавала йому всі сили і весь свій

час, убачаючи в цьому сенс свого життя. Але син, ставши дорослим, не зміг змінити сюжету виживання, яким було пройняте все життя Олени. На жаль, і для нього цей сюжет виявився провідним: професійні невдачі, невтішні спроби створити сім'ю... На сьогодні Олена з 39-річним сином живе на свою маленьку пенсію, у сина тяжка хвороба серця та глибока депресія.

Таким чином, сюжет виживання набуває певного характеру існування індивіда, що спирається на глибоко приховані у підсвідомості програми, пов'язані з особливостями полового процесу. Корекція відхилень від середньої норми у цих програмах потребує використання спеціальних методів і прийомів глибинної та трансперсональної психології.

Загалом особистісні психологічні ситуації та сюжети розвитку за всього свого розмаїття мають спільним те, що закономірно виникають практично в усіх дорослих людей у той чи інший період їхнього життя. Більше того, довготривала фрустрація одного з сюжетів призводить спочатку до виникнення компенсаторних форм поведінки, що ніяк не можуть бути продуктивними та оптимальними, а з часом до неврозів та психосоматичних хвороб. На думку багатьох спеціалістів, невротичні стани є сигналом індивідуальної психіки про порушення чи відхилення процесу розвитку особистості, що часто пов'язане саме з нереалізованістю якогось із сюжетів — любові, самоствердження, виживання чи самореалізації.

---

#### Запитання й завдання

---

1. Якими шляхами здійснюється формування самосвідомості особистості?
2. Які причини можуть викликати порушення процесу формування "образу Я"?
3. Поміркуйте, чи є в житті кожної людини перелічені в тексті особистісні сюжети.
4. Як Ви гадаєте, чи слід практикуючому психологові безпосередньо втручатися в соціальне оточення пацієнта, намагаючись змінити зовнішні обставини його існування?

- Василук Ф. Е. Психология переживания. Москва, 1984.
- Грановская Р. М. Элементы практической психологии. Ленинград, 1988.
- Гроф С. За пределами мозга. Москва, 1992.
- Маслоу А. Психология бытия. Москва, 1997.
- Мольц М. Я — это Я, или Как стать счастливым. Санкт-Петербург, 1992.
- Франкл В. Человек в поисках смысла. Москва, 1990.
- Фрейд З. “Я” и “Оно”: Труды разных лет. Тбилиси, 1991.
- Фромм Э. Иметь или быть. Москва, 1990.
- Фромм Э. Человек для себя. Москва, 1992.
- Юнг К. Г. Психология бессознательного. Москва, 1994.
- Юнг К. Г. Архетип и Символ. Москва, 1991.

## 6.2. Доля та сюжети міжособистісної взаємодії

Найбільш характерними сюжетами міжособистісних стосунків є такі:

*сюжети парного спілкування* — любов, секс, дружба, навчання та виховання тощо;

*сюжети сімейного спілкування*;

*сюжети ділового спілкування*.

З огляду глибинної психології, починаючи з моменту зачаття, вагітності, народження та закінчуючи біологічною смертю, життя людини являє собою низку сюжетів парного спілкування та інших міжособистісних взаємин. Діапазон почуттів, які ми переживаємо в процесі спілкування з іншими людьми, коливається від задоволення, щастя, любові, насолоди, радості, ніжності до горя, болю, злості, ненависті, страждання. Проблема міжособистісної взаємодії висвітлюється у психологічних, філософських, педагогічних, соціологічних працях, є об'єктом пильної уваги художньої літератури й мистецтва, виступає предметом пізнання та практики життя кожної людини.

Ми не ставимо перед собою завдання висвітлити всі аспекти, рівні, особливості, закономірності цієї проблеми. Практична психологія має свій, відмінний від інших наук, практик та вірувань погляд на природу, значення та можливості міжособистісних стосунків, реальній спілкування, мистецтва бути поряд з іншою людиною.

Якщо узагальнити здобутки практичної психології за кордоном та в нашій країні, найбільш поширеним є уявлення про те, що інші люди в нашому житті відіграють роль “дзеркал”, в яких ми можемо побачити відбиток нашого внутрішнього світу, його суперечностей та конфліктів. Більше того, кожна зустріч з іншою людиною може стати фактом пізнання себе, розкриття таємниць підсвідомості, новим витком прогресу або регресу особистості.

Психологічний аналіз міжособистісних стосунків у практичній психології також має, на наш погляд, певну специфіку.

З великої різноманітності варіантів **парного спілкування** ми вирішили зупинитися на сюжетах *любові, сексу, дружби, навчання та виховання*.

Вище вже розглядалися психологічні ситуації, пов'язані з любов'ю, причини яких крилися в особливостях індивідуального розвитку й формування особистості. Але є цілий ряд проблем любові, зумовлених саме спілкуванням, міжособистісними контактами, законами комунікації. Безумовно, всі вони своїм корінням заглиблюються в індивідуальне неусвідомлене, але тут на деякий час ми абстрагуємося від цього.

Комунікаційні проблеми найчастіше пов'язані з такими явищами, як:

*інформаційний дефіцит;*

*заміщення, викривлення інформації;*

*маніпулятивна поведінка;*

*перцептивні порушення.*

**Інформаційний дефіцит** виникає у людини, яка внаслідок психологічних захистів або занедбаності виховання не може чи не вміє вступати у продуктивні соціальні контакти. Ця ситуація загострюється у випадку, коли людина закохується. Тут наявні незадоволена потреба, залежність її задоволення від іншої людини та неможливість комунікації. Нерідко цей варіант викликає *уявну комунікацію* індивіда з його партнером. Він подумки звертається до іншого (а точніше — до свого уявлення про нього) з так чи інакше вираженими проханнями, претензіями, натьками, вислуховує його “відповіді”. Ре-

зультат такої комунікації, тобто експериментування у думці, великою мірою залежить від уявлень про іншого, його особистість, психологічні особливості його стосунків. Часто саме такі уявлення і виступають бар'єром комунікації. Отож уявна комунікація не може задовольнити потребу в любові, симпатії, ніжності, повазі, оскільки така інформація не може бути ні передана, ні прийнята.

*Заміщення, викривлення інформації* виникає тоді, коли комунікація існує, але справжні потреби приховуються і замінюються більш нейтральними або більш соціально прийнятними. Наприклад, жінка, яка відчуває потребу в любові, увазі та піклуванні, через свої психологічні особливості не може освідчитися чоловікові одверто (їй здається, що таке зізнання може породити в нього почуття зверхності, презирства до неї). Тому жінка починає наполягати на потрібних їй формах його поведінки: мовляв, так належить за правилами ввічливості. Подібна тактика дає можливість “легалізувати” свою потребу, передати інформацію та отримати бажане. В той же час вона породжує нові проблеми, оскільки перекручує уявлення людей один про одного, і відтак взаєморозуміння стає неможливим.

*Маніпулятивна поведінка* досить повно описана у психологічній літературі. Вона виникає у випадках, коли інші форми комунікації (продуктивні) неможливі, а потреби парного спілкування не задовольняються. Тоді партнери вдаються до “силових” дій, аби досягти своєї мети. Вони більш-менш свідомо створюють ситуації, в яких інший змушений діяти так, як їм потрібно. Сюжет парного спілкування набуває рис конфлікту (міжособистісного або внутрішнього) і справляє безпосередньо психотравмуючий вплив.

До *перцептивних порушень* можна віднести викривлене уявлення про адресата комунікації. Адекватне сприймання особистості партнера дуже важливе і не просте завдання. По-перше, необхідно знати і враховувати рівень інтелекту партнера. Це не завжди просто, особливо коли спілкуємося з дитиною. Навіть при щирій любові деякі батьки спілкуються з дітьми або занадто спрощено, або занадто складно. По-друге, необхідно пам'ятати про самолюбство, самоповагу іншого, дбати про те, щоб він зрозумів ваші слова та наміри.

Сюжет парного спілкування, пов'язаний з *сексуальними стосунками*, витікає із сюжетів любові. Е. Фромм з цього приводу пише:

“В роки після першої світової війни переважала концепція любові, згідно з якою основою нор-

мальних любовних стосунків і, особливо, щасливого шлюбу є взаємне статеве задоволення. Вважалося, що причини частих невдалих шлюбів слід шукати в тому, що люди не змогли “пристосуватися один до одного” у статевому плані; причини невдоволення бачили у неінформованості щодо “правильної” сексуальної поведінки, тобто в неволодінні сексуальною технікою одного чи обох партнерів. Щоб “виправити” цей недолік і допомогти нещасливим парам, які не вміють кохати одне одного, з'явилося багато книжок з порадами та рецептами правильної сексуальної поведінки” (Фромм Е. Душа человека. Москва, 1992. С. 155).

Таке ставлення до проблем сексу склалося значною мірою під впливом психоаналітичної теорії З. Фрейда, який бачив найвище досягнення зрілої людини у статевій (генітальній) любові, що дає найсильніше задоволення і взірєць щастя. Усі інші варіанти любові З. Фрейд вважав патологічними явищами, регресією до “безкрайого нарцисизму”. Аналізуючи позицію З. Фрейда в історично-економічному контексті епохи, віддаючи належне сміливості його ідей, геніальності багатьох відкриттів таємниць психічного життя людини, Е. Фромм все ж таки зауважував, що “любов не виникає в результаті адекватної сексуальної поведінки; навпаки, щастя у статевих стосунках і навіть володіння так званою сексуальною технікою постають наслідок любові”.

Цікавий погляд на проблему взаємовідношення любові та сексу подібуємо у книзі Е. Берна “Секс у людській любові”:

“Статева любов, оскільки вона статева, сповнена палкого бажання, і оскільки вона любов — вона має те, що відрізняє справжню любов від усіх інших відносин: це стан, коли благополуччя і щастя іншого вважаються більш важливими, ніж власні. Любов — найбільш повне і найбільш шляхетне з усіх ставлень, і вона включає в себе кращі з усіх інших ставлень: повагу, захват, пристрасність, дружбу та інтимність, поєднуючи все це і привносячи, крім того, власну благодатність” (Берн Е. Секс в человеческой любви. Москва, 1990. С. 110).

*Парний сюжет дружби* посідає важливе місце в житті людини. Ми легко називаємо різних людей своїми друзями, але



значно рідше називаємо свої взаємини з ними дружбою. Хоч як би це було, заглибившись у спогади, ми можемо дивуватися нетривалості багатьох наших "дружб". Що ж є дружба у такому разі?

"Дружба існує лише в тому випадку, коли ми розкриваємо одне одному свій внутрішній світ і свої глибинні цінності... — пише А. Роше. — Треба, щоб таке розкриття було взаємним. Між тим ми схильні вважати дружбою відносини з будь-якою людиною, котрій ми багато про себе розповідаємо. Проте якщо проаналізувати, із чого складаються такі стосунки, може виявитися, що незважаючи на нашу визнання інший нічого або майже нічого про себе не розповідає. Він слухає, приймає і любить нас, але нічого не говорить про свої власні переживання. Це не дружба, оскільки тут немає взаємності" (Роше А. Деякі види близьких взаємовідносин. Київ, 1992. С. 14).

Далі дослідник пояснює, що для справжньої дружби необхідними є збіг системи цінностей партнерів, емоційна прихильність, симпатія та подібність поглядів на суттєві питання та сфери життя. Різні смаки в мистецтві, літературі можуть не заважати дружбі. Коли ж дружбі приходить кінець, це може свідчити про поверховість спілкування (наприклад, пов'язаного зі спільною роботою чи навчанням) або про те, що люди змінилися внутрішньо. Свого часу друзі були близькими, їхні інтереси та системи цінностей відповідали одна одній. У подальшому люди ростуть і розвиваються, їхнє світосприймання змінюється, життя і праця набувають іншого напрямку. Дружба закінчується, і це не слід драматизувати і переоцінювати її значення у своєму житті.

Парний сюжет навчання та виховання — це взаємини однієї людини з іншою, в яких ініціатива спілкування належить учителю, вихователю. Такі відносини складаються між батьками й дітьми, учнями і вчителями, вихованцями та наставниками. Інколи вони виникають і між дорослими людьми, яких ми беремося "виховувати", "наставляти на справжній шлях". Люди потребують, щоб ми розуміли їх, коли вони розкривають себе; щоб ми бачили в них те краще, що вони мають; щоб ми вірили їм, коли вони прагнуть рости

й розвиватися; щоб ми любили їх безкорисливо; щоб вони почували себе поряд з нами спокійними й захищеними.

Ускладнення сюжету навчання та виховання виникають частіше за все тоді, коли педагог недооцінює або переоцінює свої професійні якості, має власні проблеми, що заважають виконувати вищезгадані умови продуктивного перебігу даного сюжету. Наприклад, педагог бажає любити своїх учнів, але його любов не безкорислива, а компенсаторна. Така любов може нав'язувати почуття обов'язку або ставити у залежність, тобто вона ніяк не сприяє розвитку самостійності та свободи. Буває так, що педагог заради своєї справи відмовляється від себе, намагаючись задовольнити чи виправдати очікування інших людей. Це, ймовірно, викликається страхом незадоволення і втрати любові, але психологічно доведено, що ефективніше допомогти людині можна саме не зраджуючи власній совісті. Зашкоджують вихованню й намагання штучно прискорити розвиток людини, брак терпіння до особистості іншого та поваги до його свободи.

Наступна за нашою класифікацією низка сюжетів — сюжетів сімейного спілкування — також тісно пов'язана із психологією долі, оскільки протягом свого життєвого циклу кожна сім'я постійно стикається з найрізноманітнішими труднощами, несприятливими умовами, проблемами тощо. Вважаємо за доцільне поділити всі ці ситуації на *життєві* (житлово-побутові, економічні, війни і т. ін.) та *психологічні* (тривала розлука, розрив шлюбу, смерть одного з членів родини тощо).

Сімейна психотерапія розрізняє труднощі, які виникають перед сім'єю та загрожують її життєдіяльності, за силою та тривалістю їхніх дій. Особливе значення при цьому мають дві групи сімейних труднощів: *надсильні й довготривалі (хронічні)*. Прикладом першої можуть бути смерть одного з членів сім'ї, подружня зрада, раптова зміна соціального статусу (наприклад, арешт у зв'язку зі злочином одного члена сім'ї), сильне захворювання. До хронічних труднощів належать надмірне фізичне чи психічне навантаження в побуті, на виробництві, стійкий конфлікт між членами родини.

У практичній психології сім'ї фахівці розрізняють *критичні (кризові) періоди*: перший — між четвертим і шостим роками спільного життя, другий — між 17-м і 25-м. В обох періодах спостерігається зростання напруженості стосунків. Провідної ролі у першій кризі набувають фруструючі зміни емоційних взаємин, зростання числа конфліктних ситуацій, напруги (як наслідків труднощів у перебудові емоційних взаємин між по-

дружжям, відображення побутових та інших проблем); у другій кризі — нарощення соматичних скарг тривожності, відчуття порожнечі життя, пов'язане з відділенням від сім'ї дітей.

Окремі сюжети сімейного спілкування виникають за відсутності в родині одного з її членів (батька, дітей). Причинами тут можуть бути розлучення, тривала відсутність, народження позащлюбної дитини, смерть одного з батьків, бездітність сім'ї. За всього різноманіття цих сюжетів існують і загальні психологічні риси. Це, по-перше, так звана функціональна порожнеча — ситуація, коли одна з ролей, необхідна для нормального існування сім'ї, не виконується. Наприклад, якщо батько залишає сім'ю, то його частка у вихованні дитини цілком не компенсується. По-друге, як правило, виникають психологічні переживання стосовно події, що породила несприятливий варіант розвитку сім'ї.

Сюжети сімейного спілкування можуть справляти на людину негативний вплив і у повній і зовні благополучній родині. Насамперед тому, що сімейні події набагато більшою мірою приймаються “близько до серця”, ніж події в інших сферах буття. По-друге, різнобічність сімейних стосунків — побутових, емоційних, сексуально-еротичних тощо — ускладнюється їх тісним переплетінням. Будь-яка спроба змінити одні з них викликає “ланцюгову реакцію” в усіх інших. Через цю особливість від сімейної травмуючої ситуації складніше захиститися — це здається майже неможливим. По-третє, людина найповніше відкрита впливам інших членів сім'ї. Ця ситуація спілкування є найвразливішою для індивіда і відтак часто стає причиною психологічної напруги і травмування.

Узагальнення численних даних дає змогу вирізнити найбільш поширені сюжети сімейних конфліктів: *сюжет тотального сімейного незадоволення; сюжет непосильної нервово-психічної та фізичної напруги; сюжет вини; сюжет сімейної тривоги.*

*Сюжет тотального сімейного незадоволення* спонукається розбіжністю між усвідомленими чи погано усвідомленими очікуваннями індивіда стосовно сім'ї та реальністю. Внаслідок цього виникає стан фрустрації, що породжує численні наслідки, зумовлені дією різних захисних механізмів. Характер травмуючого впливу залежить від міри усвідомлення даного стану. У випадку усвідомленого незадоволення звичайно спостерігається відкрите зізнання людини на зразок: “Мені дуже не пощастило з сім'єю”; “Ми помилилися, нам не було

гарно разом”. Часто усвідомлене незадоволення поєднується з конфліктом між подружжям. Тоді до констатації незадоволення приєднуються агресивні прояви, прямі звинувачення партнера тощо.

Інакше проявляється погано усвідомлене, “тілюче” незадоволення. Сімейному життю дається в цілому задовільна оцінка, незадоволення ж виявляється опосередковано. По-перше, це можуть бути монотонність, нудьга, відсутність радості, ностальгія за часами до шлюбу. По-друге, — численні скарги на окремі сторони сімейного життя (незадоволення житлом, здоров'ям, поведінкою дітей). По-третє, “тілюча” незадоволеність може виявлятися й у таких специфічних феноменах:

*феномен “краплі дьогтю”.* Мова йде про якусь другорядну проблему, котра у даній сім'ї розростається до загрозливих масштабів. Це, наприклад, стосунки з далекими родичами або побутові дрібниці. При дійсній задоволеності сімейними стосунками подібні проблеми відносно легко “розчиняються”, нейтралізуються, відбувається адаптація до них. У нашому ж випадку такі конфлікти лише “кристалізують” існуюче незадоволення;

другий специфічний феномен — *наростання фрустрації одного чи обох членів сім'ї, що проявляється у нервовій перевтомі, для якої завжди знаходяться об'єктивні причини;*

третій феномен — *емоційні вибухи, афекти, що призводять до руйнування сім'ї* (Е. Ейдемільер, В. Юстицький).

*Сюжет непосильної нервово-психічної та фізичної напруги* виникає у неблагополучних родин: неповних, сім'ях алкоголиків, психічно або соматично тяжкохворих. Показниками даного сюжету виступають постійний тиск обставин та відчуття безвихідності.

Але цей сюжет, якщо його проаналізувати більш детально, поширюється й на соціально повноцінні сім'ї. По-перше, це відбувається тоді, коли “влада” в сім'ї захоплюється тиранічною особою, яка знижує ініціативу інших членів у задоволенні їхніх важливих потреб та виявленні дійсних почуттів. Обурення, злість, агресія накопичуються і стають ґрунтом для різних захворювань; по-друге, можуть створитися умови, за яких певний індивід переживає внутрішній конфлікт потреб, зумовлений суперечливими вимогами до нього з боку інших членів сім'ї. Унаслідок підвищеного почуття обов'язку в людини виникає сильне нервово напруження; по-третє, існує ситуація, відома у психологічній літературі як “танталів ком-

плекс". У когось із членів сім'ї періодично збуджують і підтримують певні прагнення, створюють віру у можливість їх реалізації (визнання його авторитету, емоційне прийняття, еротична любов), а потім фруструють їх, аби пізніше повторити цей цикл. Важливою особливістю даного комплексу є те, що сімейні стосунки всіляко перешкоджають "згасанню" описаних почуттів, викликаючи циклічні зміни надії та відчаю, які не лише підтримують фрустровану емоцію, а й сприяють її підсиленню.

*Сюжет вини* виникає відносно когось із членів сім'ї або сім'ї в цілому і може досягти значної інтенсивності з причини відповідних взаємин у сім'ї, які в сполученні з характерологічними особливостями індивіда можуть стати психотравмуючим фактором. Індивід почуває себе (більш чи менш усвідомлено) перешкодою для оточуючих, винуватцем (дійсним чи уявним) усіх невдач, які виникають у сім'ї, схильний сприймати ставлення до нього як звинувачувальне, незважаючи на те, що в дійсності воно не є таким. Він полюбляє повторювати: "В мене відчуття, що своєю присутністю я всім заважаю" або "Я почуваю себе зайвим удома". Прояви поведінки тут мають амбівалентний характер: з одного боку, "виправдальна активність" — індивід докладає величезних зусиль, аби стати корисним сім'ї; з іншого — прагнення "займати якомога менше місця", тобто мінімалізм домагань, гранична поступливість, схильність брати на себе провину за будь-що, беззахисність.

Сімейно-детермінований сюжет вини може бути пов'язаний з психологічними особливостями людей похилого віку, бути причиною чи наслідком сексуальних розладів, спонукати до суїцидальної поведінки, викликати підліткові декомпенсаційні відхилення.

*Сюжет сімейної тривоги* пов'язаний зі станом погано усвідомленої та нелокалізованої тривоги всіх або одного з членів сім'ї. Характерними ознаками такого сюжету є сумніви, страхи, побоювання з приводу стану здоров'я, від'їздів, пізніх повернень чи то сварок, конфліктів, що виникають у родині. Основою сюжету найчастіше виступає не усвідомлювана індивідом невпевненість у собі, яка переноситься на близьких людей і трактується як невпевненість в їхніх почуттях. Важливими аспектами цього стану є безпорадність, страх утратити контроль над ситуацією, неможливість спрямувати її в необхідне річипше. Часто можна почути висловлювання на зразок: "Як би я не вчинив, усе погано" або "Коли я приходжу додому, завжди за щось переживаю". Відповідно до цього

людина схильна зменшувати значення своєї ролі в сім'ї та не помічати позитивного ставлення до себе.

*Сюжети ділового спілкування* — це сфера взаємодії людини у виробничій та професійній діяльності. Вони охоплюють багатопланову реальність, пов'язану з проблемами лідерства, керівництва, підкорення, влади тощо. Зміст ділового спілкування виходить далеко за рамки даного підручника і має бути предметом окремого соціально-психологічного аналізу.

---

#### Запитання й завдання

---

1. Яку роль у житті людини відіграють сюжети спілкування?
2. Чи може людина повноцінно розвиватися, уникаючи розв'язання проблем міжособистісних стосунків?
3. Поміркуйте, чи буде діловою допомога, що надається лише одному з членів родини.

---

#### Література

---

Берн Э. Секс в человеческой любви. Москва, 1990.

Бэндлер Р., Гриндер Д., Сатир В. Семейная терапия. Воронеж, 1993.

Адлер А. Наука жить. Киев, 1997.

Пезешкиан Н. Позитивная семейная психотерапия. Москва, 1993.

Райх В. Психология масс и фашизм. Санкт-Петербург, 1997.

Сатир В. Как строить себя и свою семью. Москва, 1992.

Фромм Э. Душа человека. Москва, 1992.

Шостром Э. Анти-Карнеги, или Человек-манипулятор. Минск, 1992.

Эйдемиллер Э. Г., Юстицкий В. В. Семейная психотерапия. Ленинград, 1990.

Юнг К. Г. Конфликты детской души. Москва, 1995.

Юнг К. Г. Архетип и Символ. Москва, 1991.

## 7. ОСОБИСТІСТЬ ПРАКТИКУЮЧОГО ПСИХОЛОГА

### 7.1. Психотерапевтична ситуація

Взаємодія в системі “практикуючий психолог — клієнт” (або група клієнтів) дістала в науковій літературі назву *психотерапевтичної ситуації*. Отож розглянемо вимоги до професійних та особистісних якостей практикуючого психолога крізь призму цієї ситуації.

У різних напрямках практичної психології та психотерапії, крім знання певних теоретичних основ, формуються правила поведінки, професійні навички, а також показники або якості, що заважають виконанню даної діяльності. Ядром діяльності практикуючого психолога є *спілкування, яке розгортається у вигляді комунікації, інтеракцій та перцепції*.

Іноді кажуть, що психотерапевт здійснює вплив на клієнта всією своєю особистістю; що кожний окремий психолог — це певний, свій, особливий метод. Закономірно, що за кожним напрямом психотерапії стоїть його засновник — конкретна людина та її біографія. Зокрема, Е. Сидоренко визначає специфіку психологічних теорій та психотерапевтичних напрямів, що на них базуються, відносно інших наук, яка полягає в тому, що вони в буквальному сенсі вистраждані їхніми авторами. У своїх пізніх працях К. Роджерс наголошував, що основи його теорії суто особистісні. Дж. Морено у своїй автобіографії неодноразово повторював думку про те, що психодрамі як методу передувала психодрама його власного життя. Таким чином, робить висновок Е. Сидоренко, методи психотерапії є відповіддю талановитих людей на власні психологічні проблеми. З іншого боку, для авторів психотерапевтичних методів характерне прагнення не розходитися у своєму житті зі своїми теоріями: сформульовані ними постулати вони вважають необхідними для використання насамперед ними самими.

Але буває так, що психотерапевтична ситуація стає свого роду компенсаторною для спеціаліста, який не розуміє процесів, які відбуваються в його власному житті та свідомості.

Узагальнюючи свій багаторічний досвід, Ф. Перлз зазначає, що багато психологів, психіатрів або священників стають непроникними, коли їх захищає професійна роль, не бажають самовдосконалитися за рахунок пацієнта, боячись зійти до простих смертних: “...Для більшості терапевтів проведення лікування є симптомом, а не професією. Вони екстерналізують свої труднощі і працюють над ними в інших людей, а не в собі”.

Виникає питання, що ж доцільніше: розробка певних узагальнених вимог до професії практикуючого психолога, якими повинні оволодіти всі, хто хоче займатися даною діяльністю, або вибір інструментарію виходячи з якостей особистості кожної окремої людини? На жаль, обидва варіанти мають свої вади. Перший — через небажаність створення жорстких вимог і велику суб’єктивність у відборі цих вимог; другий — через практичну неможливість забезпечення індивідуальної підготовки кожного студента.

Оптимальною, на наш погляд, може бути така система підготовки, відбору й атестації кадрів, у рамках якої на базі мінімальних стартових вимог створюються умови професійної самоідентифікації студента. Під професійною самоідентифікацією ми розуміємо таке оволодіння знаннями, навичками та вміннями, за якого відбуваються *самодіагностика, самопізнання, застосування до себе тих чи інших вимог до професії, створюються можливості вибору найбільш відповідних індивідуальним особливостям кожного студента інструментів роботи з клієнтами*.

Як видно з багатьох досліджень, присвячених професійній орієнтації молоді, на першому місці серед мотивів такого вибору стоїть інтерес до обраної справи, а на другому — знання про свої здібності, можливості. Тобто людина неначе відповідає собі на два запитання: чи хочу я це робити? чи можу я це робити? Професія практикуючого психолога мотивується інтересом до інших людей, бажанням надавати допомогу у розв’язанні проблем спілкування, діяльності, життя в цілому. Психологічним механізмом такого інтересу, як стверджують фахівці, є наявність власних проблем аналогічного плану. Таким чином, не буде перебільшенням сказати, що психологія взагалі привертає увагу людей, які мають свої проблеми і які бажають розібратися насамперед зі власною особистістю, знайти відповіді на складні життєві ситуації власного існуван-

ня. Якщо ми приймемо цей факт за реально існуючий (на те є експериментальні дані), то від чого ж буде залежати успіх чи неуспіх психотерапії?

За даними зарубіжних авторів, лише третина фахівців, котрі здобули психологічну освіту, можуть стати практикуючими психотерапевтами, тобто надавати дійсну допомогу клієнтам. Чому так мало? Як відбирати цих людей, як підвищити коефіцієнт їхньої корисної дії? Це складні запитання, котрі потребують спеціальних досліджень. Поки що уявляється спірною спроба здійснювати такий відбір ще на порозі навчального закладу. Відповідь може полягати в аналізі особистості людини з боку перспектив її розвитку й самовдосконалення. Але наявність власних проблем як необхідна початкова умова вибору професії практикуючого психолога на подальших етапах може стати суттєвим гальмом професійної самореалізації. Зокрема, небезпечно, коли психотерапія для людини з психологічними травмами, як ми вже зазначали, може стати формою компенсаторної поведінки. К. Г. Юнг пише:

“...Люди з неврівноваженою психікою часто бажать стати психіатрами. По-людськи зрозуміло, бо це дає величезне задоволення: якщо ви не впевнені у собі самому, ви можете сказати: “О-о-о, інші набагато гірші” (Юнг К. Г. Аналитическая психология. Санкт-Петербург, 1994. С. 59).

Продуктивним може бути звернення до історії розвитку психотерапії. Засновником практичного застосування наукової психології заслужено вважається З. Фрейд. Психоаналіз розвивався як узагальнення клінічної роботи протягом багатьох років життя З. Фрейда і продовжує свій розвиток донині. Основні психоаналітичні поняття теж зазнають змін і уточнення.

Для прикладу розглянемо еволюцію понять “перенесення” і “контрперенесення” (трансфер і контртрансфер), оскільки саме вони найбільше стосуються особистості психотерапевта. Явище перенесення виникає при лікуванні як переживання клієнтом певних почуттів, пов’язаних з особистістю психоаналітика. Спочатку З. Фрейд надавав йому негативного значення, тобто такого, що заважає роботі з клієнтом, а потім змінив свою думку на протилежну, вважаючи перенесення дуже потрібним терапевтичним фактором. Контрперенесення

у свою чергу розкриває психотерапевтичну ситуацію з боку ставлення психоаналітика до пацієнта. В останні роки дедалі більше уваги в літературі приділяється аналізу почуттів самого психотерапевта, його професійної позиції. Контрперенесення розглядається як своєрідний опір власної психіки аналітика впливові пацієнта. Інакше кажучи, проблеми неусвідомленого в особистості психоаналітика, його приховані конфлікти вступають у взаємодію з проблемами клієнта. У таких випадках психотерапевтична ситуація набуває непродуктивного вигляду для обох партнерів і може закінчитися втратою довіри пацієнта до психотерапевта або ще гірше — втратою довіри терапевта до самого себе. Пацієнт може звернутися до іншого спеціаліста. А стрес терапевта може перерости у невроз.

З. Фрейд неодноразово зазначав обмеження у психоаналітичній роботі, пов’язані зі “сліпими плямами” аналітика, тобто неусвідомленими проблемами власної особистості. Спочатку Фрейд рекомендував для аналітика постійний самоаналіз, але незабаром дійшов думки, що це вельми складно (явище власного опору саморозумінню), і став рекомендувати психоаналіз як своєрідний автотренінг. Це аргументувалося необхідністю досягти *інсайту* (просвітлення), долаючи психологічні недоліки, спричинені власними неусвідомленими конфліктами.

Отож іще на початку виникнення практичної психології постало питання про необхідність для майбутнього фахівця починати оволодіння професією із проходження ролі клієнта. Перш ніж надавати допомогу іншим людям, слід навчитися приймати допомогу у вирішенні власних проблем від досвідчених спеціалістів. І це тільки перший етап професійної самоідентифікації. Наступним, не менш важливим етапом є оволодіння методами *самопізнання, самодіагностики і самовдосконалення*.

Ще у З. Фрейда подибуємо думку про те, що жодний психоаналітик не просунеться у своїй роботі з клієнтом далі, ніж йому дозволяють власні комплекси та внутрішній опір. І хоча психотерапія може приносити велике задоволення тому, хто нею займається (компенсуючи, наприклад, низьку самооцінку психолога влячністю клієнтів), це дуже важка робота, що потребує багато енергії, пробуджує приховані бажання, острахи, конфлікти. Невизнання і нерозуміння цього може завдати великої шкоди здатності психіатра проводити ефективну роботу.

Таким чином, у вимогах до психотерапевта існує явне протиріччя: щоб зрозуміти страждання, проблеми, кризи іншої



людини, він повинен пережити щось подібне у своєму житті, — це з одного боку; а з іншого — щоб ефективно зіціловати особу, що перебуває у важкому, часто критичному психічному стані, він повинен мати сили, енергію, оптимізм, бути творчо самореалізованою людиною. У цьому й полягає складність оволодіння професією практикуючого психолога. Крім набуття знань, практичних навичок та вмінь, за час навчання йому необхідно здійснити величезну роботу зі становлення власної особистості.

Аби наше твердження не було декларативним, звернемося до авторитетних джерел і розглянемо деякі вимоги до особистості психотерапевта, сформульовані у різних напрямках практичної психології.

К. Роджерс вважав свою модель психотерапії не лише методом роботи, а й способом життя. Основна концепція його психотерапії народилася зі слухання бесід терапевтів із клієнтами та власних почуттів, які виникали при спілкуванні з людьми. Роджерс вирізнявав три умови ефективної взаємодії терапевта з клієнтом: *щирість, безумовне прийняття іншої людини, здатність до емпатичного розуміння клієнта психотерапевтом.*

У терапевтичному процесі відбувається вивільнення великої кількості почуттів з боку клієнта, і терапевт не може залишатися байдужим до цих почуттів. Але його власні емоції можуть збігатися з емоціями людини (зараження емоціями) або відрізнятися від них. Досвід вчить, що коли почуття дуже довго витісняються зі свідомості, можливий їх раптовий і сильний вихід назовні, що несе певну небезпеку. Складність полягає і в умінні розуміти власні почуття, і у здатності їх адекватно й водночас гуманно виражати, не засуджуючи при цьому іншу людину. І все те має вміти психотерапевт. Чи можна цьому навчитися? Так, але не шляхом акторських вправ, які передбачають ту чи іншу, але одну конкретну роль, а через спеціальну роботу над собою у групі психологічного тренінгу, де у комфортних умовах люди вчаться бути *щирими, відвертими, справжніми* — тобто самими собою. Уміння терапевта бути собою дає йому змогу досягати більшої експресивності, знаходити у власних переживаннях багато різних станів, за допомогою яких можна підтримувати, стимулювати й поглиблювати терапевтичну взаємодію.

*Безумовне прийняття іншої людини*, за К. Роджерсом, є другою необхідною умовою діяльності психотерапевта. При

цьому немає значення, які почуття людина в цей момент переживає (страх, відчай, злість, невпевненість у собі тощо), несуттєві форми вияву цих почуттів (сльози, сміх, слова, жести, мовчання), неважливо й те, як людина ставиться сама до себе. Пацієнтові вкрай потрібно відчувати, що хтось заглянув до нього в душу і не жажнувся, не відвернувся з відразою. Іноді тільки це вже дає сильний терапевтичний ефект.

Але це завдання дуже складне навіть для досвідченого психотерапевта. Надто велика спокуса почати заспокоювати клієнта, зупинити вихід його емоцій і давати поради, наближаючи іншого до свого образу й подоби. У цей момент психотерапія закінчується і починаються дилетантство та профанація. Терапевт перетворюється на пародію педагога, котрий “вчить жити”, а клієнти сприймаються як погані учні у школі життя. Недосвідчені психотерапевти спочатку радіють тому, що клієнти знов і знов повертаються до них, а потім лякаються того, що ті потрапляють в їхню залежність. Як це зрозуміти? Причини можуть бути різні. Одна з них — суб’єктивне відчуття тимчасового полегшення стану від того, що тебе вислуховують, тобі щось радять, тобою цікавляться. Але справжнє видужання неможливе без повторного переживання тих ситуацій, що запустили механізм неврозу. Психотерапевт — це людина, котра допомагає знайти осередок болю і переживає цей біль разом із клієнтом, людина, що супроводжує клієнта, образно кажучи, в країну психологічних страждань і вказує звідти правильний вихід.

*Емпатичне розуміння, співпереживання* — це якості психотерапевта, на необхідність яких указував не лише К. Роджерс, а й Дж. Морено, Ф. Перлз, К. Г. Юнг, А. Менегетті та ін. Серед вітчизняних авторів можемо назвати Л. Петровську, А. Добровича, Ю. Орлова, Т. Яценко. Емпатія розуміється як здатність очима клієнта подивитися на світ, проникнути у внутрішні переживання людини для того, щоб супроводжувати її у “мандрівці до витоків самого себе” (К. Роджерс). Здатність до емпатичного розуміння розширюється тим більше, чим більше ми довіряємо своїм почуттям, словам, імпульсам, уяві, чим глибшим є наш інтерес до кожної людини. Психотерапевт не повинен поспішати з висновками, оцінками, інтерпретаціями, діагнозами. Його поведінка має будуватися як безпосередня емоційна реакція на розповідь клієнта, щирий відгук на його складні, часто болочі переживання.

“У контактах з клієнтом саме терапевт є ініціативною стороною: він перший починає відкрити й відверті стосунки, першим проявляє тепло, піклування, зацікавленість та готовність спілкуватися на рівні “людина — людина” (Джэндлин Ю. Субвербальна комунікація и експресивність терапевта // Моск. психотерапевт. журн. 1993. № 3. С. 86).

Ми бачимо, що психотерапевт значною мірою стає прикладом для людини не тільки в ситуації парного контакту, парного міжособистісного спілкування, а й прикладом життєдіяльності в цілому. Це дуже добре видно саме у груповій психотерапії, де, крім вербальних вправ, існує багато невербальної комунікації (жестів, міміки, дій тощо). К. Роджерс зазначає особистісні властивості та способи поведінки деяких ведучих таких груп, які він вважає “антитерапевтичними”:

“Я не можу рекомендувати для ведення груп людину, чиї власні проблеми настільки глибокі й так на неї тиснуть, що вона відчуває потребу зосереджувати увагу групи на собі й не може бути корисною для інших. Така людина може бути гарним членом групи, але це лих, коли вона називається “фасилітатором”. І далі уточнює: “Мені не подобаються терапевти, які утримуються від особистої емоційної участі у групі, залишаються експертами, здатними аналізувати груповий процес і реакції учасників крізь призму “вищого знання”. Це часто помітно в осіб, котрі заробляють собі на життя веденням груп, але при цьому самі схильні до захисту та глибоко не поважають людей, з якими працюють. Відмовляючись від власних почуттів, терапевт демонструє учасникам групи модель холодної аналітичної особистості, яка ніколи ні у що не втягується. Саме на таку модель, природно, будуть орієнтуватись учасники групи, а це прямо протилежне тому, у що я вірю. Відсутність потреби захищатися та спонтанність, а не захист і відчуженість — ось те, що може розвиватись у групі. Це моя особиста віра”.

Звернімося до іншого напрямку психотерапії — класичної психодрами Дж. Морено. Метою глибинної психотерапії він

вважав проведення клієнта через *катарсис* (очищення), інтеграцію з метою більш гармонійної адаптації до суспільства. Вербальна комунікація в його групах займала незначне місце. Людина, на думку Морено, повинна звільнитися від обмежень, що придушують її спонтанність, креативність (творчість) і паралізують діяльність (акціональний голод). Під спонтанністю Морено розумів адекватну реакцію на нові умови або нову реакцію на старі умови. Якщо людина притамовує свою спонтанність, це загрожує їй втратою життєвих сил, застоєм, регресією особистості. Але мета психотерапії Морено — не просто вивільнення спонтанності, але й інтеграція її у цілісну структуру життєдіяльності людини. “Блокована спонтанність”, як вважає Морено, викликає *неврози креативності*, тобто призводить до пасивності; така людина, незважаючи на високий інтелект та визначні здібності, якими вона може володіти, нездатна ні виявити, ні застосувати їх. Вивільнення та одночасна інтеграція спонтанності є передумовою креативності. Практичні заняття у своїх групах Морено проводив так. Спочатку відбувалося звичайне вербальне обговорення якоїсь проблеми, котре неминуче переростало в її переживання кимось із членів групи з такою інтенсивністю, що поставала потреба “програти” цю ситуацію, відтворити той чи інший епізод, тобто фактично “пережити” його, причому повніше, ніж це можливо у реальному житті. Дуже часто проблема окремого учасника збігалася з загальною проблемою усіх членів групи.

Але нас цікавить насамперед ведучий психодрами — психодрамотерапевт. Які вимоги висували щодо нього Морено та його послідовники?

Крім організаційних та директивних функцій (стимулювання учасників, обмін ролями, сигнали до початку або кінця сцен), “має велике значення його недирективна, виключно перцептивна поведінка протягом виконання сцени. Упродовж цього часу, спостерігаючи за зображуваними подіями і групою, він спокійно розміщується збоку сцени та зосереджується на психодраматичній дії. Хоч яким би директивним він виглядав в інших випадках, тепер він повністю зорієнтований на поведінці протагоніста (виконавця головної ролі у сцені). Жодне слово, жодне найменше коливання настрою або жест виконавця не повинні від нього услизну-

ти. Мов радарний прилад, він настроєний на найтонші прояви почуттів протагоніста, партнерів і, по можливості, групи. Навіть досвідченому ведучому психодрами нелегко сприймати в насиченій ігровій дії, що потребує від нього цілковитої уваги та вміння, реакції окремого учасника і глядача, що ідентифікуються з виконавцем. Такі реакції можуть відкрито виражатися або придушуватися. Бурхливі, але придушені емоції нерідко проявляються у психосоматичних симптомах, знехтувати якими ведучий психодрами не має права. Поряд з інтенсивною спрямованістю на протагоніста ведучий психодрами завжди несе повну відповідальність за всіх членів групи” (*Леатц Г. Психодрама: теория и практика. Москва, 1994. С. 161—162*).

Отож, крім володіння методом психодрами, ведучий повинен мати цілу низку особистісних якостей, щоб керувати психотерапевтичною ситуацією. Це й емпатія, і вміння слухати, і спостережливість, і “читання” психосоматичних симптомів, і розподіл уваги, і пам’ять, і розуміння жестів, міміки тощо. Теоретичних знань для такої роботи явно недосить. Оволодіти практичними навичками можна лише через багаторічну послідовну роботу з власною особистістю. І це не просто побажання — це реальні вимоги до професії, невиконання яких, з одного боку, завдає шкоди клієнтові, з іншого — призводить до руйнування психіки самого психотерапевта.

Історія психотерапії неодноразово свідчить, що деякі психотерапевти з багаторічним досвідом роботи, які не працювали над удосконаленням власної особистості, не володіли прийомами релаксації та реабілітації, не зверталися за допомогою до колег, рано чи пізно захворювали на соматичні або психічні хвороби.

“Для психотерапевта, — зазначав К. Г. Юнг, котрий уперше заговорив про цю загрозу, — завжди існує професійний ризик негативних проєкцій у точку, де він беззахисний. Він постійно має бути у всеозброєнні. “Отрута” діє не тільки психологічно, вона може торкнутися його симпатичної системи. Я спостерігав кілька екстраординарних випадків фізичних захворювань серед психотерапевтів, захворювань з невідомими медицині симптомами.

Я схильний відносити їх до ефекту довготривалого проектування, коли аналітик не дискримінує свою власну психологію. Деякі емоційні стани пацієнта контагіозно діють на аналітика, викликаючи схожі вібрації у його нервовій системі. Саме тому як психіатри, так і психотерапевти бувають іноді з диваптвами” (*Юнг К. Аналитическая психология. С. 106—107*).

Як зазначалося, на сьогодні різні напрями психотерапії приділяють дедалі більшу увагу саме особистості терапевта та її впливові на лікувальний процес. Глибинна психологія розглядає терапевтичну взаємодію як факт парного спілкування, в яке втягнуто дві особи. Еволюція практичної психології прямує шляхом розширення діапазону впливу людини на людину: від вербальних змістів — через переживання — до найтонших фізичних відчуттів у тілі. Увага зосереджується на конкретних суб’єктивних подіях внутрішнього світу обох учасників психотерапевтичного процесу.

“Особистість терапевта має бути головним ініціюючим інструментом для особистісних змін пацієнта... Особливу увагу слід приділяти сенсорним каналам терапевта; його здібності бачити, почувати, слухати, відчувати запах, смак тощо повинні постійно розвиватися та вдосконалюватися... Більше того, терапевт повинен розрізняти дані, які включають його власний досвід та знання, накопичені в минулому, і те, що цілком і повністю іде від особи, з якою він працює. Це означає, що терапевт має чітко розмежовувати свою особистість та особистість клієнта. На результат терапевтичного процесу дуже сильно впливає й те, з чим терапевт працює: з певним розширенням своєї особистості або ж з особистістю, що сидить навпроти нього. Саме чітке уявлення про те, що є “Ти” і що є “Я”, повинно бути стимулом терапевтичного процесу і приводити до зустрічі двох особистостей, яка є його метою” (*Бэндлер Р., Гриндер Д., Сатир В. Семейная терапия. Воронеж. 1993. С. 5—6*).

Тобто існує певна проблема, що виникає при будь-якому спілкуванні: розрізнення власних психічних проявів (емоцій,

відчуттів, думок) і психічних станів іншої людини, якими можна “заразитися” через так зване семантичне поле (А. Менегетті). Може так статися, що настрої клієнта сприймаються терапевтом як власні. Але частіше відбувається зворотний процес — проєкція терапевтом власних почуттів на клієнта. У такому випадку терапевт працює нібито сам із собою, і ефективність такої роботи сумнівна. Аби запобігти цьому, спеціалісту потрібно дуже добре знати власну особистість, орієнтуватися у власних проблемах, відрізняти свої нормальні індивідуальні реакції від того, що виникає у взаємодії з клієнтом.

Ще краще, коли психолог відбуде кілька терапевтичних сесій як клієнт у більш досвідченого колеги і добре знатиме свої захисні реакції, типові форми прояву переживань та актів поведінки в ситуаціях, що актуалізують його власні проблеми. Тоді він буде здатний відстежувати свої проєкції, усвідомлювати їх і самостійно коригувати взаємодію. Корисно й звертатися по консультацію до іншого спеціаліста, який надає колезі “зворотного зв’язку”. Таке звертання не тільки не принижує самоповагу психотерапевта; воно є цілком виправданою професійною установкою для цього виду діяльності і свідчить про відповідальність та зрілість фахівця, котрий розуміє дію психологічних механізмів захисту “Я”, які дають викривлення у відображенні дійсності і порушують нормальну адаптацію до соціального середовища.

В ідеальному варіанті особистість психотерапевта має бути звільнена від непродуктивних захистів, а продуктивні — перебувати у зоні усвідомлення людини, тобто бути під її контролем. А. Менегетті говорить про чистоту психіки терапевта, який настраюється на клієнта і через вібрації власного поля свідомості розуміє, що відбувається з ним насправді, незалежно від вербальних пояснень. Але це дуже високий рівень кваліфікації, що досягається десятиліттями роботи як над власною особистістю, так і з іншими людьми.

#### Запитання й завдання

1. Що таке психотерапевтична ситуація?
2. Як впливають особистісні якості практикуючого психолога на ефективність його роботи з клієнтами?
3. Чому майбутньому практикуючому психологові варто починати професійну діяльність із ролі клієнта?

4. Поміркуйте над тим, навіщо практикуючому психологові знання власних проблем, власної системи психологічного захисту, прийомів релаксації, психокорекції тощо.
5. Про що може свідчити поведінка клієнта, коли він наполегливо пропонує психологові свою дружбу чи любов? Як слід поводити себе у таких випадках?
6. Чи повинен практикуючий психолог допомагати будь-якому клієнтові за будь-яких обставин?
7. Під час спілкування з клієнтом психолог відчуває роздратування, яке переростає у гнів. Яку форму поведінки Ви вважаєте за доцільне використати і чому:
  - а) будь-що стримувати свої почуття;
  - б) перервати спілкування, посилаючись на погане самопочуття;
  - в) оформити свої почуття у більш-менш ввічливу, але відверту форму;
  - г) дати повністю вилитися своєму гніву, незважаючи ні на що.

#### Література

- Ассоджали Р. Психосинтез. Москва, 1997.
- Бэндлер Р., Гриндер Д., Сатир В. Семейная терапия. Воронеж, 1993.
- Джэндлин Ю. Субвербальная коммуникация и экспрессивность терапевта // Моск. психотерапевт. журн. 1993. № 3.
- Добрович А. Б. Воспитателю о психологии и психогигиене общения. Москва, 1987.
- Леатц Г. Психодрама: теория и практика. Москва, 1994.
- Менегетти А. Словарь образов. Ленинград, 1991.
- Орлов Ю. М. Восхождение к индивидуальности. Москва, 1991.
- Панок В. Г. Концептуальні питання підготовки (перепідготовки) і підвищення кваліфікації психологів-практиків // Практична психологія у системі освіти. Київ, 1995.
- Перлз Ф. Опыты психологии самопознания. Москва, 1993.
- Перлз Ф. Внутри и вне помойного ведра: Стенограмма гештальттерапии. Москва, 1994.
- Петровская Л. А. Компетентность в общении. Москва, 1989.

Роджерс К. Взгляд на психотерапию: Становление человека. Москва, 1994.

Сандлер Д., Дэр К., Холдер А. Пациент и психоаналитик. Москва, 1992.

Сидоренко Е. С. Экспериментальная групповая психология. Санкт-Петербург, 1993.

Словарь практического психолога. Минск, 1997.

Урсано Р., Зонненберг С., Лазар С. Психодинамическая психотерапия. Москва, 1992.

Фрейд З. Психология "Я" и защитные механизмы. Москва, 1993.

Хорни К. Самоанализ. Москва, 1993.

Юнг К. Г. Аналитическая психология. Санкт-Петербург, 1994.

Яценко Т. С. Активная социально-психологическая подготовка учителя к общению с учащимися. Киев, 1993.

## 7.2. Професійний відбір

Вихідним положенням у справі професійного відбору є те, що не кожний спеціаліст із психологічною освітою здатний працювати в якості практикуючого психолога у школі, закладах охорони здоров'я тощо. Дослідження свідчать, що професійна придатність практикуючого психолога не зводиться тільки до рівня його фахової освіти, і було б грубою помилкою ставити у пряму залежність знання і рівень кваліфікації спеціаліста. Очевидно, що практикуючому психологові необхідні такі індивідуальні та особистісні структури, які забезпечують успішність саме практичної діяльності.

Отже, розглядаючи питання про професійно необхідні якості практикуючого психолога, важливо над усе поставити успішність його професійної діяльності. При цьому слід узяти до уваги те, що практикуючий психолог буде мати певну спеціалізацію: діагностика, консультування, реабілітація і т. ін. Таким чином, кожна з спеціалізацій буде вимагати певної підготовки, набору навичок, особистісних рис та якостей.

Методики відбору на спеціальність "практикуючий психолог" тільки-но створюються, але вже ясно, що вони будуть зорієнтовані на діагностику основних професійно значущих рис. На нашу думку, найжорсткіші вимоги мають бути вису-

нуті до психологів-консультантів, які здійснюють роботу в напрямку індивідуального кризового (конфліктного) консультування та реабілітації.

Дуже серйозні вимоги до особистості психотерапевта висуває метод психоаналізу. Вони безпосередньо випливають із психотерапевтичної ситуації і тісно пов'язані з основними вміннями, якими має володіти психоаналітик.

Як зазначає Р. Грінсон, найважливішим умінням є здатність співвідносити свідомі думки, почуття, фантазії пацієнта з їхнім неусвідомлюваним змістом, сприймаючи не лише текст, що його висловлює пацієнт, а й глибинний підтекст. Тобто це вміння розуміти висловлювання пацієнта на всіх його рівнях — поверховому, зовнішньому та прихованому, внутрішньому.

Основні якості, котрі забезпечують це вміння, — наявність глибоких теоретичних знань, емпатія та інтуїція. Зупинимося на них докладніше.

Ось як обґрунтовує Р. Грінсон необхідність теоретичних знань: "Знання теорії неврозів має той же стосунок до психоаналітичної техніки, що й знання патології для практики медицини, яка займається вивченням внутрішніх органів... Воно являє собою фундамент для практичної роботи, оскільки визначає типові риси різних патологічних синдромів. Досконале знання типового є найкращою підготовкою для розуміння унікального... Це теоретичне знання є квінтесенцією тисяч клінічних фактів і повинно використовуватися для клінічної роботи, якщо аналітик хоче уникнути небезпеки проводити "дикий" психоаналіз. Емпатії та інтуїції не можна навчити, але дослідник повинен знати те, чому можна навчитися. Теоретичне знання не є бар'єром для інтуїтивної психотерапії; навпаки, воно виступає її необхідною передумовою" (Грінсон Р. Г. Техника и практика психоанализа. Воронеж, 1994. С. 442).

Отже, теоретичне знання є тим підґрунтям, на якому базується діяльність будь-якого фахівця, в тому числі психоаналітика. Однак найефективнішою буде та ситуація, коли знання, емпатія та інтуїція взаємодіють, доповнюючи та підтверджуючи одне одного.



Особливо тісно пов'язані емпатія та інтуїція. На думку Р. Грінсона, емпатія у психоаналітичній діяльності є методом встановлення тісного контакту в царині емоцій та спонукань. Інтуїція робить те ж саме, але стосовно ідей. Емпатія передбачає багатий запас особистих переживань аналітика, які він може використати для кращого розуміння пацієнта. Цьому сприяє ґрунтовне знайомство з літературою, музикою, театром, живописом, фольклором, іграми тощо. Всі ці складові відчутно поживають людську уяву, що є безцінним при аналітичній роботі, дають відчуття причетності до всесвітніх переживань. “Ми ближче один до одного у цьому, — наголошує Р. Грінсон, — ніж у наших свідомих діях та соціальних інститутах”.

Таким чином, емпатія та інтуїція лежать в основі здатності до розуміння неусвідомлених значень та смислів, що приховані за усвідомленим матеріалом. Однак здатність до емпатії є основною вимогою: за її відсутності проведення ефективної терапії стає неможливим. Здатність до інтуїції свідчить про вправність, але без емпатії вона може підштовхувати до хибних висновків і взагалі віддаляти від реальності.

Важливою передумовою розуміння пацієнта є й *щирий інтерес до людей, їхнього способу життя, емоцій, фантазій, думок*. Як пише Р. Грінсон, психоаналітик повинен мати розум, який шукає знань, причин та походжень. Енергія, що спонукає людину у цьому напрямку, виходить з її зацікавленості, яка має бути багатою кількісно і доброзичливою якісно. Замала зацікавленість в аналітика робить його жертвою нудьги, надто сильна — змушує пацієнта відчувати надмірний біль.

Наступне важливе вміння, що великою мірою залежить від особистісних якостей психоаналітика, — *це вміння спілкуватися з пацієнтом*. Знову звернемося до Р. Грінсона:

“Аналітик повинен сформулювати словами те, що він збирається розповісти пацієнтові. Він повинен перевести власний процес мислення, тобто первинний процес, у процес вторинний. Крім того, він повинен вирішити, чи можна розповісти це пацієнтові в даний момент. Тут повинні бути використані як його вміння розбиратися у клінічній ситуації, так і його емпатія, тому що тільки використовуючи ці здібності, аналітик може визначити, по-перше, чи є інформація цінною, і, по-друге, чи може пацієнт витримати цей інсайт, не діставши травми. Інтелектуальне знання допоможе йому, нагадавши подібні минулі інтерпретації... Він по-

винен вирішити, чи не буде краще почекати додаткових даних або, можливо, почекати, чи не прийде сам пацієнт до цієї інтерпретації... Якщо ж аналітик вирішив повідомити йому цю інтерпретацію, він повинен вирішити, як він сформулює цю інформацію” (там же. С. 443—444).

І тут ми дійшли до ще одного важливого вміння практичного психолога — *вміння вибрати правильні слова й тон, які забезпечують встановлення необхідного контакту з пацієнтом*. Цього можна досягти передусім шляхом емпатійної ідентифікації аналітика з пацієнтом у даній конкретній ситуації.

“Що може полегшити вибір правильного слова або мови? — питає Р. Грінсон. — Те ж, що полегшує роботу оповідача, гумориста або сатирика. Я би підкреслив, що при цьому важливіші гарні вербальні здібності, а не літературні дані. Однак така вправність повинна служити намірові допомогти, а не використовуватися в аналітичній ситуації для експібіціоністської розваги або замаскованого садизму. Мій власний досвід говорить про те, що серед психоаналітиків кращими терапевтами є ті, що мають почуття гумору, готові пожартувати і насолоджуватися мистецтвом розповіді історій. Здатність використовувати розмовну мову жваво та економічно є досить цінною якістю, її можна порівняти з вправними руками хірурга. Це не може замінити клінічних даних та знання анатомії і патології, але зробить можливим для вмілого клініциста виконати операцію вправно, а не грубо, незграбно. Глибокий психоаналіз завжди болючий, але невміння викликає надмірний і тривалий біль. Іноді це може означати різницю між успіхом та невдачею” (там же. С. 460).

Хоча вибір слів і відіграє велику роль у психоаналітичній роботі, часто важливішою виявляється сила, з якою вимовляються ці слова. Чималу роль відіграють також тон та інтонація, які виражають почуття та неусвідомлені відношення аналітика.

Важливим аспектом мистецтва спілкування є й *уміння аналітика використовувати мовчання*. У психотерапевтичній ситуації воно може бути пасивним або активним. Пацієнту потрібне мовчання аналітика, під час якого він намагається

якось упорядкувати свої думки, почуття й фантазії. В іншому випадку мовчання психоаналітика може здійснювати на пацієнта тиск, щоб він почав говорити. Пацієнт може відчувати мовчання як таке, що підтримує, або ж як критичне, холодне. З іншого боку, сам аналітик має бути здатним витримувати мовчання своїх клієнтів без ворожості й нудьги.

Уміння мовчати передбачає наявність ще однієї важливої професійної якості — *терпіння*. Аби зрозуміти інформацію пацієнта, осмислити її, потрібен час. Те, що здається важливим у перші п'ятнадцять хвилин, може виявитися несуттєвим через півгодини і т. ін.

Таким чином, найважливіші особистісні якості, що забезпечують ефективність психоаналітичної роботи, — це передусім жвавий інтерес до людей, бажання допомогти їм у складних ситуаціях, добре розвинені емпатія та інтуїція. Велику роль відіграють й інші комунікативні якості, зокрема вміння відібрати потрібні слова і вказати їх у потрібний момент.

Якщо спробувати уявити собі модель особистості практикуючого психолога, то в її підґрунтя, на нашу думку, мають бути покладені три вектори: *вектор взаємодії суб'єкта з довкіллям; вектор структурної організації суб'єкта; вектор часу*. Такий підхід видається перспективним, оскільки дає змогу побудувати системне бачення особистості, вирізнити головне, системотворче з-поміж безлічі психічних явищ та процесів.

Змістом першого вектора є широковживана у психології думка про багаторівневий характер взаємодії суб'єкта з навколишнім природним і соціальним середовищем. Теоретики наголошують, що кожен із рівнів цієї взаємодії є специфічним і ті властивості суб'єкта, що на ньому реалізуються, не можуть бути редукованими до інших рівнів. Тут було реалізовано близькі нам підходи Б. Ананьєва, О. Киричука, В. Мерліна, К. Платонова, О. Ткаченка і вирізнено п'ять рівнів взаємодії та, відповідно, п'ять рівнів аналізу особистості практикуючого психолога: *психосоматичного здоров'я; суб'єкта діяльності; особистісних рис; соціальної поведінки; значеннєвий (смысловий)*.

Говорячи про структурну організацію суб'єкта (другий з обраних векторів), маємо посперитися на теоретичні розвідки О. Ткаченка та М. Ярошевського, що стосуються природи психічного та фундаментальної одиниці його аналізу. Ці автори стверджують, що кожен психічний акт являє собою трислнність компонентів, що можуть бути визначені за допомогою категорій “образ”, “мотив”, “дія”. У нашій структурі

вони названі як *когнітивні, мотиваційні та операційні* складові структури суб'єкта.

Третій вектор відіграє не меншу роль, ніж два попередніх. Він дає змогу простежити динаміку всієї системи, це поперше, а по-друге — спрогнозувати її подальший розвиток. Основним поняттям тут є *життєвий шлях особистості*. Останній накладає помітний відбиток на всю особистість людини — і не тільки на її смислові компоненти, а й на структуру, механізми психічної регуляції поведінки, розвиток здібностей та ін.

Діагностика особи претендента має починатися з комплексного аналізу його *фізичного стану*. Для цього принаймні є дві причини. Перша — це наявність усталеної кореляції між деякими соматичними захворюваннями, як правило, хронічними (виразка, діабет, серцево-судинні захворювання та ін.), і рисами особистості людини. До цього додамо, що для практикуючого спеціаліста важливо мати *потужну енергетику і засоби її відновлення*, інакше така робота може негативно позначатися на його фізичному стані. Друга причина: деякі фізичні вади унеможливають працю практикуючим психологом. Серед них такі, як інвалідність, косметичні дефекти, дефекти мовлення тощо.

Важливою умовою відбору є *психічне здоров'я* кандидата. Річ у тім, що психологічними спеціальностями часто прагнуть оволодіти акцентуйовані особи або люди з помітними особистісними проблемами. Переважна їх більшість малопридатна у професійному плані. У практичній роботі вони, як правило, розв'язують свої особистісні проблеми і мало опікуються проблемами клієнта.

Значною складовою професійної придатності претендента є *інтелект*, особливо його вербальний компонент. Досвід свідчить про те, що практикуючі спеціалісти з показниками інтелекту нижче середнього, як правило, мають багато ускладнень у роботі, особливо консультаційній. Саме інтелект забезпечує ефективний аналіз рис та якостей особистості, дає змогу долати стереотипи (як особистісні, так і професійні), є центральним механізмом розуміння поведінки іншої людини. На особливу увагу заслуговує так званий “соціальний інтелект” практикуючого психолога.

Аналіз професійно важливих рис практикуючого психолога доцільно продовжити у *мотиваційній сфері*. Тут передусім слід зазначити *гуманістичну спрямованість особистості*. У поняття гуманістичної спрямованості ми вкладаємо кілька особистіс-

них рис і якостей, в основному мотиваційної та світоглядної природи, як: альтруїстичні позиції, ролі та настановлення у міжособистісному спілкуванні; високий рівень мотивації до професії; значне переважання пізнавальних, альтруїстичних або емпатичних мотивів у роботі з клієнтами; готовність до співробітництва та націленість на його позитивний результат.

*Соціально-перцептивна підструктура* особистості практикуючого психолога має вирізнятися декількома особливостями. По-перше: кількість конструктів, або суб'єктивних шкал, має бути досить великою — з тим, щоб якомога точніше описати поведінку іншої людини. По-друге, ці конструкти мають бути різні за своїм змістом і відображати багатомірність людської особистості та поведінки. По-третє, спеціаліст має володіти способами типологізації певних ознак, зовнішніх проявів особистості, розділяючи при цьому суттєві й несуттєві ознаки.

Серед *регулятивних складових* моделі особистості практикуючого психолога спеціалісти зазначають такі риси та якості, як *здатність легко встановлювати контакт з іншими, легкість у спілкуванні, комунікабельність, уміння слухати і підтримувати розмову*. До цього можна додати, що практикуючий психолог має володіти й механізмами *особистісної емоційної регуляції та емоційної витривалості*.

Чи не найважливішим у структурі особистості практикуючого психолога є ті *особистісні смисли, життєві та світоглядні позиції, що зумовлюють вибір цієї професії*. І тут не можна обійтися без дослідження життєвого шляху, життєвого досвіду та подій особистого життя кандидата. Наведемо той факт, що у консультаційних та соціально-психологічних службах розвинутих країн працює багато осіб, які мали у власному досвіді критичні або скрутні життєві обставини: колишні наркомани, алкоголики, люди, які зазнали великих особистих втрат, та ін. Відомо, що подібні події “розвертають” людину або в себе, або до інших людей. Саме останні і рекрутуються на практичну роботу до різноманітних служб соціального захисту населення.

Отже, можна зробити один принципово важливий висновок: для здійснення правильного професійного відбору необхідно провести декілька різнопланових вимірювань та спостережень протягом досить тривалого часу. Іншими словами — процедура відбору на спеціальність “практикуючий психолог”, хоч би якою комплексною вона була, не може здійснюватись одноразово.

Професійний відбір (добір) доцільно проводити у три етапи. *Перший етап* не є обов'язковим, проте він дуже бажаний.

Суть його полягає у здійсненні профвідбірної профорієнтації. Наприклад: проведення гуртків у школі; участь у психологічних семінарах для вчителів; надання постійної допомоги працівникам психологічної служби. Така практика призвичаює майбутніх абітурієнтів до психології, дає змогу “примірити на себе” професію. Психолог же, який співпрацює з кандидатом, зможе оцінити його професійні перспективи.

*Другий етап* — це відбір перед вступом до навчального закладу. Його основна мета — відфільтрувати тих, хто явно не підходить до професії. Бажано також визначити рівень професійної мотивації, рівень інтелекту, окремі здібності.

*Третій етап* — добір на певну спеціалізацію. Він здійснюється упродовж перших років навчання і полягає не лише у тестуванні студентів, а й у спеціально організованих формах навчання: семінарах, тренінгах, аналізі навчальної діяльності та практики. Це — найважливіша функція психологічної служби вищого навчального закладу та викладацького колективу.

---

#### Запитання й завдання

---

1. Дайте розгорнуту відповідь, чому Ви обрали професію психолога.
2. Назвіть професійно важливі якості особистості практикуючого психолога.
3. Опишіть процедуру відбору на професію “практикуючий психолог”.
4. У чому смисл кожного з трьох етапів професійного відбору?
5. Чому в психоаналізі приділяється така велика увага особистості психотерапевта? Обґрунтуйте свою відповідь.

---

#### Література

---

Гринсон Р. Р. Техника и практика психоанализа. Воронеж, 1994.

Сандлер Д. и др. Пациент и психоаналитик. Воронеж, 1993.

Шертук Л., Де Соссюр Р. Рождение психоаналитика. Москва, 1991.

Горностай П. П., Васьковская С. В. Теория и практика психологического консультирования. Киев, 1995.

Овчарова Р. В. Справочная книга школьного психолога. Москва, 1993.

Практична психологія системи освіти. Київ, 1995.

### 7.3. Зміст підготовки практикуючих психологів

Ще раз наголосимо, що підструктура “знання” відіграє важливу роль у професійній діяльності практикуючого психолога. Мало сказати, що спеціаліст повинен володіти певною сумою знань, вони ще мають бути спеціально організованими і мати певну структуру. Основою професійної діяльності психолога, як відомо, є життєва ситуація, в якій опинився клієнт і яку психолог має проаналізувати, оцінити та скоригувати. До такої роботи залучаються усі наявні знання, життєвий і професійний досвід, інтуїція. Зрозуміло, що чим ґрудованіший психолог, тим краще. Тому він має здобути широку гуманітарну освіту: історія, культура, філософія, народознавство, релігія, етика, логіка і т. ін., — на основі якої стають можливими і формування професійно необхідних рис особистості, і прищеплення професійних знань, умінь та навичок.

Цілком логічно поділити професійну психологічну освіту на *теоретичні* та *практичні компоненти*. Зрозуміло, що має бути різниця у співвідношенні цих компонентів між освітою психологів-викладачів і практикуючих психологів. Більше того, така різниця має бути і в межах практичної психології — залежно від спеціалізації, яку опановують майбутні фахівці.

Що стосується професійних знань, то вони вбачаються тривірневими. Перший — загальнопсихологічна *теоретична підготовка*: історія психології, загальна психологія, психофізіологія, психологія особистості та окремі галузі психологічної науки (соціальна, інженерна, вікова та ін.). Другий — *спеціальна психологічна підготовка*. Тут передбачається опанування загальними відомостями про прийоми роботи у певному напрямі практичної психології: шкільній, військовій, економіки та бізнесу, сім’ї та соціальної допомоги населенню тощо. Іншими словами, це знання основ практичної психології. Третій рівень — знання зі спеціалізації. Це — прийоми та

досвід роботи у конкретній техніці (техніках). До таких технік можна віднести: сімейне консультування у школі; діагностику і корекцію взаємин у підрозділі (військова психологія); конфліктологію (управління) та ін. Кожен із рівнів підготовки практикуючого психолога має відрізнятися від інших специфічним способом організації та подання знань.

Основу першого рівня — загальнонаукового — мають складати ті відомості, що накопичила наукова психологія у вигляді наукових фактів, законів, теорій. Такий спосіб організації матеріалу можна назвати *аналітично-статистичним*. Це фактично той матеріал, який нині подається майбутнім психологам, учителям, вихователям: аналіз психологічних явищ, опис законів, структура наукових психологічних знань та психологічних наук. Основна форма навчання — *лекційно-лабораторна*. Результат — *сума (система) знань, відомостей, фактів із психології*.

Наступний рівень — практична психологія. Він складається із загальних основ практичної психології та науково-методичних основ певного її напрямку. Тут повною мірою виявляє себе *синтетичний підхід* до змісту та організації навчання. На нашу думку, це принципова відмінність практичної психології від наукової. Основним результатом на цьому щаблі навчання має стати сформований “*психологічний світогляд*” майбутнього спеціаліста. Студент (курсист) тільки тоді стає справжнім фахівцем, коли починає бачити світ очима психолога. Така особистісна характеристика включає в себе знання умов професійної діяльності людини та її психологічних аспектів, “зануреність” у практичну проблематику, орієнтацію на реконструкцію та розв’язання психологічних проблем інших людей, вміння аналізувати поведінку інших і робити практично значущі висновки.

Третій щабель можна назвати *індивідуально-типологічним*. Тут знання організуються довкола певної типології життєвих ситуацій особистості з урахуванням сфери її активності та вікових особливостей. Основою навчання тут є *життєва ситуація*, а результатом — *навички і вміння практичної роботи, володіння набором технік, технологій та професійних дій*.

Кожен із щаблів психологічної освіти передбачає набуття певної суми теоретичних знань і формування практичних навичок. Ясно, що їх співвідношення будуть різними. Перший рівень можна назвати переважно теоретичним, а третій переважно практичним.

Трирівневий поділ змісту психологічної освіти в основному узгоджується з прийнятим у світовому співтоваристві, але й ураховує специфіку розвитку вітчизняної психології.

Сьогодні суспільна практика очікує від практичної психології ефективного розв'язання найрізноманітніших проблем, тому проблема вузької спеціалізації працівників відповідної служби, а отже й освіти, стоїть на часі. Ми маємо досягти такого стану, коли кожний спеціаліст був би дійсно спеціалістом у своїй, хай навіть вузькій, галузі практичної психології. Не так вже й важко бути психологом “взагалі”, набагато важче бути психологом-професіоналом, скажімо, у сімейному консультуванні й терапії або з питань формування навчальної діяльності і т. ін.

На сьогодні поки складно визначити конкретні спеціалізації працівників соціально-психологічних служб різних відомств. Виняток складає хіба що система освіти. У “Положенні про психологічну службу освіти” зафіксовано двоступеневий підхід до організації служби: перший ступінь — спеціаліст, що працює у навчально-виховному закладі; другий — спеціаліст регіонального науково-методичного центру.

Це не формально-адміністративне розрізнення. Передбачається, що спеціалісти психологічної служби будуть мати різну спеціалізацію, яка ґрунтується на специфічних завданнях їхньої професійної діяльності. Окремо наголосимо: працівники психологічної служби навчального закладу і працівники центру виконують різні функції, але й ті, й інші можуть атестуватися на всі категорії — від другої до вищої. На нашу думку, варто було б назвати спеціалістів, що працюють у школі, позашкільній установі або інституті, “психологами закладів освіти”, а співробітників центрів — “практикуючими психологами”.

Для першої групи спеціалістів передбачаються такі спеціалізації: дошкільна психологія та психологія початкової школи; шкільна психологія та психологія середньої освіти; психологія спеціалізованих та вищих навчальних закладів. Очевидно, що ці спеціальності будуть масовими.

Друга група спеціалізацій буде, мабуть, різноманітнішою, кількість випускників — меншою, а підготовка — більш ґрунтовною (обов'язково п'ятирічний курс навчання). Назвемо лише декілька спеціалізацій: психологія учіння і навчальної діяльності; психологія девіантної поведінки та відхилень у розвитку; психодіагностика та психологічний відбір; психологія індивідуального і соціального розвитку особистості; психологія сім'

та соціального оточення. Передбачається, що підготовка психологів закладів освіти буде органічною частиною підготовки практикуючих психологів.

Серед найзначущих складових змісту освіти практикуючих психологів *загальногуманітарна підготовка* була названа не випадково. Ми маємо на увазі знання культури у найширшому розумінні цього слова. Людина, яка не має щонайменшого уявлення про надбання людського духу у всіх його проявах (літературі, живописі, науці, архітектурі тощо), навряд чи буде здатна до ефективної діяльності як практикуючий психолог. Мабуть, не треба детально роз'яснювати й ту тезу, що психолог має знати, розуміти і повною мірою приймати менталітет тієї спільноти, серед якої він працює. Саме менталітет особи у тій чи іншій мірі відображає культуру, і він не може бути до кінця роз'яснений без усвідомлення широкого культурно-історичного контексту життєдіяльності особистості.

Якщо у цьому контексті розглядати підйом інтересу до етнопсихології, який ми наразі спостерігаємо, то тут необхідно звернути увагу на один важливий компонент, а саме *психотехнічний*. Адже з психологічного огляду традиції, звичаї, обряди — це не що інше, як відібрані впродовж століть, перевірені практикою форми поведінки людей і методи управління цією поведінкою, які виходять з певної специфіки (етнічної, природної, історичної) людей, що заселили певну територію і які відносять себе до певної спільноти.

Треба тільки уважно придивитися до різних культур — і ми побачимо різні способи розв'язання сімейних конфліктів, методи і прийоми виховання молоді, способи релаксації, катарсису, психологічного захисту та ін. І ми були б поганими психологами, якщо б не навчалися використовувати ці багатющі скарби у своїй практичній діяльності. Етнопсихологія — не данина моді, не політична іграшка, а нагальна потреба часу, що має конкретну мету — ефективна допомога людині, кваліфіковане управління соціальними процесами.

Великий інтерес до кроскультурних та етнопсихологічних досліджень, що спостерігається у психологічній науці розвинутих країн, має декілька прагматичних цілей, серед яких — оптимізація змісту професійної підготовки практикуючих психологів. Недарма дослідники наголошують, що будь-яка професійна підготовка має відбивати той національний контекст, у якому буде діяти професійний психолог.



Відтак впливає ще один важливий висновок: практикуючий психолог має володіти двома-трьома мовами, а точніше — культурами. Цей критерій має стати одним із головних в оцінці професійної придатності спеціаліста.

Сказане дає змогу сформулювати ряд найзагальніших вимог до змісту освіти практикуючих психологів.

1. *Чітке розрізнення психологічної освіти на теоретичну, чи теоретично-експериментальну, і практичну.* Маємо врешті-решт усвідомити, що є психологія наукова, теоретична з її проблемами, категоріями і методами, і психологія практична зі своїми проблемами, завданнями і методиками. І навчати треба або одній психології, або іншій.

2. *Зміст освіти практикуючого психолога має складатися принаймні з трьох рівнів (шаблів): загальнотеоретичні основи психології; теоретично-методичні основи конкретного напрямку практичної психології (юридичної, політичної, військової та ін.); спеціалізація у конкретному виді практичної психології, що фактично дорівнює певній сумі практичних навичок, умінь, володінь технологіями професійної діяльності.*

3. *Загальнокультурна і мовна підготовка, використання життєвого досвіду психолога.* Тут, серед усього іншого, дуже важливими є психологічне осмислення етнічних особливостей регіону і вивчення релігії як духовної практики населення. Адже релігія має великий психотерапевтичний і психокорекційний потенціал і є важливою складовою, а подекуди й підґрунтям культури. Та, на жаль, вона мало вивчена нашими психологами. Поки можна тільки здогадуватися про психологічну ефективність молитви, сповіді, каяття, медитації та інших релігійних дій.

4. *Викладання і засвоєння змісту практичної психології має відбуватися на основі "випадкового" підходу (маємо на увазі випадок, а не випадковість).* Центральним об'єктом зусиль практичної психології має стати життєва ситуація людини в єдності та взаємодії трьох основних компонентів: наявних зовнішніх обставин; психічних особливостей і здатностей індивіда; засобів і форм взаємодії перших двох складових. Відображенням, або проявом, життєвої ситуації і виступає, на нашу думку, випадок. Останній і є мотивом для втручання практикуючого психолога або для звертання до нього по допомогу.

5. *Зміст навчання обов'язково має передбачати формування особистості практикуючого психолога.* Вивчення практичної

психології не може бути зведено до засвоєння інформації та вироблення навичок — воно разом із тим має змінювати внутрішні психічні структури суб'єкта навчання, оскільки основним інструментом у роботі практикуючого психолога є він сам. Психологічні знання повинні мати суб'єктивну значущість для того, хто навчається, а сам процес навчання — бути суб'єктивно драматичним. Іншими словами, *засвоїти практичну психологію — це не тільки вивчити, а й пережити.*

---

#### Залитання й завдання

---

1. Схарактеризуйте кожен із рівнів підготовки практикуючого психолога.
2. У чому полягає необхідність особистісної підготовки практикуючого психолога у процесі навчання?
3. Обґрунтуйте важливість професійної інтуїції у структурі особистості фахівця.
4. Які спеціалізації існують у процесі підготовки практикуючих психологів?

---

#### Література

---

Аминов Н. А., Молоканов М. В. Социально-психологические предпосылки специальных способностей школьных психологов // *Вопр. психологии*. 1992. № 1.

Бондаренко А. Ф. Социальная психотерапия личности. Киев, 1991.

Гринсон Р. Р. Техника и практика психоанализа. Воронеж, 1994.

Кейсмент П. Обучаясь у пациента. Воронеж, 1995.

Косевская А. Личность психотерапевта // *Групповая психотерапия*. Москва, 1990.

Санникова О. П. Эмоциональность в структуре личности. Одесса, 1995.

## 7.4. Особистісна підготовка практикуючого психолога

У попередніх підрозділах були висвітлені найважливіші характеристики особистості практикуючого психолога, які дають йому змогу ефективно діяти у відповідних ситуаціях, розв'язуючи складні й нетривіальні професійні завдання. Виходячи з цього ми почали розглядати питання: якою має бути система підготовки майбутнього фахівця, щоб сприяти формуванню не лише його професійних знань та вмінь, а й передусім його особистості? Отож продовжимо міркування на цю тему, дещо поглибивши її практичний аспект.

Досвід підготовки шкільних психологів показує, що існуюча традиційна система навчання не забезпечує повною мірою формування професіонала-психолога, здатного на високому рівні виконувати різноманітні обов'язки, які постають перед ним у практичній діяльності.

Нами пропонується система організації підготовки практикуючого психолога, яка включає такі рівні:

1) *світоглядний*, що має на меті формування професійної свідомості майбутніх спеціалістів. Він повинен також забезпечити засвоєння норм, зразків, правил поведінки, стійкої системи цінностей, яка б відповідала професійному етикетові психолога;

2) *професійний*, спрямований на оволодіння необхідною системою знань, технологією практичної діяльності майбутнього психолога, формування його психологічної культури;

3) *особистісний*, мета якого — формування у студента професійно значущих якостей особистості, гуманістичної спрямованості, “діалогічності” як центрального її компонента, здатності до професійної ідентифікації.

Наявна система підготовки практикуючого психолога зорієнтована головним чином на оволодіння студентами певною системою теоретичних знань, засвоєння зовнішніх вимог, спеціальних умінь та технік. Однак специфіка професії психолога, її спрямованість передусім на надання психологічної допомоги іншим передбачають те, що основним інструментом його роботи, окрім тестів, спеціальних психологічних методик та іншого, має виступати його власна особистість: самооцінка, цінності, образ себе та навколишнього тощо. Таким чином, найважливішим завданням є становлен-

ня особистісного “Я” майбутнього фахівця. Це тісно пов'язане з формуванням професійної культури, центральною ланкою якої є психологічна культура.

Психологічна культура, безумовно, передбачає високий рівень професійних знань. Проте таких знань, якщо вони не пов'язані з реальним контекстом майбутньої діяльності, недостатньо.

Найважливішою складовою психологічної культури особистості є *культура спілкування*. Вона передбачає вміння використовувати різноманітні засоби та методи впливу на клієнта, адекватно сприймати й розуміти його, налагоджувати ефективну взаємодію. Справжня культура спілкування — це й знання про наявні стереотипи взаємодії, й уміння користуватися ними у відповідні моменти, а також уміння розв'язувати такі практичні ситуації, коли використання наявних стереотипів не може дати позитивних результатів.

Культура спілкування включає не лише вміння вести діалог із клієнтом, а й орієнтацію на партнера як рівноправного суб'єкта спілкування. Вона передбачає активну взаємодію, цілковите взаєморозуміння психолога і клієнта, а не примітивне маніпулювання, яке, на жаль, ще трапляється на практиці.

Рівноправний діалог потребує від професіонала-психолога вміння надавати клієнтові першість у розмові, терпляче вислуховувати його, намагаючись зрозуміти його проблему і не поспішаючи висловлювати свою думку. Таким чином, *діалог є найціннішим інструментом психолога, а діалогізм — найважливішою його професійною якістю*. Провідною рисою діалогічної особистості при цьому стає подолання власних домінант, яке забезпечує відкритість духовному світові іншого, спрямованість свого “Я” на розуміння “чужої свідомості”. Тоді інша людина в ході спілкування кожного разу відкриватиметься як неповторна та емпатійна особистість.

Важливою умовою успішного здійснення професійної діяльності психолога є й *культура мислення*. Творче мислення фахівця має бути спрямоване передусім на розв'язання різноманітних практичних завдань, які постають перед ним у процесі консультативної, діагностичної та корекційної роботи, коли необхідно розібратися в ситуації та проблемах клієнта, його особистості, знайти ефективні шляхи надання психологічної допомоги. Складність таких завдань полягає в їхньо-

му нестандартному характері, а також у необхідності швидкого прийняття безпомилкових рішень.

Значущою складовою психологічної культури професіонала є й *емоційна культура*, яка лежить в основі моральності. Вміння вибрати адекватну форму прояву своїх емоцій, здатність володіти собою, керувати власними емоційними станами — показник розвиненої емоційної культури практикуючого психолога. Все це сприяє повноцінному спілкуванню, дає змогу знайти вихід із складних конфліктних ситуацій.

Психологові, який прагне досягти високої професійної культури, необхідні *постійний самоаналіз, усвідомлення власних дій та вчинків, самоспостереження, здатність вести безперервний внутрішній діалог*. Таке самоспілкування є основою професійного самовдосконалення, оскільки дає можливість коригувати власні недоліки, розвивати необхідні для професії здібності та якості. Окрім того, самоспілкування, рефлексія лежать в основі професійної ідентифікації майбутніх фахівців.

*Професійна ідентифікація* — це невід'ємна частина професійної самосвідомості особистості. Вона передбачає прийняття провідних професійних ролей, цінностей та норм, наявність мотиваційних структур, котрі спонукають особистість до ефективно практичної діяльності. Несформована професійна ідентифікація — навіть при високому рівні теоретичної підготовки й відпрацьованих практичних умінь — не дає змогу фахівцеві впевнено почувати себе у процесі виконання своїх функцій, викликаючи до дії механізми психологічного захисту, які відчутно заважають справі.

Таким чином, проблема формування професійної ідентифікації тісно поєднана з механізмом особистісного росту (саморозвитку) студентів-психологів, який включає *самопізнання (самодіагностику), самокорекцію, самоаналіз та самореабілітацію*.

Для формування професійної культури майбутнього психолога важливе значення має оволодіння *вмінням бути клієнтом психотерапевта*. Поставивши студента у цю роль, ми допомагаємо йому продіагностувати власну особистість, озброюємо науково обґрунтованими методами самопізнання. Крім того, при цьому здійснюється первинна корекційна робота, оскільки студенти навчаються окремих прийомів самокорекції та самореабілітації.

Отже, центральною ланкою системи підготовки практикуючих психологів має бути особистісна підготовка, яка інтегрує всі інші елементи цієї системи. Саме наголос на особистісному розвитку студентів, на формуванні їхньої професійної культури та професійної ідентифікації і лежить в основі сучасного підходу до розглядуваної проблеми.

Провідні напрями підготовки практикуючих психологів можна згрупувати в окремі, часто взаємопереплетені в реальній практиці блоки.

Перший блок, *підготовчий*, розпочинається з диференціювання претендентів за рівнем їхньої професійної придатності до роботи з людьми. Початок цієї роботи можна віднести до етапу професійного відбору на відповідні спеціальності. Причому для такого відбору доцільно визначити мінімальну кількість якостей, відсутність яких робить людину непридатною до оволодіння професією практикуючого психолога. Це ті якості, які неможливо ні розвинути, ні сформувані у процесі навчання.

Робота з диференціації має бути продовжена на початковому етапі навчання студентів. Тепер завдання полягає не у відсіві професійно непридатних, а в попередній орієнтації студентів на різні напрями професійної підготовки. Вона може бути проведена за такими параметрами: психолог-викладач, психолог-дослідник, психолог-терапевт. Слід зазначити, що така диференціація не повинна бути жорсткою, тобто остаточною: у подальшому межі груп можуть змінюватися.

І нарешті, підготовчий блок має включати роботу з адаптації студентів до майбутньої професії, так би мовити, занурення в її контекст. На початковому етапі професійної підготовки (як правило, це перший та другий курси) студенти повинні, по-перше, оволодіти базовим концептуальним апаратом психологічної науки й дістати основні уявлення про свою майбутню діяльність. Таке завдання вирішують теоретичні курси загальної та вікової психології, які є теоретичною базою підготовки фахівця незалежно від його подальшої професійної орієнтації.

По-друге, адаптації студентів мають сприяти різноманітні тренінгові групи спілкування, участь у яких допомагає майбутнім спеціалістам розпочати знайомство з практичною психологією “зсередини”. До того ж це сприяє професійній іден-

тифікації студентів, їхньому особистісному росту. На першому етапі ще рано починати роботу з глибинними травмами підсвідомості, котрі, як показує досвід, є у багатьох студентів. Ім поки що досить оволодіти комунікативними вміннями, підвищити свою емоційну чутливість, емпатію тощо. Важливим завданням таких методик є створення емоційно комфортної атмосфери у групі, яка дає учасникам відчуття захищеності, допомагає подолати страх перед іншими, пізнати себе та інших, сприяє виникненню взаємної довіри, взаємодопомоги та емоційної підтримки.

Наявна система підготовки практикуючих психологів передбачає включення студентів у різноманітні тренінги лише на старших курсах. Однак, як показує досвід, студенти з великими труднощами включаються в таку роботу. Перешкодами виступають не завжди сприятливі взаємовідносини, що склалися у групі, небажання розкриватись один перед одним, різноманітні психологічні бар'єри, які виникли у процесі навчання. Доброзичливість взаємин у тренінговій групі під керівництвом досвідченого тренера-викладача, загальний характер труднощів, подібність життєвих ситуацій — усе це підводить студентів до розуміння корисності відвертих проявів у спілкуванні. Це і є першим кроком уміння “бути клієнтом”: сміливість обговорювати свої глибинні проблеми з іншими людьми. Формування такого вміння стимулює й особистісне зростання студентів, запускає могутній механізм потреби в самореалізації.

Другим блоком професійної підготовки майбутніх практикуючих психологів є *діагностичний*, який передбачає оволодіння основами психодіагностики, подальше просування шляхом самопізнання. Він охоплює другий та третій курси і включає експериментальну психологію та психодіагностику як центральні предмети даного циклу навчання, а також залучення студентів до різноманітних видів діагностичної, тренінгової та іншої роботи.

На цьому етапі студент не лише оволодіває різноманітним комплексом психодіагностичних методик, а й отримує змогу зібрати більше інформації про якості свого характеру, про свої здібності, пізнавальні та інші можливості. При цьому виявляються й особистісні проблеми студентів, які є перешкодою для майбутньої діяльності.

Важливість такої роботи зумовлена тим, що, як ми вже знаємо, у процесі взаємодії з клієнтом психолог може проєктувати на нього свої власні проблеми. Спрацьовує механізм психологічного захисту, який спотворює реальну терапевтич-

ну ситуацію. У зв'язку з цим другий блок, поряд із традиційними методиками, передбачає більш глибоку діагностичну роботу, яка включає, крім тестів, спеціальні тренінгові техніки, бесіди, консультування.

Третій блок охоплює третій та четвертий курси — це *особистісно-професійна корекція*. Його завданнями є проробка виявлених на діагностичному етапі особистісних проблем студентів, корекція та формування професійно значущих комунікативних умінь. Провідним навчальним курсом у даному блоці є курс психокорекції та основ психологічного консультування, а також психотерапії. Зокрема, на основі інформації, здобутої на підготовчому та діагностичному етапах, студент має скласти під керівництвом викладача індивідуальну програму корекційної роботи з метою самовдосконалення. Головні навчальні прийоми на цьому етапі — активні соціально-психологічні тренінги, індивідуальні консультації та спільна з викладачем психотерапевтична робота з клієнтом (студент у такому випадку виступає в ролі асистента-стажиста).

Як зазначалося, запропоновані блоки професійної підготовки студентів є взаємопереплетеними. І хоча у кожному з них провідним виступає той чи інший елемент (наприклад, діагностика або корекція), чітке їх розмежування навряд чи доцільне.

Так, особистісно-професійна корекція, що домінує у третьому блоці, повинна розпочинатися вже з перших днів навчання. При цьому на перших курсах варто проводити не лише первинну психодіагностику, а й елементи корекції окремих проявів тих чи інших особистісних якостей студентів у тренінгах спілкування, де викладач, визначаючи явні дезадаптації поведінки, пропонує нові її зразки, які поступово засвоюються студентами.

У процесі самодіагностики якостей, професійно значущих для майбутньої діяльності, необхідно формувати у студентів потребу в їх розвитку. Наприклад, студент повинен усвідомити потребу в більш розвиненій уяві, здатності розуміти іншого, “вживатися” у нього тощо. Тут, як і в попередньому випадку, акцент робиться на корекції окремих якостей, а не на переструктуруванні всієї особистості студента.

І нарешті, на корекційному етапі належна увага має бути приділена психотерапії як поняттю ширшому порівняно з психокорекцією. До психотерапії студенти підводяться поступово: спочатку вони виступають у ролі клієнта, а потім — асистента психотерапевта. На цьому етапі доцільно використовувати тренінги сензитивності, особистісного зростання,

роботу за програмою PRH, гештальттерапію тощо. Крім того, працюючи в ролі асистента, студенти залучаються до терапевтичної роботи зі своїми молодшими товаришами, які в свою чергу виступають як клієнти. Тим самим реалізується принцип “вертикального діалогу” в навчанні, який сприяє, з одного боку, особистісному зростанню студентів-психологів, з іншого — оволодінню важливими техніками психотерапевтичної роботи.

Після корекційної роботи і практики психотерапії слід провести вторинну психодіагностику для встановлення рівня розвитку професійних та особистісних якостей студентів. Вона має збігатися з етапом поглибленого профвідбору. Як вже зазначалося, в рамках самої психології виділяються різноманітні напрями роботи, що потребують різних індивідуальних якостей: викладання психологічних дисциплін, науково-дослідна робота й власне практична психологія.

Прикладний аспект психології — також не однорідна сфера діяльності. Тут можуть існувати лабораторії психодіагностики, психологічні та сімейні консультації тощо, діяльність яких забезпечують відповідні спеціалісти. На останніх курсах студенти повинні мати можливість випробувати себе в більшості з цих напрямів роботи й вибрати те, що найбільше відповідає їхньому бажанню, здібностям та об’єктивним показникам.

Четвертий блок, який завершує підготовку практикуючих психологів, — *оволодіння прийомами професійної самореабілітації* з метою відновлення внутрішнього балансу (цілісності “Я”) після психотерапевтичної роботи з клієнтом. Тут доцільно використовувати прийоми розслаблення, медитаційні техніки. При цьому студенти повинні оволодіти прийомами само- та взаємокорекції, які дають змогу не лише сформувати основні інструментальні вміння, а й відчувати їхню ефективність при розв’язанні власних проблем.

#### Запитання й завдання

1. Перелічіть рівні професійної підготовки практикуючого психолога.
2. У чому полягає специфіка корекційної роботи з студентами на першому етапі навчання?
3. Які психодіагностичні методики доцільно використовувати на другому етапі навчання?

4. Як розрізняються поняття “професійна ідентифікація” та “самооцінка професійно значущих якостей”?
5. Дайте визначення поняття “психологічна культура”.
6. Обґрунтуйте значення культури мислення для ефективної професійної діяльності практикуючого психолога.
7. Які особистісні якості повинні домінувати у кожному з напрямів професійної психологічної діяльності — викладанні психології, науково-дослідній роботі, практичній психології?

#### Література

- Вербицкий А. А. Концепция знаково-контекстного обучения в вузе // Вопр. психологии. 1987. № 5.
- Грановская Р. М. Элементы практической психологии. Ленинград, 1988.
- Долинська Л. В., Левченко М. В., Чепелева Н. В., Уманець Л. І. Активні методи в роботі практичного психолога. Київ, 1994.
- Емельянов Ю. Н. Активное социально-психологическое обучение. Ленинград, 1985.
- Психологічні аспекти гуманізації освіти / За ред. Г. О. Балла. Київ; Рівне, 1996.
- Чепелева Н. В. Психологічна культура майбутнього вчителя. Київ, 1989.
- Чепелева Н. В., Пов’якель Н. І. Діалогічно-орієнтований підхід в системі підготовки практичних психологів // Вісн. Терноп. експеримент. ін-ту пед. освіти. Тернопіль, 1996.
- Якиманская И. С. Разработка технологии личностно-ориентированного обучения // Вопр. психологии. 1995. № 2.
- Яценко Т. С. Активная социально-психологическая подготовка учителя к общению с учащимися. Киев, 1993.

#### 7.5. Форми й методи підготовчого процесу

Перше, на що тут варто звернути увагу, — це *структура психологічної освіти*. Відразу ж зауважимо, що університетську освіту (теоретичну, експериментальну) ми за-



лишимо поза рамками. Адже це рівень підготовки викладачів психології, дослідників, і він поки що не передбачає підготовки практикуючих психологів.

Найбільшими можливостями у підготовці практикуючих психологів володіють вищі педагогічні заклади освіти. П'ятирічний курс навчання може забезпечити і якісну теоретичну підготовку, і формування практичних навичок, і професійний добір. Саме ці заклади освіти мають повною мірою забезпечувати усі три рівні процесу підготовки фахівців за умови проведення переорієнтації на підготовку практикуючих психологів.

*Загальногуманітарна і загальнотеоретична підготовка (перший рівень)* може здійснюватися традиційними методами, які є зараз. Структура навчальних курсів, їхній зміст теж можуть бути традиційними: історія культури, релігієзнавство, загальна, соціальна, вікова психологія і т. д. Навчання проводиться у формі лекцій, семінарських та лабораторних занять.

На цьому рівні важливо започаткувати так званий "випадковий" підхід, про який уже йшлося. Він може бути реалізований через літературні, художні та інші ілюстрації. До слова сказати, у старих підручниках психології це було, й не дарма. Такий матеріал може видатися простою ілюстрацією, але це не зовсім так. Цитати з художніх творів відомих письменників, картини відомих малярів тощо є, як правило, цілісним відображенням життєвої ситуації людини. Для практикуючого психолога ця цілісність є найважливішою.

*Другий рівень — вивчення теоретичних і методичних засад та конкретного напрямку практичної психології.* Він також передбачає практичні заняття й проходження практики; вивчення структури обраного напрямку, спеціалізацій, що існують у його межах. Одним із методів проведення практичних занять тут може бути групове обговорення і розв'язання конкретних ситуацій. У багатьох західних підручниках та іншій методичній літературі великого значення надається саме цій формі навчання.

Основною формою навчальної діяльності на цьому рівні має бути семінар. Саме він, на нашу думку, може повною мірою забезпечити формування "психологічного світогляду" майбутніх спеціалістів. Розвиткові особистості психолога також сприятимуть виробничі практика, написання звітів та довідок (що, до речі, поки не впроваджене), колоквіуми та ін.

*Третій рівень — це рівень практичної роботи (ординатури), час оволодіння основними технологіями у межах обраної спеціалізації.* Основною формою навчання тут має стати аналітично-практична: семінари, аналіз досвіду роботи, тренінги, обмін досвідом.

Особливою умовою успішної підготовки спеціалістів у педагогічних закладах є самостійна і практична робота студентів. Не практичні заняття як елемент навчання, а практика як основа навчання, як головна умова підготовки спеціалістів. Очевидно, тут доцільно організувати монологічну практику, ввести стажування, а можливо й ординатуру, інші форми.

Поділ психологічної освіти на рівні зовсім не означає, що практична підготовка, проходження студентами (курсистами) практики мають відбуватися на третьому або другому рівні. Практична і самостійна робота повинна починатися з перших днів навчання і завершуватися з одержанням диплома (кваліфікації). Важливо, щоб формування навичок практичної роботи було узгоджено з набуттям теоретичних знань.

Центральні аспекти підготовки практикуючих психологів на основі трирівневого підходу відображені в таблиці 7.5.

Таблиця 7.5

Зміст, форми та результати підготовки практикуючих психологів

Рівні	Зміст навчання	Спосіб організації навчального матеріалу	Основні форми навчання	Форми та зміст практики	Основні результати навчання
I	Основи наукової психології та її галузі	Аналітично-статистичний; основна одиниця — науковий факт	Лекційно-лабораторна	Монологічна (спостереження, аналіз); педагогічна (асистентська)	Сума наукових та практичних знань; навички дослідної роботи
II	Теоретичні основи практичної психології; методика роботи у конкретному напрямі	Синтетичний; категорії: життєвий шлях, активність особистості, життєва перспектива	Семінар (дискусії, тренінги, обговорення)	Виробничо-ознайомлювана; переддипломна; монологічна	Знання теоретичних основ практичної психології та її окремого напрямку; особистість професіонала
III	Опанування основними технологіями роботи в одному з напрямів	Індивідуально-типологічний; одиниця — випадок, життєва ситуація	Аналітично-практичні (практична робота; семінар та ін.)	Практична робота під керівництвом спеціаліста (ординатура)	Володіння основними технологіями в одному з напрямів діяльності психологічної служби

Отже, п'ятирічний курс підготовки практикуючих психологів має бути базовим, оскільки у даному випадку є можливість підготувати широкоосвіченого спеціаліста, що достатньою мірою володіє і теоретичними знаннями з психології, і навичками практичної діяльності. Тут студенти зможуть отримати спеціальність “практикуючий психолог” (це перший та другий рівні підготовки) та спеціалізацію (третій рівень). Якщо визначати час навчання студента впродовж п'ятирічного курсу за рівнями професійної підготовки, то найбільш оптимальним убачається таке: перший та другий рівні — по чотири семестри, третій рівень — два.

Що стосується вивчення психології як другої (додаткової) спеціальності, то тут можливості дещо менші. Вважаємо, що ця форма може бути перехідною або до п'ятирічної, або до курсів спеціалізації (третій рівень). Реальна оцінка можливостей цієї форми навчання приводить до висновку, що психології в цілому слід присвячувати чотири семестри. Підготовка буде ефективною, коли перший рівень професійної освіти буде засвоєний екстерном, а весь навчальний час використаний на опанування другим і третім рівнями.

Організація і зміст підготовки практикуючих психологів у цьому випадку мають бути поставлені у залежність від основної спеціальності. Якщо, скажімо, основна спеціальність — це методика фізики, то найбільш доцільною спеціалізацією може бути практикуючий психолог — фахівець із навчальної діяльності; якщо перша спеціальність — історія, то друга — “соціальна активність та її формування”.

Передбачається, що будуть створені три- і дворічні курси підготовки практикуючих спеціалістів для роботи в соціально-психологічній службі. Але ці курси можуть бути організовані для осіб з вищою гуманітарною освітою після відповідного професійного відбору. Однорічна підготовка психологів видається неефективною і небажаною, оскільки у такий термін неможливо підготувати спеціаліста з практичної психології.

Досвід розвинутих країн свідчить, що теоретичні аспекти психології можуть вивчатись екстерном, але практика, практичні заняття мають здійснюватися тільки у навчальному закладі.

Якщо говорити про *проблему підвищення кваліфікації практикуючого психолога*, то вона має, на нашу думку, два аспекти: вдосконалення в межах своєї спеціалізації та вдосконалення як опанування іншою спеціалізацією. У першому ви-

падку зміст, форми й методи підвищення кваліфікації зумовлюються тими технологіями роботи, якими володіє спеціаліст. У другому організація та зміст удосконалення залежать від того, наскільки близькими є спеціалізація, якою він володіє, і спеціалізація, котру хоче здобути.

Тут річ має йти про два типи підвищення кваліфікації: набуття навичок і досвіду практичної роботи у певній психологічній техніці (соціальній технології); формування навичок методиста (майстра), який уміє не тільки виконувати роботу, а й навчати цього інших. Ці типи підвищення кваліфікації мають наслідувати один одного. У разі, коли фахівець змінює спеціалізацію, він має спочатку опанувати її у повному обсязі, а вже потім підвищувати свою методичну майстерність.

Як уже зазначалося, спеціалізація — це певна сума технологій роботи, які забезпечують діяльність психологічної служби у певному її напрямі. Тому коли спеціаліст опановує нову для себе спеціалізацію, він має навчатися близько двох семестрів. Якщо ж удосконалення здійснюється у межах одного напрямку (спеціалізації), то час і форми навчання цілком залежатимуть від змісту й кількості соціальних технологій, що опановуються.

*Перепідготовка спеціалістів* сьогодні є основною ланкою постачання практикуючих психологів у систему освіти. Через те саме вона потребує якнайшорішніх і радикальних змін. Головною метою усіх реформацій тут убачається досягнення рівня підготовки “психолога закладу освіти” або “практикуючого психолога”. Відтак зміст, форми і методи перепідготовки мають будуватися таким чином, щоб повною мірою відповідати названим спеціальностям.

У цьому питанні ще багато нез'ясованих аспектів, але одне вже цілком зрозуміло: річні курси неспроможні здійснювати належну перепідготовку. За рік можна тільки підвищити кваліфікацію, а не здобути другу випу освіти.

Особливим має бути і відбір на ці курси. Тут важливими є принаймні дві умови: обов'язкова праця в якості психолога або добровільного помічника не менше року; обов'язковий професійний відбір — передвступний і вступний. Третя умова — складання державних іспитів із теоретичних основ психології.

Хоча наступне є важливим для всіх форм підготовки практикуючих психологів, для перепідготовки воно набуває особливого значення. Маємо на увазі проведення спеціальних занять, тренінгів, семінарів, котрі руйнують або видозмінюють особистісні структури, що заважають професійному зростан-

ню. Особливо це стосується вчителів, у яких дуже швидко формуються певні стереотипи та настановлення у сфері міжособистісної взаємодії.

Поряд із запровадженням нової системи підготовки, перепідготовки і підвищення кваліфікації практикуючих психологів актуальною є *проблема створення державних стандартів та ліцензування спеціалістів*. Останнє не може зводитися до тестування професійних знань, як це робиться в інших спеціальностях. Тут необхідно враховувати і практичну підготовку майбутніх психологів.

Атестація фахівців має бути багатоступеневою і повною мірою включати всі аспекти їхньої готовності до професійної діяльності. Центральним моментом тут є отримання диплома про вищу освіту з практичної психології (для системи освіти, наприклад, або "психолог закладу освіти", або "практикуючий психолог системи освіти"). Разом із дипломом випускник має отримати посвідчення (сертифікат, ліцензію) про дозвіл практичної роботи у межах певної спеціалізації. По суті ці два документи відкривають можливості для спеціаліста проводити практичну роботу в державному, приватному та суспільному секторах, мати індивідуальну практику в межах своєї спеціалізації.

Якщо фахівець порушує Етичний кодекс психолога або має рекламації по роботі, або практикує з іншого напрямку без відповідного дозволу (ліцензії), він може бути позбавлений права на роботу в галузі практичної психології. Такі питання можуть вирішувати тільки спеціальні комісії, що складаються з професійних психологів.

Підвищення кваліфікації також має супроводжуватися відповідною атестацією (переатестацією) фахівця. Для різних спеціальностей воно може бути різним. Наведемо тут лише основні положення, які мають бути загальними умовами атестації. Перше: атестувати практикуючого психолога можуть тільки психологи. Друге: у процесі атестації мають бути розглянуті мінімум два аспекти: зміст, методи і результати професійної діяльності фахівця; результати його навчання (підвищення кваліфікації). Третє: атестації мають бути періодичними. Мабуть, як і в інших сферах, вони будуть вкладатися в інтервал один—п'ять років. Четверте: для переходу на вищий щабель кваліфікації необхідно пройти відповідні курси. Найдоцільнішим було б створення міжвідомчих атестаційних комісій, у яких співпрацювали б і психологи державних установ, і представники професійних психологічних організацій.

---

## Запитання й завдання

---

1. Чим відрізняється підготовка практикуючого психолога від підготовки психолога-науковця?
2. Дайте загальну характеристику кожного з етапів підготовки практикуючого психолога.
3. У чому полягає специфіка підготовки практикуючого психолога?
4. Що таке ліцензування практикуючих психологів?
5. Висвітліть роль етичних аспектів у діяльності практикуючого психолога.

---

## Література

---

Гюто М. Психология во Франции // Иностранная психология. 1993. Т. 1, № 2.

Дубровина И. В. Школьная психологическая служба: вопросы теории и практики. Москва, 1991.

Общая психодиагностика. Москва, 1987.

Практична психологія у системі освіти: Питання організації та методики. Київ, 1995.

Ткаченко О. М. Принципи та категорії психології. Київ, 1978.

Nixon M. Professional Training in Psychology // American Psychologist. 1990. Vol. 45, N 11.

McPherson F. M. International Trends in Professional Training: Paper presented at the 21-st International Congress of Applied Psychology. Israel, 1986.

## 8. ОСНОВНІ ВИДИ ДІЯЛЬНОСТІ ТА ФУНКЦІЇ СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНОЇ СЛУЖБИ

### 8.1. Просвітницька і профілактична робота

Одним із найважливіших напрямів діяльності соціально-психологічної служби (СПС) у нашій країні, в якій би сфері суспільства вона не була створена, є просвітницька робота серед населення.

Нагальна необхідність такої роботи зумовлена тим, що домінуючий в нас протягом десятиліть ідеологічний підхід до пояснення і розв'язання соціальних проблем значною мірою стримував розвиток і поширення психологічного знання взагалі і такої важливої його галузі, як психологічна допомога людині зокрема. Якщо на Заході ця галузь давно освоєна суспільством, то для нашого широкого загалу самі поняття “психолог”, “психологічна служба”, “психологічна допомога” мало зрозумілі. Найчастіше психолог уявляється як “людина в білому халаті”, але насправді психолог — зовсім не лікар, і психологічна допомога суттєво відрізняється від медичної. Отже, *просвітницька робота необхідна передусім для того, щоб люди поступово усвідомлювали цілі, завдання і можливості соціально-психологічної служби, дізнавались, які проблеми вони можуть розв'язати за допомогою психолога чи соціального працівника, уявляли, до якої саме психологічної служби їм слід звернутися.*

Наступним важливим завданням просвітницької роботи є *підвищення психологічної компетентності людей* (шляхом як масового навчання, так і індивідуальної роботи) *з метою розширення їхніх можливостей самостійно розв'язувати проблеми й конфлікти, що виникають в особистому житті та професійній діяльності.* У зв'язку з цим наголосимо, що, на думку багатьох учених, у наступному столітті психологічна грамотність людини буде вважатися такою ж важливою і необхідною, як загальна і комп'ютерна.

Ще одним невідкладним завданням просвітницької роботи є *підвищення психологічної культури суспільства в цілому*, оскільки розв'язання багатьох соціальних проблем, що постають перед усім суспільством (таких, як наслідки Чорнобильської катастрофи, міжнаціональні й міжконфесійні конфлікти, феномен “Білого братства” тощо), неможливе без знання і врахування психологічних чинників.

Нарешті, *психологічних знань потребують державні діячі, політики, керівники всіх рангів.* Чіткі уявлення про психологію людини і суспільства, про зміни у свідомості людей на кожному з етапів нашого розвитку допоможуть їм вести плідний діалог з населенням, віднаходити адекватні методи управління, що особливо актуально в умовах кризового суспільства.

Про просвітницьку роботу СПС можна говорити у широкому і вузькому значеннях. Широке полягає в тому, що будь-яка діяльність служби (діагностика й моніторинг умов та рівнів розвитку особистості, консультативно-методична допомога, корекційна чи психотерапевтична робота, реабілітаційні заходи тощо) спрямована на психологічну просвіту людей, оскільки певною мірою знайомить їх з особливостями роботи психологів, можливостями психології, її методами і т. д. Вузьке ж значення просвітницької роботи проявляється у цілеспрямованих діях психологів, пов'язаних із поширенням психологічних знань. Типовими формами такої роботи є виступи по радіо, ТБ, лекції, “круглі столи”, семінари, виставки літератури, індивідуальні та групові консультації тощо. Важливими умовами ефективності цих заходів є доступність викладу матеріалу, а також орієнтація на актуальні й усвідомлені конкретні проблеми, що цікавлять аудиторію. Наприклад, просвітницька робота психологів у районах, що постраждали внаслідок Чорнобильської катастрофи, повинна включати конкретну інформацію про психологічні наслідки аварії, можливості психологічної реабілітації дітей та дорослих, про місцезнаходження тих чи інших центрів психологічної допомоги постраждалим і т. д.

Загальні завдання та форми здійснення просвітницької роботи доповнюються, уточнюються і конкретизуються у кожному з напрямів соціально-психологічної служби залежно від його конкретних функцій.

Для прикладу розглянемо основні аспекти просвітницької роботи СПС у таких важливих сферах, як народна освіта, Збройні Сили, молодіжне середовище.

*Шкільна психологічна служба* дбає про психологічну про-світу педагогів, учнів, батьків. Конкретно шкільний психолог повинен:

знайомити вчителів та батьків з основами дитячої, педа-гогічної та соціальної психології, а учнів — з основами само-виховання;

популяризувати і роз'яснювати результати найновіших психологічних досліджень;

формувати потребу в психологічних знаннях, бажання ви-користовувати їх у роботі з дитиною або в інтересах власного розвитку.

Зважаючи на те, що серйозною проблемою сучасної школи є проблема відхилень у психофізичному розвитку й поведінці дітей, до вказаних завдань слід додати такі:

проведення просвітницької роботи серед педагогів і батьків (особливо у початкових класах) щодо причин, проявів і корекції аномалій психофізичного розвитку дітей, здійснен-ня заходів, спрямованих на соціально-трудова адаптацію та-ких дітей;

просвіта педагогів і батьків щодо причин появи важкови-ховуваних підлітків і особливостей психологічно-педагогічної роботи з ними.

Типовими формами просвітницької роботи шкільного психолога є виступи на батьківських зборах, педрадах, лекції, семінари, бесіди й консультації для вчителів, батьків, учнів. Шкільний психолог організовує також зустрічі у школі з юристами, дефектологами та іншими фахівцями.

Просвітницька діяльність *психологічної служби у вищих нав-чальних закладах* охоплює адміністрацію цих закладів, викла-дачів, студентів і полягає у розкритті можливостей психології в удосконаленні навчально-виховного процесу. Завданнями психологів, які проводять таку роботу, є:

поширення психологічних знань, необхідних для навчаль-ної, наукової та педагогічної діяльності;

систематизація і популяризація нової психологічної літера-тури;

забезпечення інтересу до психологічних знань та форму-вання у спеціалістів і студентів потреби в їх використанні у професійній діяльності.

Зручними формами пропаганди психологічних знань тут убагаються лекції та психолого-методичні семінари для ад-міністрації та викладачів, виступи у внутрішній пресі, лекції, бесіди й консультації для студентів, методичні листи та реко-мендації для викладачів і студентів тощо.

*СПС Збройних Сил* у своїй просвітницькій діяльності орієн-тується на всі категорії військовослужбовців, але передусім на командирів, начальників, педагогів, вояків.

Конкретними завданнями просвітницької роботи психоло-га в армії є:

підвищення професійної компетентності командирів, на-чальників і військових педагогів через їх ознайомлення з основами педагогічної, соціальної та військової психології;

ознайомлення вояків із психологічними знаннями, які сто-суються закономірностей розвитку особистості, основ са-мопізнання, самовиховання й саморегуляції;

ознайомлення всіх військовослужбовців з особливостями формування стосунків у колективі, умовами створення со-ціально-психологічного клімату в підрозділах, що сприяв би гармонійному розвитку особистості як суб'єкта військово-професійної діяльності;

розвиток у військовослужбовців інтересу до психологічних знань, формування потреби використовувати їх в особистому житті і професійній діяльності.

Формами проведення просвітницької роботи СПС у Збройних Силах можуть бути лекції, семінари, інструктивно-методичні листи для командирів, начальників і викладачів; виступи в армійській пресі; лекції, бесіди, консультації, тренінги для вояків; вечори зустрічей, диспути і т. ін.

Просвітницька діяльність *соціально-психологічної служби для молоді* орієнтована на молоду людину (віком від 15 до 28 років), молоду сім'ю, групу осіб молодіжного віку, а також на працівників різного роду установ і служб, які працюють із молоддю.

Конкретними завданнями просвітницької роботи психоло-га СПС для молоді є:

пропаганда й рекламування діяльності соціально-психологічної служби, а також інших служб для молоді;

поширення знань із питань психології особистості, са-мопізнання, саморозвитку, психофізіологічних проблем статі, міжособистісних стосунків, у тому числі шлюбно-сімейних;

ознайомлення молоді з сучасними методами саморегуляції, самонавчання та самовдосконалення, поліпшення міжосо-бистісних стосунків, підвищення працездатності та розвитку професійно важливих якостей;

підвищення професійної компетентності працівників уста-нов і служб, які працюють із молоддю, через ознайомлення з основами вікової, педагогічної та соціальної психології, з



особливостями роботи з особами, що визначаються девіантною поведінкою або повернулися з місць ув'язнення, молодими інвалідами та ін.;

формування інтересу до психологічних знань, потреби й звички користуватися ними в інтересах особистого розвитку та професійної діяльності.

Просвітницька робота з молоддю здійснюється як у приміщенні СПС, так і за місцями навчання, роботи, проживання, проведення вільного часу (у клубах, спортивних секціях, гуртках і т. д.). Що стосується форм роботи, то вони мають вибиратися з урахуванням специфіки молодого віку і будуватися на механізмах, що полегшують спілкування. Це означає, що перевагу слід надавати не лекційно-семінарським формам, а бесідам, дискусіям, диспутам, соціально-психологічним тренінгам, індивідуальним і груповим консультаціям. Просвіта має здійснюватися також через виступи психологів по радіо, ТБ, у молодіжній пресі.

Отже, як бачимо, конкретна просвітницька робота СПС у тій чи іншій сфері будується на декількох важливих моментах:

**пропаганді діяльності самої служби;**

**ознайомленні певного контингенту із психологічними знаннями, які відповідають його актуальним проблемам і запитам;**

**виборі таких форм просвіти, які полегшують сприймання психологічної інформації, викликають інтерес до психологічних знань, формують потребу користуватися ними у житті.**

Із власне просвітницькою функцією СПС найтіснішим чином пов'язана її **профілактична функція**. Можна навіть сказати, що соціально-психологічна профілактика — це одне із найважливіших завдань просвітницької роботи. Однак у межах психологічної просвіти профілактика здійснюється, так би мовити, побічно, стихійно — тоді як вона передбачає спеціальні цілі та цілеспрямовані дії. Виходячи з останнього вбачається доцільним її окремий розгляд.

*Соціально-психологічна профілактика являє собою систему заходів, спрямованих на охорону психічного здоров'я; попередження неблагополуччя у розвитку людини, групи, суспільства; створення психологічних умов, сприятливих для цього розвитку.* Із наведеного визначення зрозуміло, що така профілактика починається тоді, коли ще немає особливих складнощів у поведінці дитини, житті людини чи групи. Разом із тим психологи на основі проведення моніторингу особливостей та умов індивідуального розвитку особистості, соціально-психологічних змін у житті суспільства прогнозують можливість по-

яви тих чи інших ускладнень і проводять попереджувальну роботу. Отже, психопрофілактична робота є тим аспектом діяльності СПС, який спрямований не стільки на розв'язання сьогоденних проблем, скільки на перспективу.

Найважливішими напрямками психопрофілактичної роботи СПС у наших умовах є:

*профілактика стресових і постстресових станів, пов'язаних із природними та технічними катастрофами;*

*попередження виникнення надмірної психологічної напруги в суспільстві, що переживає кризові явища (економічні та політичні кризи, міжетнічні, міжконфесійні конфлікти та ін.);*

*психологічна підтримка найбільш вразливих верств населення (пенсіонери, інваліди війни та праці, безробітні та ін.);*

*робота з попередження розпаду сімей, сімейних дисгармоній, відхилень у психічному розвитку дітей, пов'язаних з сімейними проблемами;*

*профілактика порушень у психічному та особистісному розвитку вихованців дитячих садків та будинків, учнів шкіл та інтернатів;*

*профілактика девіантної поведінки молоді (правопорушення, пияцтво, наркоманія, токсикоманія та ін.).*

Указані напрями забезпечуються роботою усієї сукупності підрозділів загальнонаціональної СПС, хоча очевидна переважна роль, наприклад, шкільної психологічної служби — у заходах стосовно учнів шкіл та інтернатів, служби сім'ї — у профілактичній роботі з сім'єю, служби профорієнтації та працевлаштування — у роботі з безробітними. Розглянемо детальніше психопрофілактичну роботу саме в цих сферах.

Профілактична робота *шкільного психолога* загалом націлена на створення у школі таких умов навчання й виховання, які б сприяли гармонійному психічному та особистісному розвитку учнів. Такими умовами є:

особлива увага до перших кроків дитини у школі та до кожного з наступних перехідних етапів у її шкільному житті (перші, четверті, дев'яті й випускні класи). Насамперед психолог контролює період вступу дитини до школи, допомагаючи вчителів та батькам успішно адаптувати її до нового життя з його вимогами й складнощами. Психолог стежить і за іншими віковими етапами у житті школяра, заздалегідь знайомлячи педагогів і батьків з особливостями кожного з них, акцентуючи увагу на особливо важливих аспектах навчання й виховання;

диференціація та індивідуалізація навчання, спрямовані на виявлення інтересів і схильностей кожної дитини, розвиток її

здібностей, творчих можливостей. Ця робота передбачає також виявлення, з одного боку, обдарованих дітей, з іншого — дітей із затримками психічного розвитку та іншими аномаліями. Психолог допомагає педагогам визначити для кожної дитини тип школи, класу, навчання; дає поради щодо створення оптимальних умов для роботи з кожною групою учнів; бере участь у складанні програм для обдарованих дітей; визначає характер допомоги дітям із затримками психічного розвитку та іншими аномаліями;

рання профілактика педагогічної занедбаності дітей і підлітків. Психолог допомагає вчителям розпізнавати ранні прояви педагогічної занедбаності учнів, встановлювати її причини, розробляти і здійснювати попереджувальні заходи. До цієї роботи психолог і вчитель залучають батьків, допомагаючи їм зрозуміти зміст профілактичної роботи, усвідомити свої функції в її здійсненні;

сприятливий психологічний клімат у школі взагалі і в кожному із класів зокрема. Психолог надзвичайно уважно ставиться до проблеми взаємостосунків у школі, оптимізуючи форми спілкування у педагогічному середовищі, колективі класу, педагогів з учнями, батьків із дітьми. Він допомагає розв'язувати конфлікти і суперечки, сприяє адаптації педагогів і учнів, котрі з якихось причин перебувають в ізоляції у своїх колективах.

Отже, психопрофілактична робота у школі охоплює як дітей (окремих учнів, цілі класи, групи), так і дорослих (учителів, вихователів, батьків). Шляхи здійснення цієї роботи включають як добре відомі заходи: лекції, бесіди, семінари, психодіагностику, консультації і т. д., так і ще не зовсім звичні для нашої школи форми: соціально-психологічні тренінги різного профілю для дітей, педагогів, батьків, “телефон довіри”, арттерапію, сімейну терапію та ін.

Однією з важливих форм психопрофілактичної роботи у школі є психологічно-педагогічний консиліум — колективний метод вивчення учнів, основними завданнями якого є виявлення характеру і причин відхилень у навчанні й поведінці учнів (як негативного, так і позитивного плану); розробка програми виховних заходів, спрямованих на корекцію відхилень чи на подальший розвиток здібностей, талантів; обговорення і прийняття рішень з приводу конфліктних ситуацій.

Залежно від мети консиліуму його склад може бути різним, але, як правило, до нього входять педагоги, психолог, шкільний лікар, члени батьківського комітету. Як зазначає

І. Дубровіна, завдання психолога у ході консиліуму — допомогти вчителям з різних сторін підійти до оцінки інтелектуального розвитку учня, основних якостей його особистості, показати складність і неоднозначність проявів його поведінки, ставлень, розкрити проблеми самооцінки, мотивації, особливостей пізнавальних та інших інтересів, емоційного настрою, а головне — забезпечити підхід до дитини з оптимістичною гіпотезою відносно перспектив її подальшого розвитку і намітити реальну програму роботи з нею.

Психопрофілактична робота *служби сім'ї* спрямована на попередження причин, які ведуть до розпаду сімей, глибоких сімейних дисгармоній, зниження якості сімейного виховання та порушень у розвитку й поведінці дітей. Конкретними адресатами цієї роботи є самотні люди, які відчують труднощі у створенні сім'ї; особи, які збираються взяти шлюб або, навпаки, мають намір його розірвати; батьки дошкільників, учнів шкіл та інших навчальних закладів; вихователі дитячих садків, учителі, викладачі; діти різного віку.

Загальна мета профілактичної діяльності служби сім'ї реалізується за допомогою таких заходів:

проведення роботи з самотніми людьми з метою виявлення та усунення психологічних причин, які перешкоджають створенню сім'ї, або попередження дисгармонійного шлюбу шляхом прогнозування вибору партнера. Робота проводиться при службах і клубах знайомств, а також у сімейних консультаціях різного профілю. Форми роботи — індивідуальні консультації, соціально-психологічні тренінги;

просвіта молодих людей, що збираються брати шлюб, стосовно психологічних причин, які можуть викликати сімейні труднощі і конфлікти. Місце проведення — загси, сімейні консультації. Форми роботи — індивідуальні та групові консультації, лекції;

просвіта молодих батьків стосовно специфіки взаємостосунків з маленькими дітьми. Місце проведення — загси, дитячі садки, сімейні консультації. Форми роботи — лекції, індивідуальні та групові консультації;

обговорення з педагогами й батьками питань специфіки сімейного виховання, спілкування в сім'ї, вікових особливостей дітей, відхилень у їхньому розвитку, які є наслідком порушень у сімейному вихованні чи сімейних взаємостосунках. Місце проведення — дитячі садки, школи, інші навчальні заклади, сімейні консультації. Форми роботи — лекції, бесіди, семінари, тренінги, індивідуальні та групові консультації;

психологічна допомога сімейним парам, які збираються розлучитися, з метою як збереження сім'ї, так і (у випадку, коли це неможливо) полегшення психічного стану кожного з членів сім'ї. Місце проведення — загси, сімейні консультації. **Форми роботи** — індивідуальні та групові консультації, тренінги.

Профілактична робота *служби профорієнтації та працевлаштування* населення націлена на створення умов, які б запобігали масовому безробіттю, полегшували людям процес працевлаштування, пошук додаткового заробітку, сприяли б мінімізації психологічної напруги, пов'язаної зі станом тимчасової соціальної невлаштованості. У цій роботі служба орієнтується на старшокласників, випускників навчальних закладів, громадян, які вивільнилися з роботи у зв'язку зі скороченням штатів, конверсією виробництва, реформуванням Збройних Сил, на пенсіонерів, людей, які мають відхилення у стані здоров'я, та на інші категорії незайнятого населення.

Загальна мета профілактичної роботи служби реалізується через здійснення таких заходів:

систематичне інформування, з одного боку, населення про стан ринку праці, попит на робочу силу, можливості здобуття професії, перенавчання та підвищення кваліфікації, з іншого — відповідних державних структур, роботодавців про резерви робочої сили, чисельність бажаючих перенавчатись, підвищити кваліфікацію і т. д. **Форми здійснення** — періодичне видання інформаційних бюлетенів про наявність робочих місць і вакантних посад; публікація у пресі об'яв про пошук та пропозиції роботи, можливості навчання, перенавчання та підвищення кваліфікації; проведення ярмарків вакансій, днів відкритих дверей та ін.;

проведення профорієнтаційної роботи з учнями старших класів, іншими категоріями молоді з метою виявлення та коригування їхніх планів професійного самовизначення відповідно до потреб суспільства, доведення до них інформації про можливості продовження навчання і отримання професії у СПТУ, навчальних комбінатах, інших закладах. **Форми роботи** — широке анкетування молодих людей, випуск різного роду інформаційних бюлетенів, довідників для молоді, публікації у пресі, виступи по радіо, ТБ, проведення лекцій, бесід, консультацій;

надання допомоги у виборі професії та працевлаштуванні окремим категоріям громадян: людям, які мають відхилення у

стані здоров'я, пенсіонерам, домогосподаркам та ін. **Форми роботи** — індивідуальні та групові консультації;

організація підготовки, перепідготовки та підвищення кваліфікації працівників, які вивільнилися у зв'язку зі скороченням штатів, та інших категорій населення. **Форми здійснення** — виконання посередницьких функцій між громадянами і навчальними закладами, а також створення при самій службі відповідного навчального центру;

надання психологічної допомоги людям, які опинилися у складних життєвих ситуаціях у зв'язку з вибором або зміною професії, адаптацією до умов ринкової економіки. **Форми роботи** — індивідуальні та групові консультації, психотерапія, соціально-психологічні тренінги.

Таким чином, можна зробити висновок, що конкретна психопрофілактична робота СПС у тій чи іншій сфері будується на:

прогнозуванні можливих ускладнень у житті чи розвитку певного контингенту, який є основним об'єктом діяльності служби;  
визначенні соціально-психологічних умов, за яких ці ускладнення можуть бути попереджені або їх переживання пом'якшені;  
розробці системи заходів, які б забезпечували ці умови, із залученням до їх здійснення всіх зацікавлених сторін.

---

#### Запитання й завдання

---

1. Якими є загальні завдання просвітницької роботи СПС?
2. У чому проявляються широкі й вузьке значення просвітницької роботи?
3. Назвіть основні умови ефективності просвітницької діяльності психолога.
4. Перелічіть основні аспекти просвітницької роботи у тій чи іншій сфері діяльності СПС. Наведіть приклад розгортання такої роботи у якійсь із сфер.
5. Що являє собою соціально-психологічна профілактика?
6. Які напрями профілактичної роботи СПС є найбільш важливими в умовах нашого суспільства? Як забезпечується їх реалізація?
7. Назвіть основні аспекти конкретної психопрофілактичної роботи у тій чи іншій сфері діяльності СПС.
8. Наведіть приклад профілактичної роботи психолога у якійсь із сфер діяльності СПС.

Дубровина И. В. Школьная психологическая служба: Вопросы теории и практики. Москва, 1991.

Захаров А. И. Как предупредить отклонения в поведении ребенка. Москва, 1986.

Мастюкова Е. М., Грибанова Г. В., Московкина А. Г. Профилактика и коррекция нарушений психического развития детей при семейном алкоголизме. Москва, 1989.

Овчарова Р. В. Справочная книга школьного психолога. Москва, 1993.

Семья в психологической консультации: Опыт и проблемы психологического консультирования. Москва, 1989.

Эйдемиллер Э. Г., Юстицкий В. В. Семейная психотерапия. Ленинград, 1990.

Актуальные проблемы психологической службы: теория и практика: Сб. материалов международной конференции 8—9 сентября 1992 г. Одесса, 1992. Т. 2.

Діти, молодь і закон: Зб. документів. Київ, 1994. Ч. 1.

Концепція соціально-психологічної служби Збройних Сил України // Народна армія. 1993. 22 січ.

Молодь України: стан, проблеми, шляхи розв'язання. Київ, 1993.

Психологическая наука и практика: Тезисы докладов и сообщений к научно-практической конференции 17—19 июня 1987 г. Новосибирск, 1987. Ч. 2.

Психологическая служба в вузе. Казань, 1981.

Психологическая служба в педагогическом институте. Кировоград, 1993.

Практическая психология образования / Под ред. И. В. Дубровиной. Москва, 1997.

Психологическая служба школы: Уч. пособие. Москва, 1995.

Пряжников Н. С., Пряжникова Е. Ю. Принципы организации и перспективы школьной психологической службы в России // Вопр. психологии. 1994. № 2.

## 8.2. Психологічне консультування

Консультативна діяльність соціально-психологічної служби за своїми завданнями стоїть близько до просвітницької та профілактичної і є однією з важливих форм їх проведення. Разом із тим консультування — це специфічний вид практичної роботи психолога, що характеризується особливими формальними і змістовими ознаками.

**Поняття психологічного консультування.** Розгляд цих ознак почнемо з визначення самого поняття “психологічне консультування”. Це поняття є чи не найбільш уживаним в літературі, присвяченій питанням психологічної допомоги, і, на перший погляд, видається цілком чітким і зрозумілим. Проте в його трактуванні різними авторами існують певні розбіжності.

Можна сказати, що у вітчизняній психології загальноприйнятим є розуміння психологічного консультування як психологічної допомоги здоровим людям у складній життєвій ситуації. Однак при цьому в деяких працях термін “психологічне консультування” вживається як синонім поняття “психотерапія” (позамедична модель) і “психологічна корекція”, оскільки вказані поняття, на думку авторів, тожні як за змістом (використання групової динаміки, особливостей контакту консультанта і клієнта, спеціальних технік), так і за кінцевою метою — створення сприятливих умов для повноцінного особистісного розвитку, спілкування, життя в цілому тих, хто звертається по допомогу (Семья в психологической консультации: Опыт и проблемы психологического консультирования / Под ред. А. А. Бодалева, В. В. Столина. Москва, 1989).

Інші автори, не заперечуючи близькості за змістом понять “психологічне консультування” і “психотерапія”, вважають доцільним усе ж закріпити поняття “психологічне консультування” за сферою допомоги здоровим людям, залишивши поняття “психотерапія” сфері допомоги психічно хворим, оскільки, по-перше, консультативна робота із здоровими людьми не є терапією (лікуванням) у точному значенні цього слова, по-друге, професійні дії психолога-консультанта і психотерапевта у цих різних сферах допомоги людям мають суттєві відмінності, що зумовлюються передусім мірою відповідальності спеціаліста за стан клієнта (Е. Ейдемиллер, В. Юстицький, Г. Абрамова).

Існує позиція, згідно з якою консультування зорієнтоване переважно на допомогу клієнтові в реорганізації його міжосо-

бистісних стосунків, у той час як психотерапевтичний вплив спрямований насамперед на розв'язання глибинних особистісних проблем людини, що лежать в основі більшості життєвих труднощів і конфліктів (Ю. Альошина). Отже, розмежування понять “психологічне консультування” і “психотерапія” тут здійснюється на основі розведення змісту роботи, яку виконують психолог-консультант і психотерапевт, що зумовлює різні вимоги до ступеня їхньої психологічної підготовки.

У галузі вікової та педагогічної психології поняття “психологічне консультування” найчастіше трактується як вид психологічної допомоги, який має діагностично-рекомендаційний характер і є засобом підвищення психологічної компетентності педагогів і батьків (І. Дубровіна, Р. Овчарова).

Інколи до числа завдань психологічного консультування включають не лише діагностичні та рекомендаційні, а й корекційні (Г. Бурменська, О. Карабанова, О. Лідерс).

Поняття “психологічне консультування” вживають і в тих випадках, коли йдеться про інформування психологом різних спеціалістів (лікарів, юристів, політиків і т. д.) з тих чи інших питань, що потребують його компетенції. Нарешті, говорячи про психологічне консультування, нерідко мають на увазі будь-яку послугу або комплекс послуг, що надаються у психологічній консультації.

Як бачимо, у вітчизняній психології поняття “психологічне консультування” вживається то в більш широкому, то в менш широкому значенні. При цьому кожний з цих аспектів у різних авторів представлений неоднаковим змістом. Справа ускладнюється ще й тим, що у теорії та практиці психологічної допомоги в нашій країні широко застосовуються праці представників західної психології, котра має свої традиції щодо тлумачення понять “психологічна допомога”, “психологічне консультування”, “психотерапія” тощо, які не завжди збігаються з вітчизняними.

Оволодіння практикою роботи у галузі психологічної допомоги неможливе без подолання плутанини у вживанні понять, без чіткого представлення окремих видів діяльності практичного психолога. У зв'язку з цим доцільно дотримуватися позиції розмежування понять “психологічне консультування” і “психокорекція”, “психотерапія”. Аналіз різних поглядів показує, що найсуттєвішою ознакою, за якою проводиться це розмежування, є характер завдань, котрі стоять пе-

ред спеціалістом, що надає допомогу: у випадку психологічного консультування ця допомога не передбачає глибинних змін в особистості людини, в той час як психокорекція та психотерапія орієнтовані саме на такі зміни. Відповідно різняться між собою інші суттєві характеристики цих видів психологічної допомоги: тип клієнта, з яким має справу спеціаліст, проблеми, що вирішуються, форми роботи, її тривалість тощо.

Розмежування названих понять не означає, звичайно, їх віддаленості одне від одного. Насправді, вони і ті реальності, що стоять за ними, близькі між собою: психологічне консультування майже завжди містить у собі психотерапевтичні елементи, часто передбачає подальшу психокорекцію чи психотерапію; у свою чергу психокорекція і психотерапія не обходяться без епізодів психологічного консультування. Важливо, однак, наголосити на тій обставині, що у світовому психологічному співтоваристві психокорекція і психотерапія вважаються більш глибоким рівнем психологічної допомоги і, отже, вимагають від спеціаліста, що їх здійснює, більш глибоких знань і більшої майстерності. Різні вимоги до системи підготовки психолога-консультанта і психотерапевта визначають як різні рівні їхньої професійної компетентності, так і різні галузі практики психологічної допомоги.

Визначившись відносно понять, перейдемо до розгляду основних характеристик психологічного консультування.

**Завдання консультування.** Конкретні цілі й завдання психологічного консультування визначаються залежно від напряму діяльності соціально-психологічної служби, але існують загальні цілі й завдання, які характерні для будь-якого процесу психологічного консультування і саме які визначають його специфіку.

Основною метою психолога, що проводить консультацію, є допомога клієнтові в усвідомленні його проблеми та в пошуку шляхів і способів її якнайшвидшого розв'язання. Ця мета реалізується через виконання таких завдань.

*По-перше*, психолог має уважно вислухати клієнта. Важливість цього аспекту діяльності консультанта підкреслюється в усіх відомих працях із психологічного консультування. Максимально терпляче, з використанням спеціальних прийомів вислуховування клієнта не лише близько знайомить психолога з ним та його проблемою, а й допомагає клієнтові краще усвідомити свою ситуацію, приносить йому полегшення і, в результаті, великою мірою визначає ефективність консультативної роботи.



*По-друге*, в процесі консультування психолог працює над розширенням уявлень клієнта про себе, свою конкретну життєву ситуацію, про навколишню дійсність. Саме таким шляхом здійснюється корекційний вплив психолога на клієнта, внаслідок чого останній починає по-новому бачити й оцінювати свою ситуацію, формує альтернативні варіанти поведінки в ній.

*По-третє*, психолог проводить консультацію, маючи на увазі, що його клієнт — здорова людина, яка відповідає за себе і свої стосунки з оточуючими людьми. Але досягти того, щоб сам клієнт узяв на себе відповідальність за те, що з ним відбувається, — нелегке завдання, оскільки клієнти психологічної консультації, як правило, звинувачують у своїх життєвих труднощах когось іншого. Поступове й цілеспрямоване обговорення з клієнтом проблеми вини та відповідальності має підвести його до висновку, що він сам відповідає за ситуацію, яка склалася, і спонукати до змін у своїх ставленнях і поведінці, результатом яких може бути і зміна самої ситуації. Унаслідок консультування клієнт має не тільки краще зрозуміти свою проблему і уявити шляхи її розв'язання, а й повірити у себе і бути готовим до реалізації знайдених способів подолання своїх труднощів.

**Принципи психологічного консультування.** Убачається доцільним висвітлити загальні принципи психологічної допомоги, які поцірюються й на сферу консультування і які є необхідною умовою успішності цієї діяльності. Розглянемо найважливіші з них.

*Принцип добровільності* означає, що клієнт сам звертається до психолога, оскільки суб'єктивно відчуває труднощі у своєму житті, сам хоче допомоги і шукає її, тобто він мотивований до прийняття психологічної допомоги.

*Принцип доброзичливого і безоцінкового ставлення до клієнта* означає виявлення теплоти й поваги, уміння прийняти клієнта таким, яким він є, не оцінюючи і не засуджуючи його норми і цінності, стиль життя, поведінку.

Повага до клієнта та його проблеми виявляється і в реалізації іншого принципу психологічної допомоги — *забезпечення конфіденційності зустрічі*. Цей принцип означає, що психолог зберігає у таємниці все, що стосується клієнта, його особистих проблем і життєвих обставин (за винятком випадків, коли йдеться про загрозу для життя і здоров'я клієнта чи інших людей, про що психолог має повідомити відповідні установи і про що клієнт попереджається на початку роботи).

*Принцип професійної мотивованості консультанта* означає, що він захищає інтереси клієнта, а не інших осіб чи організацій, не бере бік жодного з учасників конфлікту, уникає упередженого ставлення.

Ще одним важливим принципом є *відмова психолога від порад і рецептів*, оскільки він не може брати на себе відповідальність за життя іншої людини; його завданням, як уже зазначалося, є посилення відповідальності клієнта за те, що з ним відбувається, спонукання його до активності в аналізі проблеми, у пошуку виходу з кризи.

Нарешті, для консультанта дуже важливо *не вступати з клієнтом у будь-які особисті стосунки*. Цей принцип означає, що психологові слід уникати як встановлення дружніх взаємин із клієнтами, так і надання психологічної допомоги своїм друзям чи родичам. Як зазначає Ю. Альопина, у протилежному випадку консультант і клієнт починають задовольняти ті чи інші потреби й бажання одне одного, і консультант вже не може зберегти об'єктивну і відсторонену позицію, необхідну для ефективного розв'язання проблем клієнта.

Принципи психологічної допомоги визначають *позицію психолога-консультанта відносно клієнта*, тобто уявлення про мету й завдання роботи, стиль стосунків із клієнтом, етику консультування.

Існує три варіанти позиції консультанта: *позиція "зверху"*, коли сильний, мудрий, досвідчений консультант, так би мовити, простягає руку допомоги слабкому, дезадаптованому, недосвідченому клієнтові; *позиція "на рівних"*, яка передбачає зняття дистанції між консультантом і клієнтом, їх взаємну відвертість, обмін особистісними проблемами і надає консультації характеру буденної розмови; *позиція "радника"*, за якої консультант виступає як особа, більш компетентна у проблемі клієнта, що допомагає йому розібратися в ній, знайти шляхи подолання труднощів. Якщо дотримуватися вищенаведених принципів психологічної допомоги, остання позиція видається найбільш адекватною. В етичному плані вона характеризується відсутністю оцінок, відмовою від прямого виховного тиску, намаганням створити атмосферу довіри, доброзичливості, співчуття.

Деякі суттєві характеристики психологічного консультування (розв'язувані проблеми, форми роботи, її тривалість та ін.) доцільно розглядати у ході виділення й опису його видів. Ці види можна розрізнити за: а) *тривалістю роботи* (разова консультація, короткострокове консультування, середньотри-

вале консультування); б) *орієнтованістю допомоги* (на дорослого, дитину, сім'ю, батьків, учителів тощо); в) *характером допомоги* (просвітницько-рекомендаційна, діагностична, власне психологічна). У реальній практиці перелічені видові ознаки тісно пов'язані між собою: тривалість роботи, її зорієнтованість дуже часто залежать від характеру допомоги, який у свою чергу визначається особливостями проблеми клієнта. Тому опис видів психологічного консультування доцільно здійснювати, взявши за основу якусь одну з ознак. У даному випадку такою ознакою виступить тривалість роботи.

Розгляд видів психологічного консультування за тривалістю роботи розпочнемо з такої довідки: за нашими даними, із загального числа звертань приблизно 35 % припадають на консультації, які включають одну-дві зустрічі, 40 % — на такі, що включають три — сім зустрічей, і лише в 10 % випадків зустрічі тривають протягом року. Як бачимо, досить значну частину випадків психологічної допомоги складає разове та короткострокове консультування. Це пояснюється не стільки професійними потребами, скільки особливостями клієнтів, котрі не мають культуральних стереотипів, які б спонукали їх до тривалої регулярної роботи з психологом, спрямованої на глибоку перебудову їхнього внутрішнього світу. Отож наші фахівці мають бути готовими до проведення консультативної роботи у досить стислі строки.

**Разова консультація.** Вона проводиться у випадках, коли більш тривала робота з людиною з якихось причин виявляється недоцільною або неможливою. Тривалість консультації — 45—60 хвилин.

Така консультація відбувається, *по-перше*, тоді, коли клієнт звернувся до психологічної служби помилково, оскільки йому насправді потрібна медична, юридична чи соціальна допомога. Наприклад, у межах шкільної психологічної служби подібні ситуації виникають, коли психолог самостійно або в результаті звертання вчителя, батьків виявляє у дитини наявність інтелектуального зниження, відхилень у мовленні чи поведінці, що можуть бути зумовлені нервовими або психічними розладами. Після докладної бесіди і, у разі необхідності, обстеження клієнта психолог направляє його до відповідного спеціаліста (дефектолога, психіатра, юриста і т. д.), роз'яснивши йому чи його близьким характер необхідної допомоги.

*По-друге*, разова консультація проводиться у випадках, коли психолог інформує клієнта з тих чи інших питань, що належать до його компетенції (наприклад, знайомить учителів

або батьків з віковими особливостями дітей, з індивідуальними особливостями конкретного учня; консультує підлітків та юнаків (після відповідної діагностики) з питань, пов'язаних із самовизначенням, професійною орієнтацією). Такі консультації можуть бути як індивідуальними, так і груповими.

*По-третє*, разова консультація може мати місце тоді, коли клієнт звертається до психолога за підтримкою рішення, яке він збирається прийняти з приводу певної життєвої ситуації.

Нарешті, *по-четверте*, єдина зустріч з клієнтом відбувається у випадках, коли він з якихось причин (віддаленість району, мешкання в іншому місті тощо) не може прийти до психолога повторно, хоча за характером його проблеми така зустріч була б бажаною.

На останніх двох випадках слід зупинитися більш докладно, оскільки вони, на відміну від попередніх, потребують не стільки просвітницько-рекомендаційної, скільки власне психологічної роботи, а консультант діє в умовах дефіциту інформації та часу. Що ж має встигнути зробити психолог у таких ситуаціях? У літературі найчастіше описується такий алгоритм дій:

- 1) встановлення контакту з клієнтом шляхом створення відповідного психологічного клімату;
- 2) визначення справжньої проблеми клієнта, його орієнтації в ній, спільне чітке її формулювання;
- 3) визначення мети клієнта, його можливостей в її досягненні, обговорення позитивних способів дій;
- 4) вироблення альтернативних варіантів поведінки;
- 5) узагальнення психологом результатів взаємодії з клієнтом, мотивування його на втілення прийнятого рішення у життя.

Зрозуміло, що, проводячи разову зустріч, психолог має керуватися вказаними завданнями психологічного консультування: уважно вислухати клієнта, розширити його уявлення про себе і свою життєву ситуацію, допомогти йому усвідомити власну відповідальність за те, що з ним відбувається.

Взагалі слід сказати, що разова консультація — дуже відповідальний вид психологічної допомоги. Психолог мусить працювати, не знаючи докладно ні обставин життя клієнта, ні справжньої його мотивації стосовно тих чи інших дій, ні значення цих дій для нього та його оточення.

Наприклад, до консультації звертається жінка 27—30 років з проханням поради, чи може вона дозволити собі народити дитину, якщо вона не одружена, але зустрічаєть-

ся з чоловіком, який має сім'ю. Психолог, поговоривши з жінкою і пересвідчившись у її високій мотивації до цього вчинку, підтримує її в рішенні народити малю. А далі може з'ясуватися, що жінка, сама того не усвідомлюючи до кінця, народжує дитину не стільки заради неї самої, скільки заради того, щоб спробувати відірвати свого коханого від сім'ї, яку він любить і зовсім не збирається залишати. Отож, не маючи змоги в ході єдиної зустрічі розкрити всі ці обставини, психолог підтримує жінку у психологічно хибному для неї та інших рішенні.

Таким чином, проведення разової консультації вимагає від психолога надзвичайної спостережливості, проникливості, обережності, взагалі високого професіоналізму.

**Короткострокове консультування.** Цей вид психологічної допомоги здійснюється протягом трьох-чотирьох зустрічей, кожна з яких триває приблизно годину.

Типовим варіантом такої роботи є випадки, коли клієнт потребує консультації просвітницько-рекомендаційного або діагностичного характеру. Досвід показує, що такі консультації проводяться переважно для молодих людей, що збираються брати шлюб; молодих сімей, які переживають перші труднощі у подружньому житті; батьків, котрі відчують безпорадність у вихованні дітей; для підлітків та юнаків, які бажають краще пізнати себе, визначитися професійно. В усіх цих випадках консультування будується на основі психодіагностичного обстеження клієнта, а інколи й оточуючих його осіб. Так, коли мова йде про консультування з приводу труднощів у сімейному житті, бажано обстежити не лише чоловіка або жінку, що звернулися до консультації, а й іншого члена подружжя; у випадку консультування батьківсько-дитячих стосунків обстежують дитину, батьків, а подекуди й інших членів сім'ї.

Розглянемо послідовність дій психолога у ході такого роду консультування.

#### *1. Короткий контакт із клієнтом під час запису.*

Запис на прийом до психолога, коли йдеться про стаціонарну психологічну консультацію, як правило, здійснюється секретарем-регістратором. Але в деяких випадках, наприклад в умовах школи, це виконує сам психолог або соціальний працівник. Тоді вже в ході запису у консультанта і клієнта складається певне враження одне про одного, починають встановлюватися певні взаємовідносини. Дуже важливо, щоб уже на цьому етапі клієнт відчував довіру і прихильність до

психолога, зміцнив свою мотивацію стосовно консультації. Під час запису інколи буває необхідно також роз'яснити клієнтові характер психологічного консультування, його завдання й можливості. Нарешті, у деяких випадках запис на консультацію використовують для опитування клієнтів, вручення їм спеціальних анкет, заповнення яких удома допомагає краще підготуватися до зустрічі з консультантом.

#### *2. Перша зустріч з клієнтом.*

У ході першої зустрічі відбувається вже ґрунтовне знайомство з клієнтом. Він викладає свої скарги, причини звертання до консультації, свої очікування стосовно неї. Завданнями консультанта є, по-перше, встановлення психологічного контакту з клієнтом, по-друге, первинна діагностика, тобто складення враження про клієнта на основі аналізу його вербальної та невербальної поведінки і характеру спілкування з консультантом. Унаслідок діагностичного орієнтування психолог здійснює диференціацію клієнтів (визначає, чи зможе він сам надати допомогу конкретному клієнтові, чи його слід направити до іншого спеціаліста і якого саме), а також будує перші гіпотези щодо характеру проблеми клієнта і вибирає напрям подальшої діагностичної роботи.

#### *3. Психодіагностичне обстеження клієнта.*

Результати первинної діагностики можуть висунути перед психологом завдання подальшої спеціальної діагностики особистості клієнта (або діагностики членів його сім'ї, їх міжособистісних взаємин, спілкування, взаємодії і т. д.). З великого й різноманітного кола методичних засобів, що є в розпорядженні сучасної психології, консультант має вибрати ті, що найбільше відповідають специфічним завданням обстеження конкретного клієнта. При цьому консультант повинен урахувати, що: недоцільно застосовувати великий набір методик, оскільки це утруднює усвідомлення та узагальнення отриманої інформації; небажано застосовувати громіздкі за обсягом і часом проведення методики, оскільки це може викликати у клієнта лише втому й роздратування.

#### *4. Заклучна зустріч.*

Під час такої зустрічі проводиться бесіда за результатами обстеження, в ході якої обговорюються загальний психічний стан клієнта, виявлені труднощі та їхні причини, прогнозуються варіанти подальшого розвитку особистості клієнта, його стосунків з оточуючими, розкриваються умови, за яких цей розвиток може набути оптимальних форм. Іншими словами, предметом бесіди є психологічний діагноз, що відобра-

жає рівень актуального розвитку клієнта, і прогнозування цього розвитку.

Завдання психолога на заключній зустрічі такі:

підтримка психологічного контакту з клієнтом, довірливих, відвертих взаємостосунків;

залучення клієнта до співпраці, активності в обговоренні його проблем, їхніх причин, альтернативних варіантів розвитку його особистості та взаємостосунків з оточуючими;

спільне вироблення програми дій, виконання якої сприятиме як профілактиці, так і подоланню негативних тенденцій і труднощів у розвитку. Просвітницька інформація та рекомендації психолога мають органічно влітатися в контекст спільного обговорення системи заходів;

мотивування клієнта на виконання розробленої програми, підтримка його віри в себе, в успіх своїх зусиль.

Наведемо типовий приклад психологічного консультування просвітницько-рекомендаційного характеру.

До консультації звернулася мати 8-річного Максима Н. Основним моментом її запити було прохання допомогти розібратися, чому син із деяких пір почав її обманювати, хитрувати. Мати вважала, що слід якомога раніше покласти край таким діям, оскільки надалі це може стати згубною звичкою.

У ході першої зустрічі була проведена детальна розмова з матір'ю. З'ясувалося, що Максим був узятий батьками з дитячого будинку у віці одного року. Спочатку він був дуже нервовий, хворобливий, майже до трьох років не розмовляв. У дошкільному віці став спокійніший, у дитсадок ходив з п'яти років, з дітьми контактував добре. Ідучи у школу, умів трішки читати, але не писав. Зараз вчиться непогано. Батько, за словами матері, піклується про сина, але буває з ним мало, оскільки багато працює. Мати теж працює, причому на відповідальній роботі. Отже, хлопчик найчастіше буває вдома сам, найбільше любить дивитися телевизор, нічим іншим особливо не захоплюється. Батьки ставляться до Максима вимогливо, особливо не пестять. Обманює і хитрує Максим в основному тоді, коли йдеться про школу, його стосунки з учителями, однокласниками. У розмові мати неодноразово поверталася до обставин, за яких вона взяла хлопчика з дитячого будинку, висловлювала занепокоєння, чи не проявляється у його поведінці погана спадковість.

На наступній зустрічі було проведено психологічне обстеження хлопчика. Бесіда з матір'ю дала психологові підстави сумніватися, чи все так гарно у Максима із навчанням, як то вважають батьки. Крім того, виникло при-

пущення, що у хлопчика можуть бути переживання, пов'язані з сім'єю, своїм місцем у ній, стосунками з матір'ю і батьком. Тому для діагностичного обстеження були вибрані методики диференційованої діагностики інтелектуального розвитку дітей (Н. Стадненко), а також методика "Малюнок сім'ї". Хлопчик почав виконувати завдання, коли з ним уже був установлений контакт, і досить непогано призначався до нової обстановки, але при тому помітно нервував, виявляв неспокійність і головне — дуже швидко втомлювався. У Максима виявилися труднощі з узагальненнями, просторовою орієнтацією, запасом лексики, що свідчило про серйозні проблеми, з якими він, очевидно, стикається у навчанні. Результати виконання "Малюнка сім'ї" засвідчили явну незадоволеність основних психологічних потреб у сім'ї, зокрема потреби у близьких емоційних контактах.

Певне обстеження пройшла й мати, зокрема, їй був запропонований тест-опитувальник батьківського ставлення (А. Варга, В. Столін). Виявилось, що її батьківська позиція близька до авторитарної гіперсоціалізації, коли від дитини вимагають беззаперечної слухняності, дисципліни, соціальних успіхів, суворо карають за будь-яку провини.

На заключній зустрічі, яка проводилася з матір'ю (батько не зміг прийти), були обговорені результати обстеження. Для матері було цілковитою несподіванкою дізнатися, що інтелектуальний розвиток сина зовсім не такий високий, як їй здавалося, і що він, напевно, відчуває труднощі у навчанні. Такою ж несподіванкою було для неї почути, що хлопчикові вдома бракує любові, ласки, що він відчуває себе відчуженим, невключеним у сім'ю. Психолог пояснив матері, що хитрощі й обмани хлопчика можуть бути викликані тим, що, з одного боку, він дорожить батьками, любить їх, хоче, щоб вони його теж любили, при цьому знає, що вдома його найбільше хвалять за успіхи в школі, а з іншого — йому стає дедалі важче вчитися на "5" і "4". Отже, щоб мати не сердилася, її краще обдурити (заховати щоденник, не сказати про батьківські збори і т. д.). Обговорювалися з матір'ю і причини труднощів у навчанні Максима, і її батьківська позиція. Врешті-решт дійшли висновку: якщо ситуація не зміниться, то труднощі хлопчика як у навчанні, так і у стосунках з батьками будуть наростати.

Матері було рекомендовано, по-перше, змінити свою тактику стосовно навчання Максима: менше вимагати, а більше допомагати, змінити режим праці й відпочинку, не допускати надмірної втоми, не форсувати його успіхи. При цьому має бути постійний контакт з учителями, аби допомога хлопчикові надходила з різних боків. По-друге, і мати й тато повинні більше бути з хлопчиком, дати йому відчуття їхньої любові, упевнити його, що вони люблять його таким, яким він є, а не за якісь особливі успіхи.

У ході короткострокового консультування може здійснюватися також допомога людям у нормалізації їхніх міжособистісних стосунків. Таке консультування може бути зорієнтоване на батьків, що переживають труднощі у взаєминах з дітьми, особливо підлітками та юнаками; на підлітків і юнаків, що відчують складнощі у контактах з дорослими та однолітками; на дорослу людину, яка має проблеми у спілкуванні; на подружню пару, що переживає різного роду конфлікти, складнощі у спілкуванні, проблеми, пов'язані зі зрадою, розлученням тощо.

Усі ці випадки потребують допомоги, яка має власне психологічний характер, тобто пов'язана із корекцією установок, ставлень, поведінки клієнта і здійснюється через певним чином структурований процес спілкування між клієнтом і консультантом.

На відміну від разової консультації під час короткострокового консультування психолог має можливість більш докладно зупинитися на кожному з етапів роботи, зустрітися з іншими учасниками конфлікту, застосувати ширший репертуар засобів психологічного впливу. До останнього належать, зокрема, тестування клієнта з метою виявити ресурси його особистості, сфокусувати увагу на його можливостях; використання чітко спланованих і зорієнтованих на проблему клієнта домашніх завдань; організація дискусій з приводу проблеми відповідальності клієнта, його розуміння себе і власної поведінки, здійснення ним конкретних дій для зміни ситуації; застосування спеціальних технік, запозичених з арсеналу психотерапії і спрямованих на поглиблення процесу консультування ("Експериментальний діалог", "Скульптура сім'ї" і т. д.).

Послідовність дій психолога у ході такого роду консультування може мати такий схематичний вигляд.

### *1. Первинний прийом*

Характеризуючи консультування просвітницько-рекомендаційного характеру, ми говорили про завдання психолога під час контакту з клієнтом у ході запису і першої зустрічі. Фактично ці завдання залишаються актуальними і для консультування власне психологічного характеру. Однак тепер психолог орієнтується не на діагностичне обстеження клієнта (хоча й це може відбуватися в ході консультування), а на більш повне осмислення його труднощів та їх подолання через включення

самого клієнта в активну роботу з самопізнання і побудови конструктивних висновків. Конкретно це може виглядати так: здійснивши протягом годинної роботи з клієнтом необхідний обсяг дій (вслуховування клієнта, визначення проблеми, здійснення певного корекційного впливу і т. п.) і пересвідчившись, що клієнт бажає продовжити зустрічі з приводу обговорюваної ситуації, психолог разом з клієнтом визначається стосовно цілей і завдань подальшої роботи і пропонує клієнтові до наступної зустрічі виконати домашнє завдання, зміст якого відповідає його проблемі.

### *2. Подальша робота з клієнтом*

У ході наступних зустрічей (їх може бути дві-три, а у разі сімейного консультування — до п'яти-шести) розглядаються виконані домашні завдання з тим, аби краще зрозуміти, що саме робить клієнт для існування своїх труднощів; застосовуються спеціальні вправи й завдання, спрямовані на прояснення почуттів і переживань клієнта, а отже, на більш глибоке розуміння ним себе і власної поведінки; обговорюються і програвються можливі альтернативні варіанти поведінки клієнта у стосунках з оточуючими людьми.

Усі ці та інші засоби впливу, які може використовувати на повторних зустрічах психолог-консультант у відповідності з проблемою клієнта та особливостями його особистості, мають на меті, по-перше, якомога повнішу реалізацію загальних завдань психологічного консультування (вслуховування клієнта і надання йому емоційної підтримки; орієнтація його на прийняття відповідальності за свою життєву ситуацію; розширення його уявлень про себе і оточуючих людей); по-друге, через реалізацію цих завдань — підвищення готовності клієнта до змін своєї поведінки; по-третє, ґрунтовну підготовку його до цих змін через планування не лише стратегічних шляхів, а й негайних конкретних кроків.

### *3. Завершення роботи*

Заклучний етап роботи з клієнтом може організовуватись або як окремий епізод однієї з робочих зустрічей, або як спеціальна окрема зустріч. У будь-якому випадку завершальний етап має містити в собі два моменти: а) психолог підбиває загальний підсумок усієї роботи з клієнтом, акцентуючи увагу на її основних аспектах, прийнятих рішеннях, досягненнях клієнта (якщо такі є), мотивує його на подальші



кроки; б) психолог дає зрозуміти, що він завжди відкритий для нових зустрічей з клієнтом, якщо у останнього виникне у цьому потреба.

Наведемо приклад короткострокового консультування власне психологічного характеру.

До психолога звернулася молода жінка, Людмила Я., з проханням допомогти їй налагодити стосунки з колегами. У ході першої зустрічі з'ясувалося, що Людмила працює лікарем, і конфлікт на роботі останнім часом так загострився, що це стало негативно позначатись на стосунках Людмили з пацієнтами. Людмила розповіла, що вона — людина вимоглива, до роботи ставиться сумлінно і не терпить, коли хтось нехтує своїми обов'язками, працює не так, як, на її погляд, має працювати лікар, особливо коли він обіймає відповідальну посаду. Виходячи з цього Людмила зайняла активну негативну позицію стосовно завідувачої відділенням, в якому вона працює, але ніхто із колег її не підтримував, більше того, взаємини з ними теж погіршилися. Узагалі Людмилі це було б байдуже, оскільки і завідувача, і більшість колег — люди “недалекі, нецікаві, безпринципні”, але вона з ряду причин дорожить своїм місцем роботи і не хотіла б його міняти. Отже, потрібно якось розв'язувати проблему.

На прохання психолога Людмила описала декілька конкретних ситуацій, у яких проявились її стосунки із завідувачою. Психолога цікавило: що саме відбулося і де, як розгорталися події, як вони набрали негативного характеру, хто що говорив, що відчувала Людмила і що, на її думку, відчувала інша сторона, як закінчилася ситуація, які наслідки вона мала. Обговорення ситуацій дало підстави психологові припустити, що основні причини труднощів Людмили полягають у завищених вимогах до оточуючих і у заниженому критичному ставленні до себе, що поєднується з ідеєю своєї значущості, яка, мовляв, не визнається іншими людьми. Подальша робота з Людмилою полягала в обговоренні з нею цих припущень, їх доведенні через простеження повторюваності однакових схем її поведінки у різних ситуаціях, у підкресленні протиріч в її розповіді, у розгляді обставин, що склалися, під різними кутами зору і т. д. В результаті вдалося дещо змінити бачення Людмилою своєї ситуації, оцінку нею своєї ролі в ній і своєї відповідальності за те, що відбулося. Подальший корекційний вплив на даному етапі роботи здійснювався через визначення і обговорення ідеалу Людмили, тобто взірця у спілкуванні, якому вона б хотіла наслідувати, її можливостей у досягненні цього ідеалу, а також альтернативних варіантів поведінки у подібних ситуаціях.

Наприкінці зустрічі Людмила висловила бажання продовжити роботу з психологом, аби краще розібратись у

собі і, головне, разом із психологом намітити конкретні кроки виходу з ситуації. До наступної зустрічі клієнтці було запропоновано виконати таке домашнє завдання: письмово фіксувати всі неприємні ситуації, які виникали на роботі за тиждень; поміркувати над ними, аналізуючи за схемою, що була застосована до розгляду конкретних ситуацій під час консультації.

Друга зустріч із Людмилою розпочалася з аналізу домашнього завдання. Основна увага психолога була приділена уточненню емоційних переживань клієнтки під час сутичок з колегами, аби з'ясувати, що саме штовхає Людмилу на конфлікт, які її потреби задовольняються таким спілкуванням. З'ясувавши, що головною з таких потреб є потреба у визнанні, психолог далі організував обговорення питання про те, які існують позитивні способи задоволення цієї потреби і які з них прийнятні для Людмили у даній ситуації. Спільними зусиллями була розроблена стратегія налагодження контактів у колективі і запланований (з розігруванням у ролях) перший крок її реалізації — розмова з колегою, що має значний вплив у колективі і, як здається Людмилі, ставиться до неї менш вороже, ніж інші.

Третя (і остання) зустріч була присвячена аналізу розмови з колегою та її результатів (як виявилось, позитивних), а також плануванню наступних кроків. При цьому значна увага була зосереджена на пріоритетах Людмили, саме які й визначатимуть її мотивацію до зміни звичних способів реагування, без чого ці кроки будуть неможливими.

Наприкінці зустрічі були підбиті підсумки всієї роботи, Людмилі була рекомендована деяка література з проблеми спілкування, обіцяні (при потребі) нові зустрічі.

**Середньотривале консультування.** Цей вид психологічної допомоги включає 10—15 зустрічей. Як правило, продовження зустрічей з клієнтом і перехід від короткострокового консультування до середньотривалого і далі означають, що розпочинається більш глибока психокорекційна чи психотерапевтична робота з людиною (групою). Про особливості такої роботи йтиметься далі.

---

#### Запитання й завдання

---

1. Які позиції існують у визначенні поняття “психологічне консультування”?

2. За якими суттєвими ознаками відрізняється психологічне консультування від інших видів психологічної допомоги?
3. Назвіть загальні завдання психологічного консультування.
4. Схарактеризуйте принципи психологічного консультування.
5. Які види психологічного консультування Ви можете назвати?
6. Що являє собою разова консультація?
7. Опишіть алгоритм проведення разової консультації власне психологічного характеру.
8. Що таке короткострокове консультування, які його види?
9. Схарактеризуйте послідовність дій психолога у ході короткострокового консультування просвітницько-рекомендаційного характеру. Сформулюйте завдання психолога на кожному з етапів роботи.
10. Якими є орієнтовна послідовність дій психолога та завдання кожного етапу роботи при короткостроковому консультуванні власне психологічного характеру?

## Література

- Абрамова Г. С. Введение в практическую психологию. Москва, 1995.
- Алешина Ю. Е. Индивидуальное и семейное психологическое консультирование. Москва, 1993.
- Атватер Н. Я вас слушаю... Москва, 1988.
- Бурменская Г. В., Карабанова О. А., Лидерс А. Г. Возрастно-психологическое консультирование. Москва, 1990.
- Васьковская С. В., Горностай П. П. Психологическое консультирование: Ситуационные задачи. Киев, 1996.
- Горностай П. П., Васьковская С. В. Теория и практика психологического консультирования: Проблемный подход. Киев, 1995.
- Журнал практикующего психолога. 1995. № 1.
- Маслоу А. Самоактуализация // Психология личности: Тексты. Москва, 1982.
- Мэй Р. Искусство психологического консультирования. Москва, 1994.
- Овчарова Р. В. Справочная книга школьного психолога. Москва, 1993.

Основы возрастно-психологического консультирования / Под ред. А. Г. Лидерса. Москва, 1991.

Основы консультативной психологии: Анализ современных концепций. Київ, 1992.

Рабочая книга школьного психолога / Под ред. И. В. Дубровиной. Москва, 1991.

Семья в психологической консультации: Опыт и проблемы психологического консультирования / Под ред. А. А. Бодалева, В. В. Столина. Москва, 1989.

Скотт Дж. Г. Конфликты, пути их преодоления. Киев, 1991.

Цапкин В. Н. Единство и многообразие психотерапевтического опыта // Моск. психотерапевт. журнал. 1992. № 2.

Эйдемиллер Э. Г., Юстицкий В. В. Семейная психотерапия. Ленинград, 1990.

Becvar R. Skills for effective communication. New York, 1974.

Munro E. A., Manthei P. J., Small J. J. Counselling: A skills approach. Methuen, 1983.

Rogers C. Client-centered therapy. Boston, 1965.

## 8.3. Індивідуальна психологічна корекція

Психологічна корекція і психотерапія (поряд із психологічним консультуванням) є видами психологічної допомоги. На відміну від психологічного консультування вони передбачають більш активний цілеспрямований вплив на особистісний, поведінковий та інтелектуальний рівні функціонування людини і, як правило, потребують більшого часу для здійснення. Психологічна корекція являє собою тактовне втручання у процеси психічного і особистісного розвитку людини з метою виправлення відхилень у цих процесах і часто справляє вплив не лише на особистість, а й на її оточення, організацію життєдіяльності. Психотерапія спрямована на глибинне проникнення в особистість і здійснення прогресивних зрушень в її взаємодії зі світом через зміну само- і світосприймання. У зв'язку з цим говорять про зміни радикалу чи екзистенціалу, що визначає особистість, про інтеграцію (З. Фрейд), індивідуацію (К. Г. Юнг), компенсацію (А. Адлер), персоналізацію, особистісне зростання (К. Роджерс), самоактуалізацію (А. Маслоу), посилення "Я" (біхевіоральна орієнтація) і т. ін.

Розглядаючи терміни “психотерапія” і “психологічна корекція”, варто пам’ятати, що у психологічній та психологічно-педагогічній теорії і практиці вони часто вживаються як синоніми. Це пов’язане з тим, що поняття психотерапії у вітчизняній психології з’явилося порівняно недавно. Довгий час психотерапія розвивалась як галузь суто медичної допомоги. Щодо корекції, то, вийшовши з надр дефектології, згодом перейшовши у вікову й педагогічну психологію і активно використовуючись у роботі з дітьми (набувши оформлення як “психологічна корекція”), цей термін вийшов за рамки дитячої психології і став застосовуватись щодо дорослих при наданні їм психологічної допомоги.

Проникнення досягнень зарубіжної психології та її понять у контекст нашої науки внесло певне непорозуміння в існуючу термінологію. Так, стосовно психологічної допомоги в позамедичному аспекті у вітчизняній психології частіше вживався термін “корекція”, тоді як у зарубіжній — “психотерапія”. Отож, оскільки існують два терміни, спробуємо дослідити специфіку кожного з них і те спільне, що є між ними.

Там, де психолог працює не з аномальними особами, а з тими, чий онтогенетичний розвиток перебуває в межах норми і котрі потребують допомоги не в інтелектуальному, а в особистісному розвитку, розділення психотерапії та корекції значно ускладнюється. Розглянемо два принципових моменти: цілі та методи цих видів психологічної допомоги. *Мета психотерапії — створення умов для повноцінного становлення особистості, мета психологічної корекції — усунення недоліків у розвитку особистості.* Як видно, завдання психологічної корекції мають певну смислову відмінність, хоча можуть підпорядковуватися психотерапевтичній меті як більш загальній. Що ж до методів, то *психологічна корекція на відміну від психотерапії не має своїх спеціальних методик, а користується залежно від потреб методами психотерапії, педагогіки, медицини.*

Таким чином, психологічна корекція наближається до психотерапії і навіть збігається з нею, коли здійснення корекційного впливу допомагає реалізації психотерапевтичної мети, а також коли вона використовує виключно (або переважно) психотерапевтичні методи допомоги людині.

Важливими ознаками психологічної корекції є *дискретність і орієнтація на вікові норми.* Дискретність означає вплив психолога на відносно незалежні конкретні складові внутрішнього світу людини. Вплив здійснюється на основі теоретичних уявлень про норми перебігу пізнавальних та емоційних процесів, про норми цілеутворення в тому чи

іншому віковому періоді. Орієнтація на вікові норми визначає контингент корекційного впливу (переважно діти, підлітки, юнацтво) та використання психодіагностичних методик.

*Завдання психологічної корекції* формуються залежно від свого адресату — дитини з аномальним розвитком чи особистості, яка має певні відхилення і труднощі в межах психологічної норми. Вони також визначаються змістом корекційної роботи: корекція розумового розвитку; корекція емоційного розвитку; корекція та профілактика невротичних станів, неврозів.

Існують різні недоліки характеру, які підлягають психокорекції. Вони привертають увагу оточуючих і часто є предметом їхньої турботи. *Розглянемо типології вад особистісного розвитку людей, що перебувають у межах психологічної норми.* Це підвищена збудливість, гнівливність; лякливність і хворобливі страхи; песимізм або перебільшена веселість; нестійкість, підвищена імпульсивність; конфліктність; упертість; байдужість; неохайність; брехливість; постійна жадоба насолод; надмірна активність чи пасивність; замкненість; хвороблива сором’язливість; схильність до крадіжки; негативізм; схильність до блукання; неуважність; деспотизм; надмірна безпорадність; жорстокість щодо тварин; зловтішність, знущання над оточуючими та ін. Названі вади можуть бути відносно дискретними і стосуватися лише певних аспектів емоційно-вольової сфери чи мати більш тотальний характер і бути пов’язаними зі становленням акцентуації, провідних переживань, системи ставлень і ціннісних орієнтацій. Цей момент є важливим для діагностики і вибору видів психологічної допомоги особистості — корекції чи психотерапії, або корекції у межах психотерапії.

*Основними етапами психокорекційної роботи є діагноз, прогноз, створення психологічно-педагогічної корекційної програми, її виконання та аналіз її ефективності.* У діагнозі (на основі психологічної діагностики з використанням тестів) фіксуються показники психічного розвитку, їхня відповідність нормам, формулюється гіпотеза щодо причин відхилень.

Психологічний діагноз включає також формування прогнозу. Прогноз є передбаченням подальшого розвитку особистості за умови своєчасної корекції та за відсутності такої.

Особливостями програми корекції є наявність суто психологічної та педагогічної частин. Психолог розробляє і здійснює психологічну частину. Педагогічну частину психолог може розробляти як самостійно, так і разом з батьками, соціальними працівниками, педагогами, родичами (залежно від того, хто буде працювати з дитиною).

Педагогічна частина виконується під постійним контролем психолога. Оскільки коригуючий вплив спрямований на певні конкретні характеристики, то показником ефективності виступають виміри цієї характеристики до і після корекції.

Наведемо приклад короткого запису етапів можливої психокорекційної роботи з важковиховуваним підлітком, що відстає у навчанні.

Діагноз: нівельна дезадаптація з вираженим відхиленням у розвитку мотиваційно-вольових процесів у навчанні та поведінці в цілому. Рівень самоконтролю, імпульсивність поведінки відповідають нормам старшого дошкільного віку. Можливі причини — загострення індивідуальних особливостей характеру та регрес у самоконтролі в зв'язку з кризою підліткового віку і психотравмуючими обставинами у сім'ї.

Прогноз: без спеціального втручання й допомоги хлопця через один—два роки вийде з-під впливу сім'ї та навчально-виховних закладів. За умови здійснення психокорекційної роботи підліток може відчутно підвищити рівень самоорганізації поведінки для нормалізації навчання протягом року.

Корекційна програма складається з урахуванням індивідуальних і вікових особливостей клієнта, його соціально-психологічної ситуації вдома і в школі. Основна мета — виправлення такої вади характеру, як лінощі, посилення мотивації до навчання, допомога у соціальній адаптації в цілому. У програмі розробляються задачі трьох рівнів: задача-максимум — повернення хлопчика до школи, мінімум — продовження навчання в домашніх умовах, а також проміжний варіант — відвідування приватних навчальних закладів. Указуються етапи, відповідні їм терміни, завдання та напрямки роботи, ті, хто відповідає за ці види робіт (психолог, батьки, вчителі, соціальний працівник, губернатор тощо). Постає питання визначення ефективності психокорекційної програми.

#### Запитання й завдання

1. Що таке психологічна корекція?
2. Яке співвідношення термінів “психологічна корекція” та “психотерапія”?
3. У чому полягають завдання психологічної корекції?
4. Назвіть основні етапи психологічної корекції.
5. Опишіть, як складається психокорекційна програма та знайдіть у літературі зразки таких програм.

#### Література

Абрамова Г. С. Введение в практическую психологию. Брест, 1993.

Бондаренко А. Ф. Личность: аномалии и их коррекция // Вопр. психологии. 1989. № 4.

Диагностическая и коррекционная работа школьного психолога / Под ред. И. В. Дубровиной. Москва, 1987.

Захаров А. И. Детские неврозы (Психологическая помощь родителей детям). Санкт-Петербург, 1995.

Захаров А. И. Неврозы у детей и подростков. Ленинград, 1988.

Кащенко В. П. Педагогическая коррекция. Москва, 1992.

Лэндрэт Л. Игровая психотерапия: искусство отношений. Москва, 1993.

Личко А. Е. Психопатии и акцентуации характера у подростков. Москва, 1983.

Рабочая книга школьного психолога / Под ред. И. В. Дубровиной. Москва, 1991.

Раттер М. Помощь трудным детям. Москва, 1987.

Цзен Н. В., Пахомов Ю. В. Психотренинг: игры и упражнения. Москва, 1988.

### 8.4. Індивідуальна психотерапія

Індивідуальна психотерапія — це діалог між психотерапевтом і клієнтом з метою психологічної допомоги останньому. Мета психотерапії — сприяння у становленні повноцінної особистості, здатної займати активну і творчу позицію відносно себе та своєї життєдіяльності, справлятися із травматичними ситуаціями та переживаннями, приймати рішення і продуктивно, нешаблонно діяти у відповідних соціально-культурних умовах, із баченням перспективи і почуттям людської гідності. Психотерапія покликана допомогти особистості вижити у різноманітних життєвих і соціальних ситуаціях, знайти своє місце серед людей і якнайповніше реалізувати свої потенції.

Як зазначалося, психотерапія орієнтована на роботу з глибокими особистісними проблемами, що лежать в основі

різноманітних життєвих труднощів і конфліктів людини. Тому й термін здійснення психотерапевтичної допомоги є досить тривалим — від десяти до сотні зустрічей протягом років.

До психотерапевта (порівняно із психологом-консультантом) висуваються відповідно й вищі кваліфікаційні вимоги. Бажано, щоб фахівець, що надає психотерапевтичну допомогу, був професійним психологом чи медиком (психіатром) і, звичайно, мав спеціальну психотерапевтичну підготовку. Необхідними для психотерапевта є власний досвід перебування в ролі клієнта і тривалої роботи під наглядом психолога. Підготовка в галузі психотерапії передбачає знайомство із загальною і конкретною клінічною теорією.

Психотерапевт може займати відносно клієнта різні позиції та відповідно виконувати різні ролі: експерта, “дзеркала”, методолога здорового глузду, взірця поведінки, фрустратора тощо — залежно від методологічних принципів, за якими він працює.

До клієнта у психотерапії також висуваються певні вимоги. Це повинна бути людина досить умотивована і матеріально спроможна для тривалої роботи з психотерапевтом. Як правило, це людина, що вже здійснила певну самостійну психотерапію, бачить і розуміє наявність особистісних проблем і готова їх розв’язувати. Певне значення має й інтелектуальний рівень клієнта. Вважається, що ідеальний клієнт — це нормальний невротик із високим рівнем розвитку рефлексії (Ю. Альбошина).

Оскільки єдиної психотерапевтичної теорії не існує, завдання психотерапії конкретизуються у декількох психологічних парадигмах (моделях), про які йтиметься нижче. Разом із тим є певні *психотерапевтичні фактори, присутні в усіх видах психотерапії*, хоча й у різних пропорціях. Це встановлення особливого контакту між психологом і клієнтом; послаблення напруги у клієнта на першій стадії роботи; розширення когнітивних схем за рахунок інформації від психолога; зміна поведінки під впливом емоційного досвіду в терапевтичних взаєминах і позитивно-негативного підкріплення від психолога; набуття соціальних навичок завдяки ідентифікації з психологом; переконання й навіювання — явні чи приховані; засвоєння та закріплення адаптивних форм поведінки за емоційної підтримки психолога.

Виділяють також *три основні фази психотерапії*. На першій фазі в емоційному плані відбувається встановлення контакту між психологом і клієнтом, у когнітивному — визначення

психологічної проблеми, психотерапевтична діагностика. Друга фаза передбачає в когнітивному аспекті роботу над вирішенням проблеми, в емоційному — формування особливих психотерапевтичних взаємин. На третій фазі клієнт “визріває” для виходу з особливих емоційних взаємин із психологом і готується втілювати знайдені рішення у життя.

Конкретне психотерапевтичне наповнення кожної фази психотерапії визначається методологічними позиціями та індивідуальними особливостями психолога. На сучасному етапі оформилися декілька провідних напрямів у світовій теорії та практиці консультування і психотерапії. Серед них — *психодинамічний напрям*, що включає психоаналіз З. Фрейда, індивідуальну психологію А. Адлера, аналітичну психологію К. Г. Юнга, транзактний аналіз Е. Берна та ін.; *гуманістичний напрям* (роджеріанська психотерапія, гештальт-терапія, екзистенціальна терапія); *біхевіоральний напрям* (соціальне навчання, когнітивна терапія тощо).

Розглянемо коротко кожен із напрямів, зазначаючи його основні завдання, психотехніки та позиції психолога і клієнта.

**Психодинамічна психотерапія.** Психодинамічна (глибинна) психотерапія зорієнтована на психоаналіз. Вона базується на принципі визначального впливу минулого досвіду на формування світовідчуття, певної манери поведінки людини, її внутрішніх і зовнішніх проблем. Засновником психодинамічного напрямку психотерапії був З. Фрейд. Серцевиною його психоаналітичного вчення є концепція неусвідомлюваного. Ним розроблені й спеціальні психотерапевтичні прийоми проникнення в неусвідомлюване.

Головною метою психоаналізу є виявлення та вивчення неусвідомлюваних сил, які обумовлюють життя і діяльність особистості. *Робота психолога спрямована на усвідомлення клієнтом своїх глибинних внутрішніх процесів і оволодіння ними.*

Закономірним явищем психодинамічної терапії є виникнення протидії клієнта психотерапевтичному процесові як неусвідомлювана реакція на можливість зіткнення з болісними переживаннями. Тому на перших етапах роботи прихильники цього напрямку звертають на це увагу клієнта, а потім інтерпретують (у термінах психоаналізу) опір клієнта та його конкретні захисні механізми. Одне із завдань психолога — показати дію цих механізмів не лише в процесі психотерапії, а й у повсякденному житті клієнта, його взаєминах з оточуючими. Ознайомлення клієнта з уявленнями про трикомпо-



ментну структуру особистості (згідно з теорією З. Фрейда) дає йому можливість зрозуміти суть психологічних захисних механізмів як намагання його “Я” врегулювати взаємини між “Воно” та “Над-Я”, захистити особистість від травмуючих переживань і зберегти її цілісність.

До основних механізмів психологічного захисту відносять витиснення, придушення, раціоналізацію, проєкцію, заперечення, заміщення, ізоляцію, формування реакції, компенсацію, сублімацію, регресію, інтроекцію, ритуал, аскетизм. Виділяють також нижчі захисні механізми — розщеплення, примітивну ідеалізацію, девальвацію і проєктивну ідентифікацію.

Характерні для даної особистості механізми психологічного захисту виникають у ранньому дитинстві, виконуючи на цьому етапі важливі функції для оберігання психіки. Але закріпившись і передаючи вже дорослій людині у спадок її ранні емоційні, когнітивні й поведінкові реакції, ці механізми стають на перешкоді повноцінного розвитку особи, формують основу невротичної поведінки.

Усе це стосується і трансферних відносин клієнта (перенесення на іншу людину досвіду дій, відчуттів і сприйняття якоїсь значущої фігури з його минулого). Тому важливим аспектом роботи є аналіз трансферу клієнта до психоаналітика протягом усього процесу психотерапії.

Згідно з принципом поступовості відбувається перехід від аналізу опору, захисних механізмів до власне базових внутрішніх конфліктів, що закладалися у дитинстві. Основними базовими конфліктами, за З. Фрейдом, є неусвідомлювані конфлікти між лібідозними та агресивними бажаннями, потягами та страхом втрати, покараннями та обмеженнями, які виходять з реальності. Можуть бути також конфлікти в результаті зіткнення протилежних прагнень.

Аналіз асоціацій і сновидінь, трансферу, занурень у дитячі спогади допомагає виявити приховані ранні конфлікти, зрозуміти і пережити їх уже дорослою людиною, тим самим роблячи її більш свідомою, а значить вільною від тиску застарілих проблем.

Назвемо основні психотехніки психодинамічної психотерапії.

*Метод вільних асоціацій* передбачає породження мимовільних, таких, що випадково спадають на думку, висловлювань. Психолог аналізує їхній зміст, послідовність, символіку, а також заблокованість у висловлюваннях. Можуть бути як довільні асоціації, так і асоціації на задану тему чи слово.

*Тлумачення сновидінь.* Аналіз сновидінь З. Фрейд назвав “королівською дорогою до неусвідомлюваного”. Цей метод включає розкриття символіки, домінуючих почуттів, вільних асоціацій з приводу змісту сну.

*Інтерпретація* полягає у позначенні того чи іншого явища, його психоаналітичному тлумаченні та “перекладі” на побутову мову клієнта. Основні правила інтерпретації: йти від поверхні вглиб; пояснювати те, що клієнт уже здатний сприйняти; перед інтерпретацією вказати на захисний механізм переживання.

*Аналіз опору* передбачає висвітлення всього, що перешкоджає процесові психотерапії та усвідомленню справжніх проблем. Зокрема, сюди входить аналіз психологічних механізмів захисту.

*Аналіз трансферу* означає виявлення та інтерпретацію почуттів, думок, ставлень клієнта до психолога. Виникнення і аналіз перенесення є основним моментом психодинамічної психотерапії. Аналізується також і явище контртрансферу — ставлення психолога до клієнта.

Відкриття З. Фрейда (класичний психоаналіз) були розвинені й модифіковані іншими вченими, такими як Е. Фромм, К. Г. Юнг, А. Адлер, Е. Еріксон, К. Горні та ін. Їхні праці внесли значний вклад у розвиток психодинамічної теорії та практики, наблизили їх до вимог сьогодення.

Психодинамічна психотерапія проводиться протягом тривалого часу (від півроку до багатьох років) і потребує серйозної і тривалої психоаналітичної підготовки психолога.

*Гуманістична психотерапія.* Гуманістична психологія, як і психодинамічна, у центр свого підходу ставить людину, її особистість. Проте на відміну від психоаналізу увага приділяється передусім не минулому з його травматичними деструктивними явищами, а сьогоденню, самовідчуттю і досвіду клієнта “тут і тепер”, з вірою в його конструктивні сили. Завдання психолога гуманістичного напрямку — сприяння особистісному зростанню клієнта не через пояснення його досвіду в спеціальних наукових термінах, а шляхом *співпереживання і прийняття його внутрішнього світу.*

Видатними представниками гуманістичного напрямку психології є А. Маслоу, К. Роджерс, В. Франкл, Ф. Перлз. Найбільш вираженими течіями у гуманістичній психології є екзистенціальна, роджеріанська (або клієнтцентрована) психотерапія і гештальттерапія.

Основні методологічні підходи екзистенціальної психотерапії полягають у уявленнях про людину як істоту, що пере-

буває в розвитку, прагне самоактуалізації, є вільною, оскільки може приймати рішення і брати на себе відповідальність у різних ситуаціях. Задача психолога — допомогти клієнтові прийняти себе в усій повноті і взяти відповідальність за себе (своє життя, вибір, самопочуття тощо).

Методологічні засади екзистенціальної психотерапії пов'язані з філософською проблемою буття, зі створенням ключових понять і концепції людського існування. При наданні психотерапевтичної допомоги послідовники цього напрямку мають поєднувати своє розуміння клієнта і здатність до конфронтації з тим, що називається "обмеженим існуванням у клієнта".

Узагалі основні зусилля в екзистенціальній психотерапії "спрямовані на допомогу клієнтові прийняти серйозно свій феноменологічний світ, зрозуміти реальність своїх усвідомлених чи неусвідомлених виборів та їхніх наслідків. Тому позиція клієнта не обмежується досягненням інсайту, а формує очікування дій, що випливають із з'ясованих цінностей особистості та її потенцій. Тому клієнти заохочуються до відкритості, спонтанної активності й зосередженості на головних проблемах життя (народження, любов, тривога, доля, провина, смерть, відповідальність), тобто на екзистенціальних проблемах, які не мають раціонального вирішення, але конфронтація з якими дає можливість розв'язувати поточні психологічні проблеми" (Основи консультативної психології: Аналіз сучасних концепцій. Київ, 1992. С. 56).

Розглянемо, як це відбувається у клієнтцентрованій психотерапії К. Роджерса. Згідно з його концепцією, клієнт, що звертається до психолога, відчуває себе безпорадним, закритим для істинного спілкування, неадекватним своїм почуттям, відмежованим від значної частини свого внутрішнього світу.

Аби стати зрілою й цілісною, людина повинна зіткнутися зі своїми справжніми почуттями, дослідити і прийняти їх. З метою допомогти клієнтові в зустрічі зі своїм істинним "Я" психолог виступає як дзеркало, друге "Я" клієнта. В атмосфері довіри й безпеки людина виявляє і досліджує свій внутрішній світ, вчиться відділяти своє від привнесеного, дедалі більше спиратися на потреби розвитку й цілісності, розрізняючи завади на цьому шляху.

Основними засобами впливу в клієнтцентрованій психотерапії є *особистість психолога*, зокрема його *конгруентність* (щирість, відповідність між почуттями і змістом висловлювань, неопосередкованість інструментальною концепцією чи статусними іграми), *особливості його спілкування з клієнтом*, такі як активне слухання, повага, емпатія, неоцінювання, піклування.

Психолог роджеріанського напрямку уважно вислуховує клієнта, вступаючи у зовнішній діалог переважно для активного приєднання до почуттів клієнта (з метою дедалі більшого його занурення у внутрішній процес) або на прохання самого клієнта (висловити свою думку чи ставлення до чогось тощо).

Вважається, що самоприйняття клієнта є першим кроком в його особистісному зростанні, який визначатиме зміни й на поведінковому рівні.

На відміну від роджеріанської психотерапії у *гештальттерапії*, засновником якої є Ф. Перлз, використовується широкий спектр психотерапевтичних технік і прийомів. Можливо, завдяки тому гештальттерапія є досить популярною і ефективною школою психотерапії. Метою гештальттерапії Ф. Перлз вважав *допомогу здоровій особистості у виживанні в нездоровому суспільстві*. Основні завдання цього напрямку — посилення бажання самоствердження й незалежності особистості, розширення свідомості й довіри до стану актуального переживання, особистісна зрілість клієнта. Психотехніки гештальттерапії такі: *психодрама* (для прояснення міжособистісних стосунків та для роботи зі сновидіннями — їх драматизація); *сприйняття "тут і тепер"* (розрізнення "трьох кіл" сприймання); *діалог нападаючого й того, хто захищається*; *"Порожній стілець"* (бесіда з відсутньою людиною), *бесіда з частиною свого "Я"*; *робота з мовними змінами* (наприклад: "Я повинен" — "Я хочу"); *експериментальне перебільшення* (техніка з розвитку самоусвідомлення шляхом гіперболізації поведінки, тестів) та ін.

*Біхевіоральна (поведінкова) психотерапія*. На відміну від гуманістичної психології, в центрі якої стоїть особистість, поведінкова психологія націлена передусім на розв'язання певних конкретних психологічних проблем. Основна мета поведінкової психотерапії полягає у *створенні нових умов для навчання людини, завдяки чому вона може оволодіти своїми діями та змінити поведінку*.

Історично цей напрям психології бере свій початок від біхевіоризму Дж. Вотсона, Е. Торндайка, Б. Скіннера, а та-

кож від робіт російських учених І. Павлова, В. Бехтерева, І. Сеченова. Поведінкова психологія як напрям психотерапії вперше знайшла своє оформлення в роботах Дж. Вольпе і А. Лазаруса. Людина у біхевіоральній психотерапії розглядається як продукт і творець навколишнього середовища. У ході психотерапії психолог намагається допомогти клієнтові вплинути на обставини, краще пристосуватися до них. Оскільки в основі концепції лежить експериментально обґрунтована ідея навчання, біхевіоральна психотерапія оптимістично ставиться до можливості розв'язання людських проблем.

У біхевіоральній психотерапії після встановлення контакту психолога з клієнтом відбувається процес конкретизації проблеми клієнта (*операціоналізація поведінки*). Психологічною проблемою для біхевіорального психолога є певна об'єктивна дія, акт, учинок. Наступним важливим кроком виступає *функціональний аналіз проблеми* — дослідження подій, що передували вчинку, сам учинок та його наслідки. Таким чином виявляються послідовність подій та зв'язки між причинами й наслідками.

Спільна з клієнтом постановка соціально значущих для нього цілей та вироблення конкретного плану їх реалізації є однією із задач психотерапевта поведінкового напрямку.

У поведінковій психотерапії застосовуються різноманітні методи та прийоми. Основними методами є *тренінг релаксації, систематична десенсибілізація, функціональний тренінг поведінки*. Метод релаксації спрямований на підвищення людських можливостей при подоланні стресу психофізіологічними способами саморегуляції. Основними елементами тренінгу релаксації є розслаблення, зосередженість на диханні. Цей метод використовується також як фон для навіювання і самонавіювання.

Систематична десенсибілізація спрямована на зниження тривожності при психотерапії різноманітних страхів (фобій). Цей метод базується на послідовному прискоренні стимулів (наприклад, розслаблення, комфорт) і травматичних стимулів. Фактори травмуючого впливу виділяються і розташовуються в ієрархічному порядку. Робота розпочинається з найменшими за силою факторами.

Ось приклад ієрархії стимулів клієнта, пов'язаних з страхом щодо дантиста.

1. Думки про перебування біля кабінету зубного лікаря в ролі людини, яка когось супроводить.

2. Давився на фотографію людини, котра посміхається, сидячи у кріслі дантиста.

3. Уявляв, як ця людина спокійно реагує на лікарський огляд.

4. Думав про те, як зателефонувати дантистові щодо прийому.

5. Дійсно зателефонував лікарю і домовився про зустріч.

6. Знаходився біля клініки раніше призначеного часу.

7. Сидів у приймальні дантиста і чув, як медсестра каже: "Лікар чекає Вас".

8. Сидів у кабінеті і чув, як лікар говорить: "Я бачу хворий зуб".

9. Чув, як працює бормашина і спостерігав за її роботою, при цьому бор не наближався до обличчя.

10. Дозволив дантистові доторкнутися до зуба інструментом, при цьому дантист казав: "Цей зуб поганий".

11. Бачив, як дантист розкладає інструменти, серед яких був шприц.

12. Відчув, як голка входить у ясну.

13. Уявляв, як свердлить зуб.

14. Уявляв, як видаляють зуб.

Функціональний тренінг поведінки полягає у навчанні клієнта адекватної поведінки і впевненості в собі у різних ситуаціях спілкування. З цією метою використовуються прийоми візуалізації, ролівої гри, переліку альтернативних рішень, навчання певним конструкціям висловлювань і навичкам поведінки у конфліктних ситуаціях тощо.

У сучасній поведінковій психотерапії використовуються також методи *самоспостереження, дослідження, самооцінки, яка визначає поведінку, ведення щоденникових записів*.

Психотерапевт цього напрямку виступає в активній ролі наставника, вчителя. Він заохочує клієнта до активності, співробітництва, експериментування з новими формами поведінки. Важливими моментами психотерапії є передбачення і підготовка клієнта до можливих рецидивів, психотерапевтична робота з опрацювання (поведінковий і когнітивний аналіз) рецидивів.

Останнім часом намітився значний вплив когнітивної психології на поведінкову психотерапію. Відтак значна увага приділяється не лише аналізу дії, виробленню потрібних навичок поведінки, а й освоєнню стратегії раціонального мислення, пошукам тих думок, що приводять до емоційної реакції та відповідної поведінки клієнта.

Для більшої наочності розглянемо конкретний приклад психотерапевтичної роботи. З цією метою наведена психо-

логічна біографія 20-річної клієнтки (назвемо її Наталкою). Далі показано, як можна працювати з нею в гуманістичній (роджеріанський) та поведінковій парадигмах.

Наталка звернулася з проханням про психологічну допомогу в зв'язку зі своїми неадекватними реакціями в ситуаціях конфлікту з матір'ю (дівчина назвала такі реакції "істериками"). Під час них клієнтка себе не контролювала; виявляла бурхливі емоції із криком та сльозами, могла щось розбити. Прояви такої поведінки почалися в неї десь із рік тому під впливом наміру батька піти з сім'ї. Наболіла проблема ситуаційно вирішилася на момент приходу Наталки до консультації (батько пішов із дому), проте бурхлива емоційна реакція у стресових ситуаціях (тепер уже спілкування з матір'ю) залишилася. Дівчина сприйняла батькове рішення дуже болісно. Вона йому не може пробачити, відмовляється спілкуватися з ним, хоча знає, що батько дуже любить її.

Від психолога Наталка чекала допомоги в нормалізації своєї поведінки, усуненні активних проявів агресії. Дівчина поводитися знервовано, уникала контакту очима і не бажала поглиблювати тему взаємин із рідними.

Наталка росла єдиною дитиною в сім'ї. Батьки намагалися приділяти їй увагу, хоча були дуже зайняті. Нерідко вечорами дівчинка залишалася вдома сама чи з сусідами (ніхто із рідних не допомагав у догляді за дитиною).

Загалом Наталка росла слухняною. Батьки жили матеріально дуже скромно і якщо не могли їй чогось купити, то вона виявляла терплячість. Проте у віці приблизно трьох років у дитини з'явилася звичка вимагати бажаного криком і сльозами. Через деякий час це минулося. В цілому батьки намагалися догодити дочці, оберігали її від хатньої роботи та інших обов'язків.

Наталка відмінно вчилася у школі. Стосунки з учителями були добрі. А от із ровесниками склалися проблемно, оскільки дівчина була досить замкненою, вибірковою у контактах, дещо зверхньо ставилася до однолітків. У старших класах клієнтка змушена була поміняти школу через непорозуміння з однокласниками. Вона вважає, що з нею обійшлись несправедливо. У дитинстві в неї була одна подруга, яка переїхала до іншого міста. Тепер єдиною подругою Наталка вважає матір.

Що ж стосується батьків, то до останньої кризи вони жили дружно. Навіть у період конфлікту вони забували про свої негаразди після Наталчиних "вибухів", починали посилено турбуватися про неї, аби лишень не було "нервових зривів". Проте разом із тим сімейний конфлікт до кінця не вирішувався. Тоді у Наталки виникла ідея саможубства. Дівчина робила декілька спроб, але, як сама

зізналася, по-справжньому не бажала довести справу до кінця.

Зараз Наталка — студентка, навчається успішно. Вона людина честолюбна, здібна до наук, наполегливо добивається своїх професійних цілей. Недавно стала вперше зустрічатися з хлопцем, що позитивно вплинуло на її самопочуття.

### *Роджеріанська парадигма*

Як видно, Наталка вміє ставити цілі та намагається досягти їх. Разом із тим дівчина занепокоєна певними своїми діями. Психолог зосереджується на почуттях хвилювання, тривоги. З одного боку, вони є важливими мотивуючими силами для психотерапевтичної роботи і особистісних змін, а з іншого — потребують від психолога підбадьорювання і підтримки клієнтки. Психолог передусім виявляє впевненість і віру у спроможність Наталки подолати проблеми, знайти свій особистий шлях у лабіринті життєвих труднощів.

У взаєминах з клієнткою психолог створює таку атмосферу, що сприяє вільному вияву будь-яких переживань та емоцій, зокрема таких, які Наталка вважає небезпечними для своєї особистості, — гніву, розпачу, незадоволення тощо. Атмосфера безпеки й довіри досягається за рахунок відсутності оцінкових і критичних суджень психотерапевта, його щирої доброзичливості й теплоти. Психолог не нав'язує тем для бесіди клієнці, він "іде" за її розповіддю, разом із тим своїми запитаннями чи репліками привертаючи увагу до її почуттів та переживань (не лише тих, про які вона говорить, але й тих, які він бачить у ході психотерапевтичного спілкування).

Психологові у клієнтцентрованій терапії важливо не лише осмислити, а й пережити все так, як це робить Наталка в даний момент. Завдяки такій емоційній близькості дівчина чимдалі повніше й вільніше, переборюючи тривогу, могла б виявляти і досліджувати свої почуття, досягаючи найдальших закуточків свого внутрішнього світу. Спираючись на підтримку психолога, Наталка вчилася би приймати себе з усіма перевагами та недоліками.

Психолог допомагав би дівчині виявити й дослідити її різноманітні фобії — самотності, відторгнення та неприйняття, побоювання бути слабкою — і ті засоби, за допомогою яких вона маскувала свої страхи і знижувала тривогу, — зверхність, самовпевненість, дистанційність; а також з'ясувати, як вона почувається в ситуації, коли її оцінюють значущі люди. Спільно із психотерапевтом Наталці пропонувалося б дослідити свій гнів і дійти до його першоджерел, у повній мірі виразити свої почуття образи, покину-

тості, провини. Після цього їй варто було б звернутися до тих сторін своєї душі, що здатні любити і творити.

Вийшовши за межі своєї замкненості, поділившись із психологом своїми почуттями, Наталка розірвала б коло самоізоляції, позбулася внутрішньої самотності. Клієнтка поступово змогла б зосередитися на своїх переживаннях і установках, прояснити їх для себе. Психотерапевт бачив би її як людину, здатну розвивати власні сили і приймати самостійні рішення. Приймаючи себе у цілісності, Наталка змогла б стати більш терпимою до інших людей і позбутися саморуйнівних тенденцій. Піклування психолога та його віра збільшили б її впевненість у собі, підтримали бажання особистісного зростання, здатність конструктивно розв'язувати життєві проблеми.

#### *Поведінкова парадигма*

Наталчин запит — допомогти змінити поведінку у певних ситуаціях — сформульований цілком у дусі поведінкової психотерапії. Якби дівчина сказала, що вона взагалі не задоволена собою, психотерапевт спитав би її, що вона має на увазі і як може звизити проблему. Потім психолог міг би ще більше конкретизувати проблему, запитавши: “Яка твоя поведінка викликає почуття невдоволення?” або “Що ти робиш, аби не відчувати себе невдоволеною?”

Після формулювання проблеми психолог разом із дівчиною проаналізував би конкретні випадки небажаної поведінки, прояснивши основні характеристики ситуацій, а саме: стосовно кого чи чого виявляється гнів, коли і як часто, інтенсивність реакцій, зовнішні (слова, вчинки тощо) та внутрішні (фізичний стан, настрій, образ, думка) фактори небажаних дій тощо. Досліджувалося б також усе, що передувало виникненню критичної ситуації: за яких обставин чи їх сукупності найімовірніше відбудеться небажана дія. Можливо, емоційна розрядка настає внаслідок накопичення стресів, перевантажень, а також непорозуміння у взаєминах (оскільки найчастіше це трапляється у спілкуванні з матір'ю). Психолог разом з Наталкою оцінює результати її поведінки в таких випадках — стан, самопочуття, “виграші” і втрати у взаєминах, ставленні до себе тощо.

Потім психотерапевт запропонував би Наталці продумати й обговорити інші можливі варіанти поведінки у критичних ситуаціях. За допомогою рольової гри (за участю психолога) можна відтворити складні моменти у спілкуванні з матір'ю. Це дало б можливість клієнтці не лише глибше перейнятися мотивами поведінки близької їй людини, а й краще зрозуміти себе.

Далі в ході психотерапії варто було б звернути увагу на профілактику стресових станів, що підвищують тривогу і напруженість, виявити засоби, якими користується Натал-

ка для зняття напруги, і підібрати для неї ще декілька варіантів. Провести тренінг релаксації та дати домашнє завдання з його освоєння.

Клієнтка вчилася б бути також уважною до своїх емоційних станів, до ознак накопичення нервової напруги. Діагностика передкритичних станів та навчання прийомам самопомогти в ці моменти — важливий етап Наталчиної психотерапії.

Психолог разом із дівчиною склав би список травмуючих ситуацій та розташував їх за ієрархією по силі впливів. Дівчина набувала б нового досвіду і вчилася оволодівати своєю поведінкою спочатку на сеансах психотерапії (в уяві та рольових іграх, у моделюванні нових форм поведінки), а згодом і в житті, на основі здобутих знань і навичок (релаксації, кращого розуміння себе й ситуації, підвищення самоконтролю, збагачення вибору, використання раціонального мислення та ін.).

Далі добре було б попрацювати над розширенням поведінкового репертуару клієнтки і в інших стресових для неї ситуаціях (іспити, спілкування з ровесниками, зокрема представниками протилежної статі тощо). Виявити, що вважає її почуватися добре у взаємодії з людьми, навчити більш ефективним прийомам спілкування — виявам відвертості, вмінно висловлювати свої почуття, вести бесіду тощо.

Психолог звернув би також увагу на самооцінку дівчини як можливий фактор неадекватності її поведінки. Разом з Наталкою розглянув би сильні та слабкі її сторони, обмеження, обговорив би динаміку “хорошого — поганого” в людині. Клієнтка могла б намалювати низку автопортретів (вербальних і малюнкових) на теми: “Я — якою є зараз”, “Я для інших людей”, “Я — якою хочу бути”. Психолог запропонував би Наталці вести щоденник самостереження. Разом із дівчиною він би склав план того, що треба зробити, аби наблизитися до бажаного образу її “Я”, виділивши у цьому плані основні етапи та приблизні терміни виконання.

Підсумовуючи сказане, слід зазначити, що акцент у кожній парадигмі ставиться на певній психологічній реалії — неусвідомлюваному, почуттях, способах мислення, поведінці. Водночас різні підходи можна розглядати не як такі, що виключають один одного, а як взаємодоповнюючі. Кожен із наведених напрямів психотерапії має свої переваги та обмеження. Так, одним з обмежень психодинамічної психотерапії є значний термін роботи. Поведінкова психологія з її функціональною спрямованістю забезпечує досить швидке розв'язання конкретних проблем, однак не торкається гли-



бинних процесів людини. Гуманістична психологія зосереджує людину на внутрішніх процесах і переживаннях, не забезпечуючи їх поведінкове втілення. *Так за яких умов доцільно використовувати ту чи іншу психологічну парадигму в психотерапевтичній роботі з клієнтом?* По-перше, це залежить від підготовки та уподобань самого фахівця, по-друге, від індивідуальних особливостей клієнта, його чутливості до тих чи інших методик психотерапії (вербальних, невербальних, ігрових, рефлексивних і т. ін.).

Вибір ефективної психотерапевтичної парадигми може зумовлюватися як характером психологічної проблеми, специфікою замовлення клієнта (наприклад, завдання на вирішення функціональних проблем — когнітивна, поведінкова психотерапія, завдання на особистісний смисл — глибинна, гуманістична психотерапія), так і можливостями психотерапевта, місцем і часом проведення психотерапії. Так, для того, щоб проводити тілесну психотерапію або класичний психоаналіз, потрібно мати спеціальне облаштування, яке б забезпечувало можливість клієнтові лягати, рухатись тощо.

Психолог, що вільно орієнтується в декількох парадигмах, може використовувати різні психотерапевтичні підходи залежно від ситуації (реальних можливостей, замовлення клієнта тощо) і фази психотерапії. Так, у випадку з Наталкою можливо було розпочати психотерапію з постановки поведінкових задач, що сприяло б зменшенню напруженості актуального стану дівчини. Отриманий наочний позитивний результат відповідно підвищив би рівень її довіри до психолога і психотерапевтичного процесу в цілому. Після того варто було б запропонувати Наталці попрацювати із сутнісними смислами тривоги й невдоволення, її почуттями до себе та інших, глибинними емоційними реакціями (тобто провести гуманістичну чи психодинамічну психотерапію).

Вибір психологом методології, психотехніки тощо значною мірою впливає на *ефективність психотерапії*. Психолог, як і лікар, має дати відповідь на запитання, децю перефразувавши: “Яке лікування, ким здійснюване і за яких умов буде найбільш ефективним для цього індивіда з його конкретними проблемами?” Адже психотерапія — це насамперед практика, яка або результативна, або ні.

Ефективність психотерапії, безумовно, залежить від психотерапевта — його професійних знань, умінь, навичок, особистісних якостей. Досвід показує, що найбільш ефективно працюють ті фахівці, які виявляють у своїй роботі такі осо-

бистісні якості, як повага до клієнта, емпатія, щире тепло, коректність, саморозкриття та ін.

Ще одним визначальним фактором ефективності психотерапії (незалежно від методологічної орієнтації спеціаліста) є віра психолога в дієвість свого методу і віра клієнта у допомогу свого психотерапевта.

На результативність психотерапії впливають і особистість клієнта — його психотерапевтичний потенціал (здатність у даний момент до психотерапевтичних змін), і суб’єктивна значущість даного клієнта для даного психолога.

Наголосимо також, що встановлення контакту між психологом і клієнтом, висока довіра у стосунках між ними є вихідним моментом здійснення будь-якої психотерапії.

На початку психотерапевтичної роботи може вироблятися і укладатися певний договір (контракт) між фахівцем та клієнтом. У ньому формулюються основна мета психотерапії, зобов’язання кожної сторони щодо її досягнення, критерії розпізнавання досягнення мети та інші організаційні моменти. Це може бути як письмовий, так і усний договір. Укладання контракту створює робочу атмосферу, націлює клієнта на певний відтинок часу роботи, на прийняття відповідальності за бажані зміни.

Визначення ефективності психотерапії є досить проблематичним. Разом із тим можна виділити певні складові результативності психотерапевтичного процесу: *особистість психолога, особистість клієнта, адекватність психотехнік і методів, наявність контакту, неухильне дотримання психологом основних положень принципів психотерапії*.

---

#### Запитання й завдання

---

1. Дайте визначення психотерапії.
2. Назвіть вимоги до клієнта і психолога у психотерапії.
3. Які основні напрями психотерапії?
4. Перелічіть основні фази психотерапевтичного процесу.
5. Розкрийте основні завдання та психотехніки психодинамічного напрямку психотерапії.
6. Якими базовими методологічними підходами характеризуються гуманістичні психологія та психотерапія?

7. Назвіть основні завдання й методи поведінкового напрямку психотерапії.
8. Що впливає на вибір тієї чи іншої парадигми психологом?
9. Чим зумовлюється ефективність психотерапії?

## Література

Адлер А. Практика и теория индивидуальной психологии. Москва, 1993.

Берн Э. Игры, в которые играют люди. Люди, которые играют в игры. Ленинград, 1992.

Бондаренко О. Ф. Психологічна допомога особистості. Харків, 1996.

Зимбардо Ф. Застенчивость. Москва, 1991.

Глассер У. Школы без неудачников. Москва, 1991.

Ковалев А. Г. Три парадигмы в психологии — три стратегии психологического воздействия // Вопр. психологии. 1987. № 3.

Кондрашенко В. Т., Донской Д. И. Общая психотерапия. Минск, 1997.

Маслоу А. Психология бытия. Москва; Киев, 1997.

Начала христианской психологии: Уч. пособие для вузов. Москва, 1995.

Ничипоров Б. В. Введение в христианскую психологию. Москва, 1994.

Польстер И., Польстер М. Интегрированная гештальт-терапия: Контуры теории и практики. Москва, 1997.

Роджерс К. Клиентцентрированная терапия. Москва, 1997.

Федоров А. П. Когнитивная психотерапия: Уч. пособие для врачей. Ленинград, 1991.

Фейдимен Дж., Фрейгер Р. Личность и личностный рост. Москва, 1992.

Франкл В. Человек в поисках смысла. Москва, 1990.

Фрейд З. Толкование сновидений. Киев, 1991.

Цапкин В. Н. Единство и многообразие психотерапевтического опыта // Моск. психотерапевт. журн. 1992. № 2.

Шостром Э. Анти-Карнеги, или Человек-манипулятор. Минск, 1992.

Юнг К. Г. Аналитическая психология. Санкт-Петербург, 1994.

## 8.5. Группові форми психокорекції та психотерапії

Історичний екскурс. Термін “групова психотерапія” запроваджений у 1932 р. Дж. Морено. Він використовувався для позначення методу об’єднання людей за соціометричними оцінками. Перед тим Морено заснував перший фаховий журнал із групової психотерапії, а в 1942 р. створив професійну організацію групових психотерапевтів. Першим методом групової психотерапії була *психодрама*, тобто драматична імпровізація, яка використовувалася для вивчення внутрішнього світу кожного учасника групи, його особистісних проблем, мрій та страхів. Основним прийомом психодрами була рольова гра, яка й донині досить інтенсивно застосовується і в інших терапевтичних підходах для навчання бажаної та адаптивної поведінки.

Паралельно з Морено в середині 40-х років відомий американський психолог К. Левін дійшов висновку, що більшість ефективних змін особистості здійснюється у груповому, а не в індивідуальному контексті. Праці Левіна в галузі групової динаміки стали класичними, а його ідея створення груп і вивчення їхньої діяльності на базі науково обґрунтованих фактів стала наріжним каменем у русі так званих *Т-груп*. Метою цих груп були формування міжособистісних стосунків і вивчення процесів, що існують у малих групах, а також орієнтація на розвиток умінь для ефективної організаційної діяльності. Одним із різновидів Т-груп, де акцент робився на загальному розвитку індивіда, а групове функціонування та набуття особистісних умінь були вторинними, виступали *групи сензитивності*. Але навіть тоді, коли Т-група була спрямована на розвиток індивідуальності, в ній завжди існував і другий контекст: розуміння групового процесу, тобто зміст взаємодій ставав засобом розуміння процесу взаємодій.

Найхарактернішою рисою Т-груп було те, що вони являли собою навчальну лабораторію, де опрацьовувалися нові форми поведінки учасників. В. Бенніс визначив такі чотири “метацільі” Т-груп:

- 1) учасники навчаються знаходити альтернативні види поведінки при зустрічі з життєвими проблемами;
- 2) учасники заохочуються до дослідницького ставлення до дійсності. Питання, що постійно стоїть перед членами групи, таке: “Що зараз відбувається і чому?”;

3) Т-групи підкреслюють значення автентичності (спонтанності та “справжності”) в комунікації;

4) Т-групи привчають до цінностей демократичного стилю, оскільки завдання тренера полягає в залученні учасників до співпраці у дослідженні їхніх взаємин і поведінки, а згодом — у самоусуненні від керівництва.

Т-групи допомагали учасникам розвивати такі специфічні комунікативні вміння, як опис поведінки іншої людини без приписування їй якихось намірів, оцінок чи особистісних якостей; уміння передавати свої почуття та внутрішній стан; активне слухання людини з проясненням її думок та почуттів; емпатійне розуміння іншого, а також уміння протиставити себе іншим з повним усвідомленням своїх мотивів та конструктивних цілей цієї конфронтації.

Нині Т-групи у “чистому” вигляді трапляються досить рідко. Вони трансформувались якнайменше по двох лініях: по-перше, в групи, де розвиваються специфічні вміння (групи тренінгу вчителів та адміністраторів, групи сімейних взаємовідносин і т. ін.); по-друге, в групи, що почали включати техніки інших напрямів.

Одночасно з розвитком Т-груп з’являлися групи, що мали більш виражену терапевтичну орієнтацію — так звані *групи зустрічей*, або *групи особистісного зростання*. Їх виникнення пов’язане з іменами двох видатних американських психологів К. Роджерса та В. Шутца.

Роджерівський підхід заснований на теорії консультування, що сконцентроване на клієнті та на меті досягнення особистістю автентичності. Роджерс вважав, що групи зустрічей можуть протистояти відчуженню людей одне від одного. Він писав:

“Є всі можливості для швидкого розвитку близькості між людьми, не шпичної близькості, а справжньої та глибокої, яка пристосовується до зростаючої мобільності нашого життя. Ї тимчасові взаємовідносини зможуть досягти такої глибини та значущості, яка раніше асоціювалася лише зі справжньою дружбою”.

Підхід Шутца зорієнтований на інтеграцію свідомості та тіла. Йому належить сучасне визначення поняття зустрічі:

“Зустріч є засіб встановлення стосунків між людьми, що заснований на відкритості та чесності,

усвідомленні самого себе та фізичного “Я”, на відповідальності, увазі до почуттів, орієнтації на принцип “тут і зараз”.

В. Шутц розробив концепцію так званої відкритої зустрічі, де поєднано психоаналітичну теорію з груповою динамікою. Його основним теоретичним положенням було те, що емоційні конфлікти блокують ті чи інші області тіла, і тому в групах багато уваги приділялося тілесним вправам.

Поступово всі описані напрями групового руху лягли в основу сучасного розмаїття групових форм психокорекції та психотерапії. Серед них можна назвати, по-перше, *тілесно орієнтовані групи*, такі як групи первинної терапії, біоенергетики та структурної інтеграції, і, по-друге, *групи, націлені на усвідомлення інтра- та інтерособистісних проблем* (групи зустрічей, групи психодрами та гештальтгрупи).

**Процедурні аспекти груп.** Якщо давати загальне визначення груп, то можна сказати, що це *невеликі тимчасові об’єднання людей під керівництвом психолога або соціального працівника, що мають загальну мету міжособистісного дослідження, особистісного зростання та саморозкриття*.

Слід розрізняти психотерапевтичні та психокорекційні групи — залежно від того, на що вони націлені.

*Психотерапевтичні групи* — це групи, в яких здійснюються цілісний глибинний особистісний розвиток та самоактуалізація так званої нормальної, здорової людини, прискорюється процес її психічного визрівання. *Психокорекційні групи* пов’язані з виправленням тієї чи іншої якості, з формуванням бажаної чи адаптивної поведінки, з набуттям таких умінь та навичок, які б відповідали віковим та ситуативним нормам.

Хто ж може бути учасниками груп?

Ними можуть бути як люди відносно добре пристосовані, емоційно стабільні, що прагнуть особистісного зростання, так і люди, що потребують психокорекції — зміни емоційних та поведінкових стереотипів. Попередній відбір кандидатів до групи за допомогою діагностичних методик мало що дає, оскільки результативність групи залежить від її цілей, а також особистості керівника. Загальновизнаним є підхід, коли до групи включаються усі бажані, за винятком надто тривожних, надто агресивних, а також людей з дуже низькою самооцінкою.

Що ж до складу групи, то вважається за необхідне, щоб вона була гетерогенною за віком і статтю, життєвим досвідом,

особистісними стилями та конфліктами. Разом із цим деякі автори доводять переваги гомогенних груп, які забезпечують більшу взаємодтримку та меншу конфліктність.

Стосовно загальної кількості учасників, то вона може бути різною: від 4—10 у психоаналітичних групах до 8—16 у групах особистісного зростання.

Цікавим є питання про режим роботи групи, але це залежить від цілей та можливостей учасників. Це можуть бути заняття раз на тиждень по три—чотири години протягом кількох місяців, можуть бути щоденні заняття протягом тижня по 6—8 годин, а може бути марафон, де заняття проходять упродовж декількох діб і тривають не менше 12 годин на добу. Це дає змогу заглибитися у групову ситуацію.

**Групові норми.** У кожній групі виробляються певні загальні норми. Це прийняті правила поведінки, які регулюють дії учасників і дозволяють використовувати санкції при порушенні норм. Питання про норми звичайно обговорюється в ході першої зустрічі групи, але лише згодом ці норми стають правилами життєдіяльності. Наприклад, така норма, як *відкритість* (високий рівень саморозкриття), пов'язана з ризиком бути самим собою. Спочатку учасники бояться “прорвати оболонку” своєї захисної поведінки, вважаючи, що їхні істинні почуття нікого не цікавлять. Лише з розвитком групи відкритість стає нормою поведінки, оскільки учасники врешті-решт переймаються думкою: якщо вони не будуть замикатися в собі, то набагато більше пізнають для себе нового та корисного.

Однією із норм спілкування в групі є *принцип “тут і зараз”*, тобто дискутуються події, що виникають у даній групі та переважно в даний момент. Це дає змогу учасникам перейти від загальних міркувань до конкретних фактів.

Важливою нормою групового життя є *заохочення емоційної виразності*, тобто акцентування уваги на емоційних станах і використання слів, які описують ці стани (наприклад: “Твоя міміка на цей момент викликала в мене роздратування”). Розкриттю емоційного стану учасників групи сприяють образи асоціації та метафори, що виникають при цьому (“Я зараз мов та торбинка з відірваними ручками”).

Однією з корисних групових норм виступає *принцип конфіденційності*, який сприяє реалізації такої норми, як саморозкриття. Учасники більше довіряють одне одному, якщо знають, що нічого не перетне меж їхньої групи. До того ж принцип конфіденційності допомагає зберегти необхідну на-

пругу в обговоренні тих чи інших питань (якщо учасники зачіпають ці питання поза групою, то потреба в їх дискусії в групі зменшується).

Зміст групових норм засвоюється учасниками поступово в ході роботи групи після нагадувань і демонстрації конкретних помилок чи, навпаки, прикладів їх успішного використання.

**Керівництво групою.** Як уже наголошувалося, успішність групової психокорекції та психотерапії багато в чому залежить від особистості керівника. Як правило, групою керує психолог, принаймні на перших етапах. Його професійний обов'язок — гарантувати благополуччя кожного члена групи (хоча існують й інші думки).

Поступово з-поміж учасників групи виособлюються лідери, що намагаються виявляти більшу активність, ніж інші. Специфічними лідерськими рисами виступають ентузіазм, домінантність, упевненість, розум, рівновага, розміркованість, зрілість, сильне “Я”, низька тривожність, сприйнятливність, інтуїція, багата фантазія, емпатія, бажання допомогти іншим, терпимість до фрустрації та невизначеності.

В зарубіжній літературі існує багато досліджень з приводу лідерства в групі. Наводимо результати класичного дослідження К. Левіна зі співробітниками, в якому розкриваються основні стилі керівництва в групах.

Авторитарний стиль	Демократичний стиль	Вседозволячий стиль
Усі види поведінки визначаються керівником. Кожний крок у діяльності групи нав'язується керівником. Керівник визначає індивідуальні завдання та партнерів для роботи. Керівник залишається осторонь участі у груповому процесі та обмежується демонструванням.	Поведінка визначається групою дискусією при допомозі керівника. Групові цілі визначаються у груповій дискусії. Керівник пропонує дві чи більше альтернативні процедури групового заняття. Група сама ставить завдання та намічає партнерів для його розв'язання. Керівник постійно намагається бути учасником групи.	Цілковита свобода індивідуальних і групових рішень. Мінімальне втручання керівника. Матеріали для групових занять дає керівник, хоча інформація пропонується у відповідь на запитання. Керівник відсторонюється від керівництва. Керівник лише інколи коментує дії учасників.

Як бачимо, стиль керівництва в групах може варіюватися в досить широкому діапазоні.

Слід також зауважити, що з розвитком групи стиль керівництва може змінюватися. Наприклад, авторитарний стиль

більш адекватний на перших етапах, коли динаміка групи настільки незрозуміла для учасників, що вони не можуть усвідомити, що відбувається. Використання структурованих вправ прискорює подолання групою початкової нерішучості.

Узагалі керівник групи виконує чотири ролі: *експерта, каталізатора, диригента та зразкового учасника*.

Як експерт, керівник коментує групові процеси, допомагає учасникам об'єктивно оцінити свою поведінку та її вплив на ситуацію та образ "Я". Але якщо керівник стає тотальним коментатором, то група перетворюється на шкільний клас.

Як каталізатор, керівник сприяє розвиткові подій. Він використовує своє вміння діяти в міжособистісному спілкуванні у теплій емпатичній манері, що спонукає учасників до позитивного зворотного зв'язку.

Як диригент, керівник групи вирівнює внески кожного до групової взаємодії.

Керівник групи виступає і як зразковий учасник, якого наслідують інші у відкритості та автентичності, у високому рівні міжособистісного функціонування.

**Етапи групового процесу.** Всі групи послідовно проходять основні етапи своєї життєдіяльності, незважаючи на те, що вони можуть суттєво відрізнитися одна від одної за своїми цілями, стилем керівництва, ідеологією.

**Перший етап** — це створення групи та знайомство. Всі учасники та керівник сідають у коло, щоб було видно та чути кожного. Учасники по черзі знайомляться, розповідають про себе те, що вважають за необхідне, в тому числі про свої мотиви та цілі щодо участі в групі. Якщо стиль керівництва вседозволяючий і група буде неструктурованою, заняття можна розпочати фразами: "Почнемо. Все у наших руках, і що самі забажаємо зробити, те й отримаємо" або "Я трохи хвилююсь, але, подивившись на вас, заспокоююсь. Адже усім разом не так страшно. Ну що ж, з чого почнемо?" Але сказати так — це значить кинути групу у прірву невизначеності, що так важко переживається всіма учасниками.

Аби пом'якшити ситуацію, керівник може запропонувати якісь способи знайомства, бо розуміє, що учасники відчувають залежність, дуже занепокоєні, пасивні та очікують від керівника чітких порад, як їм себе поводити. Можна запропонувати такі вправи.

### 1. "Хто я?"

Кожний учасник десять разів письмово відповідає на одне й те ж запитання: "Хто я?" Після десятихвилинної роботи учасники прикладають на груди аркуш паперу з відповідями. Починається "броунівський рух" по кімнаті.

Кожний підходить до кожного, читає відповіді та, за бажанням, коментує.

2. *Кожний учасник розповідає про себе від імені якоїсь речі, що йому належить.* Наприклад: "Я — бантик на лівому чоботі, я трошки стирчу та виглядаю інколи збентеженим, але дарма. Я розумію свою необхідність на своєму місці..."

### 3. "Мій вибір"

У колі на підлогу викладаються малюнки або фотографії (приблизно 20 штук), бажано різного змісту. Всі учасники під музику протягом десяти хвилин ходять, роздивляються та вирішують, яка картинка їм більше до вподоби. Потім сідають на свої місця і по мірі психологічної готовності виходять у коло, беруть картинку і розповідають усім, чому їхній вибір саме такий.

Знайомство триває близько години, але напруга та внутрішня невизначеність в учасників не впускають. Якщо керівник не намагається структурувати груповий процес, то на *другому етапі* напруга сягає максимуму і супроводжується агресивними випадками на адресу керівника, звинуваченнями в некомпетентності, нерішучості. Щоб внести в групу момент конфронтації, керівник інколи вживає спеціальні засоби, що допомагають учасникам розірвати свою "оболонку" та висловити перші дійсно "живі" почуття, тобто почуття "тут і зараз". Такі почуття мають, як правило, негативний характер. К. Роджерс пояснював це таким чином: перші почуття — прекрасний засіб перевірити, чи існують у групі свобода та безпека та чи можна групі довіряти. Крім того, глибинні позитивні почуття виражати важче та небезпечніше, ніж негативні.

Керівник сприймає почуття ворожості не захищаючись, забезпечує зворотний зв'язок, щиро й відкрито висловлюючи свої почуття, підтримує вираження почуттів в інших учасників. Це веде до *зростання довіри та свободи в групі*.

Відтак група переходить до *третього етапу* — *формування групової згуртованості як найважливішої умови її функціонування*. Існують спеціальні вправи, які сприяють розвиткові довіри в учасників групи.

### 1. "Поводир".

Група розбивається на пари: один — поводитир, другий — той, кого ведуть. Останньому зав'язують очі, беруть за руку та водять по кімнаті, даючи можливість отримати якомога більший досвід. Потім міняються ролями. Вправа триває для кожного 5—10 хвилин.

### 2. "Дзвін".

Група стає в коло, а один із учасників — посередині, заплющивши очі. Учасники простягають руки та почина-



ють потрохи штовхати його, передаючи з одного боку на інший. Бажано, щоб кожний побував у середині кола.

### 3. "Падіння".

Група розбивається на пари. У кожній парі один учасник падає на спину, а другий, спираючись на підставлену ногу чи присідаючи, підхоплює першого. Потім міняються ролями. Можна розбиватися на трійки та підтримувати одного удвох.

На третьому етапі поступово складається атмосфера взаємної емоційної привабливості учасників, виникає підтримка. На цьому фоні група може витримати дискомфорт негативних емоцій, які виникають при конструктивному розв'язанні проблем учасників.

*Четвертий етап — це період активно працюючої групи.* Тепер, спілкуючись на основі довіри, учасники можуть актуалізувати внутріособистісні та міжособистісні конфлікти.

Важливою передумовою особистісного розвитку є самосприйняття. Учасник немовби вчиться бути самим собою та сприймати себе таким, який він є. Це — фундамент його змін. Він наближається до власних почуттів, якомога менше їх стримує, стає чимдалі відкритішим.

Під час вільного спілкування учасники отримують інформацію про те, якими їх бачать інші: між ними встановлюється зворотний зв'язок. Він дає змогу направляти неадекватну поведінку, експериментувати з останньою, краще зрозуміти груповий процес. Є декілька умов для того, щоб зворотний зв'язок був ефективним: він має виглядати як емоційна реакція на поведінку учасника; має бути своєчасним, а не відкладеним; має бути описовим (описовим), наприклад: "Ти двічі, не дослухавши мене, відвернувся"; має бути конструктивним (а не, приміром, таким: "Мені не подобається твоє круте обличчя").

Основним методом роботи на четвертому етапі є групова дискусія. Розрізняють три види дискусії: 1) біографічна, коли учасник розповідає про якийсь факт своєї біографії; 2) тематична, коли обговорюється актуальна для більшості присутніх тема; 3) інтеракційна, коли обговорюються групові феномени, такі як лідерство, залежність, співробітництво, групові ролі, конфлікти та засоби їх розв'язання, формування підгруп і т. ін.

У дискусію можуть бути включені рольові ігри, розроблені на основі конкретних життєвих ситуацій. Вони допомагають учасникам краще зрозуміти проблему (відчутти інсайт), емоційно відреагувати, тобто отримати ефективну розрядку, пе-

реживаючи катарсис. Катарсису зазнає не тільки автор драматизації, а й учасники-актори і навіть глядачі цієї гри.

Інколи, щоб отримати додатковий матеріал від учасників, який важко вербалізувати, керівник може запропонувати їм зробити проєктивний малюнок на одну з тем: "Я — до групи", "Я — після групи", "Моя сім'я", "Моя головна проблема", "Найбільша складність", "Острів щастя". Малювання триває приблизно 15—20 хвилин. Потім усі малюнки розвішують на стіні або розкладають на підлозі, і група по черзі обговорює їх. Останніми виступають автори.

У груповому процесі часто застосовують невербальні вправи, — по-перше, аби скоротити емоційну дистанцію між учасниками, по-друге, щоб потренуватись у переданні та розумінні почуттів.

*На п'ятому, заключному етапі робота групи вирізняється тісною згуртованістю, значним терапевтичним та коригуючим потенціалом, обов'язковим виконанням групових норм, високою інтенсивністю міжособистісного спілкування.* На цьому етапі завершується дослідження учасниками своїх особистісних проблем, нових засобів поведінки та емоційного реагування. Останнім акордом є підбиття підсумків роботи групи, оцінка учасниками величини власного внеску до групи та величини отриманого від неї (за шкалою від нуля до десяти). Учасники обмінюються побажаннями, подяками тощо.

Заняття закінчуються, але груповий ефект живе в кожному з учасників. Те, наскільки він буває стійким та корисним, свідчить про результативність групи. К. Роджерс писав, що можна вважати групу успішною, якщо через місяць після зустрічей більшість учасників відчуває, що група пішла їм на користь, сприяла їхньому подальшому розвитку.

Як показує досвід, групові форми психокорекції та психотерапії можна використовувати для осіб, починаючи з дошкільного і молодшого шкільного віку і закінчуючи дорослими приблизно до 40—45 років. Те основне, що відрізняє групові форми роботи від індивідуальних, а саме більша ефективність особистісних змін, дослідження неадаптивних установок, корекція ролевої поведінки, — все це залишається загальними характеристиками для груп клієнтів будь-якого віку.

Останні роки характеризуються відчутним поширенням групових форм психологічної допомоги в нашій країні. Але все ще існує розрив між психологічною практикою та теоретичним осмисленням, оперуванням концептуальними схемами. Цей недолік значною мірою подоланий у теоретичних

дослідженнях на базі власних практичних матеріалів таких психологів, як О. Бондаренко, Ю. Ємельянов, А. Захаров, Л. Петровська, Т. Яценко та ін.

Ми торкнулися лише основних питань, що стосуються психології груп. Є багато нюансів — теоретичних та практичних, які можна побачити та зрозуміти лише тоді, коли маєш особистий досвід участі в групах чи ведення груп. Тому головним завданням ми вважали дати поштовх читачеві, аби він зміг зробити далі кроки у цьому напрямку.

---

#### Запитання й завдання

---

1. Яка відмінність між психокорекційними та психотерапевтичними групами?
2. Опишіть процедурні моменти групи.
3. Які основні етапи групового процесу?
4. Що є найхарактернішою рисою Т-груп?
5. Чим групи зустрічей відрізняються від Т-груп?
6. Які Ви знаєте групові норми та як вони виробляються?
7. Яким буває керівництво групою та які ролі виконує керівник?

---

#### Література

---

Бондаренко А. Ф. Социальная психотерапия личности (Психосемантический подход). Киев, 1991.

Групповая психотерапия / Под ред. Б. Д. Карвасарского, С. Ледера. Москва, 1990.

Емельянов Ю. Н. Активное социально-психологическое обучение. Ленинград, 1985.

Назм Дж. Психология и психиатрия в США. Москва, 1984.

Петровская Л. А. Теоретические и методологические проблемы социально-психологического тренинга. Москва, 1982.

Петровская Л. А. Компетентность в общении: социально-психологический тренинг. Москва, 1989.

Рудестам Н. М. Групповая психотерапия. Психокоррекционные группы: теория и практика. Москва, 1990.

Семья в психологической консультации: Опыт и проблемы психологического консультирования / Под ред. А. А. Бодалева, В. В. Столина. Москва, 1989.

Яценко Т. С. Социально-психологическое обучение в подготовке будущих учителей. Киев, 1987.

Спиваковская А. С. Профилактика детских неврозов (комплексная психологическая коррекция). Москва, 1988.

Lewin K., Lippitt R., White R. K. Patterns of aggressive behavior in an experimentally created social climate // Journal of Social Psychology. 1939. N 10.

Rogers C. R. Interpersonal relationships. USA 2000 // Journal of Applied Behavioral Science. 1968. N 4.

Schutz W. C. Here comes everybody: Bodymind and encounter culture. New York, 1971.

Yalom I. D. The theory and practice of group psychotherapy. New York, 1975.

## 8.6. Психологічна реабілітація потерпілих від катастроф

Головні поняття, що вживаються в галузі після-аварійної психологічної реабілітації. *Реабілітація*. Цей термін походить від латинського слова “habilitas” (здатність, спроможність) та префіксу “re”, що означає “знову”; тобто він позначає процес відтворення. Таким чином, психологічна реабілітація — це процес відтворення психічних здатностей, що були втрачені. Саме таку дефініцію наводить “Краткий словарь системы психологических понятий”, наголошуючи саме на психологічному аспекті поняття на відміну від медичного чи юридичного. Психологічна реабілітація націлена на усунення екстремальних перенапружень, які деформують нормальне психічне функціонування та поведінку особистості.

Задум реабілітації у випадках порушень, викликаних екстремальними подіями в житті людини, базується на припущенні, що згадані порушення є новоутвореннями, що безпосередньо зумовлюються зовнішніми подіями або спогадами про них, існують тільки з ними і зникають із зникненням травмуючих обставин чи психічних образів, котрі їх відо-

бражають. Ці два співіснуючі ряди подій мають назви “стрес” (від англ. тиск, напруження) — стан психічного перенапруження — та “стресори” — зовнішні чи внутрішні фактори, що ведуть до стресів.

Поняття “стрес”, як ми знаємо, було введено у 1936 р. канадським фізіологом Г. Сельє у зв’язку з дослідженням *адаптаційного синдрому* — сукупності адаптаційних реакцій, що мають захисний характер. Г. Сельє виділив три послідовні стадії розвитку адаптаційного синдрому, які надали можливість продемонструвати як мобілізуючий позитивний вплив стресу на життєдіяльність організму (на перших етапах розвитку), так і руйнівний дезінтегруючий вплив стресового стану останньої стадії адаптаційного синдрому. Для цього виду стресу було введено визначення “дистрес”.

Поняття стресу та дистресу, які виникли в річищі фізіологічних досліджень, увійшли і в психологічну термінологію. Фізіологічний та психологічний стреси вирізняються за характером стресорів, що їх викликають.

У надрах самої психології склалися й свої терміни щодо станів нервового перенапруження. Так, *психічна травма* означає тимчасове чи стійке порушення психіки під впливом надмірної за силою чи за суб’єктивним значенням психічної дії.

У межах психоаналітичної концепції згадані порушення кваліфікуються як *травматичний невроз*. Основою для введення цього поняття З. Фрейд вважав феномен нав’язливого згадування про травмуючі події. Домінування у фрейдівському визначенні симптому нав’язливих спогадів і позначення часу його формування безпосередньо моментом травми звужують межі станів, пов’язаних із психічною травмою. Так, серед симптомів стресових порушень трапляються тривожність, депресія, порушення пам’яті, уваги, які посилюються з часом. Ціла низка порушень, що об’єднуються поняттям “*нейровегетативний синдром*”, також притаманні стресовим станам.

Для визначення станів, що можуть виникати у більш віддалені від травмуючих подій періоди, було введено поняття “*посттравматичний невроз*”. У цьому випадку симптом нав’язливих спогадів не є обов’язковим і може бути навіть зовсім відсутнім. Але сама психоаналітична парадигма у підході до стресових станів залишається разом із самим поняттям неврозу.

У сучасній франкомовній традиції термін “посттравматичний невроз” є найбільш поширеним в інтерпретації станів людей, що зіткнулися з травмуючими подіями у своєму житті.

Але англomовна психологія, де поширена біхевіоральна парадигма, вивела поняття неврозу за межі свого практичного лексикону. Елітарність психоаналізу (він потребує певного рівня інтелектуального розвитку пацієнта, вимагає багато часу і, природно, коштів) не дає можливості організації психологічної допомоги у випадках масового поширення стресових станів людей. Дослідження, пошук нових стратегій та методів психічної реабілітації стресових станів не припинялися, але й не узагальнювалися аж до кінця 70-х років. Велика проблема суспільства США 60—70-х років — ріст числа ветеранів в’єтнамської війни, що мали стресові порушення — стала соціальним поштовхом для узагальнення багаторічних досліджень і практичного досвіду психологічної допомоги жертвам різного виду катастроф та аварій і насамперед воєн. Результатом такого узагальнення стало введення у 1980 р. Американською психіатричною асоціацією нового синдрому в офіційний класифікатор психічних відхилень. Він отримав назву “ПТСП-синдром”: *синдром посттравматичних стресових порушень* (PTSD: Post Traumatic Stress Disorder). Своєю назвою, а також діапазоном зазначених симптомів він об’єднав традиції дослідження стресових станів — фізіологічну (з її поняттям стресу) і психологічну (що оперувала поняттям психічної травми); префікс “пост” показував, що згаданий синдром розвивається з часом (таке визначення несе в собі можливість психопрофілактики, яка має проводитися протягом дії травмуючих обставин або безпосередньо після їх дії для запобігання розвитку ПТСП-синдрому в майбутньому); а включення синдрому до психіатричного класифікатора поєднало зусилля медиків та психологів у діагностиці та лікуванні постстресових станів.

Як випливає з самої назви синдрому, він розвивається лише через деякий час після катастрофи, що людина пережила. До того ж, за міжнародними даними, лише в одного відсотка осіб, які опинилися на місці аварії, розвивається справжній ПТСП-синдром. Але більшість учасників катастрофи переживають так званий *травматичний стрес*. Як і всі види стресів (за Г. Сельє), він є адаптивною реакцією на травмуючі обставини (тобто “нормальною” реакцією на “ненормальні” події) і розвивається в три етапи. Якщо перші два етапи мобілізують людські резерви на подолання екстремальних обставин, то останній, третій, є руйнівним, і саме він отримав назву “ПТСП”. Дуже часто цей синдром дає назву самому фахові роботі психологів з післяаварійними станами потерпілих. Назва “ПТСП” поширюється і на стани людей під час аварії.

Психопрофілактична робота на перших етапах розвитку травматичного стресу також традиційно належить до ПТСП-реабілітації. До ужитку ввійшло трохи вільне користування терміном "ПТСП", розширення його до поняття травматичного стресу. Це не вважається помилкою, бо поняття "ПТСП" несе в собі посилення на біхевіоральну парадигму у процедурах діагностики та лікування. Тож вживання цього терміна скоріше характеризує підхід до інтерпретації стресових порушень, ніж конкретний діагноз.

В російсько- та українськомовній традиції за процесом подолання постстресових порушень закріпився термін "*постстресова реабілітація*", хоча у світовій психологічній літературі частіше трапляється така назва, як "ПТСП-консультування".

Упровадження поняття постстресової реабілітації у вітчизняній літературі свідчить про формування особливого підходу до проблеми дослідження та подолання постстресових станів. Цей підхід впливає з низки парадигм: діяльнісної, динамічної єдності внутрішніх та зовнішніх умов розвитку психіки; ідеї інтеріоризації зовнішніх дій, детермінації психологічних змін змінами зовнішніми (соціальними, міжособистісними, фізичними тощо), а також інших, які складають науковий апарат вітчизняної психології.

Згаданий підхід зумовлює специфіку тематики конкретних досліджень та пов'язаних з ними напрямів реабілітаційної роботи з населенням, що постраждало від Чорнобильської аварії: зовнішні та внутрішні фактори-умови відхилень у розвитку і поведінці дітей (О. Киричук); особливості генези "образу Я" дошкільників (С. Тищенко, Т. Пироженко); вплив ціннісних орієнтацій підлітків на особистісне та професійне самовизначення (О. Гарнець, С. Яковенко); порушення суб'єктних механізмів психічної активності (В. Татенко, Л. Лепіхова); порушення суб'єктивної картини світу (П. Гончар); порушення процесів цілеутворення, екзистенційні питання в корекційно-реабілітаційній роботі (Н. Мацнева) і т. ін.

Саме в річці подібної тематики формується специфіка вітчизняного підходу до проблеми постстресових станів. Поряд із цим іде процес опанування досконало розроблених методичних підходів до реабілітації потерпілих від катастроф, що сталися в інших країнах.

Підхід до визначення та подолання постстресових станів з огляду ПТСП-діагностики є найбільш поширеним і популярним як в Америці, так і в Європі. Синдром ПТСП включений

до найавторитетніших міжнародних класифікаторів психічних відхилень — DSM-III-R (або DSM-IV) та ICD(10). Фахівці, що спеціалізуються в галузі ПТСП-реабілітації, об'єднані в національні та міжнародні товариства, мають вузькопрофільні періодичні видання. Щорічно у світі відбувається декілька міжнародних конференцій та конгресів із питань ПТСП. У багатьох країнах існують національні служби порятунку від катастроф, до яких залучені спеціалісти різного фаху (професіональні рятувальники, Червоний Хрест, транспортники, військові, медики і т. п.), серед котрих обов'язково є психологи. Психологи, що беруть участь у роботі на місцях катастроф та в подоланні наслідків аварій (у ПТСП-профілактиці та реабілітації), об'єднані в національні центри кризової психології, які проводять постійну роботу як з жертвами масових катастроф, так і з тими, хто пережив особисту трагедію (розбійний напад, згвалтування, смерть близької людини чи навіть тварини тощо).

На жаль, у нашій країні класифікатори DSM-III-R, DSM-IV та ICD(10) поки що не впроваджені в практику, що зумовлює труднощі у спільних дослідженнях і обміні досвідом щодо особливостей прояву тих чи інших загальновизнаних захворювань, тимчасових станів та можливостей їх подолання. І все ж створення власної української системи понять і методів діагностики та психологічної допомоги, що зараз відбувається, спирається на світовий досвід, шукаючи спільну мову для порівняння і взаємозбагачення підходів до тих чи інших явищ, що склалися незалежно у вітчизняній та закордонній науці.

Щорічні регіональні та міжнародні конференції з проблем психологічної допомоги населенню, що постраждало від наймасовішої катастрофи ХХ століття — аварії на Чорнобильській АЕС, відбуваються в Україні, Білорусі, Росії і збирають учених з усього світу, які працюють в галузі післястресової реабілітації. У травні 1992 р. в Києві відбулася Міжнародна конференція, присвячена узагальненню уявлень про психологію травматичного стресу, що накопичені сучасною світовою наукою.

Чорнобильська трагедія сформувала великі осередки проживання травмованих людей навколо ЧАЕС. Відсутність міжнародних класифікаторів в озброєнні наших фахівців не дала можливості діагностики психічних порушень у людей, яких торкнувся Чорнобиль, за всесвітньовизнаними та місцевoadаптованими методиками. Але дослідження психофізичного стану людей, що пережили Чорнобиль, проведені нашими

вченими за стандартизованими методиками, дають змогу визнати у них симптоми, які виступають складовими ПТСП-синдрому.

ПТСП-синдром складають три головні групи симптомів: 1) нав'язливі образи трагедії, що сталася; 2) уникнення багатьох речей, котрі асоціативно пов'язані з травмою; 3) широкий діапазон симптомів, обумовлених високим рівнем психофізіологічного збудження. Саме останні найбільш широко вивчалися й констатувалися в дослідженнях стану людей, що постраждали від Чорнобиля. Але як складова частина ПТСП-синдрому ця симптоматика не кваліфікувалася.

Створення методик, що уніфікують процедури діагностики та реабілітації, дає змогу об'єднати зусилля міжнародного наукового товариства в подальшому вивченні ПТСП-феномена, який може набувати різноманітних видів залежно від віку постраждалих, типу катастрофи (природна, технічна, соціальна, індивідуальна, групова, масова), культурних особливостей і т. ін. Уточнення феноменології, обставин, що зумовлюють той чи інший розвиток ПТСП-синдрому, розробка та апробація засобів реабілітації, найбільш ефективних при різних формах травматизації, — усе це складає сучасний зміст ПТСП-галузі психологічної науки.

Поряд із цим існують і дослідження суб'єктивних змін психіки людей у стресовому стані, що характеризуються вітчизняним підходом. Так, у спільному українсько-бельгійському дослідженні післястресових станів методом Роршаха (О. Винокур, П. Гончар, Н. Мацнева, К. Мормонт та ін.) було визначено, що травмовані бачать світ із хаотичною структурою. Засобом подолання хаотичності картини світу є використання одного чи кількох видів особистісного захисту, серед котрих:

клеваж (поляризація світу на добре та зле);

контролювання дрібниць, аби здобути почуття більшої впевненості щодо картини світу;

зміна сприйняття дійсності, тобто сприймання її через особистісну проєкцію, незважаючи на міру її збігу з реальністю.

Отримані результати не суперечать даним досліджень у межах ПТСП-підходу і навіть поглиблюють уявлення про механізми, що лежать поза феноменологією ПТСП-синдрому.

Розвиток ПТСП-науки дав змогу виділити різні види ПТСП. Деякі з них є загальновизнаними, деякі зафіксовані лише кількома вченими і потребують більш детального вивчення. Наведемо деякі з них на прикладі Чорнобильської аварії.

Серед “чорнобильців” можна спостерігати постстресові порушення різноманітної етіології. Це *первинні ПТСП-синдроми: гострий* (у безпосередніх учасників та спостерігачів пожежі на ЧАЕС) та *хронічний* (що розвивається внаслідок постійної тривалої дії стресорів у випадках: проживання на забруднених територіях, надбання хронічних захворювань унаслідок опромінювання та ін.); *вторинний ПТСП-синдром у дітей*, що народилися в родинях батьків, котрі мають постстресові порушення і формують унаслідок цього травматичний осередок у психіці дітей, які особисто не пережили катастрофи та її наслідків; *вторинний ПТСП-синдром у дорослих*, які отримують суперечливу інформацію щодо безпечності свого проживання у місцевості (частіше за все цей вид синдрому має в нас назву *радіофобії*).

Деякий час вважалося, що ПТСП-синдром може бути лише в дорослих з їхніми раціональними схемами щодо устрою свого та навколишнього життя. Стосовно дітей, то ще в середині 80-х років вважалося, що їхні стресові порушення є ситуативно-специфічними через їхній менш стійкий погляд на світ, який може адаптувати значно більше подій та явищ, ніж погляд дорослої людини. Але вже наприкінці 80-х років головні міжнародні класифікатори психічних порушень — DSM-III-R, DSM-IV та ICD(10) — включили до свого складу ПТСП-синдром у дітей. У багатьох випадках діти до кінця не усвідомлюють наслідків катастроф, які торкнулися їхнього життя, і тому не дуже глибоко переживають трагізм подій. Але те, що трапилось, може залишити глибокі сліди у психіці й проявитися через деякий час. Тому, як і у випадках з дорослими, склалося уявлення про необхідність психопрофілактики дитячого ПТСП-синдрому безпосередньо під час чи після аварії. Вивчення ПТСП-синдрому у дітей нині становить відносно самостійний підрозділ ПТСП-науки.

**Діагностика станів травматичного стресу.** Ми вже зазначали, що травматичний стрес є цілісною адаптивною відповіддю на сильну травму. Як і всі види стресів, він розвивається у три етапи.

**Перший етап** триває 48 годин з моменту катастрофи. Інколи цей етап називають *шоком*. Зовні він може виявлятися як паніка, як ступор чи як інфантилізація, регресія. У першому випадку реакцією виводу з патологічного стану є надання безперечних та чітких (інколи навіть грубих) команд, в останньому — надання опори, ласки людині, що шукає материнської турботи. В разі ступору можливі як один, так і другий варіанти.



На цьому етапі потерпілі майже ніколи не звертаються за допомогою до психологів. 80 % учасників травмуючих подій за сприятливих соціальних умов виходять зі стресу після першого етапу самостійно. Інші переходять до другого етапу.

*Другий етап* триває, за різними даними, від одного місяця до півроку (деякі автори вважають, що навіть до дев'яти місяців). Він характерний для учасників масових катастроф. Це стадія, так би мовити, ейфоричного єднання потерпілих. За відсутності сприятливих для цього умов у окремих індивідів розвивається стан агресії. У разі ж єднання група демонструє агресію до навколишнього суспільства, але уникає реакції індивідуальної агресії.

Частіше за все потреба у психологічній допомозі потерпілими не усвідомлюється. На їхню думку, їм необхідна лише матеріальна допомога.

Приблизно 20 % учасників масової катастрофи мають на цій стадії ті чи інші порушення, пов'язані з:

- психосоматикою;
- проблемою виконання службових обов'язків;
- проблемами соціального життя (взаємодія з оточенням, виконання соціальних норм тощо);
- сексуальними проблемами;
- афективними розладами.

Парадоксально, але на цьому етапі фіксується найбільша кількість звертань по допомогу до психолога тих, хто "не вписався в ейфоричні братерства". Фахівці вважають, що це найбільш сприятливий час для надання швидкої та ефективної допомоги, здатної припинити розгортання ПТСП-синдрому.

Але й серед тих, хто не звернувся за психологічною допомогою, а перебував у стані "ейфоричного єднання", залишаються резерви та можливості самостійного подолання стресового стану. У більшості людей, що пережили другу стадію стресу (з одного боку, почуття єднання, а з іншого — порушення хоча б на одному з рівнів існування: соціальному, службовому чи особистому), наявне зменшення стресової симптоматики до закінчення названої стадії. При такому розгортанні подій наприкінці другої стадії можуть ще залишитися важкі сні та незначні афективні порушення, які з часом зникають без спеціальної допомоги. Але у частини потерпілих спостерігається інша динаміка симптоматики, коли порушення охоплюють чимдалі більше сфер життя. В середньому 3—8 % загальної кількості потерпілих від масових ката-

строф не виходять зі стресу після другого етапу і переходять до третього.

Тривалість *третього етапу* не обмежена. Можливості самостійного подолання стресового стану на цій стадії хронічного стресу майже неймовірні. Цей етап і має назву ПТСП-синдрому. Повна його картина включає порушення вже усіх трьох рівнів життя: соціального, службового, особистого. Потерпілі часто усвідомлюють необхідність психологічної допомоги, але важкий стан депресії не дозволяє звернутися по неї.

Для психолога ПТСП-синдром пов'язаний з процедурою діагностики. Необхідність її зумовлена ймовірністю зіткнутися не лише з ПТСП-синдромом, а й із загостренням у потерпілих якихось інших психічних порушень, спровокованих стресом. Останній може як загострити відхилення, що раніше помічалися у значно меншій мірі, так і перервати стан ремісії, в якому психічнохворий потерпілий перебував до моменту катастрофи. Можна навести приклад із досвіду подолання наслідків пожежі на стадіоні у Брюсселі, де тестування ще не зреабілітованих потерпілих, проведене через півроку після події, виявило шість випадків важкої психопатії.

Наведемо схему діагностики ПТСП-синдрому за класифікатором DSM-III-R, де зазначений синдром подано за номером 309—89 у розділі "Порушення, пов'язані з тривожністю". Діагностичний критерій для ПТСП складається з п'яти рубрик, позначених літерами від А до Е за латинкою.

А. Особа пережила події, що виходять за межі звичайного життєвого досвіду і які можуть бути стресором майже для кожної людини, наприклад: серйозна загроза життю чи фізичній цілісності; серйозна загроза чи пошкодження дітям особи або чоловікові (жінці), або іншим близьким рідним чи друзям; раптове зруйнування дому чи навіть району; спостереження інших осіб, що були поранені або вбиті внаслідок аварії чи фізичного насильства.

В. Травмуючі події постійно переживаються знову, принаймні хоча б в одній із наведених форм:

1) відтворення та переживання нав'язливих спогадів про події (у дітей — відтворення однієї й тієї ж гри, в котрій репрезентується тема травмуючої події чи її деталі);

2) постійна присутність травмуючої події у снах;

3) раптові дії чи відчуття, начебто травмуюча подія відбувається зараз (сюди входять відтворення досвіду переживання травмуючих подій, ілюзії, галюцинації, епізоди "flash-back" (ефект "спалаху"), поява картини травмуючої події в ході звичайного життєвого плину, навіть якщо такі епізоди трапляються в моменти прокидання та інтоксикації;

4) інтенсивне переживання при зіткненні з подіями, що символізують чи нагадують деталі травмуючих подій, у тому числі реакції на дві річниці травмуючої події.

*С. Постійне уникнення стимулів, асоціативно пов'язаних із травмою, що може виявлятися принаймні в одній з трьох наведених форм:*

1) намагання уникнути думок та почуттів, що асоціюються з травмою;

2) намагання уникнути діяльності чи ситуацій, що викликають спогади про травмуючі події;

3) нездатність згадати важливі деталі травми (психогенна амнезія);

4) помітне зменшення інтересу до важливих видів діяльності (у маленьких дітей це може бути втрата нещодавно набутих навичок, наприклад, користування туалетом чи розмовних навичок);

5) почуття відокремленості від інших людей;

6) звуження меж афекту, наприклад, нездатність переживати любовні почуття;

7) почуття втрати майбутнього (наприклад, невіра в можливість зробити професійну кар'єру, одружитися, мати дітей чи довге життя).

*Д. Постійні симптоми наростання збудження (яких не було до травми) принаймні у двох з наведених форм:*

1) труднощі засипання та прокидання;

2) поширення чи спалахи люті;

3) труднощі концентрації;

4) гіперактивність;

5) гіперреактивність на стимул;

6) фізіологічна реакція на зіткнення з подіями, що символізують травмуючі події, чи речами, які були елементами ситуації травми (наприклад, жінка, що була звалтована у ліфті, кидається в сльози, коли бачить будь-який ліфт).

*Е. Тривалість порушень (симптоми рубрик В, С і D) зберігається щонайменше місяць.*

Уточнення: відстрочений початок, якщо розлад виникає щонайменше через шість місяців після травми.

Для кваліфікованої діагностики фахівці користуються спеціальними методиками, опитувальниками, які розроблені на базі наведеного критерію. Не пряме використання критерію, а детальне вивчення картини психічних порушень кожного потерпілого за допомогою стандартизованих методик дає змогу запобігати помилок, пов'язаних як з неправильним розумінням змісту деяких запитань, так і з бажанням уникнути відповіді на деякі з них, тощо. Опитувальники розроблені з метою отримати найбільш вірогідну інформацію щодо стану

хворого, з'ясувати, чи складаються окремі симптоми в єдину картину захворювання посттравматичним стресовим синдромом, встановити міру важкості розвитку синдрому (легка форма, середня чи важка).

Тож, по-перше, встановлюється коло симптомів, які має хворий. Кожне з положень критерію уточнюється за допомогою декількох дублюючих чи уточнюючих питань різного виду стосовно окремих симптомів. Так, наприклад, опитувальник Горовиця пропонує вісім різних питань для встановлення наявності симптому уникнення спогадів про травмуючі події. Серед них: "Я намагаюсь не говорити про це"; "Я тримаюсь осторонь спогадів"; "Я намагаюсь стерти це з моєї пам'яті" і т. ін. Така процедура дозволяє запобігти раптовим помилкам чи ненавмисного обману. Для посилення результату деякі опитувальники мають ще шкали обману, що вводяться до опитувальних листів. Так, опитувальник "Що я думаю та відчуваю", розроблений С. Рейнолдсом та Б. Річмондом, має кожним четвертим питанням твердження з шкали обману: "Я люблю всіх, кого знаю"; "Я завжди добрий"; "В мене завжди вишукані манери" і т. ін.

По-друге, встановлюється важкість розвитку синдрому. Для цього опитувальники мають ранжовану шкалу відповідей, де зазначається, як часто має місце той чи інший симптом чи якою мірою те чи інше твердження про стан людини стоєється хворого, який дає відповіді.

Крім згаданих опитувальників, у світовій практиці діагностики стресових порушень широко використовується депресивна шкала Бірлессона — в роботі як з дорослими, так і з дітьми. Існують також спеціально розроблені дитячі методики. Серед них опитувальник дитячих острахів Т. Оллендіка, індекс реактивності С. Фредеріка та Р. Пайнуса та дитячі версії методик Горовиця, Рейнолдса та Річмонда.

Пряме використання тільки діагностичного критерію *DSM-III-R, DSM-IV та ICD(10)* для збирання інформації щодо стану хворого не дозволяється. Критерій слугує лише схемою діагностики для фахівця, котрий може використовувати за своїм бажанням ту чи іншу методику вивчення окремих симптомів, що входять до ПТСП-синдрому дорослого чи дитини.

Психологічна допомога у подоланні стресових та післястресових станів. Ефективність психологічної роботи пов'язана зі своєчасним визначенням контингенту потерпілих, якнайскорішим наданням допомоги на перших етапах для запобігання подальшого розвитку ПТСП. Особливо важливо це на першому й

третьому етапах, коли потерпілі, як правило, не звертаються по допомогу до психолога і така допомога має бути їм запропонована. Таким чином, ПТСП-фахівці насамперед визначають контингент потерпілих від масової катастрофи, який може складатися з таких категорій:

сім'ї загиблих у катастрофі;

жертви катастрофи (поранені й ті, що дістали хронічні захворювання внаслідок катастрофи) та їхні сім'ї;

учасники катастрофи (ті, хто безпосередньо пережили катастрофу, але врятувалися без пошкоджень) та їхні сім'ї;

рятувальники (різні професійні підрозділи, що були задіяні у рятувальних роботах) та їхні сім'ї;

спостерігачі (як безпосередні, так і ті, хто став свідком подій за допомогою телебачення);

психологи.

У кожному конкретному випадку цей контингент повинен визначатися окремо.

Наведений приклад переліку має в основі досвід психологічних підрозділів, котрі брали участь у роботі з потерпілими від пожежі на стадіоні в Брюсселі, що сталась на вщерть заповнених трибунах під час футбольного матчу, який транслювався по телебаченню. Вогонь виник так раптово, а полум'я так швидко поширювалося, що присутні на стадіоні та телеглядачі ще не встигли опініти серйозність ситуації, коли вже в диму та полум'ї гинули люди. Репортаж не було припинено. Тож трагедія мала безліч спостерігачів, що зумовило внесення цих людей до переліку потерпілих від катастрофи: для багатьох такий досвід спостереження був високотравмуючим. Опис пожежі на цьому стадіоні увійшов до підручників з ПТСП, оскільки це був перший випадок злагоджених планових дій психологічної служби у реабілітаційній роботі, що охопила весь контингент потерпілих і стала зразком організації психологічної допомоги учасникам аварій. Внесення психологів до списку потерпілих також є доцільним. Наприклад, як у брюссельській події, так і після аварії парому, що курсував між Великобританією та Нідерландами, була така процедура, як ідентифікація загиблих родинami. Разом із рідними під час процедури обов'язково був психолог, котрий виступав, з одного боку, як особа, що зменшувала силу стресу для безпосередніх учасників процедури, а з іншого — як особа, що сама зазнавала дії сильного стресору (спостереження спотворених тіл загиблих та реакції їхніх рідних).

Природно, що кожна катастрофа утворює свій особливий контингент потерпілих. Так, у випадку Чорнобильської аварії

до списку потерпілих можуть бути включені й ті, кого змусили покинути свої історичні місця проживання, незважаючи на їхнє небажання (тобто ті, хто не відчуває страху перед радіацією, а стресором для них є саме переселення); і ті, хто відчуває дію двох типів стресорів: втрачений дім і занепокоєння станом власного здоров'я через отримані дози радіації, і ті, для кого переїзд сам по собі є лише труднощами, а не стресором, бо їхня батьківщина знаходиться далеко від Чорнобиля (для фахівців станції, що недавно приїхали до нового міста Прип'ять), а реальним стресором є втрачена робота та побоювання, пов'язані з опромінюванням; і багато-багато інших категорій потерпілих.

Такий детальний перелік різних груп людей, що складають травмований контингент, по-перше, дає уявлення про коло тих, хто має бути охоплений психологічним контролем, і, по-друге, сприяє розробці програми реабілітаційної роботи.

Одним із найбільш ефективних методів постстресової реабілітації є *груповою робота*. Суттєвою вимогою для поєднання людей в одну реабілітаційну групу є їхній спільний суб'єктивний досвід. У таких багатопланових катастрофах, як Чорнобильська, ретельне вивчення конкретних обставин, що призвели до стресових станів конкретних людей (стали стресорами), дає змогу професійно скомплектувати реабілітаційні групи і розробити програми роботи над травмуючими змістами психічного, притаманними учасникам різних груп.

Як уже зазначалося, психологічна робота на перших етапах розігортання симптоматики травматичного стресу за суттю є *психопрофілактикою можливого розвитку ПТСП*. Така робота розпочинається центрами кризової психології задалегідь. Змістом цієї роботи є підготовка співробітників національних порятункових служб до праці в екстремальних обставинах. Головний принцип поводження з потерпілими, який мають засвоїти всі залучені до рятувальних робіт фахівці, — це *необхідність цілковитого й безумовного прийняття відповідальності за всі дії щодо врятованих*. Інфантилізація людини, яка перебуває у стані шоку, потребує справжньої материнської ласки та батьківської сили. Символічним виразом першого має бути надання суто фізичного тепла потерпілому: одразу після врятування слід обійняти чи навіть поцілувати його, притиснути до себе, відвести у безпечне місце (а не розказувати, куди йти), якщо є така можливість, укрити чимось теплим та дати випити теплою напою, повторити декілька разів, що все вже позаду, що він у повній безпеці, і тільки після

цього залишити його чи під наглядом іншого рятувальника, чи з точними інструкціями щодо подальшої поведінки (наприклад, спокійно залишатися на місці, доки рятувальники дадуть нові вказівки).

Символічним виразом батьківської сили має бути чітке й наполегливе інструктування потерпілих. На відміну від “материнської” тактики “батьківську” доцільно спрямовувати не на окремих осіб (за винятком випадків виведення із станів паніки чи ступору), а на групи людей. Зразком психологічно грамотної роботи на місці катастрофи є постійне, послідовне, несуперечливе подання команд потерпілим. Тому бажано, щоб команди подавалися однією людиною чи, принаймні, однією групою людей, які координують свої дії. Команди подаються за допомогою радіопідсилювачів чи рупорів і мають містити розпорядження щодо місць збору, поведінки (стояти, лежати, сидіти, рухатись тощо), дій (скласти списки чи перерахуватись, чи об'єднатися в групи за тим чи іншим принципом і т. ін.), навіть якщо такі розпорядження безцільні з огляду розгортання рятувальних робіт.

Останнім пунктом попередньої підготовки рятувальників до роботи з потерпілими на першому етапі травматичного стресу є навчання психологів групи швидкого реагування, які мають входити до рятувальних загонів і перебувати на місці катастрофи протягом усіх рятувальних робіт. Фах психолога, який присутній в зоні аварії, має бути чітко позначений на одязі великими літерами. Щоправда, як уже зазначалося, в перші 48 годин після аварії потерпілі частіше за все не звертаються до психолога по допомогу. Виведенням урятованих у безпечну зону займаються не психологи, а добровольці Червоного Хреста. Але є робота й для психолога: до нього можуть звернутись інші рятувальники, аби привернути увагу до тих потерпілих, які, на їхню думку, потребують психологічної допомоги, чи за порадою стосовно загальних дій та команд потерпілим. Поряд із цим психолог на місці катастрофи має наглядати за психічним станом самих рятувальників. Адже випадки шоку серед них — річ досить поширена. Отож функція психолога — своєчасно помітити порушення стану рятувальника, щоб, по-перше, запобігти помилкам у рятувальному процесі через неадекватні дії його виконавців; а по-друге, негайно допомогти рятувальникові подолати кризовий стан.

*Спробуйте, будь ласка, самі оцінити та аргументовано вибрати найкращий та найгірший варіанти реакції психолога на шоківий стан одного з рятувальників.*

1) негайно відіслати його додому;

2) попросити його піти до крамниці, щоб купити щось поїсти, а потім приготувати чай для рятувальників;

3) заспокоїти колегу, взяти за плечі та відвести до безпечного місця, де розташовують урятованих;

4) нагадати про його безпосередню роботу і в декількох реченнях обговорити її зміст.

Мабуть, ваші роздуми над наведеною проблемною ситуацією підуть на користь з'ясуванню головних принципів і пріоритетів у роботі психолога на місцях катастроф.

А тепер наведемо можливий варіант вибору та аргументуємо його.

Найгіршим убачається варіант 4, оскільки він не узгоджується з найголовнішою функцією психолога під час рятувальних заходів: запобігти помилок у цьому процесі, зумовлених неадекватними діями його виконавців. Ціною такої помилки може стати чиєсь неврятоване життя. Таким чином, перших три варіанти кращі тим, що вилучають рятувальника, що перебуває у шоківому стані, з безпосередньої роботи.

Варіант 1 пов'язаний з фрустрацією потреби шоківаної людини в опорі та емоційній підтримці, що може призвести до подальшого посилення стресового стану. До того ж вилучення з робіт може викликати почуття професійної нездатності.

Варіант 3 трохи кращий, бо він надає безпосередню емоційну підтримку, але йому бракує турботи про подальший стан рятувальника, пов'язаний з самооцінкою його професійної здатності.

Тож, безумовно, “соломоновим рішенням” буде варіант 2. Це й вилучення “зламаної” ланки з найбільш небезпечного місця у рятувальному ланцюжку, і, водночас, знаходження іншої необхідної функції у загальній справі. До того ж переключення на нові дії і тимчасовий вихід за зону аварії створюють умови для необхідної самореабілітації, яка настає у 80 % випадків. Варіант 2 і є засобом формування сприятливих умов для виходу із стресового стану першої стадії.

Другий етап розвитку травматичного стресу включає механізм єднання людей, що разом пережили трагедію. Підтримка цього процесу психологом є необхідною. Адже спільна робота з подолання стресових станів має велику користь і в

подальшій реабілітації як тих, хто набуває ПТСП-синдрому, так і тих, хто самостійно виходить із стресу після другої стадії його розвитку, але вимушений ще довгий час долати залишки тих чи інших незначних розладів.

Так, наприклад, після аварії парому Великобританія — Нідерланди був створений спеціальний журнал для тих, кого торкнулася ця біда. На сторінках журналу кожен може поділитися своїми спогадами, думками та почуттями щодо пережитого, розповісти про те, як вплинула трагедія на його подальше життя, на життя його родини, що хвилює його сьогодні тощо. Журнал виходить уже протягом кількох років, що минули з часу аварії, але він продовжує виконувати свою психореабілітаційну функцію, бо травматичний стрес не має терміну дії і може розвиватися навіть на відстані багатьох років з моменту катастрофи, яка його викликала.

Характерною ознакою природного розвитку другого етапу травматичного стресу є надмірна ейфоричність, що охоплює потерпілих. Розплатою за таке піднесення може стати важка депресія, коли людина повертається до повсякденного життя після перебування у спеціальному режимі (увага, допомога, присутність “товаришів по нещастю”), який надається потерпілим як час, необхідний для одужання та виправлення після перенесеного потрясіння.

Певне “заземлення” ейфоричних настроїв потерпілих є заходом психопрофілактики на цьому етапі стресу. Особливо це стосується тих, хто звернувся по допомогу до психолога. Якщо причиною звертання стала відсутність тяжіння до єднання з іншими потерпілими, то завданням психолога може бути організація певної “соціалізації” пацієнта. Маємо на увазі не сприяння “братанню” чи утворенню залежності від групи так само травмованих людей, а надання можливості спілкування на будь-яких засадах з особами, що мають спільний досвід переживання та подолання стресового стану. Це може допомогти запобігти, з одного боку, формування почуття відокремленості, відірваності від світу, а з іншого — розвитку симптому уникнення всього спектра речей, які асоціативно нагадують пережиту трагедію, що є складовою частиною ПТСП-синдрому.

Стратегія психологічної роботи на третьому етапі травматичного стресу тісно пов'язана з психіатричною кваліфікацією

психічних порушень потерпілих. Як ми вже згадували, ПТСП-синдром не є офіційно впровадженим до вітчизняних психіатричних класифікаторів. Це спричинює відповідні діагностичні помилки. Картина порушень третього етапу розвитку травматичного стресу частіше за все кваліфікується як невроз чи реактивна депресія. Такий діагноз обумовлює і відповідну схему лікування, що зосереджена на медикаментах, використанні релаксаційних технік та гіпнозі. Тобто акцент ставиться на медичній допомозі в той самий час, коли центром роботи з подолання травматичного стресу має бути психологічна практика.

Визнання ПТСП-синдрому дає змогу перейти до *практики специфічної єдиної ПТСП-реабілітації*. Великий досвід роботи з масовим контингентом потерпілих (ветеранів в'єтнамської війни у США) став доказом доцільності використання засобів психологічної допомоги, які не спрямовані на подолання окремих симптомів, а сфокусовані за принципом “виведення” травмуючого змісту психіки людини за межі домінантної зони і зазначення його місця в єдиному рядку подій життя. Такого роду реабілітаційна робота спиралася значною мірою на використання засобів *раціональної терапії*. В індивідуальній роботі — це *емоційне реагування при переказі найважливіших для пацієнта подій життя, потім з'ясування почуттів щодо подій, які сталися, і відокремлення їх від фактів, що мають травмуючий зміст*. У груповій роботі — це *зниження напруження переживання пацієнтом унікальності свого стану при зіткненні з такими ж проблемами в інших людей, висвітлення об'єктивної картини розгортання подій, що стали травмуючими, у порівнянні та взаємоуточненні послідовності деталей, як вони зафіксувались у пам'яті різних учасників подій*. Тобто ідея “ламання” раціональної картини світу, хаотичного змішування емоцій та фактів, містифікації поглядів на реальність унаслідок раптових травмуючих подій урівноважується ідеєю раціонального висвітлення подій, їх оптимізації, усунення патологічного “злипання” фактів і реакцій на них.

Для досягнення зазначених ефектів використовується широкі коло методів та технік. Це і вже згадана індивідуальна раціональна бесіда, яка може доповнюватися застосуванням техніки “спостерігача” (розповідь пацієнта про події та особисту поведінку немовби з погляду іншого), техніки “дис-



кусії” (пацієнт по черзі змінює місце на одному з двох стільців і, відповідно, обговорює проблему з точки зору особистих почуттів, вагань, страхів чи з “об’єктивної” точки зору “стороннього спостерігача”, який бачить лише зовнішній бік подій); це і організація групових дискусій щодо змісту подій, які зумовили травму, своїх почуттів, пов’язаних з пережитим, визначенням “нового” в особистості, сенсу того, що сталося, для подальшого життя. Останні належать до так званих екзистенційних проблем і криють у собі великі резерви для особистісного росту, пошуку свого шляху в житті. Американський психолог Б. Колодзин, який присвятив багато років реабілітації ветеранів в’єтнамської війни, пише: “Справжнє фізичне та душевне здоров’я криється не в тому, щоб відповідати чийсь нормам та стандартам, а в тому, щоб прийти до злагоди із самим собою та реальними фактами свого життя”. Зіткнення з ситуацією, де людина так безпосередньо відчуває істинність найвищої цінності — самого життя, буває шоковим. Але саме тут міститься корінь можливого повороту від образи на світ та людей, яким не довелося пережити того, що зазнали жертви катастрофи, до служіння людям, терплячого ставлення до тих, хто лише знає про реальні цінності, але не випробував їх своїм життям. Таким чином формується “психологія вибраних”, яка вкпочає в себе травмуючу подію як особливу сходинку на життєвому шляху, а не страшну прірву, як вона виглядає для хворого на ПТСП-синдром.

Уже згадуваний Б. Колодзин наводить приклад роботи з ветераном В’єтнаму Дж. Т. На війні трапився випадок, коли загинули діти. Дж. Т. міг урятувати їх, але обставини склалися так, що він цього не зробив. Через декілька років ці скривавлені діти почали “приходити” до нього у страшних снах. Робота з психотерапевтом надала змогу зрозуміти, що сни не дають Дж. Т. спокою не як покарання, а як його внутрішнє прагнення щось зробити. Результатом пошуків нової аналогічної ситуації, яку “ще можна виправити”, стало надання допомоги дітям із важких сімей. А з цим до Дж. Т. повернулися спокій та самоповага.

Досить важливим у реабілітаційній роботі психолога є визначення “локусу” проблематики пацієнта. Це саме той психологічний вимір, який дає змогу “розвернути” досить типову

симптоматику порушень у ієрархізовану індивідуальну картину, де в основі частіше за все лежить почуття вини за те чи інше, що сталося у зв’язку з трагедією.

Наведемо приклад з іншої практики.

Пацієнтка Л., 36-ти років, мати двох дітей, 12-ти та 7-ми років. Переселена з Прип’яті у Київ після аварії на ЧАЕС. Чоловік працював у ремонтній бригаді 4-го блоку ЧАЕС понад три роки, брав участь у рятувальних заходах одразу після вибуху. Раптово помер через чотири місяці після аварії.

До психолога Л. звернулася у 1991 р. На цей час живе й працює в Києві. Вже два роки живе у новому шлюбі. Своїм сімейним життям задоволена.

Близько двох років тому з’явилися порушення засинання, підвищена втомлюваність, депресивність, нервовість, уникання зустрічей із прип’ятськими знайомими, тахікардія у випадках згадування про життя у Прип’яті та про події, пов’язані з аварією та влаштуванням на новому місці. Симптоми чимдалі посилювалися, а за півроку до звертання по психологічну допомогу з’явився нав’язливий образ, що переслідував Л. передусім у снах: вона стоїть у кімнаті з великою прозорою стіною, притискаючи до себе своїх дітей, і відчуває себе у безпеці, а за стіною — полум’я і люди, що намагаються врятуватися. Вона розуміє, що їм треба допомогти, але не може навіть на мить відпустити своїх дітей, щоб знайти і відкрити двері до цього безпечного місця. Сама Л. пов’язує свій стан з отриманою, на її думку, дозою радіоактивного опромінення.

Робота з Л. розгорталася навколо визначення того, що реально принесли у життя Л. події 1986 р. З’ясувалося, що перший чоловік Л. частенько пиячив і у нестерпимому стані виявляв чималу агресивність. Сімейне життя було безрадичним. Після переїзду до Києва і смерті чоловіка Л. зазнала матеріальних труднощів, але з часом ситуація виправилася: спочатку Л. знайшла хорошу роботу, а зі вступом у шлюб матеріальне забезпечення сім’ї взяв на себе чоловік.

Другий етап роботи був пов’язаний з визначенням змісту уникання контактів із старими знайомими. Одною з технік, що використовувалася, була “драматизація” (варіант згаданої вище “дискусії”), де Л. по черзі змінювала ролі “господарки” та “гості”, розгортала “бесіду”, а потім “обмін почуттями”. З’ясувалося, що Л. відчуває провину за те, що так швидко вийшла заміж удруге і що живе у квартирі, яку отримав, але в якій не встиг пожити її перший чоловік. До того ж вона чекає на осуд тих, хто знав її у першому шлюбі. Обговорення ситуації показало, що реальних сутичок чи засуджуваних виразів на її адресу

ніколи не було. Спроба дізнатися, хто стоїть за абстрактним “гостем”, якого вона боїться, закінчилась усвідомленням сорому перед покійним чоловіком. Так проблема перетворилася у питання: “Що я можу зробити для нього?” Л. зовсім розірвала зв'язки з родиною першого чоловіка. Тепер же вона зрозуміла, що зв'язок її та дітей з ними — це і є ланцюжок до батька її дітей. Незважаючи на нелегкі стосунки з цією родиною, які склалися ще за часи п'яцтва її чоловіка, Л. затвердила себе в намірі їх нормалізувати.

Третьою частиною роботи стала інтерпретація змісту сну, який переслідував Л. Спираючись на асоціативний ланцюжок та метафоризацію, вдалося знайти сенс тієї “прозорої стіни”, що відмежовує Л. від інших “чорнобільців”, — це її почуття вини за те, що катастрофа, яка принесла горе людям (уві сні вони охоплені полум'ям), дала їй щастя визволення від безрадісного шлюбу (це вона в безпеці з дітьми, котрих обіймає). Вихід із ситуації Л. знайшла у необхідності “відчинити двері” і дати людям можливість зайти в її дім, тим паче що “стіна прозора” і всі можуть бачити її життя. “Вибаченням” за щастя може стати тільки спроба поділитися теплом та безпекою з іншими.

Після проведеної роботи стан Л. поліпшився. Через місяць вона вже могла засинати без ліків, страшні сні майже не турбували її. Запишались лише деякі труднощі з тахікардією, але й вони вже були значно меншими, ніж колись.

Розглянутий випадок демонструє процес “вписування” надзвичайної події у життєвий шлях через з'ясування зв'язку життєвих обставин до і після аварії та ролі катастрофи на цьому шляху. Тобто це процес руху від хаосу зламаного життя до утворення низки взаємопов'язаних подій, процес відтворення “реальності”. При цьому йде розпад особистісних захистів від хаотичності світу, що були притаманні травмованій особистості. Нормальне структурування подій життя, встановлення їх взаємозв'язку в єдиному ланцюгу робить непотрібними такі патологічні механізми захисту, як клеваж, контролювання дрібниць, зміна сприйняття дійсності.

Певне узагальнення дає змогу назвати реабілітацію осіб із ПТСП-синдромом *звичайною психотерапією, але з кількома особливостями.*

По-перше, порівняно із звичайною психотерапією ПТСП-терапія допускає більш високий рівень інтенсивності дій терапевта: втручання, заохочування тощо. По-друге, необхідною умовою ПТСП-терапії є бесіда про нещастя, яке сталося.

Обидві умови — це “підштовхування” пацієнта до роботи з думками та уявленнями (реконструкція факту травмуючої події), з почуттями та емоціями (що саме відчував пацієнт у ті чи інші моменти подій, котрі розгорталися) для визначення “локусу” проблеми. Останній є точкою зору на подію, котрий не дає спокою хворому.

Робота з потерпілим закінчується моментом, коли він може повернутися на місце, де сталася травмуюча подія, тобто може подолати почуття, що не давали йому можливості не тільки прийти сюди раніше, а й навіть повернутися сюди подумки.

Як уже зазначалося, ПТСП у дітей становить самостійну галузь дослідження, котра частково збігається із змістом ПТСП у дорослих, а частково має свої особливості. *Затримуємось на кількох суттєвих моментах стосовно реабілітації дітей — потерпілих від катастроф.*

Розвиток травматичного стресу в дітей проходить ті ж самі етапи, що й у дорослих, принципово подібними є й діагностичні процедури.

При з'ясуванні контингенту дітей, що зазнали впливу травмуючих подій, треба мати на увазі дві речі: 1) у дітей, що не зазнали дії травмуючих подій, може розвиватися вторинний ПТСП, якщо їх оточення слабує на відповідні порушення; 2) більш імовірно, що ПТСП-синдром розвивається частіше у дівчаток, ніж у хлопчиків, а також у менш інтелектуально розвинутих дітей порівняно з більш розвинутими.

Одразу після травмування дитина, як і дорослий, проходить *стадію інфантилізації*. Вважається доцільним повернути дитину якомога швидше до сім'ї. Батьки мають отримати відповідні інструкції психолога щодо організації підтримуючої дитину поведінки. У перші дні аварії дитина (навіть підліток) поводить себе як немовля: вимагає постійної уваги, наполягає на бажанні спати з батьками в одному ліжку. Якщо не фруструвати ці бажання, спокійно підтримувати вимоги дитини, то приблизно через десять днів вона трохи заспокоюється і настає час, коли психолог може організувати раціональне спілкування між батьками та дітьми, котрі обмінюються досвідом пережитих днів, почуттями, що їх охоплювали. З переходом на цю стадію долаються симптоми грубої інфантилізації, що були першою реакцією на стрес.

На другій стадії важливо надати можливість *постійного спілкування дітей, які разом пережили катастрофу.* На цьому ж

етапі можуть організовуватися групи паралельної підтримки батьків, де вони мають змогу обговорити проблеми, які належить вирішувати, знайти емоційну підтримку людей із спільним досвідом.

Якщо у дитини розвивається ПТСП-синдром, то робота з нею ведеться по двох напрямках: *індивідуальна та сімейна психотерапія*. Перший напрям пов'язаний із стимулюванням активності обговорення травмуючих подій. Для маленьких дітей — це гра чи малювання на тему пережитого. Прохання уточнити деталі подій та почуттів героїв гри чи малюнка є проявом активності психотерапевта.

Необхідність сімейної психотерапії пов'язана з тим, що ПТСП-синдром у дітей частіше за все розвивається в родині, де дорослі прагнуть “захистити” дітей від травмуючих подій чи нагадувань про них. “Невідпрацьованість” теми стає матеріалом для подальшого розвитку травматичного стресу в дитини. У ході сімейної роботи психотерапевт організує умови для вільного висловлення думок та почуттів усіма членами родини. На зустрічах формується ситуація, коли дитина не залишається наодинці зі своїми страхами та болями, а може вільно і як завгодно довго обговорювати їх з найближчим оточенням, а родина відповідає на це підтримуючою поведінкою.

Необхідною умовою реабілітаційної роботи з дітьми є *підготовка вчителів та шкільного оточення дитини до надання підтримки психотравмованому учневі*. Адже більший відтинок часу дитина проводить саме у школі. Найкращі умови реабілітації пов'язані з ситуацією, коли дитину не вилучають зі школи. Психологом має бути проведена спеціальна робота із шкільним персоналом та учнями відносно їх підготовки до спілкування з тими, хто пережив катастрофу. Найкращою формою такої підготовки вважаються окремі групові дискусії учнів та вчителів на тему “Підтримуюча поведінка — що це таке?”

---

#### Запитання й завдання

---

1. Звідки виходять сучасні теорія та практика психологічної роботи з потерпілими від катастроф; у яких поняттях зафіксована історія розвитку цієї галузі?

2. Що таке травматичний стрес та ПТСП-синдром? У рамках якої психологічної парадигми утворилися ці поняття? Що входить до понять ПТСП-реабілітації чи ПТСП узагалі?
3. Які сучасні підходи до проблеми психологічного вивчення та допомоги потерпілим від катастроф Вам відомі?
4. Які групи симптомів складають ПТСП-синдром? Що Ви знаєте про глибинні зміни, що лежать поза феноменологією ПТСП-синдрому?
5. Які види ПТСП Вам відомі?
6. Перелічіть стадії розвитку травматичного стресу, дайте їм стисло характеристику.
7. Діагностичний критерій ПТСП-синдрому: де він міститься, з яких рубрик складається?
8. Діагностичний критерій ПТСП-синдрому та відповідні діагностичні методики: як вони співвідносяться, для чого використовуються?
9. Хто входить до контингенту потерпілих від катастрофи? Навіщо він визначається?
10. Яких головних принципів має дотримуватися психолог, котрий працює на місці катастрофи?
11. Висвітліть зміст первинної психологічної допомоги потерпілому на місці катастрофи.
12. У чому полягає робота психолога на другому етапі розвитку травматичного стресу?
13. Визначте головну ідею та завдання індивідуальної та групової психотерапії ПТСП-синдрому.
14. Чим відрізняється ПТСП-терапія від звичайної психотерапії?
15. Визначте головні особливості ПТСП-терапії дітей порівняно з дорослими.

---

#### Література

---

Соціально-психологічна реабілітація дітей і підлітків, що постраждали від чорнобильської катастрофи: Зб. наук. праць. Київ, 1992.

Психология травматического стресса сегодня: Сб. тезисов международной конференции. Ленинград, 1992.

Ташьян М. Посттравматические стрессовые расстройства у детей и их психическая реабилитация // Воен.-мед. журн. 1990. № 9.

Калодзин Б. Как жить после психической травмы. Москва, 1992.

Scott M. J., Stradling A. Counselling for Post-Traumatic Stress Disorder. SAGE Publications, 1992.

Kleber R. J., Brom D. In collaboration with Peter B. Defares. Coping with Trauma: Theory, Prevention and Treatment. Amsterdam, 1992.

Raphael B. When Disaster Strikes: A Handbook for the Caring Professions. London, 1986.

# ПРАКТИЧНА ПСИХОЛОГІЯ В СИСТЕМІ ОСВІТИ

---

Частина  
друга

---

## 9. ОСНОВИ ОРГАНІЗАЦІЇ ПСИХОЛОГІЧНОЇ СЛУЖБИ В ОСВІТНІХ ЗАКЛАДАХ

### 9.1. Практична психологія в системі освіти: основні завдання та функції

Основні завдання психологічної служби системи освіти. Психологічна служба діє у системі освіти для підвищення ефективності навчально-виховного процесу, своєчасного виявлення труднощів, проблем та умов індивідуального розвитку особистості, корекції міжособистісних відносин усіх учасників педагогічного процесу, профілактики відхилень в індивідуальному розвитку та поведінці. Вона є системою, що спрямована передусім на індивідуальну роботу з людиною з метою максимального виявлення її творчих здібностей та умов їхнього розвитку, формування здорового способу життя, подолання кризових життєвих ситуацій тощо.

Зміст і система роботи зумовлюють ряд основних вимог до організації служби. До них належать:

- застосування специфічних методів і прийомів впливу на поведінку людини, що потребують високого професіоналізму;
- висока відповідальність спеціалістів за результати діагностично-корекційної роботи і за ті поради, які вони дають;

- анонімність у роботі та необхідність дозованого надання інформації фахівцям різного профілю, батькам, дітям;

- робота з людьми, що перебувають у складній життєвій ситуації, у стані депресії, стресу, внутрішньособистісного або міжособистісного конфлікту, мають певні органічні чи психічні захворювання, відрізняються від інших нестандартними формами поведінки.

Такі умови роботи передбачають організацію у структурі відомства окремої відносно незалежної служби зі своєю структурою підпорядкування, відповідальності й управління. Кожен співробітник цієї структури, кожна посадова особа несеть персональну відповідальність за зміст і результати своєї роботи, за компетентність прийнятих рішень.

**Зміст діяльності служби.** Оскільки психологічна служба системи освіти — це служба охорони психічного здоров'я всіх учасників педагогічного процесу, то основним змістом роботи практикуючого психолога та соціального працівника є проблема клієнта, його життєва ситуація. Усі професійні дії працівників служби спрямовані на реконструкцію життєвої ситуації особи, визначення основної проблеми та умов, за яких вона виникла, на реконструкцію життєвого шляху особистості, розробку можливих варіантів вирішення проблеми і розв'язання життєвої ситуації, здійснення коригуючого впливу на людину.

Професійні дії працівників служби реалізуються у таких основних видах роботи.

**Діагностика:** соціальне і психологічно-педагогічне обстеження всіх учасників навчально-виховного процесу, моніторинг змісту та умов індивідуального розвитку дітей та підлітків, установлення психологічного діагнозу, визначення причин, що утруднюють розвиток та навчання.

**Профілактика:** систематична робота, спрямована на своєчасне попередження відхилень у розвитку особистості, виникнення конфліктів та проблем у міжособистісних стосунках, на запобігання створенню конфліктних ситуацій у навчально-виховному процесі.

**Психологічна експертиза:** визначення психічних якостей, здібностей та перспектив розвитку окремої особистості, структури та змісту спілкування в колективі для різних органів управління освітою, оцінка психологічно-педагогічної ефективності нових технологій навчання й виховання дітей, підлітків, молоді, оцінка суб'єктивної цінності навчання.

**Психологічна прогностика:** розробка, апробація та застосування моделей поведінки групи й особистості у різних умовах життєдіяльності, проектування змісту і напрямів індивідуального розвитку дитини та складання на цій основі життєвих планів, визначення тенденцій розвитку груп, міжгрупових взаємин та освітньої ситуації у регіоні, участь у плануванні освітньої політики.

**Консультативно-методична допомога** всім учасникам навчально-виховного процесу з питань навчання, виховання й розвитку дітей і підлітків, допомога органам державного управління освітою в оцінці професійної придатності педагогічних та управлінських кадрів.

**Психологічно-педагогічна корекція:** здійснення психологічно-педагогічних заходів для усунення відхилень в індивідуально-



му розвитку та поведінці, у міжособистісних та міжгрупових взаєминах, формування адекватної соціально корисної життєвої перспективи, подолання різних форм девіантної поведінки, алкоголізму, наркоманії тощо.

*Соціально-психологічна реабілітація:* надання соціальної та психологічно-педагогічної допомоги дітям, підліткам, молоді, дорослим, що перебувають у кризовій життєвій ситуації, постраждали від соціальних, природних і технічних катастроф, перенесли тяжкі хвороби, стреси тощо, з метою адаптації до нових умов життєдіяльності, навчання, розвитку.

*Психологічна просвіта:* підвищення психологічної культури всіх учасників навчально-виховного процесу, роз'яснення змісту роботи і завдань психологічної служби, викладання психологічних дисциплін у навчальних закладах.

**Структура психологічної служби системи освіти.** Психологічна служба у системі освіти передбачає два типи організації: психологічна служба навчально-виховного закладу і центр практичної психології відповідного рівня.

*Психологічна служба навчально-виховного закладу* діє в закладах і установах освіти та підпорядковується адміністративно — керівникові закладу, методично — керівникові психологічної служби відповідного рівня (головному психологові). Вона може включати психологів навчально-виховного закладу, соціальних педагогів (працівників), консультантів, дефектологів, логопедів, вихователів, інших спеціалістів залежно від профілю та змісту роботи освітнього закладу.

Очолює психологічну службу навчально-виховного закладу, як правило, психолог. Він організує роботу спеціалістів та відповідає за її якість. Рівень керівника психологічної служби освітнього закладу відповідає рівневі заступника директора.

Працівники психологічної служби входять до педагогічної ради навчально-виховного закладу, а психолог може входити до ради закладу. Всі рішення, що стосуються долі учня (вихованця, студента), приймаються адміністрацією або радою навчально-виховного закладу виключно з урахуванням висновків психолога. Усі педагогічні інновації, що запроваджуються в освітньому закладі, рецензуються психологічною службою.

*Регіональні центри практичної психології* (районні, міські, обласні) є головними методичними та адміністративними закладами психологічної служби на даному рівні. Усі центри мають права юридичної особи. В області, як правило, діють обласний центр та районні центри практичної психології. У

містах, що мають районний поділ, організуються районні центри. Якщо фінансові та кадрові умови цього не дозволяють, то створюється міський центр.

*Районний (міський, якщо місто не має районного поділу) центр практичної психології:*

виконує практичні роботи з усіх напрямів діяльності психологічної служби, здійснює психодіагностичну, профілактичну, психокорекційну, реабілітаційну та консультативну роботу, бере участь в експертизі ефективності роботи навчально-виховних закладів, методик навчання й виховання, в оцінці й прогнозуванні розвитку освітньої ситуації у районі (місті);

надає методичну, практичну та інформаційну підтримку діяльності психологічної служби у закладах та установах освіти;

контролює діяльність психологічних служб системи освіти на території району (міста);

бере участь в атестації працівників психологічної служби, планує підвищення їхньої професійної кваліфікації;

надає практичну психологічну допомогу населенню.

До складу районного (міського) центру практичної психології можуть входити консультативні кабінети різного профілю, "телефон довіри", науково-методична група, група діагностики та інформаційного забезпечення психологічної служби, районна психологічно-медично-педагогічна консультація, група профорієнтації, кабінет корекції кризових станів, психологи, соціальні педагоги (працівники), дефектологи та інші працівники психологічної служби дошкільних і позашкільних установ, шкіл, ПТУ (якщо у цих закладах немає психологічної служби).

Функції управління покладаються на науково-методичну групу та керівника районного (міського) центру (головного психолога). Науково-методична група планує розвиток мережі психологічної служби району (міста), організує методичну роботу з працівниками служби, відстежує процес підвищення професійної майстерності кожного працівника та організує атестацію.

Районні (міські) центри практичної психології бажано створювати на базі райметодкабінетів або центрів творчості дітей і юнацтва. При районному (міському) центрі на базі закладів та установ освіти створюються спеціальні та спеціалізовані групи психореабілітації та психокорекції, допомоги сім'ям, що мають специфічні проблеми, учням, що відстають у навчанні, мають проблеми з поведінкою, страждають від алкогольної залежності та ін.

Районний (міський) центр практичної психології організовує методичну роботу та атестацію всіх працівників психологічної служби району (міста). На базі центру діють психологічно-педагогічне методичне об'єднання та експертна комісія. Остання не лише готує висновки про атестацію спеціалістів, а й у разі необхідності визначає правомірність та компетентність дій працівника служби.

*Обласний центр практичної психології:*

здійснює управління психологічною службою в області;

забезпечує постійний методичний супровід і надає консультативно-методичну допомогу районним (міським) центрам та співробітникам психологічної служби;

планує та організує підготовку, перепідготовку й підвищення кваліфікації спеціалістів психологічної служби, їхню атестацію, професійне просування;

координує науково-дослідну роботу в галузі практичної психології та соціальної роботи;

забезпечує практикуючих спеціалістів необхідними методичними розробками, тестами, методиками;

бере участь в оцінці, прогнозуванні та формуванні освітньої політики в області;

виконує практичні роботи у закладах та установах освіти.

До складу обласного центру можуть входити: група управління та науково-методичного забезпечення; група підготовки, підвищення кваліфікації та атестації; група психодіагностики, аналізу та прогнозування; обласна психологічно-медично-педагогічна консультація; психологи, соціальні працівники та інші спеціалісти закладів обласного підпорядкування.

Керівник центру є, як правило, головним психологом області. Разом із тим функції головного психолога і директора центру можуть бути розділені. У такому випадку посада головного психолога вводиться в Управлінні освітою. Він несе персональну відповідальність за психологічну службу області. Бажано, щоб ці функції виконував спеціаліст, що має базову психологічну освіту, науковий ступінь або ж великий досвід практичної роботи в галузі психології та соціальної роботи.

Обласному центру підпорядковуються також спеціалізовані заклади й установи психологічної служби системи освіти області: реабілітаційні центри або групи при інших закладах освіти, спеціалізовані кабінети, консультпункти, санаторії, класи, групи, гуртки. Такі осередки створюються для систематичного нагляду й надання спеціалізованої соціально-

психологічної допомоги дітям, підліткам та молоді, що мають однакові проблеми (діагнози). Так, уже зараз необхідно створювати спеціалізовані санаторії та центри для неповнолітніх наркоманів і алкоголіків, дітей, що зазнали різних форм насильства, підлітків, які вирізняються суїцидною поведінкою, для дітей зони Чорнобильської катастрофи та ін.

Методична робота обласних центрів забезпечується в основному методистами-супервізорами, які надають постійну допомогу закріпленим за ними районним (міським) центрам, але не втручаються в адміністративні справи. Інша форма методичної допомоги — спеціалізовані методичні об'єднання: сімейне консультування й терапія, психологи дошкільних дитячих закладів, соціальні педагоги спеціалізованих навчальних закладів та ін.

Загальне управління психологічною службою системи освіти здійснює *Український центр практичної психології (УЦПП)*. Він створюється при Міністерстві освіти із залученням спеціалістів Академії педагогічних наук. Основні напрями діяльності центру:

управління психологічною службою системи освіти;

розробка стратегії її розвитку;

координація наукових досліджень та методичних розробок із соціальної педагогіки та практичної психології;

методичне забезпечення психологічної служби;

розробка змісту, форм і методів підготовки та підвищення кваліфікації соціальних працівників, практикуючих психологів, інших спеціалістів;

розробка й удосконалення системи професійного відбору та атестації працівників психологічної служби;

аналіз, оцінка та прогноз розвитку системи освіти, участь у формуванні державної освітньої політики;

формування держзамовлення на підготовку спеціалістів, участь у ліцензуванні вищих навчальних закладів, що готують практикуючих психологів та соціальних працівників;

надання практичної соціальної та психологічної допомоги.

Український центр практичної психології складається з трьох основних відділів: відділу управління, аналізу і прогнозування, методичного відділу та відділу наукових досліджень. УЦПП підпорядковуються обласні центри та спеціалізовані установи (реабілітаційні центри, табори, санаторії, групи тощо) центрального підпорядкування.

На базі УЦПП створюються науково-методична рада з практичної психології, національна психометрична комісія,

національна атестаційна комісія з практичної психології та соціальної роботи.

Зміст та види роботи практикуючого психолога і соціального працівника досить різноманітні, що зумовлює у свою чергу й організацію цієї праці. Кожний спеціаліст служби зобов'язаний складати план своєї роботи на тиждень, півріччя, рік. У плані передбачаються лише ті види роботи, на які спеціаліст має дозвіл і відповідну кваліфікацію.

Обов'язковим розділом плану має бути методична робота. Остання потребує виділення не менше восьми годин на тиждень для професійного вдосконалення. Воно може відбуватися у таких формах: участь у роботі методичного об'єднання, читання професійної літератури, самопідготовка та самонавчання, консультації з кваліфікованими спеціалістами, методистами, супервізором, надання методичної допомоги своїм колегам тощо. Річне планування передбачає також участь працівника служби у різного роду навчаннях, курсах підвищення кваліфікації, семінарах, тренінгах та ін.

Як правило, працівник служби — незалежно від профілю своєї роботи — планує:

проведення просвітницької роботи з педагогічним колективом у формі семінарів, неформальних психологічно-педагогічних консилиумів, консультацій; з учнями — у формі лекцій, виступів, спеціальних занять; з батьками та громадськістю — у формі лекцій, консультацій, виступів;

надання невідкладної психологічно-педагогічної допомоги у гострих конфліктних ситуаціях, у ситуаціях життєвих криз особистості, у випадках стихійних лих або технологічних катастроф;

здійснення індивідуального консультування учнів, педагогів та батьків у межах власної компетенції;

участь у психологічно-педагогічних консилиумах, різного роду нарадах та експертних групах.

Працівники психологічної служби можуть викладати навчальні дисципліни, що відповідають профілю їхньої підготовки ("психологія", "психологія спілкування", "людина і світ", "етика і психологія сімейного життя" та ін.), або вести факультативи та гуртки.

Психологічна служба системи освіти проходить стадію становлення, тому окремі її функції та зміст роботи уточнюються, відпрацьовуються оптимальні структури управління нею та її науково-методичного забезпечення.

## Запитання й завдання

1. Які основні завдання психологічної служби системи освіти?
2. Опишіть структуру психологічної служби системи освіти.
3. Назвіть основні напрями діяльності психологічної служби системи освіти.
4. Як ви розумієте поняття "психічне здоров'я"?
5. Дайте розгорнуті відповіді на такі запитання:  
що спонукало Вас до вивчення практичної психології?  
у чому смисл роботи практикуючого психолога в закладі (установі) освіти?  
якими особистісними рисами має вирізнятися практикуючий психолог (соціальний працівник)?

## Література

Рабочая книга школьного психолога // Под ред. И. В. Дубровиной. Москва, 1991.

Овчарова Р. В. Справочная книга школьного психолога. Москва, 1993.

Практична психологія у системі освіти. Київ, 1995.

## 9.2. Психологічна служба початкової школи

Психологічними умовами ефективності роботи шкільної психологічної служби є:

а) *максимальна реалізація в роботі з учнями можливостей, резервів кожного віку* (сензитивність періоду, "зона ближчого розвитку");

б) *розвиток індивідуальних особливостей школярів* — інтересів, схильностей, здібностей, самосвідомості, спрямованості, ціннісних орієнтацій;

в) *створення сприятливого для розвитку дитини психологічного клімату, який визначається передусім організацією продуктивного спілкування учнів з дорослими та однолітками.*

Для реалізації цих умов психологові початкової школи необхідно знати психофізіологічні особливості молодшого шкільного віку, який охоплює період від 6—7 до 10—11 років. У цей час відбувається активне анатомічно-фізіологічне дозрівання організму, в тому числі морфологічне дозрівання лобного відділу великих півкуль головного мозку, що створює можливості для здійснення цілеспрямованої поведінки, планування й виконання програми дій. Зростає пластичність нервових процесів, спостерігається більша, ніж у дошкільників, урівноваженість процесів збудження і гальмування, хоча процеси збудження ще домінують, що визначає такі характерні особливості молодших школярів, як непосидючість, підвищена емоційність. Зростає функціональне значення другої сигнальної системи.

У цей період розвиток великих м'язів випереджає розвиток малих, тому діти виконують порівняно сильні й розмаїті рухи краще, ніж ті, які потребують точності. Фізична витривалість має ще відносний характер, у цілому для дітей залишається характерною висока стомлюваність. Їхня працездатність різко падає через 25—30 хвилин першого уроку і після другого уроку. Все це необхідно враховувати в навчальному процесі.

Вступ до школи і початковий період навчання спричинюють докорінну перебудову способу життя і діяльності дитини. Криза 6—7 років — це переломний критичний віковий етап, яким відкривається весь період подальшого шкільного життя. Тому, говорячи про проблеми молодшого шкільного віку, ми повинні насамперед мати на увазі проблеми двох вікових відтинків (за термінологією Л. Виготського): *кризи 6—7 років як критичного віку; і власне молодшого шкільного віку.*

Л. Виготський визначав психологічний вік як “новий етап побудови особистості, її діяльності, її психічні й соціальні зміни, які вперше виникають на даному віковому етапі і які в найголовнішому визначають свідомість дитини, її відношення до середовища, її внутрішнє й зовнішнє життя, весь хід її розвитку в даний період” (*Виготський Л. С. Проблема віку // Собр. соч. Москва, 1983. Т. 4. С. 248*).

Якщо розглянути дане визначення в контексті всього вчення Л. Виготського про онтогенез і виділити в ньому ключові

моменти, то основними складовими психологічного віку стануть *соціальна ситуація розвитку, діяльність дитини і новоутворення у сфері свідомості та особистості.*

Особливості соціальної ситуації розвитку першокласника характеризуються тим, що він має більш високий соціальний статус, ніж дошкільник, а також тим, що у нього з'являються якісно нові права та обов'язки.

Існуюча соціальна ситуація розвитку потребує створення умов для полегшення адаптації дитини до школи. Для цього мають відбутися внутрішні зміни, пов'язані з формуванням якісно нових особистісних новоутворень. Аби ці зміни проходили менш болісно, доцільно опиратися на ті фактори, які визначають *сензитивність* даного віку. Так, для учнів молодших класів особливе значення мають засвоєння моральних норм і правил поведінки, засвоєння правил і механізмів навчальної діяльності, формування мотиваційної сфери (особливо важливий мотив досягнення успіху).

У плані індивідуального психологічного консультування аналіз соціальної ситуації розвитку дитини означає одночасне врахування двох планів її відносин: 1) з “суспільним дорослим” як представником соціальної функції (вчитель, вихователь та ін.), який відображає у своїй поведінці соціальні норми й вимоги, суспільний зміст діяльності; 2) індивідуально-особистісних взаємин із близькими дорослими (батьки, родичі) та дітьми (старші, молодші, ровесники).

Як зазначалося, діяльність є другою надзвичайно важливою стороною віково-психологічної характеристики дитини, оскільки ніяких відношень до дійсності — предметної чи соціальної — поза діяльністю не існує. Характер діяльності, її структура, види та їх ієрархія мають фундаментальне значення для розвитку дитини, а значить, і для аналізу індивідуальних особливостей її розвитку в конкретних умовах та формування певних особистісних якостей і властивостей.

Для діагностики важливі два аспекти діяльності: власне діяльність, що формує психіку; діяльність у вигляді результату — новоутворень, що проявляють її.

Для дітей молодшого шкільного віку провідним видом діяльності є *навчальна*. В ній формуються основні новоутворення молодших школярів у пізнавальній (внутрішній план дій, пізнавальна потреба, довільність усіх психічних процесів) та особистісній (потреба в самоствердженні, самооцінка, рефлексія тощо) сферах.

Таким чином, молодший шкільний вік є важливим і важким етапом життєвого шляху дитини. Як перших три роки

життя відіграють значну роль у становленні особистості, так і перші роки навчання багато в чому визначають подальше перебування дитини в школі. Від того, як пройде адаптація, засвоєння нових вимог, сформується мотивація навчання тощо, залежить розвиток дітей у середніх і старших класах: адже більшість болісних шкільних проблем сягають корінням саме початкової ланки. Найбільш типові проблеми, з якими стикається психолог початкової школи, такі:

- готовність дітей до шкільного навчання;
- адаптація до школи;
- індивідуальний підхід до “сильних” і “слабких” учнів;
- формування вікових новоутворень;
- мотивація учіння;
- всебічний розвиток особистості;
- перехід від початкової школи до середньої.

Специфіка роботи психолога у початковій школі полягає в тому, що, як правило, клієнт, замовник і користувач психологічної інформації — це одна і та ж особа (батьки або вчитель-класовод, або ж сам психолог). У тому випадку, коли вони безпосередньо повідомляють якусь інформацію про свою дитину чи учня, вони виступають у ролі клієнта; коли просять дати конкретні поради з питань поведінки, навчання, виховання тощо — в ролі замовника; коли ж реалізують ці поради у взаємодії з дитиною — в ролі користувача.

Початкова школа надає психологові унікальну нагоду простежити динаміку розвитку психічних новоутворень та особистісних структур від самих витоків шкільного навчання, при необхідності скоригувати небажані відхилення та прогнозувати ті чи інші наслідки педагогічних і психологічних впливів. Це й зумовлює необхідність виключної уваги психолога до початкової школи. Доцільно, щоб молодшими класами займався окремий психолог. Навіть якщо у школі є тільки один психолог, є сенс основне навантаження перенести саме на роботу в початковій ланці, оскільки профілактичні заходи, проведені там, як уже наголошувалося, допоможуть запобігти подальших проблем.

*Загальною метою психологічної служби в початковій школі є формування і розвиток особистості дітей, створення психологічно-педагогічних умов для розкриття творчих здібностей кожного учня, забезпечення його активності в засвоєнні знань, набутті вмінь та навичок, необхідних для подальшого успішного навчання в середній школі, досягнення оптимального рівня розвитку пізнавальної, емоційно-вольової та моральної сфер осо-*

*бистості молодшого школяра з урахуванням його психофізіологічних індивідуальних особливостей.*

Виходячи з цієї загальної мети, а також особливостей початкової школи перед психологом постають такі *специфічні цілі*:

- сприяти найкращій адаптації дитини до школи;
- стежити за умовами життєдіяльності та динамікою психічного й особистісного розвитку дітей;
- з урахуванням вікових та індивідуальних особливостей дітей сприяти якнайкращому оволодінню ними навчальною діяльністю;
- забезпечувати умови для формування важливих особистісних структур, новоутворень та якостей особистості;
- вчасно помічати й попереджати відхилення в розвитку дитини та в оволодінні нею навчальною діяльністю;
- навчати дітей елементам саморегуляції та самоконтролю для успішного подолання труднощів і органічного переходу до середньої школи.

Названі цілі визначаються, по-перше, специфікою навчального закладу, в якому працює психолог (загальноосвітня, спеціалізована школа, гімназія, ліцей та ін.); по-друге, рівнем професійної підготовки і кваліфікації самого психолога, досвідом його роботи в початковій школі; по-третє, завданнями, які ставить адміністрація школи перед психологом, і тими проблемами, з якими звертаються до психолога вчителі-класоводи, батьки; по-четверте, власними професійними інтересами, концептуальними підходами до вирішення тих чи інших питань психологічної практики; і, нарешті, по-п'яте, особливостями контингенту дітей, з якими працює психолог. Але врешті-решт психолог повинен сам володіти психологічною ситуацією у навчальному закладі, сам визначати стратегію і тактику своєї роботи, перспективи власного розвитку.

На ґрунті вищенаведених цілей розробляються конкретні задачі, котрі, як складова частина, входять до плану роботи психологічної служби початкової школи (зразок плану див. у Додатку 6). Ці задачі виразно розбиваються на три типи.

Перший тип задач можна назвати *соціальним*. Людина оцінює свої переживання і психологічну інформацію про інших людей, орієнтуючись на соціальні критерії та норми. У прямому вигляді переживання в замовленні клієнта можуть бути сформульовані так: “Перевірте мою дитину” (чи мого учня), оскільки такі критерії для дітей молодшого шкільного віку задаються в основному вчителем і батьками. Тому психо-



логічні впливи, профілактику і корекцію психолог здійснює, не тільки працюючи безпосередньо з дітьми, а й взаємодіючи з батьками дитини і вчителем. Особливого значення така робота набуває тоді, коли вже є якісь певні відхилення від норми, конкретні скарги на дитину. Тобто робота психолога в початковій школі в плані розвитку спрямована на взаємодію з індивідуальністю дитини, а в плані корекції — на взаємодію ще й з індивідуальними і особистісними якостями батьків і вчителя-класовода.

Другий тип задач можна позначити як *етичний*. Тут основна мета психолога полягає в тому, щоб показати обмеженість оцінкової шкали “добре — погано”, яка не дає можливості клієнтові аналізувати динамічність психологічної інформації, особливо в молодших класах, де індивідуально-особистісні якості дитини лише формуються. Переважати в цей момент мають позитивні оцінкові характеристики, особливо з боку вчителя, котрий є авторитетом для учнів і через свою оцінку формує судження однокласників про кожного з них.

Третій тип задач може бути названий *моральним*. Вони пов'язані з орієнтацією переживань на критерії добра і зла, які вимагають здійснення морального вибору в конкретних життєвих ситуаціях. Як відомо з вікової психології, свідомість до такого вибору якраз формується і закріплюється саме в молодших класах і є основою для відповідного формування особистості в підлітковому віці. Тому робота психолога повинна полягати в консультуванні батьків і вчителя щодо створення і успішного розв'язання необхідних ситуацій, що передбачають такий вибір.

Реалізація названих задач полягає у проведенні конкретних заходів, пов'язаних з основними проблемами, характерними для молодшого шкільного віку.

Передусім — це *прийом дітей до першого класу*. За звичаєм, він відбувається наприкінці попереднього навчального року, десь у квітні—травні. Майбутні першокласники проходять співбесіду з учителями і психологом. Робота психолога при прийомі різниться залежно від того, до якого навчального закладу іде дитина (загальноосвітньої школи, ліцею, гімназії тощо).

Якщо дитина вступає до загальноосвітньої школи, то мета психолога в ході попереднього знайомства з нею — виявлення і профілактика труднощів, пов'язаних із цим кроком. Мета психолога гімназії, ліцею, спеціалізованої школи має іншу спрямованість — на відбір дітей за певними критеріями. Наприклад, високий рівень загального розвитку, розвинутість

певних психічних якостей (пам'яті, фонематичного слуху — для шкіл з поглибленим вивченням іноземних мов), перевага образного світобачення та ін. У даному випадку психолог має представляти адміністрації свої висновки про те, кому доцільно навчатися саме в цій школі. Необхідно зазначити, що *слово психолога — дорадче, а не вирішальне*. Тому слід запобігати намаганням адміністрації перекласти відповідальність за прийом у перші класи на психолога. Щоб не виникали конфлікти з цього приводу, напередодні прийому або безпосередньо перед тестуванням дітей потрібно роз'яснити батькам мету тестування і дорадчу функцію психолога. Це допоможе зняти психологічне напруження з батьків, а через них і з дітей, що приведе до більш об'єктивних результатів тестування. На основі цих результатів складається матриця, до якої вносяться всі дані про дитину. Вона затверджується адміністрацією школи і є офіційним документом при розгляді конфліктних ситуацій.

До прийому дітей у перший клас психолог має підготуватися заздалегідь, зокрема визначити пріоритети попереднього обстеження дітей (мотиваційна готовність до школи, рівень розвитку довільності, сформованість пізнавальної та емоційно-вольової сфер). Відповідно до цього підбираються методики, готуються наочні матеріали, зошит для фіксації результатів діагностики, складається графік співбесід, який повідомляється батькам. Батьки мають право бути присутніми на тестуванні, що зумовлено правами неповнолітніх. Цикл тестування має такі етапи: попереднє консультування батьків без дитини; попереднє налагодження контакту з досліджуванним; безпосереднє тестування; оцінка дитини психологом; фіксація спостережень; складання повного протоколу результатів діагностування. Весь цикл роботи з дитиною не повинен перевищувати 40 хвилин.

Вікові особливості молодших школярів, і зокрема першокласників, які має враховувати у своїй роботі шкільний психолог, загальновідомі. Це відкритість для педагогічного і психологічного впливу з боку дорослих (особливо вчителя), недостатня сформованість довільності психічних процесів, низький рівень мотиваційної спрямованості, неволодіння структурними компонентами навчальної діяльності.

З початком навчального процесу робота психолога початкової школи повинна бути спрямована на *запобігання шкільної дезадаптації учнів у цілому і навчальної неуспішності зокрема*. Під шкільною дезадаптацією розуміють сукупність ознак, що

вказують на порушення процесу й результату пристосування дитини до вимог шкільного життя, внаслідок чого процес розвитку і навчання ускладнюється, а у крайніх випадках стає навіть неможливим. Сьогодні подібні ускладнення мають від 15 до 40 % учнів початкових класів загальноосвітніх шкіл, до того ж спостерігається тенденція до подальшого зростання. Аналіз вікових та індивідуальних особливостей дітей, реальної практики їхнього розвитку дає змогу виділити основні фактори, що можуть викликати шкільну дезадаптацію:

недоліки у підготовці дитини до школи, соціально-педагогічна занедбаність;

тривала й масивна психічна депривація;

соматична ослабленість дитини;

порушення у формуванні довільності пізнавальних процесів та окремих психічних функцій;

порушення у формуванні так званих шкільних навичок — дидактогеній та дидакалогеній;

емоційні розлади, недостатній розвиток вольової сфери.

До основних форм психогенної шкільної дезадаптації можна віднести:

несформованість елементів і навичок навчальної діяльності;

низький рівень мотивації учіння, спрямованість дітей на інші (переважно ігрові) форми позашкільної діяльності;

нездатність довільної регуляції поведінки, уваги, навчальної діяльності, що проявляється в неорганізованості, неуважності, залежності від дорослих тощо;

невміння пристосуватися до темпу шкільного життя, що проявляється в занадто тривалому приготуванні домашніх завдань, у хронічних запізненнях у школу, швидкій втомлюваності.

Ряд авторів вважають найбільш раціональною таку послідовність етапів вивчення конкретного випадку психогенної шкільної дезадаптації:

аналіз інформації, отриманої у первинній бесіді з батьками, відомостей від лікаря, вчителя;

бесіда з батьками, спрямована на отримання даних про попередні етапи розвитку дитини, її здоров'я, внутрісімейні відносини та обставини соціально-побутового плану;

звіт про стан здоров'я дитини;

спостереження за дитиною у домашній, шкільній та інших ситуаціях;

експериментально-психологічне обстеження, сукупний аналіз усіх отриманих матеріалів разом з батьками і вчителем-

класоводом. Важливим доповненням тут мають бути аналіз продуктів діяльності дитини, а також результати вивчення особистості батьків.

Оскільки психолог початкової школи впливає на учнів опосередковано — через учителя, то передусім йому потрібно знайти спільну мову з ним. Така форма взаємодії передбачає *рівну співпрацю психолога й педагога*. Індивідуальний підхід у навчанні й вихованні переважно здійснює педагог, а психолог разом з ним розробляє необхідні для цього стратегію і тактику з розвитку довільності, оволодіння компонентами навчальної діяльності, формування мотиваційної сфери (для встигаючих учнів) та веде групи розвитку з невстигаючими. Зрозуміло, що це потребує досконалого знання кожного учня. Тому протягом навчального року необхідно *вести відповідні обстеження, результати яких мають систематично заноситися в карту психічного розвитку дитини*. Перші записи робляться ще до початку навчання, коли здійснюється прийом (відбір) до школи, і продовжуються в середніх і старших класах. При такому підході психолог матиме значний обсяг інформації про вікові та індивідуальні особливості розвитку учнів і за необхідності зможе оперативнo її використати.

У ході психологічного обстеження молодших школярів психолог може застосувати такі діагностичні методики: орієнтаційний тест шкільної зрілості Керна — Йірасика, дитячий варіант тесту Векслера, "картинки тривожності" Амен, дитячий варіант методики Розенцвейга, дитячий варіант особистісного опитувальника Айзенка, соціометричну методику Рене — Жилія, методику самооцінки Дембо — Рубінштейн, малюнкові тести, метод незакінчених речень та ін. Дані, отримані за методиками, мають бути доповнені різними видами спостереження та відомостями від батьків.

Великого значення набуває *профілактична робота з дітьми*, коли вона починається ще під час прийому до школи і триває протягом усього періоду навчання в початкових класах. Значне місце посідає вона і при переході дітей до підліткового віку. Тоді психолог має провести групові та індивідуальні бесіди з батьками (наприклад, на батьківських зборах у кінці третього (четвертого) та на початку п'ятого класу) стосовно вікових відмінностей у розвитку, поведінці, особливостях навчальної діяльності молодших школярів та підлітків. Такі ж виступи доцільно підготувати і для вчителів, вказавши їм на загальні особливості різних випускних класів даної школи, а майбутнім класним керівникам — на індивідуальні риси тих дітей, що потребують особливої уваги до себе.

Можна сказати, що профілактично-консультативна робота — це лише частина діяльності шкільного психолога. У будь-якій школі завжди є учні, відносно яких вже пізно говорити про профілактику, а необхідно серйозно займатися *корекцією*. У цьому випадку план роботи психолога включає обстеження учня, регулярне заповнення карти його психічного розвитку, з'ясування причин неуспішності, неадекватної поведінки, небажаних особистісних рис; визначення позиції вчителя щодо даного учня, спільну з ним розробку необхідної розвиткової та корекційної програми.

Від того, як проходив початковий етап навчання й розвитку особистості дітей молодшого шкільного віку, багато в чому буде залежати успішність переходу підлітків до якісно іншої навчальної мотивації, спрямованої не лише на здобуття нових знань, а й на пошук загальних закономірностей, а головне — на засвоєння самостійних способів здобуття цих знань.

Кожний перехідний період характеризується суттєвими змінами у змісті внутрішньої позиції дитини, пов'язаної із взаємовідносинами з іншими людьми, передусім з однолітками. В учнів третіх класів спілкування з однолітками починає визначати багато сторін особистісного розвитку дитини. У цьому віці з'являється прагнення зайняти певне місце в системі ділових та міжособистісних взаємин класу, формується досить чіткий статус у цій системі.

На емоційне самопочуття дитини дедалі більшою мірою починає впливати те, як складаються її взаємини з друзями, а не тільки успіхи в навчанні та відносини з учителями. Суттєві зміни відбуваються і в нормах, якими регулюються відносини. Якщо в молодшому шкільному віці ці відносини регламентовані в основному нормами "дорослої" моралі, тобто успішністю в навчанні, виконанням вимог старших, то на кінець цього віку і особливо на початок наступного на перший план виходять так звані стихійні дитячі норми, пов'язані з якостями "справжнього товарища".

Отож, підсумовуючи сказане, можна виділити такі основні складові поняття готовності до навчання в середній школі:

**сформованість основних компонентів учбової діяльності, успішне засвоєння програмного матеріалу;**

**повна сформованість новоутворень молодшого шкільного віку; якісно новий тип взаємовідносин з учителем та однолітками.**

Це і є основні показники, за якими психолог може визначити здатність молодшого школяра до переходу у вищу ланку навчання.

## Змігання й завдання

1. Дайте загальну характеристику психічного розвитку дитини молодшого шкільного віку.
2. Назвіть основні проблеми молодшого шкільного віку.
3. Які основні цілі та завдання стоять перед психологічною службою початкової школи?
4. Який зміст роботи шкільного психолога у зв'язку зі вступом дітей до школи?
5. У чому полягає сутність роботи в період адаптації до школи?
6. Які основні напрями роботи з невстигаючими учнями?
7. У чому зміст роботи психолога з батьками?
8. Чим характеризується робота шкільного психолога у зв'язку з переходом від молодшого шкільного віку до підліткового?

## Література

Абрамова Н. С. Введение в практическую психологию. Москва, 1995.

Бурменская Г. В., Карабанова О. А., Лидерс А. Г. Возрастно-психологическое консультирование: Проблемы психического развития детей. Москва, 1990.

Вопросы психологии учебной деятельности младших школьников: Сб. статей. Москва, 1962.

Выготский Л. С. Проблема возраста // Собр. соч. Москва, 1983. Т. 4.

Гильбух З. В., Коробко С. Л., Андрищенко Л. Л. Методика распределения первоклассников по классам различных типов. Киев, 1988.

Рабочая книга школьного психолога / Под ред. И. В. Дубровиной. Москва, 1991.

Коцур Н. Роль школи в охороні психічного здоров'я учнів // Початк. школа. 1997. № 3.

Колесіна Т. Є. Психолого-педагогічна діагностика відхилень у поведінці учнів // Там же. 1992. № 12.

Кулагина И. Ю. Возрастная психология: Развитие ребенка от рождения до 17 лет. Москва, 1996.

Лаврентьева Г. П., Титаренко Т. М. Практична психологія для вихователя. Київ, 1993. Вип. 2.

“Педагогическая карта” как метод изучения младших школьников // Готовность к школе: Руководство практического психолога. Москва, 1995.

### 9.3. Психологічна служба загальноосвітньої школи

Найбільша кількість практикуючих психологів зараз працює у середніх загальноосвітніх школах. Це не випадково, адже переважна більшість психологічних проблем виникає саме тут. Функції психолога в школі є досить різноманітними. Тому й організація його діяльності може відбуватися у різноманітних формах: читання лекцій, проведення групових тренінгів і занять, індивідуальні консультації для учнів, учителів, батьків, тестування й анкетування всіх учасників навчально-виховного процесу та ін.

Статус практикуючого психолога у загальноосвітній школі має свою специфіку. З одного боку, він не повинен відігравати роль учителя — людини, яка оцінює або санкціонує поведінку учня. З іншого боку, психолог — рівноправний член педагогічного колективу, який бере активну участь у вирішенні долі вихованців. Психолог підпорядковується директору навчального закладу або одному з його заступників.

Необхідною умовою ефективної діяльності психолога є наявність окремого приміщення, необхідної оргтехніки (комп'ютер, магнітофон та ін.). Діяльність психолога здійснюється за окремим планом, що погоджується з директором навчального закладу і затверджується керівником психологічної служби району (міста). Психолог також веде журнал обліку роботи та складає психологічно-педагогічні характеристики окремих учнів.

Як правило, практикуючий психолог супроводжує конкретну вікову групу — початкову, основну, старшу. Така спеціалізація сприяє більш ефективному виконанню професійних обов'язків. Психологічна служба школи може складатися не тільки з психологів, а й із соціальних педагогів, спеціалістів з профорієнтації, логопедів та ін.

Залежно від спеціалізації навчального закладу психолог вибирає пріоритетні напрями своєї діяльності. Разом із тим існує кілька основних напрямів, що їх має забезпечити психолог:

*підвищення психологічної культури всіх учасників навчально-виховного процесу.* Ця найважливіша робота здійснюється з учнями, вчителями, батьками. Вона може відбуватися у формі лекцій, читання факультативних курсів, проведення психологічних консиліумів з учителями, семінарів для вчителів та батьків;

*психологічна профілактика й корекція* — визначення осіб, що схильні до девіантної поведінки і відставання в навчанні, запобігання конфліктів між учасниками навчально-виховного процесу, здійснення психологічно-педагогічних заходів з усунення відставань, девіацій та конфліктів;

*соціально-психологічне обстеження учасників педагогічного процесу з метою покращання навчання й виховання учнів; проведення моніторингу психологічного розвитку дітей.*

У навчально-виховному процесі виникає безліч психологічних проблем, котрі мають різну природу.

*Соціально-психологічна проблематика.* До неї ми відносимо передусім проблему адаптації дитини до навчально-виховного закладу: до навчання в першому класі, до навчання у середній школі, до навчання у старших (ліцейних) класах, до навчання у закладі профтехосвіти. Крім того, названа проблематика включає розв'язання конфліктів, що виникають у навчально-виховному процесі, дослідження становища учня (вихованця) в класному колективі, проблему регулювання взаємин із батьками та вихователями.

*Індивідуально-психологічна проблематика.* Насамперед це визначення рис та якостей особистості учнів, складання індивідуально-психологічних карт особистості, дослідження особистісних проблем, кризових станів та ускладнень, виявлення схильності до девіантної поведінки, вживання наркотичних речовин та алкоголю, розпізнавання психічних розладів та хворобливих психічних станів.

Практикуючий психолог має орієнтуватись у переживаннях учнів та батьків у ході подолання життєвих криз та проблемних ситуацій. До них належать розлучення батьків, смерть близьких, такі сімейні проблеми, як алкоголізм, наркоманія тощо, переживання вікових криз та інших подій особистого життя.

*Навчально-виховна проблематика.* Це визначення готовності дитини до навчання у школі (ПТУ), профорієнтаційна робота, вивчення здібностей, інтересів та нахилів учнів, ускладнень та відставань у навчанні.

*Форми роботи шкільного психолога* залежать від типу навчального закладу (загальноосвітня школа, гімназія, ліцей), від віку школярів, від їхніх соціально- та індивідуально-психологічних особливостей (темпераменту, інтелектуальних здібностей, рівня оволодіння знаннями, вміннями, навичками, самосвідомості, рис характеру, спрямованості потреб, інтересів, цілей, потягів, здатності до спілкування тощо).

Так, у старших класах спеціалізованих шкіл, особливо у класах гуманітарного, економічного, юридичного, педагогічного профілів, доцільно запроваджувати *комплексну форму психологічної роботи* зі школярами. У такому випадку психологічна служба школи має виконувати насамперед такі основні функції: *просвітницьку* — викладання основ психологічних знань та практичної психології; *організаційну* — психологізація, персоналізація навчально-виховного процесу за загальноосвітніми предметними циклами; *консультативну* — робота з учнями, вчителями й батьками.

Як свідчить досвід експериментальної роботи в гімназіях та ліцєях Києва, комплексна форма дає значний психолого-педагогічний ефект тоді, коли будується на певних засадах. Однією з них є послідовна реалізація засобами сучасної психологічної науки принципу "Через самопізнання — до самовдосконалення власної особистості", що сприяє помітному оздоровленню психіки учнів, росту їхньої особистості, підвищує рівень готовності до дорослого життя.

Викладання основ психологічних знань та практичної психології доцільно здійснювати у двох останніх класах у формі річних курсів, кожний з яких складається з восьми місячних тематичних циклів з елементами занурення у конкретну тематику та інтенсивними методами навчання.

Навчальні плани двох річних курсів орієнтовно складаються з таких тем:

#### *Основи психологічних знань*

1. Поняття про психологію. Особистість та її індивідуально-психологічні характеристики.
2. Соціально-психологічні характеристики особистості.
3. Психологія міжособистісного спілкування.
4. Інтелектуально-творча сфера особистості.
5. Емоційно-почуттєва сфера особистості.
6. Психологія уваги.
7. Психологія пам'яті.
8. Духовний розвиток особистості.

#### *Основи практичної психології*

1. Психологія вибору професії та підготовки до трудової діяльності.
2. Психологія творчої діяльності.
3. Економічна психологія.
4. Психологія менеджменту.
5. Екологічна психологія.
6. Психологія здоров'я.
7. Психологія сімейних стосунків.
8. Психологія розвитку гуманістично спрямованої та духовно зрілої особистості.

Викладання даних курсів має спиратися на принципи доступності, науковості, особистісного значення знань, умінь, навичок теоретичної та практичної психології для кожного учня, комплексності використання отриманих в ході занять психологічних даних про учнів у груповій та індивідуальній роботі з учнями, вчителями та батьками.

Перед шкільним психологом стоять такі завдання:

ознайомити учнів з цілісною, логічно побудованою системою сучасних психологічних знань про особистість;

сприяти пізнанню школярами соціально-психологічних та індивідуально-психологічних якостей власної особистості;

ознайомити учнів з методами самовиховання духовних, моральних, інтелектуальних якостей особистості;

надати школярам психологічну допомогу в розв'язанні особистісних проблем.

Заняття відбуваються раз на тиждень, до кожного з них входять два групових уроки й один урок для індивідуальних консультацій. За необхідності кількість та тривалість індивідуальних консультацій може бути збільшена.

Групові заняття проводяться у формі лекцій, семінарів, практикумів, бесід, дискусій. У ході занять використовуються тематичне психологічне тестування, психологічні вправи, ігри, тренінги тощо. Кожний тематичний цикл будується таким чином, щоб учні систематично отримували протягом чотирьох занять кожного місячного циклу компактний блок знань із психології, проходили на початкових заняттях циклу відповідне до теми тестування певних якостей власної особистості, з'ясовували та розв'язували відповідні психологічні проблеми в ході індивідуальних консультацій, а на останніх заняттях циклу здійснювали розвиткову частину його програми, вдосконалюючи якості власної особистості.



У процесі тематичних занять з усіх циклів поступово накопичується банк психодіагностичних даних про кожного учня, який використовується у наступній роботі зі школярами, вчителями та батьками.

Так, на основі аналізу психодіагностичних даних виділяються певні групи школярів, з якими ведеться поглиблена робота. Це, приміром, групи тривожних, стресонестійких дітей, групи учнів з низьким рівнем навчальної мотивації, групи підлітків з акцентуованими рисами характеру, групи школярів з недостатніми здібностями до спілкування, а також групи інтелектуально обдарованих учнів. Робота з ними здійснюється за спеціальними груповими та індивідуальними програмами.

Комплексні психодіагностичні дані використовуються також для підвищення рівня психологізації, персоналізації навчально-виховної роботи на уроках із загальноосвітніх дисциплін. З цією метою доцільно щомісяця проводити психологічно-педагогічні семінари за участю вчителів, кураторів класів, завуча школи. У ході таких семінарів визначається профіль особистості кожного учня — на основі колективного аналізу та синтезу комплексних психодіагностичних даних і педагогічних характеристик школярів (поведінка у школі та поза нею, міжособистісні стосунки у класі, успішність навчальної діяльності тощо). Набуті таким чином відомості дають змогу вчителям та вихователям коригувати свою роботу. Відтак уроки загальноосвітнього циклу наповнюються особистісним змістом в усіх своїх компонентах — змісті, методиці, засобах перевірки знань тощо.

Результати психологічно-педагогічної роботи з учнями та педагогами використовуються в ході консультацій батьків. На них обговорюються питання кращого використання й розвитку особистісного потенціалу дітей, оптимізації режиму навчання та відпочинку, уточнення вибору профілю навчання, підготовки до вступу до вищого навчального закладу, майбутньої професійної підготовки та діяльності. Спільними зусиллями проводиться аналіз психологічних проблем школярів та намічається стратегія їх розв'язання.

Таким чином, комплексна форма роботи об'єднує усі зацікавлені сторони педагогічного процесу — дітей, педагогів, батьків, психологів, утворює цілісну систему функціонування психологічної служби в навчальному закладі, сприяє реалізації особистісного підходу до учня.

---

#### Запитання й завдання

---

1. Які особливості функціонування психологічної служби у різних ланках загальноосвітньої школи?
2. В чому полягає специфіка роботи психологічної служби у закладах нового типу?
3. Як досягти системності в роботі психологічної служби школи?
4. В чому різниця і що спільного у викладанні старшокласникам основ теоретичної та практичної психології?
5. Поміркуйте, як краще організувати спільну роботу шкільних психологів із педагогами та батьками.
6. Що таке психологізація, персоналізація навчально-виховного процесу?

---

#### Література

---

Вацура І. В., Рибалка В. В. Курс "Основи психології" для старшокласників в роботі шкільного психолога з розвитку особистості в учнів // 1-й Всеукраїнський конгрес з практичної психології. Херсон, 1994.

Дубровина І. В. Школьная психологическая служба: Вопросы теории и практики. Москва, 1991.

Костюк Г. С. Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості. Київ, 1989.

Овчарова Р. В. Справочная книга школьного психолога. Москва, 1993.

Панок В. Г., Лазаревський С. В., Барко В. І. Основи психологічних знань: Факультативний курс для старших класів середньої загальноосвітньої школи. Київ; Тернопіль, 1994.

Практична психологія у системі освіти: Питання організації та методики. Київ, 1995.

Рабочая книга школьного психолога / Под ред. И. В. Дубровиной. Москва, 1991.

#### 9.4. Психологічне забезпечення роботи навчальних закладів реабілітації неповнолітніх

Демократизація та гуманізація нашого суспільства передбачають, зокрема, переосмислення навчально-виховного процесу в спеціальних закладах для неповнолітніх правопорушників, відмову від стереотипних форм і методів роботи. Центром виправно-виховної роботи мають стати особистість неповнолітнього, його переконання, потреби, інтереси тощо.

Спеціальні навчально-виховні заклади створені з метою соціальної і особистісної реадaptaції та реабілітації кримінально нестійких підлітків і юнаків. Утримання вихованців у цих установах здійснюється за статевим принципом, тобто юнаки й дівчата виховуються окремо. Наші рекомендації стосуються вікових та індивідуальних особливостей саме осіб чоловічої статі.

За В. Пирожковим, відхилення поведінки неповнолітніх можуть бути викликані комплексом таких об'єктивних причин:

- загальносоціальних (порушення принципів демократії, соціальної справедливості, втрата соціальних ідеалів у молоді);
- економічних (порушення та диспропорції у плануванні, розподілі матеріальних благ, невпевненість у завтрашньому дні);
- соціально-демографічних (перехід у нову сім'ю, роз'єднання поколінь, масове втягування жінок-матерів у виробництво);
- соціально-культурних (алкогольні традиції, невміння проводити дозвілля, нехтування національними традиціями);
- соціотехнічних (наслідки НТП у вигляді міграційних процесів, урбанізації);
- соціально-побутових;
- соціально-виховних (недоліки виховної роботи в школі, ПТУ);
- соціально-правових і т. д.

Названі причини являють собою глобальні проблеми суспільства, які негативно впливають на розвиток особистості молодшої людини. До них також слід віднести наслідки економічної кризи, труднощі переходу від тоталітарної до демократичної системи, банкрутство панівної ідеології та перехід до ідеологічного плюралізму тощо.

Аналіз психологічних факторів відхилень поведінки дає можливість урахувати індивідуальні, вікові та статеві особливості підлітків у процесі перевиховання в закладах реабілітації та здійснити адекватний вибір засобів педагогічного впливу.

Передусім слід розглянути фактори, які в сукупності складають індивідуально-психологічні особливості розвитку дітей підліткового віку. Цей вік — важкий період психічного розвитку; важкий і для самого підлітка, важкий і в роботі з ним.

І справді, в підлітковому віці відбуваються інтенсивна перебудова фізіологічної системи, бурхливий розвиток організму, статеве дозрівання. Ці процеси усвідомлюються і переживаються, впливаючи на формування особистості й поведінку підлітків. Через посилене функціонування залоз внутрішньої секреції підвищується збудливість нервової системи. Тому в цей період діти нерідко виявляють підвищену дратівливість, надмірну вразливість, запальність тощо. Щоб уникнути цих проявів, дорослим у стосунках з підлітками слід бути вкрай чуйними й тактовними.

Статевий та фізичний розвиток організму підвищує інтерес підлітка до осіб протилежної статі, викликаючи появу перших романтичних потягів і почуттів. Переживання цих процесів нерідко відбувається дуже гостро, накладаючи відбиток на формування установок міжстатевої поведінки в майбутньому.

Характерним проявом статевого розвитку є так звана підліткова (юнацька) *гіперсексуальність*, тобто підвищена сексуальна збудливість, яка до того ж має “експериментальний” характер. Відкриваючи свої сексуальні здібності, підліток намагається дослідити їх. За даними Т. Васильченка, в підлітковому віці мастурбація у хлопців є масовим явищем — у 15—16 років нею займається 80—90 % неповнолітніх. Реакція дорослих на такі прояви повинна бути цілком нормальною, із збереженням таємниці. Тим більше що, як свідчать сексологи, незначна мастурбація в юнацькому віці звичайно має характер саморегуляції статевої функції і не є шкідливою.

На думку дослідників сексуальності підлітків, у жодному іншому віці немає такої великої кількості випадків відхилень, близької до патології поведінки, як у 12—15 років. Дорослим необхідно мати належні знання і такт, аби відрізнити дійсні тривожні симптоми, які потребують кваліфікованої медичної допомоги, від зовнішньо схожого на них, але цілком природного для цього віку сексуального “експериментування”, на котрому якраз і не слід фіксувати увагу, щоб ненавмисне не завдати підліткові психічної травми.

У неповнолітніх утриманців закладів реабілітації можуть спостерігатися *статеві девіації* (відхилення), тобто негативні прояви сексуального потягу. Вони проявляються у формі го-

мосексуалізму (сексуальний потяг до особи своєї статі), пет-тінгу (взаємне збудження ерогенних зон), садизму (сексуальне задоволення засобами заподіяння партнерові страждання) і т. ін. Особливої уваги вихователя потребує явище гомосексуалізму як одне з поширених і небезпечних у статевій поведінці неповнолітніх. Шкідливість цього явища полягає не лише у ненормальному формуванні сексуальної орієнтації активних гомосексуалістів, а й у його травмуючій дії щодо пасивного учасника цього акту, котрий може глибоко переживати своє "падіння", відчувати свою неповноцінність тощо. Особливо якщо ці дії здійснюються насильницьки.

Для підліткового віку специфічним є *прагнення швидко утвердитись у статусі дорослої людини, досягти самостійності й незалежності*. Ця домінуюча в даний період потреба задовольняється через прилучення до життя й діяльності дорослих. Але психологічно напружена ситуація розвитку підлітків без належного педагогічного керівництва призводить до застосування ними далеко не кращих, але "швидкодіючих" засобів досягнення дорослості: їх приваблюють такі легко засвоєвані атрибути, як паління, вживання спиртного, лихослів'я, бродяжництво, споглядально-розважальні форми проведення дозвілля.

Серйозні проблеми виникають у педагогів при вихованні підлітків з *акцентуаціями характеру*. Дослідження свідчать, що в закладах реабілітації підлітків налічується понад 80 % акцентуалів. Відтак знання акцентуацій характеру, їхня діагностика і набір профілактичних заходів украй необхідні вихователям. Універсальною методикою виявлення акцентуацій характеру є патохарактерологічний діагностичний опитувальник підлітків, розроблений О. Лічко в Інституті ім. В. М. Бехтерева, але ця методика розрахована на відповідних спеціалістів: психологів та психіатрів. Тому пропонуємо методику описових психологічних портретів, розроблену в Інституті психології АПН України, використання якої вихователями і вчителями цілком можливе й доцільне (Маценко, 1993).

Щоб уникнути помилок у визначенні тієї чи іншої акцентуації, застосування лише цих методик недостатнє. Більш об'єктивну інформацію можна отримати додатково з педагогічних спостережень, використовуючи для цього щоденник, а також аналізуючи особливості спілкування підлітка, спрямованість його інтересів, захоплень, поведінки. При цьому доцільно уточнювати ці спостереження на педагогічному консилиумі, де всі педагоги, які спілкуються з даним підлітком,

висловлюють свої думки відносно його особистості. Такий колективний аналіз допомагає педагогам визначити стратегію виховання підлітка, враховуючи індивідуальні особливості його поведінки.

Слід наголосити, що акцентуацію характеру не можна вважати психіатричним діагнозом. Правильно організована профілактична робота педагогічного колективу може сприяти подоланню дисгармоній розвитку особистості підлітків.

Кожний тип акцентуації має як позитивні, так і негативні риси, отже, необхідно спиратися на позитивний потенціал особистості, враховуючи це в індивідуальній та колективній роботі.

У підлітків з *акцентуацією нестійкого типу* необхідно розвивати такі притаманні їм соціально цінні якості, як підхоплювання та підтримування нових ідей. При проведенні виховної роботи слід враховувати їхню потребу в новизні, невміння і небажання займатися одноманітною діяльністю. Серед ровесників такі підлітки, звичайно, не стають лідерами, а частіше активно підтримують ту їхню діяльність, яка їм цікава.

*Підлітки з акцентуацією збудливого типу* мають великий енергетичний запас, швидко орієнтуються в незнайомій ситуації, непогано справляються з функціями лідера. Вони діють активно й чітко в ситуаціях невизначеності. Такі підлітки вміють підтримувати гарний настрій у колективі, заряджати своїм оптимізмом інших.

*Підлітки з істероїдною акцентуацією* схильні яскраво демонструвати свою особу, вести за собою, але ненадовго. Корекція поведінки цього типу полегшується в разі встановлення дружніх відносин між ними та однолітками з позитивною спрямованістю особистості. Тоді від істероїдів можна очікувати моральних учинків, які потребують сміливості й мужності, якщо істероїди опиняються в центрі подій.

Для *підлітків з епілептоїдною акцентуацією* характерна велика прачездатність. У них можна виховувати такі якості характеру, як наполегливість, цілеспрямованість, вміння добиватися поставленої мети. Такі підлітки віддають перевагу роботі, яка потребує одноманітної праці та постійного зосередження уваги. При цьому вони не полюбують інтенсивних контактів і схильні до відособлення.

*Шизоїдний тип акцентуації* можна схарактеризувати як інтелектуальний, творчий, той, що має свій незалежний погляд на явища навколишнього світу. Великі потенційні можливості корекційної роботи з представниками цього типу по-

стають тоді, коли вихователь визначить предмет, який найбільше їх захоплює. Після цього він має встановити діловий контакт між підлітком та вчителем-предметником.

Завершуючи розмову про дисгармонії у структурі особистості підлітків, необхідно додати, що описані типи не вичерпують список усіх акцентуацій. Ми розглянули лише ті з них, які найчастіше трапляються у підлітків-правопорушників. Тому якщо заклад реабілітації має можливість користатися послугами практикуючого психолога, це значно полегшить визначення типу акцентуації характеру і вибір засобів її профілактики та корекції.

У роботі з важковиховуваними підлітками неможливо обійтися лише актуальною інформацією про них, а слід бути достеменно обізнаними з тими фактами, причинами та умовами, які у своїй сукупності породили те чи інше явище. Іншими словами, треба мати добре уявлення про ті минулі життєві події, які пережили ці учні.

У більшості учнів життя проходило в атмосфері *сімейного неблагополуччя*. Передусім це розлад та розпад сім'ї і, відповідно, невиконання батьками своїх соціальних функцій. Негаразди у стосунках між батьками травмують психіку дитини, викликаючи дратівливість, злобу, негативізм. До того ж дитина з раннього віку залишається без задоволення тієї психологічної потреби в любові, ласці, турботі, яка врешті-решт робить людину людиною. У ряді випадків батьки в таких сім'ях самі є прикладом асоціальної поведінки.

Характерною особливістю негативного впливу сімейного неблагополуччя є порушення емоційних зв'язків між неповнолітніми і батьками. Це призводить до розвитку в дітей духовної глухоти, черствості, брутальності, агресивності. Така ситуація накладає відбиток на характер їхніх взаємин з усіма дорослими, в тому числі вихователями та педагогами.

Підлітки, утримувані в закладах реабілітації, як правило, *негативно ставляться до навчання*. Зокрема, понад 60 % неповнолітніх навчалися в одному класі по два роки. Це пояснюється як мінімум двома причинами. По-перше, відсутністю чи неправильністю сімейного виховання в дошкільний період, що зумовило невідповідність дитини до шкільного навчання. По-друге, невмінням деяких педагогів урахувати індивідуальні особливості учнів залежно від розвитку їхньої пізнавальної сфери. Мислення, увага, пам'ять — це ті пізнавальні процеси, які насамперед мають вивчатися педагогами при адаптації учнів до навчальної діяльності, а також періодично контролюватися в подальшому.

Прояв психологічних особливостей розвитку підлітків та юнаків в умовах спеціальних шкіл і ПТУ відбувається специфічно. Справа ускладнюється тим, що примусові заходи педагогічного впливу, які здійснюються в закладах реабілітації, загострюють внутрішні конфлікти особистості підлітка і викликають опір з його боку.

*Нерівномірний розвиток особистості підлітків (відставання соціально-моральної сфери від фізичного дозрівання) та швидкий ріст нервової системи в цей час спричиняють підвищену збудливість, нерівноваженість, можуть призводити до нервових зривів.* Нервова система підлітка дуже чутлива до впливу патогенних факторів, а негативні емоції, викликані умовами спеціального закладу, можуть сприяти виникненню різного роду функціональних розладів.

Для підліткового віку характерне інтенсивне формування особистості, яке передусім пов'язане з розвитком самосвідомості, морального світосприймання, а також ідеалів і принципів. Поведінка підлітка стає чимдалі більш усвідомленою, вчинки здійснюються згідно з його особистісними переконаннями. У спеціальних школах і ПТУ нерідко трапляються відхилення у розвитку цієї сфери особистості. Це проявляється у вигляді "затягнутого дитинства", несформованості почуття відповідальності і т. ін., що загалом називають феноменом *соціального інфантилізму*. Все це може стати причиною здійснення правопорушень чи невиконання режимних заходів і в свою чергу потребує уваги і відповідної корекції з боку вихователів та вчителів.

Одним із напрямів корекційної роботи з подолання соціального інфантилізму є розвиток вольової сфери підлітків, якому має передувати визначення її рівня за допомогою нескладної методики. Окремі вольові властивості (цілеспрямованість, рішучість, наполегливість, витримка, самостійність тощо) та воля людини в цілому можуть оцінюватися за такими параметрами, як *сила, стійкість, широта*. Сила визначається рівнем перепон, які людина здатна перебороти; про стійкість свідчить частота, постійність прояву вольових властивостей; широта характеризується ступенем генералізації, поширення вольових властивостей на різні сфери діяльності людини.

*Формування самооцінки підлітка, його прагнення стати дорослим є передумовою самостійної поведінки.* Але така емансипація від впливу дорослих може вилитися в негативізм, відкрити непокору тощо. Вміння спрямовувати прояви са-

мостійності підлітків у потрібне річище — складна, але необхідна справа. В цій роботі слід спиратися на властиві підлітковому вікові бажання самовиховання, інтерес до своєї особи та усвідомлення можливостей самостійного впливу на свій розвиток. Головне тут — пошук шляхів переорієнтації ідеалів не лише на сильну, волюву особистість, а й на людину високої моралі й чутливої душі.

На відміну від підліткового юнацький вік характеризується як заключний у формуванні статевої та фізичної зрілості, життєвого самовизначення, вибору професії, необхідності включитися в суспільне життя.

В ці роки у зв'язку зі статевим дозріванням та усвідомленим інтересом до протилежної статі юнаки приділяють велику увагу фізичному стану (сила, спритність, привабливість і т. ін.). Відставання від однолітків у цьому плані викликають у юнаків хворобливі переживання, які впливають і на психічний розвиток. Окрім того, в юнаків-правопорушників частіше, ніж у їхніх законослухняних однолітків, трапляються відхилення, неврози, спричинені неорганізованим способом життя, вживанням алкоголю чи наркотиків.

Самосвідомість юнацтва загалом, як правило, наповнюється більш якісним змістом. Юнакові притаманні постійна оцінка своєї особистості, аналіз своїх дій і вчинків. При цьому, на відміну від підлітка, юнак не довіряє оцінкам, які роблять стосовно нього інші. Що ж до юнаків у закладах реабілітації, то їхня самооцінка часто не адекватна: вона або завищена, або занижена. Це потребує вивчення й відповідної корекції з боку вихователів та вчителів.

У цілому юнаки, на відміну від підлітків, аргументовано підходять до проблеми життєвого самовизначення. Вони прагнуть виробити майбутній життєвий план, стиль життя, цілі й засоби їх досягнення. Життєве самовизначення юнаків передусім пов'язане з вибором майбутньої професії виходячи з їхніх особистісних якостей.

Юнаки-правопорушники при виборі професії часто орієнтуються лише на її зовнішню сторону. Тому виникає необхідність роз'яснювальної роботи педагогів щодо специфіки тієї чи іншої професії. Якщо в юнака мотивація до обраної професії вже відносно стійка, то це благодатний ґрунт для стимуляції потреби у самовихованні й самовдосконаленні.

У юнаків підвищується інтерес до протилежної статі, що закономірно проявляється у першому коханні з його чистою та романтичністю. Почуття, що виникло, необхідно

обережати й підтримувати, не допускаючи вульгарного впливу з боку розбещених у статевому відношенні учнів. Наголошування на тому, що тільки шляхом постійного самовдосконалення можна виправдати довіру коханої, має відчутний стимулюючий ефект у вихованні юнаків спеціальних шкіл і ПТУ.

Для важковиховуваних підлітків характерні психологічні реакції та стани, які проявляються саме в період перебування в закладі реабілітації.

На першому етапі, тобто в період адаптації, неповнолітній ще не усвідомлює і не приймає свого нового статусу, його думки зайняті минулим. Необхідність пристосування до нових умов життя, які включають цілу низку чинників примусового характеру, викликає у неповнолітніх комплекс негативних проявів, які утруднюють процес їхнього перевиховання.

Вивчаючи вплив позбавлення волі на психологію неповнолітніх, В. Пирожков виявив їхні специфічні реакції, які проявляються в цій ситуації.

За адекватної (нормальної) реакції неповнолітній виконує вимоги режиму, розпорядження адміністрації, він здатний контролювати свою поведінку та емоції. При цьому розрізняють три рівні адекватної реакції: *підвищений, середній, занижений*. Неповнолітні з підвищеним рівнем реалістично оцінюють факт направлення до спеціального закладу, свої життєві перспективи, бажають знайти законні шляхи поліпшення свого становища і зразковою поведінкою заслужити достроковий випуск. Вони мають позитивну установку до виховних впливів, глибоко переживають вину і розкаюються у своїй асоціальній поведінці. Підлітки з середнім рівнем адекватності реакції розуміють ситуацію, правильно оцінюють своє нове становище і достатньо правильно поводять себе. Їм притаманна установка на виправлення. У ритм життя спеціального закладу вони входять відносно спокійно, дотримуються його правил і порядків. Неповнолітні з заниженим рівнем адекватності реакції недостатньо критично ставляться до свого положення. Вони переоцінюють свої перспективи і можливості покращити становище, применшують наслідки направлення до спеціального закладу для майбутнього життя. Більшість осіб цієї групи живуть сьогодишнім днем, швидко пристосовуються до нової обстановки, але при цьому здійснюють різні негативні вчинки. Вони не миряться з правовим обмеженням і шукають психологічного захисту від психотравмуючого впливу нового статусу у формі самовиправдання, необов'язковості виконання режиму тощо.



*Неадекватні психологічні реакції* характеризуються виникненням в учнів різних психологічних відхилень. Так звана клаустрофобічна реакція проявляється в остраху зачиненого простору. Перебування учня в приміщенні, особливо в кімнаті, гнітить його, він проявляє непокору проти обмежень руху по території закладу.

*Тривожно-депресивні реакції* проявляються у пригніченому настрої, безнадійності, відчаї, песимізмі. Учні вважають своє життя загубленим, нудьгують за рідними; в них порушується сон, а також діяльність нервової та серцево-судинної систем.

*Негативно-депресивна реакція* характеризується присутністю вищеназваних ознак у поєднанні з внутрішньо негативним ставленням до факту направлення в заклад реабілітації, невизнанням себе винним, відсутністю установки на виправлення тощо.

*Негативно-істерична реакція* проявляється в демонстрації негативної поведінки, прагненні представити себе як безневинно потерпілого. Такі учні вишукують причини, щоб викликати до себе співчуття, їм властивий егоцентризм.

Для учнів з *позитивно-істеричною реакцією* характерне хизування своїм минулим, прагнення привернути до себе увагу вихователів та вчителів, підняти свій авторитет і підкорити інших.

Описані реакції учнів особливо яскраво проявляються в першу пору їхнього перебування у спеціальному закладі. Тобто стадія первинної адаптації учнів є однією з найважливіших і потребує від співробітників великої уваги та відповідальності. В учнів, які потрапляють до закладів реабілітації, різко змінюється соціальне оточення, їм необхідно знайти своє місце в ієрархії офіційних та неофіційних стосунків, знайти людину, якій можна довіряти свої переживання, в якій можна знайти підтримку. Дуже погано, коли в пошуках такої людини учень натрапить на нетактовні зауваження, насмішку чи несправедливість. Ще більш небажаним є вибір довіреної особи серед так званої негативної еліти. Вихователів, як нікому, потрібно мати довірливі взаємини з учнями-новачками. Тим більше що вони стають важливою умовою позитивного сприйняття учнем педагогічних заходів.

Дослідження С. Яковенка показали, що тільки 7 % вихователів прагнуть цілеспрямовано встановлювати довірливі відносини з учнями. Але слід зазначити, що однією з причин цього є не стільки небажання, скільки неволодіння методикою встановлення таких стосунків. Відповідна методика

розроблена Л. Філоновим і застосовується в роботі з важковиховуваними підлітками. Критерієм досягнення довір'я є готовність підлітка до спільних з педагогом дій, бажання виконувати його доручення, дослухатися порад.

Психологія підлітків і юнаків — учнів спеціальних шкіл і ПТУ не обмежується розглянутими особливостями: ми окреслили лише найбільш важливі моменти. Врахування всієї сукупності проявів індивідуальності є дуже складним і можливе лише в безпосередньому педагогічному контакті. При цьому багато проблем може бути розв'язано за допомогою шпатного психолога, присутність якого у закладі реабілітації є вкрай необхідною.

---

#### Запитання й завдання

---

1. Які основні причини відхилень у поведінці підлітків?
2. Чому підлітковий вік називають важким як для самого підлітка, так і для вихователів?
3. Які проблеми, пов'язані зі статевим дозріванням, виникають у роботі з учнями закладів реабілітації та як їх слід вирішувати?
4. Що таке "акцентуація характеру" та які акцентуації найчастіше трапляються в учнів закладів реабілітації?
5. Які особливості роботи з акцентуованими підлітками?
6. Назвіть специфічні адаптаційні реакції учнів закладів реабілітації (за В. Пірожковим).
7. Як допомогти неповнолітньому адаптуватися до умов закладу реабілітації?

---

#### Література

---

- Алемасин М. А. Воспитательная работа с подростками. Москва, 1979.
- Васильченко Н. А. Общая сексопатология. Москва, 1977.
- Зюбин Л. Н. Учебно-воспитательная работа с трудными учащимися. Москва, 1982.
- Исаев Д. Н., Каган В. Е. Половое воспитание. Москва, 1987.

Кон И. С. Психология ранней юности. Москва, 1989.

Личко А. Е. Психопатии и акцентуации характера у подростков. Москва, 1983.

Личко А. Е. Эти трудные подростки: Заметки психиатра. Ленинград, 1983.

Натанзон З. Ш. Трудные школьники и педагогический коллектив. Москва, 1985.

Пирожков В. Ф. Психологические основы перевоспитания учащихся специальных профтехучилищ. Москва, 1983.

Селецкий А. И., Тарарухин С. В. Несовершеннолетние с отклонениями в поведении. Киев, 1981.

Сержантов В. Ф. Характер и деструктивное поведение. Санкт-Петербург, 1993.

Скривдені діти: Аналіз проблеми. Київ, 1997.

Татенко В. А., Максак И. Е. Пути формирования личности учащегося: Психолого-педагогический аспект. Киев, 1986.

Филонов Л. Е. Методика контактного взаимодействия: Формы и методы воспитательной работы с педагогически запущенными учащимися. Москва, 1980.

## 9.5. Психологічна служба у позашкільних закладах

Основною метою психологічної служби позашкільного закладу є створення сприятливих соціально-психологічних умов для творчого розвитку особистості дітей та підлітків на різних вікових етапах — від дошкільного до юнацького — і проведення психолого-педагогічної роботи з розв'язання різноманітних психологічних проблем, що виникають у процесі творчої діяльності, соціальної поведінки, розвитку особистості підростаючого покоління.

Для досягнення цієї мети психологічна служба координує свої дії з керівництвом, педагогічним колективом позашкільного закладу, батьками гуртківців, громадськістю та всіма зацікавленими особами й установами. Психологічна служба керується в своїй діяльності інтересами дітей та підлітків. Вона спирається на директивні документи вищих інстанцій, накази по позашкільному закладу, Положення про

психологічну службу позашкільного закладу, Положення про психологічну службу в системі освіти України.

Основними завданнями психологічної служби позашкільного закладу є:

забезпечення створення сприятливих соціально-психологічних та індивідуально-психологічних умов для творчого розвитку особистості гуртківців;

надання необхідної психологічно-педагогічної допомоги дітям і підліткам у розв'язанні гострих психологічних проблем особистості, зокрема у подоланні негативного впливу на розвиток їхньої особистості несприятливих соціальних, екологічних та інших факторів;

підвищення рівня та якості навчально-виховної роботи в позашкільному закладі шляхом реалізації індивідуального, особистісного підходу до дітей і підлітків, правильної організації диференційованого навчання й виховання;

сприяння виявленню і цілеспрямованому розвитку творчих здібностей дітей та підлітків в обраній ними сфері діяльності, надання їм допомоги у професійному самовизначенні, забезпечення психологічно-педагогічної підтримки обдарованих дітей;

популяризація психологічних знань, прищеплення молоді вмінь та навичок самовдосконалення особистості, здорового способу життя.

Психологічна служба позашкільного закладу здійснює свою роботу у таких напрямках:

безпосередня психологічна робота з дітьми, керівниками гуртків, студій, секцій, адміністрацією закладу, батьками й родичами гуртківців, усіма зацікавленими особами та установами шляхом спілкування, зустрічей, бесід, індивідуальних та групових консультацій, нарад, психологічно-педагогічних консилиумів, "круглих столів", конференцій, семінарів, лекцій, дискусій тощо;

гурткова робота з дітьми та підлітками у спеціально організованих гуртках психологічного профілю — психології, самовиховання, філософії, логіки, педагогіки та ін.;

клубна робота, яка передбачає популяризацію психологічних знань серед дітей і підлітків членами клубів психологічного профілю. Ця робота може проводитися також через засоби масової інформації регіону проживання гуртківців і, по можливості, самого позашкільного закладу;

інструктивно-методична робота, яка полягає в розробці методичних матеріалів — навчальних планів, програм, реко-

мендацій, пам'яток з організації психологічно-педагогічної допомоги дітям, керівникам гуртків, батькам з урахуванням конкретних соціальних, економічних, екологічних умов;

науково-дослідна робота серед гуртківців, педагогів, батьків, яка передбачає вивчення окремих проблем та питань, що можуть виникати при використанні рекомендацій чи методів психологічної служби. Цей напрям роботи пов'язаний з науковим аналізом негативних проявів у поведінці й творчій діяльності учнів. Він базується на використанні відповідних методів дослідження — спостереження, експерименту, опитування, тестування тощо.

*Психологічна служба позашкільного закладу застосовує у своїй роботі спеціальні методи, з-поміж яких слід зазначити такі:*

систематичне вивчення соціальних та індивідуальних особливостей психічного розвитку особистості дитини на різних вікових етапах, виявлення, попередження та подолання різних психічних відхилень унаслідок дії несприятливих факторів навколишнього середовища;

комплексна психодіагностика властивостей, якостей, творчих здібностей дитини, визначення її соціальності та індивідуальності, виявлення сильних та слабких сторін її особистості та побудова на цій основі індивідуальних програм розвитку творчої особистості здібних і обдарованих дітей;

психологічне консультування дітей, батьків, керівників гуртків і позашкільних закладів з метою ефективного проведення психологічної роботи з дітьми, надання їм методичної допомоги у самопізнанні, самоорганізації, творчому самовираженні та самовдосконаленні, подоланні негативних наслідків для їхньої особистості несприятливих умов довкілля;

психогігієнічна, психопрофілактична та психотерапевтична робота з метою забезпечення повноцінного психічного розвитку дитини, запобігання відхилень у становленні особистості, подолання негативного впливу несприятливих факторів на розвиток різних сторін особистості (спрямованості, емоційної сфери, здібностей тощо);

психологічно-педагогічна корекція відхилень у розвитку, навчальній діяльності й поведінці дітей з урахуванням впливу соціальних, індивідуальних та екологічних факторів;

експертна психологічна оцінка тематичних планів, програм гурткової роботи, нових педагогічних технологій, методів психологічної та педагогічної діагностики, комп'ютерних діагностичних і навчальних програм з метою визначення ступеня їх відповідності завданням гармонійного, творчого розвитку особистості дитини.

Для виконання своїх завдань психологічна служба позашкільного закладу повинна мати відповідне кадрове забезпечення. Таку службу очолює психолог, який має необхідну професійну підготовку, або педагог, котрий пройшов перепідготовку на спеціальних курсах підвищення кваліфікації та підготовки шкільних психологів. Завідуючий несе відповідальність за якість та своєчасність психолого-педагогічної роботи з указаних напрямів діяльності служби. До штату психологічної служби входять психолог-консультант, лаборант, а також керівники гуртків, які бажають брати участь в її роботі та мають відповідну підготовку.

*Працівник психологічної служби позашкільного закладу має право:*

отримувати інформацію, яка міститься в документах позашкільного закладу, шкіль, вищих інстанцій системи народної освіти та інших установ і має стосунок до здоров'я дитини та її розвитку;

формулювати конкретні плани й завдання роботи з дітьми та дорослими, вибирати пріоритетні напрями, форми і методи роботи, які випливають з його професійних можливостей і цілей психологічної служби;

вимагати від педагогів і керівників інформацію та документацію про результати використання в навчально-виховному процесі поданих їм психологічних рекомендацій;

не виконувати ті види діяльності, які суперечать цілям психологічної служби;

вимагати від керівництва створення умов для виконання професійних обов'язків;

брати участь у роботі різних органів, комісій, консилиумів, які розглядають питання навчання та виховання дітей;

брати участь у діяльності Товариства психологів України, інших професійних об'єднань, асоціацій спілок;

звертатися до відповідних органів народної освіти, державних та громадських установ з питань захисту своїх професійних інтересів, підвищення фахової кваліфікації, поліпшення роботи психологічної служби.

*У своїй діяльності працівник психологічної служби позашкільного закладу зобов'язаний:*

керуватися передусім інтересами дитини, необхідністю її повноцінного психічного розвитку як особистості та її психолого-педагогічного захисту від впливу різноманітних негативних факторів;

спиратися на чинні закони, директивні документи та нормативні акти, які стосуються його професійної діяльності;

документально фіксувати основні види психологічних робіт, які проводяться ним у позашкільному закладі;

надавати необхідну допомогу педагогічному колективу, керівництву, батькам, усім зацікавленим особам з метою забезпечення повноцінного розвитку особистості дитини та її психологічного захисту від негативних впливів;

контролювати застосування психологічних рекомендацій, які пропонуються ним педагогам, керівництву, батькам гуртківців;

відвідувати заняття гуртків, виховні заходи позашкільного закладу, попереджаючи про це адміністрацію;

пропагувати психологічні знання, вміння, навички як елементи психологічної культури керівників гуртків, педагогів та учнів, як основу здорового способу життя;

додержуватися професійної етики, проявляти тактовність, доброзичливість та довіру до педагогів, батьків, дітей, зберігати професійну таємницю, зокрема психодіагностичні дані про особистість дітей, аби не завдати їм шкоди.

Матеріальна база психологічної служби позашкільного закладу передбачає наявність окремих приміщень для проведення занять гуртка, засідань клубу, індивідуальних психологічних консультацій, а також кімнати психологічного розвантаження учнів та керівників гуртків.

Технічне оснащення психологічної служби включає персональний комп'ютер, програми комп'ютерного тестування й навчання гуртківців, оргтехніку і матеріали, необхідні для ефективного проведення психологічної роботи.

Фінансування діяльності психологічної служби здійснюється згідно з відповідними статтями фінансово-господарського кошторису витрат позашкільного закладу.

Діяльність психологічної служби може бути припинена за рішенням адміністрації позашкільного закладу або вищих органів народної освіти.

#### Запитання й завдання

1. У чому специфіка психологічної служби позашкільного закладу порівняно з такою ж службою у загальноосвітній школі?
2. Які особливості роботи позашкільного психолога з розвитку творчої особистості гуртківців?

3. Хто входить до складу психологічної служби позашкільного закладу?

4. Які існують методи психологічної роботи в умовах позашкільного закладу?

5. Сформулюйте права та обов'язки позашкільного психолога.

6. Подумайте, як краще облаштувати кімнату психологічного розвантаження у позашкільному закладі.

#### Література

Позашкільна педагогіка: Пошук і проблеми: Матеріали Всеукр. наук.-практ. конференції. Київ, 1995.

Практична психологія у системі освіти: Питання організації та методики. Київ, 1995.

Рибалка В. В. Психологія розвитку творчої особистості: Навч. посібник. Київ, 1996.

Суценько Т. І. Позашкільна педагогіка: Навч. посібник. Київ, 1996.

### 9.6. Психологічна служба у вищих закладах освіти

Загальною метою психологічної служби у вищих закладах освіти (далі — ВЗО) є сприяння особистісному зростанню та професійному становленню студентів. Період навчання у ВЗО, під час якого здійснюються професійна ідентифікація та професійна адаптація майбутнього спеціаліста, — найбільш важливий для розвитку особистості фахівця будь-якої сфери діяльності. І від успішного психологічного забезпечення навчально-виховного процесу великою мірою залежить ефективність підготовки молодих кадрів.

Психолог у ВЗО має широкі і не менш складні, ніж в інших навчальних закладах, поле діяльності, оскільки психологічні проблеми, з якими стикаються викладачі та студенти, досить різноманітні. Це й адаптація до навчання у нових умовах, і налагодження міжособистісних стосунків, і формування психологічної готовності до майбутньої професії, і безліч особистісних проблем тощо.

Додаткові складнощі викликає й той факт, що багато викладачів ВЗО не мають спеціальної педагогічної освіти (передусім це стосується технічних, економічних та деяких інших закладів), їхня психологічна компетенція перебуває на вкрай небажаному рівні. А це своєю чергою призводить до непорозумінь у спілкуванні зі студентами та колегами, а також до психологічних проблем у професійній діяльності. З іншого боку, низька психологічна культура студентів спричиняє появу внутрішніх та міжособових конфліктів, веде до особистісних дисгармоній, фрустрацій, тривоги, негараздів у навчанні та оволодінні професією.

Таким чином, необхідність психологічної служби у вищому закладі освіти не викликає сумніву. Основні її завдання тісно пов'язані з завданнями підготовки висококваліфікованого фахівця, що не лише володіє необхідним обсягом теоретичних знань, практичних умінь та навичок, а й має необхідні професійно значущі особистісні якості, котрі дають йому змогу успішно адаптуватися до майбутньої діяльності, прагнути фахового й особистісного самовдосконалення, тобто бути професіоналом, що не зупиняється у своєму розвитку.

*Основні напрями роботи психологічної служби ВЗО такі:*

психопрофілактична робота серед студентів та викладачів;

психодіагностична робота серед студентів;

психокорекційна робота серед студентів (у разі недостатності психопрофілактичної роботи та за умови необхідності, своєчасності та ефективності застосування методів психокорекції та загальної психотерапії);

консультативна робота на замовлення студентів та викладачів;

просвітницька робота з роз'яснення актуальних проблем та методів психології.

Названі напрями багато в чому подібні до напрямів роботи шкільної психологічної служби, однак вони мають свою специфіку. Як зазначалося, основна мета психологічної служби у ВЗО — сприяти особистісному зростанню та професійному становленню майбутніх фахівців. Зупинимось на цьому докладніше.

*Особистісне зростання* передбачає не лише розвиток особистості, а й прагнення людини до найповнішого вияву й розвитку своїх можливостей та здібностей. Це поняття є одним із ключових у гуманістичній психології і значною мірою збігається з поняттями “самоактуалізація” і “самореалізація”. Саме прагнення до самоактуалізації мотивує людину до роз-

витку і вияву своїх можливостей, вона стає вільною у виборі свого життєвого шляху; реалізація потенцій людини своєю чергою робить її психологічно зрілою, здатною до творчої діяльності.

К. Роджерс виділяє ряд умов, необхідних для самоактуалізації людини.

По-перше, це прийняття людини, тобто позитивне ставлення до неї, повага, віра у позитивні зміни в особі, в її розвиток. По-друге, це безумовне прийняття не лише інших, а й себе. Коли людина не приймає себе як цілісну особистість, а цінує лише ті свої переваги, що схвалюються іншими, вона відчуває напругу, тривогу, її психічне здоров'я погіршується. По-третє, важливою умовою, що сприяє самоактуалізації, є конгруентність інших, тобто їхня щирість, відсутність “маски”, психологічного захисту тощо. І нарешті, самоактуалізація передбачає емпатичне розуміння, без якого безумовне прийняття означатиме просто недиференційоване м'якосерде ставлення до всіх. Емпатичне розуміння включає проникнення не лише в думки, а й у почуття іншого, вміння дивитися на проблему з його позиції, здатність стати на місце іншого.

Виконання цих умов веде до значних змін у поведінці та особистості людини: вона починає по-іншому дивитися на себе; повніше приймає себе та свої почуття; більше довіряє собі, може краще керувати собою; стає більш схожою на ту людину, якою хотіла б бути; стає гнучкішою, менш застиглою у своєму сприйманні; ставить перед собою реальніші цілі; її поведінка стає добре обдуманого; вона починає краще приймати й розуміти інших; у неї поглиблюється розуміння себе та навколишнього; людина починає змінювати основні якості своєї особистості у кращий бік.

Легко бачити, що всі ці характеристики важливі для будь-якої людини не лише в особистому житті, а й у професійній сфері. Саме вони сприяють кращій професійній самореалізації особистості і можуть розглядатися як важлива передумова становлення особистості фахівця високого ґатунку — незалежно від царини, в якій проходить його фахова діяльність.

На жаль, у нашій виптій школі ці умови, як правило, не виконуються. Не кажучи вже про безумовне прийняття особистості студента, викладачі не завжди виявляють до нього елементарну повагу та доброзичливість. Це призводить до виникнення напруги, тривоги у студентів, особливо в ситуаціях оцінювання, контролю, до зниження самооцінки, зневіри у собі, своїх можливостях та здібностях. Як наслідок — ефективність підготовки спеціаліста знижується. Причиною цього,



наголосимо ще раз, є передусім низька психологічна культура викладачів та студентів, відсутність ефективного психологічного забезпечення навчально-виховного процесу.

Особистісне зростання студентів виступає важливою передумовою професійного становлення особистості. Останнє, базуючись на психологічній та особистісній зрілості майбутніх фахівців, зумовлює виникнення такої необхідної складової особистості фахівця, як професійна ідентифікація. Вона розглядається нами як невід'ємний компонент професійної самосвідомості особистості, основними характеристиками якої є прийняття провідних професійних ролей, цінностей та норм, сформовані мотиваційні структури, що спонукають особистість до ефективної практичної діяльності. У свою чергу несформована професійна ідентифікація навіть при високому рівні теоретичних знань та відпрацьованих практичних умінь не дає можливості фахівцеві впевнено почувати себе у процесі виконання професійних обов'язків, актуалізує механізми психологічного захисту, а отже, й перешкоджає ефективній професійній самореалізації.

Таким чином, психологічна служба ВЗО покликана підвищувати психологічну культуру викладачів та студентів, забезпечувати належний рівень їхньої психологічної компетенції, сприяти психологічній підтримці навчально-виховного процесу та допомагати у розв'язанні різноманітних особистих і професійних проблем, які мають психологічне підґрунтя.

У зв'язку з цим можна виділити основні функції психологічної служби ВЗО:

- психологічне забезпечення навчально-виховного процесу;
  - психологічна просвіта викладачів і студентів;
  - психологічна допомога викладачам і студентам.
- Коротко схарактеризуємо кожну з цих функцій.

Психологічне забезпечення навчально-виховного процесу включає такі завдання:

відбір абітурієнтів на ту чи іншу професію. Це передбачає розробку професіограм фахівців і створення на цій основі пакета конкретних психодіагностичних методик, опитувальників, анкет, програм бесід з абітурієнтами з метою визначення рівня сформованості особистісних та когнітивних якостей абітурієнта;

полегшення процесу адаптації студентів до умов навчання. Тут найважливіше допомогти першокурснику оволодіти якісно новими прийомами навчальної та навчально-професійної діяльності, виробити потяг до самостійної роботи. Адаптація

до умов навчання включає і зміну стилю спілкування з товаришами й викладачами у навчальній та позанавчальній діяльності;

професійну адаптацію, кінцевою метою якої є професійна ідентифікація майбутніх фахівців. Професійна адаптація передбачає насамперед вироблення та вдосконалення професійно значущих особистісних якостей, стереотипів поведінки; засвоєння основних професійних ролей, форм спілкування, необхідних для успішного виконання майбутньої професійної діяльності; формування професійної рефлексії та професійної самосвідомості студентів;

психологічну допомогу викладачам в їхньому професійному самовдосконаленні. Передусім це стосується налагодження ефективного контакту зі студентами, віднайдення оптимальних способів педагогічного впливу на них, вироблення доброзичливого ділового стилю спілкування, дотримання педагогічного такту, допомоги у розв'язанні конфліктів;

допомогу молодим викладачам, особливо тим, хто не має спеціальної педагогічної освіти, в їхній адаптації до умов нової професійної діяльності;

допомогу студентам і викладачам у навчальних ситуаціях, що викликають значну емоційну напругу. Йдеться насамперед про іспити й заліки, взагалі про організацію роботи під час сесії, виробничої практики. Такі ситуації є емоційно несприятливими не лише для студентів, а й для викладачів, як і загалом будь-які оцінювальні ситуації. Від уміння викладача створити оптимальний доброзичливий і водночас вимогливий емоційний настрій під час іспиту великою мірою залежать об'єктивність оцінювання, задоволеність студентів отриманою оцінкою, їхня самооцінка та націленість на виправлення виявлених недоліків, на самовдосконалення.

Наступна функція психологічної служби — психологічна просвіта викладачів та студентів — покликана підвищувати їхню психологічну компетенцію, яка своєю чергою є важливою складовою психологічної культури особистості. Основні завдання тут такі: створення психологічного лекторію для викладачів та студентів, підготовка необхідних методичних рекомендацій, популяризація літератури, бесіди на психологічні теми, організація тематичних “круглих столів” тощо.

І нарешті, остання функція — психологічна допомога викладачам та студентам. Вона має здійснюватися передусім через індивідуальні консультації, бесіди, групові тренінги, інші форми психотерапевтичної роботи. Тут основною метою є

сприяння особистісній інтеграції студентів і викладачів, узгодження їхніх особистих, соціальних та економічних інтересів. Важливою передумовою цього є ефективне реагування на конкретні психологічні проблеми, з якими стикається людина у своїй навчальній, професійній діяльності, в особистому житті. Це можуть бути, наприклад, проблеми, пов'язані з труднощами у навчанні. І завдання психолога — визначити причини таких складнощів, які можуть укорінюватися в когнітивній або особистісній сфері студента, та надати конкретні рекомендації з їх подолання.

Основними завданнями у справі надання психологічної допомоги викладачам та студентам є:

консультативна допомога у розв'язанні гострих життєвих проблем, криз, внутрішніх конфліктів;

консультативна та обмежена рамками закладу психотерапевтична допомога у виробленні адекватних форм поведінки, комунікативних умінь у різноманітних життєвих, навчальних та професійних ситуаціях;

сприяння позитивному розв'язанню конфліктів у педагогічних колективах, студентських групах тощо.

Багато психологічних проблем пов'язано з особистим життям студентів, труднощами у спілкуванні. І нерідко вони великою мірою залежать від низької психологічної культури особистості. У цьому випадку психологічна допомога має поєднуватися з психологічною просвітою студентів. Узагалі слід зазначити, що вказані вище основні функції психологічної служби у реальній практиці тісно взаємопереплетені. Індивідуальне консультування, наприклад, може виконувати не лише функцію психологічної підтримки, допомоги, а й просвіти та психологічного забезпечення навчально-виховного процесу, зокрема сприяти полегшенню адаптації до умов навчання тощо.

*Структура психологічної служби у вищій школі значною мірою зумовлюється такими обставинами:*

специфікою закладу і майбутньої професії студентів та особливостями професійної ідентифікації у даному закладі;

специфікою психологічних завдань, що має виконувати така служба у даному закладі;

фінансовими та економічними можливостями закладу; наявністю відповідних приміщень та сучасного обладнання (зокрема, комп'ютерної техніки).

Ми пропонуємо типову структуру психологічної служби у вищому закладі освіти, яка може варіюватися залежно від

можливостей та специфіки конкретного закладу. Вона включає кілька підрозділів, кожен з яких може бути і самостійною підструктурою (центром, відділом або сектором) у єдиній структурі, поєднаний як територіально, так і, безумовно, фінансово та методологічно.

Виходячи з основних завдань і напрямів роботи психологічної служби ВЗО вона має включати чотири підрозділи. Розглянемо кожний з них докладніше.

У центрі психологічної допомоги (психоконсультування та психокорекції) на замовлення клієнтів — викладачів і студентів — надається психологічна допомога з особистих проблем, наприклад, розв'язання сімейних конфліктів, налагодження міжособистісних стосунків тощо. Доцільно, щоб такий центр функціонував частково на держбюджетному фінансуванні, а частково на госпрозрахункових засадах.

У центрі ігрових психологічних засобів та психотренінгу залежно від специфіки професійної підготовки студентів проводяться ділові ігри, спеціалізовані тренінги як загальної (тренінги навичок саморегуляції, спілкування, тренінги розв'язання конфліктів тощо), так і спеціальної спрямованості (тренінги умінь ведення переговорів, консультативної роботи, тілесно орієнтовані тренінги, тренінги психодраматичних умінь тощо). Тренінги спеціальної спрямованості мають на меті формування професійно значущих навичок та вмінь.

У центрі психологічної просвіти ведеться постійна просвітницька робота з питань психології, спрямована на підвищення психологічної культури студентів та викладачів. При центрі можуть бути організовані постійно діючі семінари з запрошенням провідних психологів. Такий центр має діяти виключно на госпрозрахункових засадах, орієнтуючись на замовлення клієнтів.

Науково-дослідний та психодіагностичний центр здійснює постійну дослідницьку роботу з різних напрямів прикладної психології, насамперед актуальних проблем навчання й виховання. Крім того, за ним доцільно закріпити функції психодіагностики абітурієнтів та студентів. Безумовно, центр повинен мати сучасне технічне, психодіагностичне та комп'ютерне обладнання, що дає змогу проводити дослідження й обстеження та обробляти й оформляти їхні результати на належному рівні.

Наостанок вважаємо за необхідне визначити основні умови ефективної діяльності психологічної служби ВЗО. Ними, на нашу думку, є:

орієнтація на реальні замовлення клієнтів та актуальні для закладу психологічні проблеми;  
 практична спрямованість на своєчасне розв'язання психологічних проблем;  
 наукова обґрунтованість та сучасний рівень виконання основних завдань;  
 достатнє фінансове, організаційне та технічне забезпечення служби та її підструктур;  
 наявність кваліфікованих фахівців, здатних забезпечити діяльність психологічної служби на високому рівні.

#### Запитання й завдання

1. Назвіть основні напрями діяльності психологічної служби вищої школи.
2. У чому полягають основні функції психологічної служби ВЗО?
3. Які умови ефективної діяльності психологічної служби ВЗО?
4. Назвіть основні складові типової структури психологічної служби ВЗО.
5. У чому специфіка діагностичної роботи психолога у вищому закладі освіти?
6. Які проблеми адаптації до умов навчання може допомогти розв'язати психологічна служба ВЗО?
7. Розкрийте суть поняття особистісного зростання майбутнього фахівця.

#### Література

- Бернс Р. В. Развитие Я-концепции и воспитание. Москва, 1986.
- Лушин П. В. Психологічна служба педінституту: теоретико-експериментальні проблеми // Практична психологія і школа. Київ, 1993.
- Моргун В. Ф. Нарис проєкту концепції Психологічної служби України // Філософ. і соціол. думка. 1992. № 7.

Панок В. Г. Концепція національної соціально-психологічної служби // Педагогіка і психологія. 1994. № 2/3.

Психологическая служба в системе образования // Немов Р. С. Психология. Москва, 1994. Кн. 2.

Роджерс К. Взгляд на психотерапию: Становление человека. Москва, 1994.

Чепелева Н. В., Пов'якель Н. І. Роль психологічної служби вузу у становленні особистості фахівця // Вища освіта в Україні: реалії, тенденції, перспективи розвитку: Матеріали Міжнар. наук.-практ. конференції. Київ, 1996. Ч. 4.

Яценко Т. С. Психологічні основи групової психокорекції. Київ, 1996.

### 9.7. Єдина інформаційна система психологічної служби

Призначення служби, її завдання та функції. Єдина інформаційна система психологічної служби (ЄІСПС) — це сучасний зразок науково-методичної служби. Вона побудована на найновіших технологіях збирання, обробки, аналізу й розповсюдження інформації. Основними перевагами служби є адресове надання необхідної інформації, методичних матеріалів та методик; планування і проведення конкретних психологічних досліджень у закладах освіти, органах внутрішніх справ, центрах роботи з підлітками, в інших державних і недержавних установах, комерційних структурах; залучення найкращих вітчизняних і закордонних спеціалістів для надання методичної допомоги; наявність банку психологічних методик, що рекомендуються до практичного застосування.

ЄІСПС є неодмінною складовою будь-якої сучасної психологічної служби. Вона покликана сприяти виконанню основних завдань Національної соціально-психологічної служби взагалі та психологічної служби в системі освіти зокрема, які полягають у захисті психічного здоров'я та підтримці індивідуального розвитку громадян, у створенні оптимальних соціально-психологічних умов для вільного саморозвитку особистості, гармонізації взаємин у суспільстві.

Діяльність соціально-психологічної служби ґрунтується виключно на індивідуальному підході до особистості людини. Усі професійні дії працівників служби спрямовані на реконструкцію життєвої ситуації та життєвого шляху індивіда, виз-

начення основної психологічної проблеми та умов її виникнення, розробку можливих варіантів розв'язання проблеми й життєвої ситуації, на здійснення коригуючого впливу на людину. За таких умов ЄІСПС має слугувати осередком усієї наявної інформації про існуючі шляхи та методи забезпечення оптимальної діяльності працівників психологічної служби, а також дієвим засобом координування роботи різних ланок психологічної служби в системі освіти.

Таким чином, *головна функція ЄІСПС — це надання інформаційних послуг з метою:*

своєчасного забезпечення необхідною інформацією усіх користувачів ЄІСПС, спрямованого на підвищення ефективності їхньої професійної діяльності;

покращення обміну інформацією між різними ланками психологічної служби;

оптимізації управління психологічною службою в системі освіти.

*Психологічна служба в системі освіти складається з трьох основних ланок:* 1) Загальноукраїнський науково-методичний центр практичної психології; 2) регіональні центри практичної психології; 3) практикуючі психологи, які працюють у закладах та установах освіти.

*Діяльність усіх цих ланок спрямована на виконання таких завдань:*

визначення тенденцій та особливостей особистісного розвитку людини, виявлення її наявних та потенційних проблем;

прогнозування зазначених тенденцій та особливостей для внесення коректив у навчально-виховний процес.

Для кожної з ланок психологічної служби ці завдання однакові, специфіка полягає лише у тому чи іншому рівні розв'язання проблем. Тож мета ЄІСПС — забезпечити відповідною інформацією працівників кожної ланки.

**Можливості ЄІСПС.** Поява персонального комп'ютера (ПК) активізувала процес комп'ютеризації суспільства й надала йому незворотний характер. Однією зі сфер цього багатогранного процесу є автоматизація управлінсько-виробничої, контрольно-технічної роботи, пов'язаної зі збиранням, збереженням, обробкою та передаванням інформації. Поняття "автоматизація" несе в собі й функції полегшення, прискорення, а часто і здешевлення цих робіт. Автоматизація на базі ПК підіймає діяльність працівників на якісно новий рівень, змінює стереотипи обробки інформації, дає змогу організува-

ти функціонування підприємств та організацій на базі нових інформаційних технологій.

Будь-яке підприємство, установу, організацію можна розглядати як *інформаційну систему*, яка складається з низки елементів і зв'язків між ними, по яких у системі циркулює певна інформація, котра певним чином представляється, обробляється, передається.

Кожна інформаційна система функціонує на базі тієї чи іншої інформаційної технології, до якої входять усі пристрої, носії, методи збереження, обробки інформації та обміну нею.

В ЄІСПС закладаються загальні принципи і методи застосування інформаційної технології незалежно від того, якими технічними засобами будуть об'єднані користувачі цієї системи та яким буде спосіб передавання інформації — модемним, дискетним чи паперовим. Але ефективність роботи інформаційної системи залежить від того, як люди розпоряджаються засобами, які дають їм змогу використовувати ту ж саму інформацію. Тому, застосовуючи персональні комп'ютери, бажано водночас подбати про необхідні засоби зв'язку між ними, оскільки комунікації — це основа ефективної організації діяльності людей у межах інформаційної системи, а інформаційна технологія дає можливість створення першокласної системи комунікацій.

У межах ЄІСПС передбачається створення *комп'ютерної мережі передавання даних*. Така мережа складається з комп'ютерів і робочих станцій (або терміналів) та систем зв'язку між ними. Об'єднуючи обчислювальні засоби усіх установ та закладів психологічної служби, вона має багато переваг і дає змогу виконувати такі дії:

здійснювати доступ до баз даних від усіх робочих місць. Обчислювальна мережа надає користувачам безпосередній доступ до центральної сховища даних;

дистанційно оновлювати бази даних. Обчислювальна мережа збирає і розподіляє вхідні та вихідні дані між різними географічно віддаленими пунктами користувачів;

зв'язувати всіх користувачів комп'ютерної мережі електронною поштою. Таку пошту можна читати, заносити у файли, направляти іншим користувачам тощо, перебуваючи у різних пунктах мережі. Обмін повідомленнями можна виконувати в реальному масштабі часу, або повідомлення можуть зберігатися, доки не стануть потрібні адресатові. Абонент може запросити копії повідомлень, що передавалися іншим абонентам, може вимагати підтвердження прийому повідомлення або може засекретити повідомлення, що передається;

сприяти створенню тимчасових робочих груп, орієнтованих на виконання певних завдань;

брати участь у роботі декількох колективів, які розробляють плани або виконують подібні завдання як в організації, так і за її межами. Відповідно побудована система збереження інформації (наприклад, у вигляді загальних банків даних) може слугувати колективною пам'яттю, що дає змогу кожному приєднуватися до обміну інформацією;

налагоджувати оперативний обмін інформацією, включаючи консультації із залученням висококваліфікованих спеціалістів;

розповсюджувати так звані електронні бюлетні як додаткове джерело інформації.

Окремою проблемою є *стратегія розвитку ЄІСПС*. Вона повинна ґрунтуватися на стратегії розвитку психологічної служби регіону. ЄІСПС має стати органічним елементом цієї служби. При створенні центру психологічної служби будь-якого рівня (навчально-виховного закладу, районного тощо) необхідно водночас закладати можливості розвитку ЄІСПС. Окремі елементи ЄІСПС можуть бути впроваджені вже зараз, не очікуючи створення єдиної комп'ютерної мережі. Але їх розробка має враховувати перспективу розвитку всієї інформаційної системи з тим, щоб існуючі елементи органічно поєднувалися з новими розробками. Інакше кажучи, при розгортанні ЄІСПС слід мати на увазі можливість її оновлення та збільшення потужності у майбутньому, тобто треба захистити її від швидкого морального старіння.

**ЄІСПС у системі освіти.** Як неодноразово зазначалося, метою психологічної служби системи освіти є підвищення ефективності навчально-виховного процесу, своєчасне виявлення труднощів, проблем та умов індивідуального розвитку особистості, корекція міжособистісних відносин усіх учасників педагогічного процесу, профілактика відхилень в індивідуальному розвитку та поведінці. Згідно з цим ЄІСПС покликана стати надійним помічником усіх працівників психологічної служби в їхній роботі.

*ЄІСПС у системі освіти створюється для:*

науково-методичної підтримки діяльності практикуючого психолога шляхом накопичення банків психодіагностичних методик та психологічної інформації;

психологічного забезпечення навчально-виховного процесу;

проведення масових високоякісних обстежень працівників різних рівнів управління освітою;

здійснення кваліфікованої експертизи психологічно-педагогічних методів і методик;

запобігання використанню методик, що не пройшли належну апробацію;

залучення професіоналів до наукових досліджень (моніторингу);

надання в разі необхідності консультативної допомоги за участю висококваліфікованих спеціалістів.

*Головна перевага ЄІСПС — в її демократичності.* Кожний спеціаліст, що розробляє ту чи іншу методику, може отримати сертифікат на її масове використання; кожна установа може володіти необхідною інформацією, замовити будь-яке дослідження тощо.

**Структура ЄІСПС.** В організаційному плані ЄІСПС являє собою мережу користувачів різних рівнів, кожному з котрих відповідає свій рівень представлення, узагальнення, обробки та використання інформації.

ЄІСПС об'єднує загальні банки даних, модулі використання інформації та загальну методику роботи системи. Ці складові ЄІСПС можуть бути сумісними лише за наявності загальної "*інформаційної архітектури*", яка дає змогу людям, машинам і стандартним програмам працювати разом, не потребуючи додаткових витрат на інтеграцію. З огляду організації "*інформаційна архітектура*" є не що інше, як складений план доступу користувачів системи до даних, який надає їм можливість розширення меж своєї компетенції за допомогою придбаних програм. Цей план передбачає, хто може мати доступ до певної інформації (наприклад, до файлів інших користувачів системи або до певних банків даних) і на яких умовах. У плані наводяться інструкції щодо того, як запобігти помилкових електронних операцій, як стабільно забезпечити високу якість роботи без застосування електронного контролю, як перевіряти модифікації системи, не завдаючи шкоди всій системі, як стимулювати особисту ініціативу в електронному оточенні. У цьому розумінні "*інформаційна архітектура*" означає структуру системи, спроможної здійснювати електронний нагляд за роботою кожного для виявлення індивідуальних стимулів та визначення ступеня участі у підвищенні продуктивності, оскільки комп'ютер ідеально підходить для того, щоб людина вела облік своїх досягнень (або помилок), зосереджувала свої зусилля на найконструктивніших напрямках. Тому термін "*архітектура*" означає також і кодекс відповідної поведінки в електронному оточенні, спосіб взаємодії людини й машини.



У кожній ланці психологічної служби передбачається створення груп або відділів ЄІСПС. Основна діяльність цих груп на районному рівні полягає у наданні допомоги практикуючим психологам навчально-виховних закладів і установ в обробці результатів обстежень та веденні банків даних (банк психодіагностичних методик, банк психологічних кадрів, банк учнів та сімей, що потребують особливої уваги, банк даних за результатами обстеження або тестування).

Наприклад, шкільний психолог має проводити моніторинг особистісного розвитку дітей і вести на кожну дитину карту особистості. Тому на даному рівні ЄІСПС має забезпечити його комп'ютерними методиками тестування (банк науково-методичних розробок), засобами накопичення інформації та її обробки. Крім того, шкільний психолог повинен мати засоби узагальнення зібраної інформації та передання її на вищий рівень психологічної служби в адаптованій формі. Крім того, інформаційна служба займається прогнозуванням розвитку освітньої ситуації в районі.

На обласному рівні інформаційна служба здійснює методичне забезпечення підпорядкованих структур ЄІСПС, аналізує освітню ситуацію в області та створює такі банки даних: по спеціалістах, по психологах медично-педагогічної комісії та дітях, які проходять через цю комісію, банк психологічних кадрів.

На рівні Загальноукраїнського центру психологічної служби передбачається: а) розробка різного роду банків даних (банк спеціалістів-практиків, банк викладачів, дослідників, методистів у галузі практичної психології, банк психодіагностичних методик, банк даних соціально-психологічних обстежень, банк науково-методичних розробок і літератури, банк організацій та установ, що виконують роботи в галузі практичної психології та соціальної роботи); б) створення технологій аналізу інформації (аналітичних програм); в) розробка технологій комп'ютерного прогнозування на різних рівнях психологічної служби.

ЄІСПС має забезпечувати структури психологічної служби вищих рівнів різного роду методичними формами, за допомогою яких вони в основному виконують управління підлеглими закладами (наприклад, такою формою, як "Картка працівника психологічної служби України"). Організація структури збирання та використання інформації має бути ідентичною. Інформація на всіх рівнях не лише накопичується, а й активно використовується.

Коротка характеристика складових ЄІСПС. На даному етапі розвитку ЄІСПС передбачається створення загальних банків

даних при Загальноукраїнському центрі психологічної служби. На сьогодні ще немає єдиної комп'ютерної мережі, яка б об'єднувала всі центри практичної психології та навчально-виховні заклади. Тому відповідні банки даних мають створюватися і в регіональних центрах психологічної служби. Обмін інформацією між установами й закладами здійснюється за допомогою особистих контактів, листування, телефонного та факсового зв'язку, а також за допомогою дискет.

Автоматизований банк інформації (АБІ) являє собою організаційно-технічну систему ("людина — машина"), котра є сукупністю інформаційної бази, колективу фахівців та комплексу програмних і технічних засобів забезпечення її функціонування, систему, яка призначена для збереження, пошуку й видання інформації у вигляді, зручному для кінцевого користувача.

Інформаційна база — це сховище інформації, яке створюється засобами обчислювальної техніки з метою накопичення та використання документів, даних, програм тощо.

Кінцевим користувачем інформації є особа (колектив), в інтересах якої в АБІ накопичується та зберігається інформація, необхідна для прийняття рішень будь-якого характеру (управлінського, наукового і т. д.). Слід зазначити, що кінцевий користувач за родом своєї діяльності, як правило, не має навичок роботи на комп'ютері, тому для вирішення своїх питань він може використовувати АБІ або безпосередньо, або за допомогою працівників інформаційної служби.

Колектив фахівців — це група інформаційної служби, яка забезпечує функціонування системи.

Комплекс програмних і технічних засобів забезпечення функціонування АБІ включає одну чи декілька ПЕОМ, засоби передавання даних, віддалені термінали, базове та спеціальне програмне забезпечення ПЕОМ (операційна система, системи управління даними, програмні інтерфейси користувачів з АБІ тощо).

Нині в межах ЄІСПС організується видання інформаційного бюлетня як однієї з форм надання інформаційних послуг психологам, керівникам установ та організацій, педагогам, соціальним працівникам та ін. У ньому планується друкувати огляди наукових праць, дисертацій, звітів, документи, що регламентують діяльність практикуючих психологів, інформацію про нові книжки з психології та методичні розробки, інформацію про конференції, наукові зібрання, семінари, відомості про ринок психологічних послуг та ринок праці. Створюється банк психодіагностичних методик.

Як користуватися послугами ЄІСПС. Абоненти ЄІСПС отримують інформацію про постанови, накази, розпорядження органів управління освітою, про нові методичні розробки провідних науковців, про плани видавничої діяльності наукових установ, про наукові та практичні конференції, семінари, тренінги, зібрання тощо. Кожен з абонентів може запропонувати свої послуги, методичні розробки, проекти для розповсюдження у межах країни й за кордоном з отриманням гонорару та захистом авторського права.

Абонентом ЄІСПС може бути будь-який заклад (установа) освіти — школа, гімназія, ліцей, коледж, ПТУ, інститут, університет, управління освіти, інші державні й недержавні установи, фірми, об'єднання. Абоненти можуть не мати штатних психологів, але користуватися послугами ЄІСПС, отримувати дані психологічних досліджень та методичні матеріали.

---

#### Запитання й завдання

---

1. Що таке ЄІСПС, які її завдання та функції?
2. Розтлумачте поняття інформаційної технології.
3. Що таке комп'ютерна мережа передавання даних, які її можливості?
4. Які завдання виконує ЄІСПС у системі освіти?
5. Назвіть елементи, з яких складається ЄІСПС.
6. Що таке "інформаційна архітектура"?
7. Сформулюйте поняття автоматизованого банку інформації та визначте його функції.
8. Як користуватися послугами ЄІСПС?

---

#### Література

---

Высоцкий С. Архитектура клиент—сервер // Компьютерное обозрение. 1996. № 20—22.

Гольц Г. Рабочие станции и информационные сети. Москва, 1990.

Кроу Г., Эйвисон Д. Базы данных в административных информационных системах. Москва, 1983.

Панок В. Г. Організація психологічної служби у системі народної освіти // Практична психологія і розвиток таланту. Суми, 1992.

Панок В. Г. Концепція національної соціально-психологічної служби // Педагогіка і психологія: Вісн. Акад. пед. наук України, 1994. № 2(3).

Панок В. Г. Практична психологія у системі освіти: шляхи розбудови // Психологическая помощь детям и подросткам с трудностями в обучении, поведении и эмоциональными нарушениями: Сб. статей по материалам Всеукр. науч.-практ. семинара, 17—21 июня 1997 г. Одесса, 1997.

Полищук Ю. М., Хон В. Б. Теория автоматизированных банков информации. Москва, 1989.

Положення про психологічну службу в системі освіти України // Зб. законодавчих та нормативних актів про освіту. Київ, 1994. Вип. 2.

Страссман П. Информация в век электроники: Проблемы управления. Москва, 1987.

## 9.8. Морально-етичні принципи діяльності шкільного психолога

Ефективність роботи практикуючого психолога значною мірою залежить від дотримання ним правил і норм професійної етики. Особливо це стосується шкільної практики, адже ні для кого не таємниця, що багато особистісних процесів, які протікають в учнів у цей період, мають незворотний характер. Шкільний психолог має справу з найтоншим об'єктом — внутрішнім світом дитини, підлітка. Його покликання — захищати інтереси школяра, сприяти розвитку його особистості. І тут, звичайно, ніяк не обійтися без чітко окреслених меж, в яких контакти психолога з усіма учасниками навчально-виховного процесу залишаються теплими, бажаними, цілючими.

На жаль, далеко не всі проблеми, з якими стикається практикуючий психолог у школі, мають однозначне тлумачення і можуть бути точно регламентовані. Досить часто самі лише почуття та інтуїція підказують психологові найбільш правильне рішення в тій чи іншій ситуації або застерігають його від поспішних і помилкових учинків. Отже суттєво важливе значення мають індивідуальна етична свідомість психо-

лога, його почуття відповідальності, професійна компетентність, особисті моральні властивості.

Шкільні психологи завжди повинні дотримуватися професійних етичних принципів і не дозволяти іншим впливати на себе з метою порушити ці принципи. Щоб уникнути таких неоднозначних ситуацій і сприяти більш ефективній діяльності психолога в системі освіти, у 1990 р. був прийнятий Етичний кодекс психолога (див. Додаток 3).

Етичний кодекс насамперед передбачає застосування таких загальних етичних принципів: *повага до особистості, захист людських прав, почуття відповідальності, чесність та відвертість стосовно клієнта, обережність щодо використання методів і процедур, професійна компетентність, твердість у досягненні мети втручання, наукове обґрунтування останнього*. Тобто мова йде про те, що всі люди мають право на особисту недоторканність та на її непорушність. Тому психологи повинні проявляти особливу обережність в тих аспектах своєї роботи (чи своєї натури), які можуть бути загрозою особистій недоторканності клієнта.

Психологи працюють на підставі наукових знань та набутого досвіду з метою поглибити уявлення людей про себе, сприяти самовизначенню особистості, покращити умови життя і навчання підростаючого покоління, зменшити кількість конфліктів і стресових ситуацій у школі. Щоб досягти цього, вони мають бути обізнаними з новими науковими й професійними дослідженнями у своїй галузі, постійно підвищувати власну компетентність. Але цього не досить. Справа в тому, що психолог, котрий практикує в системі освіти, повинен усвідомлювати свої сильні й слабкі сторони, щоб реально оцінити, які завдання він може взяти на себе, а які ні. Слід також пам'ятати про те, що жодний кодекс не в змозі охопити всі можливі ситуації і дати рецепти поведінки професіонала, тому в своїй діяльності він повинен керуватися передусім глибоким психологічним розумінням суті різноманітних явищ, їх взаємозв'язків і взаємозумовленості, особливостей поведінки всіх учасників навчально-виховного процесу, а головне — позитивною рефлексією власних дій і вчинків, котрі мають бути підкорені головній меті психологічної служби в школі — сприяти всебічному й гармонійному розвитку особистості школяра, підвищувати психологічну готовність дітей до життя та праці.

Усе це дає змогу визначити головний етичний принцип, який має пронизувати всю професійну діяльність практикую-

чих психологів. Він був установлений ще Гіпократом стосовно лікарської етики — *“Не зашкодь!”* Цій заповіді мають підпорядковуватися всі інші морально-етичні норми, до неї повсякчас повинні “приміряти” свої дії та вчинки практикуючі психологи, в якій би сфері вони не працювали.

Тепер детальніше зупинимося на тлумаченні принципів, які увійшли до Етичного кодексу психолога, та можливостях їх застосування в межах шкільної практики. Одразу зауважимо, що в умовах навчального процесу вони можуть набувати нових форм і специфічного змісту.

**Відповідальність.** Звичайно, кожному психологові добре відомо, що він несе особисту відповідальність за свою роботу та її можливі антигуманні наслідки, за надійність використуваних методик та об'єктивність обробки даних. Цей принцип є обов'язковим для фахівця в усіх напрямках його діяльності — психодіагностиці, психокорекції, психопрофілактиці тощо. З погляду застосування цього принципу в системі освіти слід наголосити на особливій відповідальності шкільного психолога перед дітьми, а також іншими учасниками навчально-виховного процесу — вчителями та батьками. Мова йде про те, що коли інтереси дитини, які насамперед має обстоювати психолог, вступають у протиріччя з інтересами інших дітей чи дорослих, психолог повинен виконувати свої функції з максимальною неупередженістю. Персональна відповідальність психолога перед дітьми полягає також у збереженні даних психологічних обстежень у таємниці або в переданні їх третім особам лише з особистого дозволу самих дітей. На превеликий жаль, цей пункт часто порушується психологами.

**Компетентність.** Основний зміст цього принципу полягає в тому, що практикуючий психолог повинен постійно підвищувати рівень своєї професійної компетентності, поповнювати свої знання про нові наукові досягнення в галузі його діяльності. Психолог має брати на себе лише ті завдання, для виконання яких він має відповідну освіту та володіє методами їх реалізації. У разі надсильності завдання він повинен попередити про це клієнта і передати вирішення його проблеми компетентному спеціалістові або допомогти людині налагодити контакт з професіоналами, які можуть забезпечити адекватну допомогу.

Психолог не має права використовувати методи й процедури, які не пройшли достатньої апробації або не повністю

відповідають науковим стандартам. У протилежному випадку він зобов'язаний попередити про це зацікавлених осіб і бути особливо обережним у своїх висновках та рекомендаціях. При інтерпретації даних психологічного обстеження йому слід уникати пояснень щодо структури тесту чи його змістових проявів.

Психолог не має права передавати психодіагностичні, психотерапевтичні чи психокорекційні методики для користування некомпетентним особам і зобов'язаний запобігати використанню методів психодіагностики професійно не підготовленими людьми.

При прийомі на роботу в навчально-виховний заклад психолог повинен попередити адміністрацію, що в межах своєї професійної компетенції буде діяти незалежно, а професійне втручання в його діяльність може здійснюватися лише органом психологічної служби, якому психолог методично підпорядковується. Також слід звернути увагу зацікавлених осіб на необхідність зберігати таємницю психологічних досліджень і дотримуватись етичних правил даного Кодексу.

Слід зазначити ще один нюанс, який стосується принципу компетентності. Якщо психолог має особисті проблеми, які заважають виконанню його фахових обов'язків і є показником професійної непридатності, він звертається за допомогою до інших фахівців і свідомо коригує власні недоліки.

Психолог не повинен давати індивідуальні поради і вголошувати судження, не маючи вірогідних знань про обстежуваного або ситуацію, в якій той перебуває.

Благополуччя клієнта, обстежуваного. Робота практикуючого психолога в системі освіти спрямована передусім на досягнення виключно гуманних цілей, які передбачають зменшення обмежень на шляху вільного інтелектуального й особистісного розвитку кожної дитини.

Під час роботи з дітьми психолог суворо дотримується принципу добровільної участі дитини у стосунках з ним, утримується від зайвих обстежень та поспішних висновків, дуже обачно висловлюється щодо питань норми і патології.

Усю свою роботу психолог проводить на основі безумовної поваги гідності та недоторканності особистості дитини, активно захищає її права, визначені Загальною декларацією прав людини та Декларацією прав дитини. Він завжди керується принципом чесності й відвертості, виступає одним із головних захисників інтересів дитини перед суспільством, якщо вони кимось порушуються. Психолог також зобов'язаний

заний інформувати свої професійні об'єднання про помічені випадки порушення прав дитини іншими особами та випадки негуманного ставлення до дітей.

І, нарешті, останнє, що, на наш погляд, має певний стосунок до цього принципу. Психолог не повинен брати участь у тому, що якимось чином обмежує розвиток дитини, її людську свободу, фізичну й психологічну недоторканність. Особи, помічені у цьому найтяжчому порушенні професійної етики, мають позбавлятися права працювати з дітьми назавжди.

**Конфіденційність.** В Етичному кодексі цей принцип розглядається переважно з боку невтручання в особисте життя клієнта. Стосовно ж шкільної практики він більшою мірою пов'язаний із нерозголошенням даних психологічних досліджень. Психологи системи освіти ведуть дебати з приводу того, в якій мірі та в якому вигляді результати різних досліджень можуть бути пред'явлені самій дитині, і особливо, адміністрації школи та вчителям. Мова йде про ті випадки, коли у здійсненні психокорекційних програм беруть участь вчителі або інші фахівці (логопеди, медики). У таких випадках, на нашу думку, доречно порадити психологам застосувати відомий принцип "необхідності й достатності", міру яких знову ж таки має визначити сам психолог. Звичайно, в узагальненому вигляді та у формі рекомендацій результати досліджень можуть бути повідомлені й адміністрації школи (для вирішення стратегічних питань), і на батьківських зборах (з метою оптимізації сімейного виховання). Однак і тут психолог повинен бути впевнений, що його інформація буде використана виключно для досягнення корекційних цілей, а не на шкоду дитині.

При проведенні обстежень психологові слід знати, що діти підліткового і старшого шкільного віку мають право на індивідуальну психологічну консультацію за відсутності третіх осіб, включаючи вчителів, батьків та ін. Але психолог і не повинен перешкоджати тому, щоб обстеження чи консультування дорослої дитини за її бажанням проводилося за присутності інших. Про результати обстеження, як уже наголошувалося, психолог може повідомляти третіх осіб лише за згоди самих дітей. При цьому старші школярі дуже часто цікавляться своїми психологічними властивостями та вимагають від психолога даних діагностики. У таких випадках психолог може повідомити їм певну частину інформації, але обов'язково в індивідуальному порядку і здебільшого стосовно питань самовиховання та профорієнтації. Зрозуміло, ці дані не повинні

містити якихось образливих чи іронічних натяків на властивості учня та його близьких.

**Морально-позитивний ефект дослідження.** Цей принцип має ураховуватися у випадках проведення експериментальних досліджень. Зміст його полягає в тому, що при плануванні та за участі практикуючого психолога в дослідженні мають бути однозначно сформульовані цілі й проблеми, чітко окреслені необхідність такої роботи та контингент досліджуваних. При цьому психолог сам вибирає методи роботи й забезпечує належний рівень надійності результатів, обов'язково розглядаючи як найбільш імовірну, так і альтернативну гіпотези. Ризик ненавмисного негативного впливу дослідження має зводитися до мінімуму. Психолог заздалегідь повинен поінформувати обстежуваних про їхнє право відмовитися від участі в дослідженні, а отримавши згоду, має переконатися у незалежності цього рішення.

**Кваліфікована пропаганда психологічних знань.** Даний принцип передбачає те, що, інформуючи непрофесійну громадськість про свою діяльність, практикуючий психолог має робити це на основі об'єктивних і точних даних таким чином, аби не зашкодити професії. Психолог не повинен давати тих обіцянок, які він не в змозі виконати. Використовуючи засоби масової інформації, психолог зобов'язаний попередити людей про можливі негативні наслідки їх звертання до професійно некомпетентних осіб і вказати, де і в кого можна отримати кваліфіковану психологічну допомогу. Крім того, поради психологів у засобах масової інформації мають подаватися в узагальненому вигляді без посилань на конкретні випадки. У разі необхідності продемонструвати випадок допускається анонімна інтерпретація події (наприклад, випадок з Віктором N, з особистого дозволу цієї особи).

**Професійна кооперація.** Цей принцип покликаний регулювати стосунки практикуючого психолога зі своїми колегами. Психологи повинні поважати професійну компетентність, обов'язки і відповідальність своїх колег та представників суміжних професій. Це не означає, що вони не мають права на наукову критику, але при цьому має бути виключено дискредитування колег або представників інших професій, які використовують ті ж самі або інші наукові методи чи належають до інших наукових шкіл чи напрямів.

Розв'язуючи спірні питання, психологи керуються передусім положеннями Етичного кодексу, а у складних випадках арбітром може виступати Комітет з етики, заснований Товариством психологів України.

Для конкретного уявлення про застосування морально-етичних принципів у діяльності шкільних психологів доречно розглянути найбільш типові випадки. І тут знову-таки слід нагадати, що психолог системи освіти має справу з особливим контингентом і специфічним процесом взаємодій, які складаються в ході навчально-виховного процесу. Тому він повинен чітко усвідомлювати необхідність бути об'єктивним та обережним у будь-яких ситуаціях, особливо коли його залучають до розгляду конфліктів між учителями та учнями. Безумовно, що передусім шкільний психолог повинен захищати інтереси дитини, але, як зазначає І. Дубровіна, не всі загалом, а лише ті, що сприяють продуктивному розвитку її особистості. Крім того, щоб судити про те, що і як захищати, потрібно добре знати ці інтереси. З іншого боку, в таких випадках може виникнути думка, що шкільний психолог стоїть між учнем і вчителем у ролі єдиного захисника інтересів дітей. Це не зовсім так. Досвід показує, що найбільший успіх досягається тоді, коли психолог не протиставляє свої дії вчителям, а, навпаки, намагається познайомити їх з інтересами і проблемами учнів, а потім спільно з ними розробляє психологічно-педагогічну технологію розвитку цих інтересів або їх корекцію. До того ж досить часто без конкретної участі вчителя в цій технології ніяк не обійтись, а іноді саме тільки вчитель і виступає активним провідником корекційного процесу.

Часом трапляються ситуації, коли самі вчителі звертаються до психолога з проханням оцінити ті чи інші дидактичні методи чи якісь педагогічні заходи. Тут на допомогу психологові має прийти принцип компетентності. У жодному випадку не слід намагатися будь-що надати пораду вчителю з питань, які є поза межами психологічної компетенції. Але, з іншого боку, психолог не повинен дозволяти педагогам брати на себе турботу втручатися у вибір методів, які він використовує. Подібні ситуації мають розв'язуватися в атмосфері коректності й тактовності.

До дії принципу компетентності слід віднести й ситуації, коли психолог не в змозі точно встановити причини відхилень у навчанні та поведінці учня. Тоді йому необхідно зачекати з висновками та рекомендаціями і продовжувати пошук адекватних засобів психологічного аналізу. Тут найбільш доречно у ненав'язливій формі спостерігати за цим учнем і водночас знайомитися з об'єктивними умовами його життя, оскільки причини девіантної поведінки часто лежать поза межами власне психологічних факторів розвитку (низький



матеріальний рівень сім'ї, специфічні економічно-географічні умови оточення, природжені патології тощо). Якщо до такої дитини будуть застосовуватися психокорекційні методи, це може спричинити негативні наслідки. У такому випадку психолог має діяти іншим чином: звернутися до відповідних організацій з конкретними науково обґрунтованими пропозиціями щодо вирішення проблеми та вимагати реальної допомоги у своїй роботі.

Трапляються випадки, коли учень, з яким необхідно проводити психокорекційну роботу, не бажає спілкуватися з психологом, уникає зустрічей з ним. Тут психолог має проявити наполегливість, причому в украй тактовній і ввічливій формі з урахуванням вікових та індивідуальних особливостей даної дитини. Обов'язковою умовою успішного розв'язання проблеми є залучення авторитетних для даного учня вчителів, товаришів та його батьків.

Багато неприємних ситуацій виникає у зв'язку з розголошенням даних психологічного обстеження. Психологам слід постійно пам'ятати, що на побутовому рівні фізичні хвороби вважаються нещастям, яке не залежить від людини, тоді як психічні відхилення пов'язуються саме з особистісними недоліками, винуватцем яких є сама людина або її близькі родичі. Отож і приходять до школи батьки зі скаргами на те, що психолог сказав про якісь особисті недоліки їхньої дитини або критикував їхню манеру сімейного виховання. Неважко зрозуміти, що від цього падає авторитет не тільки даного психолога, а й узагалі психологічної служби як такої. Тут доречно нагадати один із принципів психологічного консультування — доброзичливе й безоцінкове ставлення до клієнта. В застосуванні до шкільної практики він має бути нормою щоденної поведінки психолога: не наклеювати ярликів, не ділити дітей на хороших та поганих і вимагати того ж від педагогів.

Таким чином, розглянувши морально-етичні принципи діяльності практикуючих психологів і деякі ситуації та випадки їх застосування у шкільній практиці, слід наголосити, що з етичного боку від шкільного психолога вимагається передусім глибоке розуміння суті навчально-виховного процесу, особливостей поведінки та взаємовідносин усіх його учасників.

---

## Запитання й завдання

---

1. В чому полягає необхідність дотримання етичних принципів практикуючими психологами?
2. Які загальні принципи входять до Етичного кодексу психолога?
3. Обґрунтуйте зміст головного етичного принципу психолога.
4. Які особливості застосування принципів відповідальності, компетентності, конфіденційності для психологів системи освіти?
5. Перелічіть інші етичні принципи та розкрийте можливості їх застосування у практичній діяльності.
6. Назвіть типові ситуації та випадки, в яких важливе значення має дотримання психологом етичних норм.

---

## Література

---

Абрамова Г. С. Введение в практическую психологию. Москва, 1994.

Етичний кодекс психолога. Тернопіль, 1996.

Этические стандарты для психолога // Вопр. психологии. 1990. № 5.

Профессиональный кодекс этики для психологов // Там же. № 6.

Этические принципы скандинавских психологов // Там же. 1989. № 1.

Овчарова Р. В. Справочная книга школьного психолога. Москва, 1993.

Рабочая книга школьного психолога / Под ред. И. В. Дубровиной. Москва, 1995.

## 10. ПРОБЛЕМИ СТАНОВЛЕННЯ ОСОБИСТОСТІ У НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОМУ ПРОЦЕСІ

### 10.1. Особливості реалізації особистісного підходу в роботі шкільного психолога

При визначенні теоретичних і методичних засад особистісного підходу доцільно спиратися на дослідження особистості, проведені визначними представниками класичної та сучасної зарубіжної й вітчизняної психології, з-поміж яких передусім слід назвати В. Джемса, В. Штерна, І. Сікорського, П. Жане, К. Роджерса, Л. Виготського, С. Рубінштейна, Б. Ананьєва, О. Леонтьєва, К. Платонова, Ф. Лерша, Г. Костюка, П. Чамату, В. Мерліна, Є. Климова, В. Давилова, І. Якиманську, Л. Божович та ін.

Виходячи з цього *особистість слід розглядати як складну систему, в якій диференціюються та інтегруються різноманітні психічні якості, що розвиваються під впливом багатьох чинників від народження до старечого віку в умовах здійснення власної діяльності та спілкування з іншими людьми.*

Системне, цілісне психологічне розуміння особистості має принципове значення для підвищення ефективності роботи шкільного психолога й педагога. Проте більшості вихователів і вчителів нашої сучасної школи, на жаль, притаманне обмежене, фрагментарне або надмірно узагальнене уявлення про особистість. А це утруднює роботу з учнями і в численних випадках призводить до виникнення гострих психологічних проблем особистості, що впливає на психічне й фізичне здоров'я школярів.

На основі системного психологічного розуміння особистості має формуватися більш змістовна, власне *особистісна* мета навчально-виховної роботи, розроблятися адекватна система методів розвитку й саморозвитку особистості на різних вікових етапах і особливо у підлітковому віці, коли дитина починає свідомо самовдосконалювати себе як особистість. У цьому плані радимо використовувати спеціальні *карти осо-*

*бистості учня*, за допомогою яких можна визначити напрями й засоби розвитку особистості в певних групах школярів, подібних за загальною спрямованістю інтересів, схильностей, рівнем розвитку інтелектуальних здібностей тощо (див. Додаток 5).

Утім згадана карта відбиває лише узагальнений нормативний зразок особистості, котрий відповідає певному сукупному соціальному та професійному ідеалові. Зрозуміло, що кожному учневі притаманне своєрідне сполучення соціально- та індивідуально-психологічних особливостей, вивчення яких потребує використання спеціальних психодіагностичних засобів та інтерпретаційних прийомів, які тільки-но складаються у теоретичній та практичній психології. Але ясно одне, що вони мають спиратися саме на системне уявлення про особистість як вихідну систему відліку.

Отже, при розробці методів усебічного, цілісного вивчення якостей особистості психологи стикаються з проблемою вибору адекватної вихідної схеми, яка б сприяла доцільному структуруванню методів та систематизованому розглядові отримуваних психодіагностичних даних, відтворенню зв'язків між психічними якостями, що надають особистості неповторних рис. Розроблюваний нами варіант комплексної психодіагностики спирається на вже відому читачеві *психологічну структуру особистості*, яка наведена у підрозділі 3.1.

Виходячи з цього до психодіагностичного комплексу з вивчення особистості школяра мають входити методи, які дають змогу визначати рівень розвитку всіх підструктур соціально-психолого-індивідуального виміру та компонентів діяльнісного виміру структури особистості. Водночас необхідно забезпечити такі умови розкриття відповідних якостей особистості, за яких можна б було порівнювати отримувані дані в ході їх інтерпретації. Це, зокрема, одночасність обстеження різних психічних властивостей, використання (по можливості) однієї системи оцінок вираженості цих властивостей (наприклад, у формі відсотків) тощо.

У ході інтерпретації комплексних психодіагностичних даних найбільш важливими слід вважати аналіз і синтез взаємозв'язків, взаємовідповідності (конгруентності) між кількісними та якісними показниками психічних властивостей особистості. Вивчення таких проявів цілісності особистості притаманне саме особистісному підходу в роботі психолога як діагноста. Вони можуть бути висвітлені шляхом порівняння теоретично очікуваних та реально встановлених властивостей темпераменту, характеру, мотиваційної сфери,

інтелектуальних здібностей, академічної успішності учнів. Ступінь визначеної таким чином відповідності (конгруентності) або невідповідності (неконгруентності) якостей одне одному, розглядуваний у контексті виконання школярем тієї чи іншої діяльності та рольової поведінки, може служити підставою для характеристики гармонійності або негармонійності його особистості. Таку концептуальну інтерпретацію масиву психодіагностичних даних доцільно здійснювати в ході психологічних консультацій учнів, батьків, учителів за результатами комплексного психологічного обстеження якостей особистості підлітка.

Як конкретний приклад комплексної психодіагностики для визначення своєрідності особистості підлітка можна розглядати набір методик, покликаних допомогти шкільному психологові під час набору учнів до природничо-наукового ліцею та в ході їх адаптації на подальших етапах навчання. Цей комплекс реалізований в основному в комп'ютерному варіанті, що дає змогу проводити психодіагностичне обстеження значної кількості якостей особистості у відносно короткий термін.

Комплекс складається з двох частин. Перша зорієнтована на забезпечення набору школярів до ліцею (у восьмий — дев'ятий класи) та визначення шляхів їх адаптації до більш інтенсивних форм навчання порівняно зі звичайною школою. Вона містить низку методик, які дають можливість розкрити особливості розвитку різних підструктур особистості: спрямованості (інтереси й схильності), характеру (активність, емоційність, акцентуованість), інтелекту (інтелектуальні здібності кількох профілів) та психофізіологічної підструктури (тип темпераменту). Це допомагає не лише враховувати окремі прояви вказаних підструктур, а й порівнювати їх. Таким чином визначення своєрідності особистості здійснюється більш цілісно, в контексті саме особистісного підходу.

Більша повнота охоплення якостей особистості досягається завдяки доповненню першої частини комплексу другою частиною. Вона спрямована на психологічне забезпечення навчально-виховного процесу на наступних після вступу етапах. Методики цієї частини разом із методиками першої "перекривають" уже всі підструктури особистості соціально-психолого-індивідуального виміру та декілька компонентів діяльнісного виміру.

Розглянемо деякі результати застосування цієї психодіагностики за першою частиною комплексу.

Звичайним є врахування при вступі до ліцею рівня навчальної мотивації та інтелектуальних здібностей школярів.

Найбільший шанс, зрозуміло, мають підлітки з високою навчальною мотивацією та значними інтересами й схильностями до природничо-наукових дисциплін, з підвищеним рівнем розвитку інтелектуальних здібностей (за показником IQ більше 110 %) та інтелектуально обдаровані (IQ понад 140 %). Останні навіть можуть бути прийняті до ліцею без вступних іспитів. Однак урахування лише цих якостей учнів недостатньо для того, щоб скласти прогноз успішності їхнього навчання у ліцеї та наслідків такого навчання для їхньої особистості.

Використання комплексу психодіагностичних методик та концептуальна інтерпретація отримуваних за їхньою допомогою даних дають змогу визначати певні сполучення якостей особистості учнів. На цій основі можна робити більш точні висновки щодо їхньої готовності до перебування у спеціалізованій школі з інтенсивним характером навчання та прогнозувати успішність їхнього навчання.

Так, був розкритий тісний зв'язок між типом темпераменту та організацією мотиваційної сфери особистості учня. Наприклад, деякі особи з меланхолійним типом темпераменту демонструють "економний" тип організації інтересів, для якого характерні виділення кількох провідних інтересів до основних навчальних дисциплін і відносно індіферентне ставлення до інших предметів. Подібна "вузька спеціалізація" інтересів пояснюється властивим для такого слабкого типу темпераменту потягом до раціонального використання обмежених психофізіологічних ресурсів. Якщо б мотиваційна сфера меланхоліків діагностувалась окремо від їхнього типу темпераменту, то цей факт міг би спричинити негативну оцінку психологом цієї сфери і бажання розширити коло інтересів особи. Наслідком таких помилкових рекомендацій і дій психолога стали б особистісне перенапруження школяра та виникнення додаткових психологічних проблем. Саме подібні випадки трапляються з тими учнями-меланхоликами, котрі самостійно сформували в себе дуже високий та універсальний тип мотивації, не враховуючи природної слабкості власної нервової системи. А це звичайно призводить до перевтоми, нервових зривів і навіть до психосоматичних захворювань.

Деякі сполучення психічних якостей особистості можуть бути індикатором можливості появи або наявності у дітей гострих психологічних проблем. Ці сполучення також можуть бути виділені лише на основі об'єктивної комплексної психодіагностики та концептуальної інтерпретації її даних. На-

приклад, так званий особистісний синдром стресової нестійкості. Він характерний високою ймовірністю виникнення важкого й замаскованого стресового стану в дітей, особистості яких притаманне сполучення таких контрастних властивостей, як інтровертованість, тривожність, розвинута уява, меланхолійний тип темпераменту. Спроби виявити цей синдром шляхом суб'єктивних самоспостережень або інтуїції приречені на невдачу. В таких випадках психодіагностична "сліпота" педагогів та навіть деяких шкільних психологів (які використовують у своїй роботі переважно монодіагностику) обертається для школярів утратою психічного й фізичного здоров'я, появою зайвих конфліктів тощо.

Досвід дає змогу вже зараз визначити деякі сполучення якостей особистості, які сприяють виникненню надмірного перенапруження і ризику психосоматичних відхилень у дітей. Ці сполучення характеризуються такими неконгруентними типами взаємозв'язків між психічними властивостями особистості, як, наприклад: "надмірно універсальна, широка, інтенсивна навчальна мотивація — слабкий тип нервової системи", "повільний тип нервової системи — риси надмірно енергійного характеру", "рухливий тип нервової системи — надмірно стриманий тип характеру", "високий рівень домагань — недостатній рівень розвитку інтелектуальних здібностей в умовах перебування в інтелектуально насиченому середовищі" тощо.

Для учнів з указаними системними сполученнями якостей особистості вступ до ліцею загрожує появою надмірного емоційного перенапруження і може стати причиною виникнення гострих проблем особистості і відхилень у фізичному й психічному здоров'ї. Тому їм недоречно рекомендувати навчання у спеціалізованій школі з інтенсивним режимом роботи. До того ж їм конче потрібна психокорекційна допомога.

Аналіз цих та багатьох подібних даних свідчить про необхідність урахування при вступі до спеціалізованої школи та адаптації до нових умов навчання не лише рівня розвитку інтересів і здібностей як показників готовності підлітків до допрофесійного навчання, а й певної цілісної характеристики особистості. Робота з визначення та подальшого гармонійного розвитку учнів з більш конгруентною особистістю потребує використання спеціального особистісного підходу до розуміння своєрідності особистості та залучення до його реалізації добре підготовлених шкільних психологів. Відсутність психологічної роботи у цьому напрямі поки що, на жаль,

призводить до масового виникнення різноманітних психологічних проблем у школярів, ігнорування яких відчутно погіршує здоров'я молодого покоління та гальмує його особистісне зростання.

---

#### Запитання й завдання

---

1. Що передбачає особистісний підхід до особистості школяра?
2. Які вимоги з боку особистісного підходу до психодіагностичної роботи шкільного психолога?
3. Чим відрізняється комплексна психодіагностика від монодіагностики особистості?
4. Які сполучення властивостей особистості слід передусім ураховувати шкільному психологові?
5. Яким чином комплексна психодіагностика особистості пов'язана з психологічним консультуванням, психологічною корекцією учнів, батьків, учителів?
6. Поміркуйте, як реалізувати особистісний підхід у конкретних умовах навчального закладу з психологічною службою або за її відсутності.

---

#### Література

---

- Асмолов А. Г. Психология личности. Москва, 1990.
- Джемс У. Психология. Москва, 1991.
- Зейгарник Б. В. Теории личности в зарубежной психологии. Москва, 1982.
- Костюк Г. С. Избранные психологические труды. Москва, 1988.
- Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность. Москва, 1977.
- Мерлин В. С. Очерк интегрального исследования индивидуальности. Москва, 1986.
- Общая психология: Учебн. для студ. пед. ин-тов / Под ред. А. В. Петровского. Москва, 1986.
- Платонов К. К. Структура и развитие личности. Москва, 1986.

Психология личности. Тексты / Под ред. Ю. Б. Гиппенрейтер, А. А. Пузырея. Москва, 1982.

Психология индивидуальных различий: Тексты / Под ред. Ю. Б. Гиппенрейтер, В. Я. Романова. Москва, 1982.

Рибалка В. В. Психология розвитку творчої особистості: Навч. посібник. Київ, 1996.

Роджерс К. Взгляд на психотерапию: Становление человека. Москва, 1994.

Рубинштейн С. Л. Проблемы общей психологии. Москва, 1973.

Русалов В. М. Биологические основы индивидуально-психологических различий. Москва, 1979.

Цуканов Б. И. Фактор времени и природа темперамента // Вопр. психологии. 1988. № 4.

Козелецкий Ю. Человек многомерный (психологическое эссе). Киев, 1991.

## 10.2. Дошкільне дитинство: проблеми соціалізації та збереження психічного здоров'я

Особливості становлення особистості на етапі дошкільного дитинства спробуємо розглянути крізь призму тих питань, з якими частіше доводиться мати справу психологові дошкільного закладу. Отже, вікові та індивідуальні психологічні властивості дитини висвітлюватимуться не самі по собі, а як такі, що спричиняють певні виховні проблеми.

Труднощі адаптації дитини до умов дошкільного закладу. Здатність почуватися комфортно за відсутності близьких дорослих залежить передусім від психологічного віку дитини. Спочатку дитина пов'язана з матір'ю міцними узами залежності: вона тулиться до мами, вимагає, щоб та завжди була поруч, грається спокійно тільки в її присутності, періодично перевіряє, чи на місці її "зона безпеки". На третьому році життя характер стосунків дитини з батьками змінюється. Дитина менше орієнтується на безпосереднє фізичне спілкування з матір'ю, а прагне певною мірою партнерських взаємин із батьками. З установленням певної дистанції між дитиною та її батьками стає можливим відвідування нею дитячого садка.

Проте не в усіх дітей хронологічний та психологічний вік збігається. Дитині може бути і чотири роки, а за рівнем роз-

витку самостійності вона ще не переросла період цілковитої психологічної залежності від матері.

Другою причиною ускладнень адаптації до нових умов може бути надмірна чутливість нервової системи, внаслідок чого дитина надто вразлива, хворобливо реагує на будь-яку невизначеність ситуації. Така реакція часто набуває психосоматичного характеру: весь період адаптації тоді пов'язаний з частими захворюваннями, поганим самопочуттям.

Адаптаційні труднощі можуть виникати і в досить врівноважених та емоційно благополучних дітей внаслідок їхньої типологічної ригідності. Таким дітям надто важко змінювати звичний ритм і спосіб життя. Їх підготовку до дитячого садка доцільно починати заздалегідь: зустрічатися з майбутніми однокласниками, ходити до групи "в гості" на кілька годин тощо. Надалі таким дітям без крайньої необхідності не варто змінювати групу або вихователя.

Дуже часто проблеми адаптації малюка до дитсадка виникають унаслідок невдалих педагогічних впливів на нього. Такі проблеми можна попереджати або розв'язувати через роботу з вихователями і батьками.

Так, чимало труднощів приносить неврахування дорослими егоцентричної пізнавальної позиції дитини. Ця позиція притаманна молодшим дошкільникам і поступово зникає до початку школи в процесі розумового, психічного та емоційного розвитку особистості. Егоцентрична позиція полягає в тому, що дитина ставить себе у центр всього, що відбувається навкруги. Наприклад, діти вважають, що будь-яка людина думає в даний момент про те ж саме, що й вони. Тому свою розповідь вони можуть почати з середини, сподіваючись, що співрозмовник знає, про що йдеться. Ж. Піаже називав це явище егоцентричним мовленням.

Егоцентрична позиція зумовлює високу навіюваність дошкільника: так само, як він приписує свої думки іншим, він може "заражатися" чужими оцінками, ставленнями, почуттями. Якщо всім смішно — маля сміється, якщо всі обурені вчинком кіногероя — дитина ладна його побити, якщо всі у захваті від дитсадка — вона теж буде у захваті (або в тривозі, залежно від того, які емоції трансплюють їй батьки). Отже, для того щоб дитина через свій егоцентризм могла перейнятися позитивним ставленням до дитсадка, контекст, в якому про нього згадують, має бути емоційно-позитивним, пов'язаним з успіхами дитини, а не з її невдачами (скажімо: "В дитсадку тебе ніхто годувати не буде! Не навчився швидко одягатися, будеш у групі голою ходити!").



Дуже часто в процесі виховання дитини не враховується її потреба в любові (у дошкільника ця потреба має свою специфіку: “мене люблять, якщо я хороший”). Наявність такої потреби визначає, що дитина може любити дитячий садок тільки за умови, що її там вважають хорошою. А якщо нею там не задоволені, роблять зауваження, то значить “не люблять”. І даремно сподіваються дорослі, що нарікання спонукатимуть дитину виправитись, оскільки через вікові особливості свого мислення (центрацію, незворотність, переважання емоційних ставлень тощо) дитина ще не аналізує критичні зауваження, а сприймає їх цілісно (“Вона мене не любить! Ї їти до цієї виховательки я не хочу. Якщо вона вважає мене поганою, то я і буду погано поводитись”). Усі ці установки, як правило, не усвідомлюються дитиною, але досить яскраво проявляються в її поведінці. Такі протестові реакції дитини дорослі часто називають *упертістю*.

**Проблеми спілкування.** Однією з типових причин так званої дитячої впертості може бути незнання вихователями вікової специфіки сприйняття світу. Наприклад, дошкільник вимагає перелити сік в іншу чашку або змушує маму вдягнути інше вбрання. Вихователі намагаються боротися з примхами дитини — вмовляють, сварять, але дитина щиро переконана, що в іншій чашці соку стане більше, а нова сукня може змінити маму. Причому через свій егоцентризм дитина не сумнівається, що всі розуміють, про що йдеться, і тому не обґрунтовує свої вимоги, а наполягає на них.

Інший варіант упертості може проявлятися у протестових реакціях дитини на будь-які вимоги дорослих (“Вищий молочка!” — “Не хочу!”; “Іди помий руки”. — “Не буду!”). Виток тут коріняється у “кризі третього року життя”, яка пов’язана із зміною самосвідомості дитини. Позиція цілковитої залежності від дорослих стає тісною, зростають власні сили й можливості. Дитина прагне виявляти самостійність, приймати рішення і отримувати схвалення за свої досягнення. Відтак оспіване для цього віку “Я сам!”, відтак і не оспіване, але не менш типове “Я не хочу!”

Оптимальним підходом до трирічних “впертюхів” убачається створення для них умов, за яких вони б відчували, що їхня самостійність приймається й цінується. Тому замість безпосередніх вказівок попереднього періоду варто застосовувати такі прийоми організації співпраці, за яких діти могли би приймати власні правильні рішення і отримувати схвалення за це (“А зараз що треба нам робити, коли ми повернули-

ся з прогулянки?” — “Мити руки!” — “От як добре, що в мене є вже такі дорослі й розумні діти!”; “Ти з якої ноги вдягаєш колготки? З лівої?” — “Ні, з правої!” — “Ну й добре. Роби як тобі зручніше”).

Відсутність періоду самоствердження або, навпаки, його затягування свідчать про психологічне неблагополуччя дитини: про відсутність у неї внутрішнього психологічного комфорту, про проблеми у формуванні її ставлення до себе та до оточення, про затримку розвитку її самостійності, волевих якостей тощо.

**Прояви психологічного неблагополуччя дитини.** Такими проявами можуть бути емоційні розлади, невротичні реакції, психосоматичні захворювання, затримка психофізичного розвитку, гальмування пізнавальних потреб (діти стають недопитливими, байдужими), збіднення ігрової діяльності (такі діти грають дуже одноманітно, сюжети їхніх ігор відтворюють не професійні стосунки дорослих, як у здорових дітей, а ті психологічні проблеми, що тривожать дитину). Діти у стані психологічного неблагополуччя гірше їдять, сплять, у них переважають негативні емоції. Негативні емоційні стани залежно від темпераменту дитини можуть формуватися на фоні збудження (тоді дитина стає імпульсивною, дратівливою, агресивною) або на фоні гальмування (що проявляється у тривожності, скутості, пригніченості тощо).

Часом стани психологічного неблагополуччя супроводжуються такими хворобливими розладами нервової системи, як заїкання, нервовий тик, енурез.

Причин виникнення розладів нервової системи існує чимало, а саме: 1) конституційний фактор; 2) загальна нервова ослабленість (невропатія), зокрема слабкість артикулярного апарату при заїканні, психомоторної сфери при тиках, порушення біоритму сну при енурезі; 3) нерівномірність психічного розвитку: переважний розвиток одних психічних функцій і відставання інших; 4) брак емоційного спілкування (наприклад, надмірна інтелектуалізація виховання — при тиках і заїканні) або брак душевного тепла (при енурезі); 5) психічний стрес, обумовлений невідповідністю вимог і очікувань батьків темпераментові дітей (частіше сангвінічному при заїканні, холеричному при тиках, флегматичному при енурезі); 6) відсутність стабілізуючої функції батька або ж надмірна суворість з його боку.

З такою психологічно неблагополучною дитиною дуже важливо налагодити доброзичливі стосунки, всіляко проявляти свою любов до неї, тактовне розуміння і впевненість в її

силах. Будь-які присоромлення або незадоволення тільки погіршують її емоційний стан і підсилюють невротичні прояви. І навіть якщо останні з часом зникають, наслідки психологічних травм у вигляді почуття неповноцінності, невпевненості у собі, пасивності залишаються на все життя.

**Дитячі страхи.** Найявніші страхи у дошкільника не завжди є показником психологічного неблагополуччя. В основі більшості страхів у дошкільному віці лежить афективно-загострене сприйняття загрози для життя як один із проявів інстинкту самозбереження. Діти, які бояться, більш обережні й передбачливі, більш емоційні та вразливі. Відсутність страхів — скоріше виняток, ніж правило, і може свідчити про серйозні мозкові порушення дитини або про алкоголізм батьків. В останньому випадку поряд із нестійкістю уваги, непосидючістю, збудливістю спостерігається нечутливість дитини до переживань узагалі й страхів зокрема.

Таким чином, наявність відповідних вікових страхів — це показник і передумова повноцінного розвитку емоційної сфери особистості. Переростаючи свої страхи, дитина не просто позбавляється їх, а набуває необхідного їй досвіду перемоги, впевненості у собі (“А я можу застрелити Вовка і у вікно викинути!”; “Я сильніший за Бармалея!”). Природа подарувала дитині здатність самостійно долати власні страхи. Це відбувається під час гри, коли дитина знов і знов програє сюжет психотравмуючої ситуації. Цій же меті слугують слухання “страшних” оповідань, перегляд фільмів жахів, лазання на найвище дерево або відвідання темного льоху. Дитині страшно, але хочеться, “душа потребує”...

На жаль, не всі діти здатні подолати свої страхи самостійно. Причиною цього може бути як типологічна схильність дитини до тривожних переживань, так і соціальна ситуація її розвитку, що заціклює на переживанні страхів.

Так, брак у трирічному віці емоційної підтримки, любові й заохочування з боку батьків призводить до компенсаторного загострення потреби у визнанні, до прагнення привернути до себе увагу. Проявляється це у вигляді вередувань, плачу, підвищеної вразливості, нестійкості настрою, егоцентричної фіксації на страхах, особливо перед сном. Страхи посилюються, набувають стійкого характеру, бо вони допомагають дитині задовольнити свою потребу в любові, увазі, піклуванні. Призводити до фіксації страхів можуть також надмірна категоричність батьків, “умовний” характер батьківської любові (“будеш хороший — любитиму”), надто велике бажання бачи-

ти дитину сміливою, осуд її страхів. Може фіксувати страхи й інша крайність виховання: тривожність батьків, прагнення будь-що захистити дитину від неприємних переживань, обмеження її емоційного досвіду.

Якщо в дитини накопичується велика кількість непережитих страхів, у неї виникає невротичний стан психічного напруження, атрофуються допитливість, життєрадісність, оптимізм. Таким дітям необхідна психологічна допомога. У пригоді психологові стануть психотерапевтичні малюнки, казки, ігри, змагання, що допоможуть дитині пережити існуючі страхи та навчитися долати майбутні.

**Формування соціально спрямованої поведінки.** Ця проблема є однією з провідних у вихованні дошкільників. Вміння розуміти інших людей, піклуватися про них, регулювати спалахи гніву має виступати основним здобутком дошкільного дитинства.

Чи є соціальна поведінка вродженою, чи вона формується згодом? Відповіді на це запитання значно розходяться у різних поведінкових теоріях.

*Соціобіологічна теорія соціальної поведінки* стверджує, що піклування про інших є вродженою властивістю людини і виникає з простого співчуття, яке відчуває дитина при картинах мук, болю, переживань близьких людей. Відповідно до цієї теорії бажання допомогти іншому виникає в дитини тому, що вона не може довго переживати своє почуття жалю. Співчуття настільки обтяжливе для малюка, що він прагне скоріше позбавитися його. Соціобіологи вважають, що діти генетично запрограмовані допомагати іншим і забезпечувати таким чином самовиживання та виживання роду.

*Теорія навчання соціальної поведінки* наголошує на тому, що переважну більшість соціальних дій діти просто запозичують у батьків і їм не треба кожного разу входити у становище іншого, щоб відчути співпереживання. Відомо, що частота прояву соціальних моментів у поведінці (як і актів агресії) може зростати внаслідок навчання через наслідування, а також завдяки заохоченню. Наприклад, якщо діти спостерігали щедрість із боку інших або їх хвалили за їхню власну щедрість, то ця риса у них отримала стимул для розвитку.

Відповідно до *теорії розумового розвитку* поведінка дитини може набувати соціального характеру лише тоді, коли з'явиться здатність ставити себе на місце іншого. Поки мислення дитини залишається егоцентричним, вона не може відчути, чого прагне інший. Дитина може відчувати жаль, ро-

зуміти, що причина цього неприємного стану міститься не в ній самій, а в інших людях, яким зараз погано чи боляче. Але "піклування" дитини про цих людей базуватиметься не на їхніх потребах, а на власних бажаннях дитини ("Бабуно, не плач. Давай з тобою в піжмурки пограємо!").

На нашу думку, кожний із розглянутих підходів має право на існування. Діти мають певні задатки до співчуття від природи (хтось більші, хтось менші); вони засвоюють загально-схвалені (і несхвалені) дії у процесі спілкування, їхня соціальна поведінка стає більш свідомою і незалежною від зовнішнього контролю по мірі того, як у них розвивається розумова здатність ставити себе на місце інших.

Процес становлення соціальної поведінки має свої закономірності. Від одного до трьох років будь-який конфлікт, що раптово виник, може призвести до бурхливої емоційної реакції дитини, оскільки механізми внутрішнього контролю в неї ще не сформовані. У віці до двох років подібні спалахи скороминущі, не пов'язані зі справжньою агресивністю. Але пізніше можливі прояви справжньої агресивності з погрозами жести та звуками.

Встановлено, що дво-трирічні діти, як правило, агресивно налаштовані внаслідок конфліктів з батьками, особливо якщо ті вдаються до сили або авторитету. Дошкільники чотирьох—п'яти років більш агресивні внаслідок суперечок з братами і сестрами або партнерами по грі. Поряд з іншим це свідчить про те, що спілкування з дорослими у цьому віці поступається спілкуванню з однолітками. Що частіше викликає гнів дитини? Одноліток, який забрав у неї іграшку (а всі іграшки молодші дошкільники розглядають як свою власність); батьки, впливи яких вступають у протиріччя з волею і бажаннями дитини (особливо багато таких ситуацій виникає в період так званої кризи трьох років, коли дитина утверджує свою самостійність); а то й предмети, які не піддаються (наприклад, двері, що "не хочуть" відчинятися).

За умови, що такі реакції не підкріплюються оточенням, вони поступово відмирають як недоцільні. Однак якщо дорослі приділяють надто багато уваги розгніваній дитині (починають умовляти, картати, потурати або карати), то агресивні реакції фіксуються, оскільки слугують для привертання уваги (не важливо, позитивної чи негативної). Крім того, нетолерантність вихователів до будь-яких проявів негативних емоцій дитини створює в неї стан хронічного емоційного напруження, робить її збудливою, дратівливою, невдоволеною.

В той же час негативні емоції, як і будь-які інші спонтанні емоційні прояви, необхідні для нормального розвитку дитини і мають право на існування.

За сприятливих умов психічного розвитку на кінець дошкільного віку почуття й переживання дітей ускладнюються, диференціюються. Зберігаючи емоційність і вразливість, дошкільник втрачає дитячу безпосередність. Підвищуються його самоконтроль, обов'язковість, з'являються почуття провини, справедливості чи несправедливості, моральні переживання — все те, що стане категорією совісті у молодшому шкільному віці. Старшим дошкільникам властиве почуття гідності, вони не витримують зневаги, глузування. Як і раніше, у них виражена потреба у визнанні, схваленні, підтримці, любові. Причому ці почуття дедалі більше переносяться на однолітків, створюючи складну систему групових відносин. Розвивається вміння ставити себе на місце іншої людини і певною мірою уявляти її почуття та переживання. Розвиток рефлексії та емпатії збагачує внутрішній світ дитини, насичує новим змістом її спілкування, робить поведінку соціально спрямованішою.

---

#### Запитання й завдання

---

1. Які індивідуально-психологічні властивості дітей можуть утруднювати процес їхньої адаптації до дошкільного закладу?
2. Як змінюється протягом дошкільного дитинства характер спілкування дітей з оточуючими? Якого спілкування з батьками прагне трирічна дитина? Яку позицію батьків можна вважати продуктивною в період "кризи третього року життя"?
3. Які взаємонепорозуміння можуть кваліфікуватися батьками як прояви впертості дитини? Які підходи можна запропонувати в кожному випадку?
4. Назвіть якомога більше проявів психологічного неблагополуччя дітей.
5. Розкрийте зміст поняття "дитячий егоцентризм". Як співвідносяться дитячий егоцентризм і навіюваність дитини? Наведіть приклади ефективних і шкідливих педагогічних впливів, пов'язаних із навіюваністю дошкільників.

6. Як різні поведінкові теорії пояснюють виникнення в дитини соціально спрямованої поведінки? Які власні спостереження Ви можете навести в підтримку кожної з цих теорій?
7. Що, на Вашу думку, може спричиняти агресивну поведінку дошкільника? Які напрями психологічної роботи з "агресивними дітьми" Ви виберете залежно від витоків їхньої агресивності?

## Література

Захаров А. И. Как преодолеть отклонения в поведении ребенка. Москва, 1994.

Лэндриет Г. Л. Игровая терапия: искусство отношений. Москва, 1994.

Мир входящему: Развитие ребенка и его взаимоотношений с окружающими. Москва, 1992.

Осадько О. Ю. Психогимнастика — набуття досвіду емоційних переживань, спілкування (Методичні рекомендації та матеріали до програми "Дитина"). Київ, 1994.

Психолог дошкільного закладу: Інструктивно-методичний лист на допомогу психологам. Київ, 1997.

Психокоррекция: теория и практика. Москва, 1995.

Руководство практического психолога: Психическое здоровье детей и подростков в контексте психологической службы. Москва, 1995.

## 10.3. Формування психологічної готовності дитини до навчання

Проблема підготовки дитини до школи — предмет постійної уваги психологів. Від її успішного розв'язання залежать адаптація дитини до шкільного життя, оволодіння нею навчальною діяльністю, впрямі-реши формування особистості.

За останні роки психологами проведено багато досліджень, спрямованих на виявлення особистісного потенціалу дітей шести- і семирічного віку. Результати показали, що шестирічні діти мають більші фізичні та пізнавальні можливості, відносно вищу чутливість до навчання. В той же час дово-

диться враховувати, що вони вирізняються підвищеною збудливістю, емоційністю, досить швидкою втомлюваністю, нестійкістю уваги, ситуативністю поведінки. Виходячи з цього цілком обгрунтовано вважається, що при аналізі психологічної готовності висхідною одиницею має виступати специфіка дошкільного дитинства, взята у загальному контексті онтогенезу особистості. З цього погляду питання, пов'язані з психологічною готовністю до школи, включаються у більш загальну проблему критичних періодів і вікових психологічних новоутворень.

Існує декілька підходів до проблеми психологічної готовності до школи.

До першого підходу можуть бути віднесені дослідження, спрямовані на формування у дітей дошкільного віку певних умінь і навичок, необхідних для навчання в школі. Цей підхід мав певну популярність у зв'язку з дискусією про можливість навчання в школі з більш раннього віку.

Другий підхід полягає в тому, що, з одного боку, визначаються вимоги, які висувуються перед дитиною з боку школи, а з іншого — досліджуються новоутворення і зміни у психіці дитини, які спостерігаються до кінця дошкільного віку. Так, у дитини, яка вступає до школи, мають бути певний рівень розвитку пізнавальних інтересів, готовність до зміни соціальної позиції, бажання вчитися; крім того, у неї повинні виникнути опосередкована мотивація, внутрішні етичні інстанції, самооцінка. Сукупність указаних психологічних властивостей та якостей і складає, на думку вчених, що працюють у межах цього напрямку, психологічну готовність до шкільного навчання.

Суть третього підходу — у дослідженні генезису окремих компонентів учбової діяльності та виявленні шляхів їх формування на спеціально організованих заняттях.

Четвертий підхід — це виявлення єдиного психологічного новоутворення — здатності відповідати правилам і вимогам дорослого.

"Роки чудес" — так називають дослідники перші п'ять років життя дитини. Закладені в цей час емоційне ставлення до життя, до людей, наявність або відсутність стимулів до інтелектуального розвитку справляють вагомий вплив на всю подальшу поведінку і спосіб мислення людини.

Готовність дитини до школи передусім залежить від батьків. Якщо дитина відвідує дитячий садок, то значною мірою це залежить від вихователів: адже підготовка дитини до школи передбачена програмою дитячого садка. Але ці про-

грами не повністю враховують психологічні аспекти проблеми. Отже, перед психологами стоїть завдання розробки критеріїв і показників саме психологічної готовності дітей до навчання. Що ж до працівників дошкільної психологічної служби, то вони повинні вести безпосередню, конкретну й повсякденну роботу з психологічної підготовки до школи. Наочним результатом цієї роботи має бути передання карти психологічної готовності шкільному психологові перед вступом дитини до школи.

Особливої уваги потребують діти, які не відвідували дитячий садок, — так звані домашні діти. Вони, як правило, менш комунікабельні, важче встановлюють контакти з учителем та однолітками, не дуже комфортно відчують себе в колективі, бояться залишатися у школі без батьків.

Часто батьки, а іноді й учителі, вважають основними показниками готовності до школи знайомство дитини з літерами, вміння читати, рахувати, знання віршів та пісень. Однак дослідження показують, що це мало впливає на успішність навчання. Відсутність цих умінь не потребує спеціальної індивідуальної роботи з дитиною, оскільки їх формування передбачається існуючою програмою та методикою навчання.

*Що ж таке психологічна готовність до школи? Це такий рівень психічного розвитку дитини, який створює умови для успішного оволодіння навчальною діяльністю. Можна виділити такі компоненти психологічної готовності:*

*мотиваційний;  
інтелектуальний;  
особистісний;  
емоційний;  
вольовий;  
узагальнення переживань.*

**Мотиваційний** компонент відображає бажання чи небажання дитини навчатися. Він дуже важливий, бо від нього залежить входження дитини в нову для неї діяльність, яка відрізняється від ігрової своєю обов'язковістю, розумовим напруженням, необхідністю подолання труднощів тощо.

Розрізняють *внутрішні*, або *пізнавальні*, мотиви учіння, що характеризуються потребою в інтелектуальній активності, пізнавальним інтересом; і *зовнішні*, або *соціальні*, котрі виявляються в бажанні займатися суспільно значущою діяльністю, у ставленні до вчителя як до представника суспільства, авторитет якого є бездоганим.

Внутрішні та зовнішні мотиви учіння складають *внутрішню позицію школяра*, яка є одним із основних показників психологічної готовності до навчання.

Про наявність внутрішньої позиції учня можна говорити, якщо дитина:

ставиться до вступу до школи та до перебування в ній позитивно, навіть в умовах необов'язкового відвідування школи прагне до занять специфічно шкільного змісту;

проявляє особливий інтерес до нового, власне шкільного змісту занять, віддає перевагу урокам грамоти та лічби, а не заняттям дошкільного типу (малювання, співи, фізкультура і т. ін.); має належне уявлення про підготовку до школи;

відмовляється від характерної для дошкільного дитинства організації діяльності та поведінки (віддає перевагу колективним класним заняттям, а не індивідуальному навчанню вдома; позитивно ставиться до загальноприйнятих норм поведінки (дисципліни); віддає перевагу традиційному для навчальних закладів способу виявлення рівня її досягнень (оцінка) перед іншими видами заохочення, характерними для безпосередньо-особистісних відносин (солодощі, подарунки і т. ін.); визнає авторитет учителя.

При вивченні мотиваційної готовності до навчання необхідно насамперед діагностувати внутрішні мотиви (наприклад, шляхом бесіди). Корекційна робота в перші тижні навчання дитини в школі має бути спрямована на формування внутрішніх мотивів учіння. У цьому плані рекомендуємо групову форму роботи з використанням ігрових моментів (див. працю Н. Гуткіної у списку літератури).

**Інтелектуальний** компонент готовності дитини до школи включає:

обізнаність, яка характеризується обсягом знань про навколишній світ: живу й неживу природу, деякі соціальні явища тощо;

рівень розвитку пізнавальної сфери, що визначається диференційованістю (перцептивною зрілістю), довільною концентрацією уваги, аналітичним мисленням (здатність розуміти суттєві ознаки і зв'язки між явищами), раціональним підходом до дійсності (відносно послаблення значення уяви), логічним запам'ятовуванням;

деякі вміння й навички звукового аналізу слів, підготовку руки до письма (певний розвиток тонкої моторики руки і зорово-рухової координації).

Практика показує, що при діагностиці інтелектуальної готовності необхідно насамперед урахувати:



чи є в дитини фонд дієвих знань, тобто той обсяг, який буде використаний у пізнавальному процесі;

чи сформувалось у дошкільника одне з основних новоутворень в інтелектуальній сфері — децентроване мислення, що характеризується здатністю утримувати “подвійну позицію” — як свою, так і партнера, судити з погляду іншого. Це дає змогу виконувати непрямі задачі, знаходити загальні способи вирішення задач. На основі децентрованого мислення розвиваються теоретичне ставлення до знань, уміння співпереживати (емпатія).

З метою діагностики інтелектуальної готовності до школи пропонуємо такі методики: “Малюнок людини” Керна—Йірасика та “Три дамки” О. Кравцова.

Проводячи корекційну роботу з інтелектуально невідповідними дітьми, необхідно використовувати ігри, які розширюють світогляд та словниковий запас дитини, тренують увагу, пам'ять, фонематичний слух, моторику та логічні ігри. При цьому рекомендуємо комплекси ігор та вправ Н. Гуткіної, М. Безруких та С. Єфимової (див. список літератури).

**Особистісний компонент** готовності складається з цілого ряду показників: дитина повинна чітко усвідомлювати свою внутрішню позицію, статеву належність, мати навички самообслуговування, вміти підкоряти себе обставинам, поступатися, якщо це необхідно, своїми бажаннями. Аби влитися у класний колектив, знайти в ньому своє місце, включитися в загальну діяльність, дитина має володіти собою, рахуватися з думкою інших дітей, поважати цю думку, бути морально зрілою (знати норми поведінки, позитивно ставитися до цих норм, осмислено їх реалізувати у контактах з оточуючими). Особистісна готовність виявляється в умінні спілкуватися з учителем, учнями, у сформованості внутрішніх етичних норм та критичної самооцінки як новоутворень в особистісній сфері, у контекстності спілкування як здатності бачити позицію партнера, подвійний зміст запитань тощо.

Для діагностики особистісної готовності до школи пропонуємо такі методики: “Сходишки” (Дембо—Рубінштейн), “Хто більше” (О. Кравцова).

При проведенні психокорекційної роботи необхідно вчити дітей розуміти почуття, емоції, дії інших, формувати в них емпатію. Рекомендуємо використати також комплекс занять із психогімнастики.

**Емоційний компонент** готовності дитини до навчання проявляється в тому, що вона іде до школи з задоволенням,

радістю, довірою. Ці переживання роблять її відкритою для контактів з учителем, новими товаришами, підтримує впевненість у собі, прагнення знайти своє місце серед однолітків. Важливим моментом емоційної готовності є переживання, пов'язані з самою навчальною діяльністю та її першими результатами.

**Вольовий компонент** готовності виявляється в умінні керувати своєю поведінкою, у певному рівні розвитку довільності пізнавальних процесів. Навчання в школі вимагає довільного сприйняття, тобто вміння не тільки слухати, але й чути вчителя, товаришів, довільного запам'ятовування й відтворення, вміння довільно виконувати дії, робити не тільки те, що цікаво, а й те, що потрібно, доводити почату справу до кінця.

В якості центрального психологічного новоутворення дошкільного віку Л. Виготський вважає узагальнення переживань, або інтелектуалізацію афекту.

**Узагальнення переживань** проявляється в утраті безпосередньої поведінки, в узагальненому сприйнятті дійсності, у довільності поведінки. Втрата безпосередності у спілкуванні, набуття довільності як здатності підкоряти свою поведінку певним правилам і вимогам виступає суттєвим компонентом психологічної готовності до шкільного навчання.

Для діагностики цього компонента ми пропонуємо такі методики: “Будиночок” (І. Дубровіна), “Так і ні не говори” (О. Кравцова).

При проведенні психокорекційної роботи необхідно вчити дитину формувати цілі, засоби їх досягнення, бачити кінцевий результат своїх дій, учинків, брати на себе відповідальність. Рекомендуємо також комплекс занять із психогімнастики.

*Як же діагностувати сформованість основних компонентів психологічної готовності до школи?*

Виходячи з результатів досліджень, а також практичних даних, вважаємо, що організація обстеження має відповідати таким основним вимогам:

тривалість психологічного обстеження має становити 20—30 хвилин, оскільки діти такого віку зберігають оптимальний рівень розумової працездатності саме протягом цього часу;

обстеження має відбуватися за присутності батьків, що знімає у дітей і батьків небажане напруження.

З іншого боку, це може створювати певні труднощі: батьки часто намагаються підказати, коментувати або оцінювати відповіді дітей. Тут необхідні витримка і такт, аби утримувати батьків на позиції спостерігачів;

тактика психолога має спиратися на індивідуальні особливості кожної дитини. У випадку труднощів психолог допомагає дитині в роботі. Чутливість до допомоги і виступає показником наочності дитини. Вона оцінюється виходячи з того, який вид допомоги необхідний для дитини (спрямовуюча, організуюча, навчаюча).

Крім психологічного обстеження, доцільно фіксувати свої спостереження за поведінкою дитини. Тут можна рекомендувати методику Й. Шванцара (див. список літератури).

Психологічне обстеження дитини, що вступає до школи, дає змогу:

- націлити вчителя на слабкі та сильні сторони учня;
- допомогти батькам у вирішенні виховних задач, з якими вони стикаються з перших днів навчання у школі;
- визначити сформованість суттєвих для шкільного навчання особливостей психіки дитини;
- розкрити індивідуальну своєрідність психічного розвитку дитини та її потенційні можливості;
- намітити, якщо це потрібно, напрями психологічної корекції особистості дитини.

---

#### Запитання й завдання

---

1. У чому сутність психологічної готовності дитини до школи?
2. Розкрийте зміст головних компонентів готовності до школи.
3. Яким вимогам має відповідати психологічне дослідження готовності дитини до навчання?
4. Назвіть основні методи визначення психологічної готовності дитини до школи.
5. Яке значення має психологічне обстеження дитини для її подальшого навчання?

---

#### Література

---

Безруких М. М., Ефимова С. П. Знаете ли Вы своего ученика? Москва, 1991.

Божович Л. И. Личность и ее формирование в детском возрасте. Москва, 1986.

Божович Л. И. Проблема развития мотивационной сферы ребенка: Изучение мотивации поведения детей и подростков. Москва, 1973.

Венгнер Л. В. Воспитание психологической готовности к систематическому обучению // Допк. воспитание. 1985. № 8.

Газман О. С., Харитонова Н. Е. В школу с игрой. Москва, 1991.

Гуткина Н. И. Несколько случаев из практики школьного психолога // Педагогика и психология. 1991. № 10.

Эльконин Д. Б., Венгнер А. А. Особенности психологического развития детей 6—7-летнего возраста. Москва, 1988.

Коломенский Я. Л., Панько Е. А. Учителю о психологии детей шестилетнего возраста. Москва, 1988.

Костюкова М. Н. Определение психологической готовности к школе как одна из форм работы школьного психолога // Психологическая служба в школе. Москва, 1984.

Кравцова Е. Е. Психологические проблемы готовности детей к обучению в школе. Москва, 1991.

Чейпи Дж. Готовность к школе. Москва, 1992.

Чистякова М. И. Психогимнастика. Москва, 1991.

Шванцара Й. Диагностика психического развития личности. Москва, 1978.

### 10.4. Молодший шкільний вік: адаптаційні, навчальні, поведінкові труднощі

Шостий—сьомий роки життя дитини характеризуються назріванням протиріччя між зростаючими інтелектуальними можливостями і “дитячими” видами діяльності. Це протиріччя поширюється і на особистісну сферу. Дошкільник прагне стверджуватись у таких видах діяльності, які підлягають суспільній оцінці. У дитини з'являється сензитивність до морально-психологічних норм і правил поведінки, готовність до оволодіння засобами систематичного навчання. За словами Л. Виготського, в цей період відбувається перехід від навчання за власною програмою до навчання за програмою, заданою дорослими.

Проблемі психологічної готовності дитини до школи вже був присвячений попередній матеріал. Наразі ж зазначимо,

що психологічна готовність є необхідною, але недостатньою умовою успішної адаптації до шкільного життя. Є чимало дітей, які все ж таки не можуть “вжитися” в нову роль. Вони часто скаржаться на нездоров'я, перебувають у пригніченому настрої, неповноцінно засвоюють навчальний матеріал, не мають близьких друзів, знають на ім'я та прізвище лише частину однокласників тощо.

*Причинами шкільної дезадаптації частіше виступають неправильні методи виховання в сім'ї або порушення системи стосунків у школі. Є також певні індивідуальні особливості психічного розвитку дитини, що утруднюють її шкільне життя.*

До виховних помилок батьків можна віднести надмірно завищені сподівання щодо навчальної успішності дитини, внаслідок чого будь-яка невдача сприймається нею неадекватно; розмови про вади школи або вчительки замість акцентування уваги дитини на приємних моментах; часті конфлікти з приводу навчання дитини, після чого все, пов'язане зі школою, втрачає для неї щонайменшу привабливість.

Найбільшою шкоди процесові адаптації завдають вчителі, які намагаються виховувати школярів шляхом “об'єктивної” критики їхніх недоліків. Дитина ще не здатна об'єктивно сприймати критичні зауваження через вікові особливості самооцінки. Самооцінка дитини ще не аналітична, а синтетична. Це скоріше цілісне емоційне ставлення до себе, ніж розумова оцінка окремих своїх якостей. Відтак, коли вчитель висловлює незадоволення певними рисами школяра, тому здається, що мова йде про його особистість узагалі. А як можна любити школу, де тебе не люблять!

Основним методом запобігання шкільної дезадаптації дитини (поряд зі створенням ситуацій успіху) вбачається *зняття негативних оцінок на перших етапах навчання*. Це стосується не лише балльних оцінок, а й будь-яких: кольорових (червоні, сині, чорні кружечки), сюжетних (ракета, літак, черепаха), словесних (“молодець”, “добре”, “погано”). Поки дитина думає, що вона добре вчиться, в неї зберігається прагнення вчитися. А коли вчитель переконує учня, що той читає погано і пише неохайно, у того замість прагнення вдосконалюватись з'являється відраз до цих занять.

З-поміж індивідуальних причин шкільної дезадаптації слід виділити *надмірну чутливість і підвищену збудливість нервової системи*.

Діти з надмірною чутливістю нервової системи зазнають у школі емоційних перевантажень. Вони можуть бути готовими

до школи і мотиваційно, і розумово, але їхня емоційна вразливість дуже ускладнює процес адаптації. Оцінки, відповіді перед класом, контрольні роботи — все це стає приводом для хвилювання, переживань, страхів. Будь-яка невдача може викликати бурхливу емоційну реакцію (плач, крик, агресію). Як поставиться вчитель до такої “нестриманості”, так поставиться і клас. Тому, на жаль, таких дітей часто дражнять, висміюють. Напружені стосунки з однолітками невротизують емоційно вразливих дітей, підвищують їхню агресивність або замкнутість, посилюють стан психологічного неблагополуччя.

Підвищена збудливість (гіперактивність) нервової системи зумовлює спонтанність, імпульсивність поведінки. За своїми психічними проявами такий учень нагадує п'ятирічну дитину. Причиною такої властивості нервової системи є затримка розвитку процесів гальмування на фоні високої сили збудження нервових процесів. Таким дітям дуже важко дотримуватись правил поведінки, управляти своїми потягами, виконувати вимоги вчителя. Неуважність, дратівливість, неохайність збудливих дітей завдає багато клопоту вчителю. Але оскільки причиною некерованості таких учнів є не просто їхнє небажання, а органічне невміння стримуватись, то “закликати їх до порядку” майже неможливо.

Аби покращити адаптованість цих учнів до шкільних умов, необхідно не провокувати, а попереджати їхні нервові зриви, агресивні реакції, конфлікти, бійки, забезпечувати постійну зайнятість. Щоб однолітки не дражили такого учня, варто піднімати його престиж у класі, а не виставляти на посміховисько, як це подекуди робиться “з виховною метою”.

Розвиток саморегуляції збудливої дитини краще здійснювати шляхом індивідуальної корекційної роботи засобами психогімнастичних ігор, спрямованих на поступове відпрацювання навичок стримування м'язової, мовленевої активності, на тренування уваги й витримки. В такий спосіб можна сформувати в учня інтерес до спроб самоуправління, переконаність у своїй спроможності стримуватись.

На окрему увагу заслуговує ще одна проблема молодшого шкільного віку — *навчальні труднощі*. Гостро переживаючи їх, дитина може зневіритись у власних силах і здібностях, у неї виникають невпевненість, бажання уникнути негативного емоційного напруження, пов'язаного з навчанням (часто це вважають просто лінощами). Школа стає психотравмуючим фактором для такої дитини, оскільки замість сприяння її особистісному розвитку руйнує психічне й фізичне здоров'я, спотворює самосприйняття.

Причиною навчальних труднощів молодших школярів часто виявляються їхні природні вікові властивості, точніше неврахування останніх у навчально-виховному процесі. Розглянемо кілька найбільш поширених проблем такого типу.

Досить часто спричиняє шкільну неуспішність *недостатній розвиток довірливості пізнавальних процесів*: діти не можуть зосередитись, часто відволікаються, проявляють неорганізованість, невтриманість. Уміння довірливо управляти своїми пізнавальними процесами є новоутворенням шостого—сьомого років життя дитини, але достатній рівень довірливої саморегуляції наявний далеко не в усіх першокласників. Зайва вимогливість дорослих може ще більше загальмувати процес формування цієї важливої якості, оскільки пов'яже волю зусилля дитини з переживанням негативних емоцій.

Замість докорів ефективніше тренувати нові для дитини вміння у процесі ігор, де грає той, хто був уважнішим, витривалішим, зібранішим (не промовив забороненого слова або звуку, не зробив забороненого руху, не розсміявся, коли дуже хотілося, помітив і запам'ятав більше предметів або фігур тощо). Коли спроби зосередити свою увагу стануть привабливими для дитини, вона скоріше розв'є свою довірливість, ніж в умовах постійного психологічного стресу.

Проблеми в розпізнаванні й написанні літер дуже часто бувають пов'язані з *недостатнім розвитком зорового аналізу* в даному віці. Дзеркальні або важкозрозумілі зображення літер, їх заміна зумовлюються тим, що дитина ще не вміє подумки аналізувати зразок: вона сприймає зображення в цілому або фіксує увагу на якійсь деталі, до того ж часто не суттєвій. Аби прискорити формування зорового аналізу першокласників, доцільно підключати до зорового сприйняття ще й рухове або тактильне: літеру можна не просто розглядати, а зобразити рухами, танцем, вирізати з паперу або випнути з дроту, скласти з розрізнених елементів. Інтеріоризація цих умінь згодом дає дитині можливість не просто бачити форму літери, а й сприймати її конструкцію.

На початку шкільного навчання егоцентричне мислення дошкільника змінюється здатністю до конкретних розумових операцій. Дітям стають доступними такі з них, як децентрація, зворотність, уміння подумки простежувати зміни об'єкта. Проте мислення молодшого школяра обмежується тим, що *сто-сується реальних об'єктів*: аж до підліткового віку діти не в змозі утримувати свою розумову активність на матеріях, не пов'язаних з конкретними життєвими ситуаціями, з емпіричним досвідом.

Це означає, що рахувати, приміром, дошки, щоб спорудити собаці будку, дитині набагато легше, ніж розв'язувати абстрактні навчальні задачі. І не тільки тому, що дитина має перед собою реальний об'єкт, а й тому, що наявність реальної мотивації забезпечує утримання уваги на розумових діях. Часто достатньо перевести умову задачі на цікаві для дитини проблеми, як її розв'язання стає незрівнянно швидшим.

*Особливості пам'яті молодшого школяра тісно залежать від вікових особливостей мислення.* Йому набагато легше запам'ятовувати конкретний матеріал, пов'язаний з образами, відчуттями, емоціями, ніж суто розумовий. Тому учням так важко буває вивчити правило чи визначення і цілком доступно переповісти веселу пригоду або віршик несхвального змісту. Існує пряма залежність: чим більше каналів сприйняття задіяно в запам'ятовуванні, тим кращий його результат.

Ураховуючи вікові особливості пам'яті молодших школярів, педагоги намагаються “оживити” навчальний матеріал: роблять літери й цифри веселими дійовими персонажами, які мають свій колір, смак, запах, свої почуття й характер. Це відповідає ще одній властивості дитячого мислення — анімізму, тобто схильності вбачати живу душу у неживих речах.

Навчальні невдачі спричиняються неврахуванням не лише вікових, а й індивідуальних психологічних властивостей школярів. Ось деякі варіанти індивідуального розвитку дітей, які зазнають серйозних труднощів у навчанні.

*Мінімальна мозкова недостатність (ММН)* — це тимчасове відхилення в розвитку нервової системи, пов'язане зі зниженням розумової працездатності. ММН проявляється у високій виснажливості мозку, розпорошеності уваги, слабості довірливого запам'ятовування тощо. Таких дітей часто вважають ледарями, безвідповідальними, слабовільними і змушують додатково працювати, більше старатися. Це є грубою психологічною помилкою, оскільки чим більше дитина напружується, тим сильніше вона втомлюється і тим гірша продуктивність її роботи. Успішне навчання таких дітей можливе при максимальному підключенні мимовільних механізмів її уваги та пам'яті, що дає змогу досягти необхідного результату з найменшими витратами праці. Наприклад, замість учити вірш шляхом багатьох повторень дитині доцільніше зобразити вірш жестами, мімікою, розіграти його в ролях, намалювати схематично зміст, розфарбувати зображення і т. п. Така гра не потребує значного розумового напруження, а навчальний матеріал в її процесі засвоюється ефективніше.

Ще раз на уважимо, що ММН є тимчасовим відхиленням у розвитку нервової системи. На кінець початкової школи розумова працездатність таких дітей вирівнюється. Проте, на жаль, у них залишається упереджене уявлення про себе, котре визначає їхню подальшу неуспішність. Отже, основна психологічна допомога дітям із ММН має бути спрямована на збереження в них позитивного уявлення про свої можливості та здібності, на подолання комплексу “вічного трієчника”.

Іноді причинами навчальних труднощів виступають *типологічні властивості дитини, на які не розрахована традиційна методика навчання*. Наприклад, інертним дітям важко пристосовуватися до заданого темпу уроку, до швидкої зміни видів діяльності, до необхідності раптово вставати й відповідати на запитання вчителя, вони не завжди здатні виконувати середні нормативи швидкості читання тощо. Аби усунути ці труднощі в таких дітей, їх не варто “підганяти” під нормативи (це навіть шкідливо): достатньо просто враховувати їхній індивідуальний стиль і темп навчальної діяльності.

У дітей із *чутливою нервовою системою* можуть виникати проблеми при опитуванні (учень губиться, замовкає, плаче), при написанні контрольних робіт (хвилюється, робить помилки, навіть якщо знає матеріал). І тут знов-таки треба змінювати не дітей, а вимоги до них, умови їх навчання (не знижувати оцінку за виправлення в зошиті, не оцінювати відповіді на уроках тощо).

Необхідно зупинитися також на *специфічних відхиленнях у розвитку пізнавальної сфери дитини*, які призводять до труднощів у читанні, письмі, лічбі. Тим більше що на початкових етапах навчання подібні труднощі трапляються і у здорових дітей, а методи корекції однакові. Різниця полягає лише в тому, що для здорових дітей корекційні заняття є бажаними, а для дітей з певними логопедичними розладами — вкрай необхідними.

Труднощі читання проявляються в тому, що дитина довго не може злити літери у склади, а склади — у слово, в процесі читання переставляє звуки, замінює один одним, прочитані склади й слова повторює, ніби не розуміє. Це частіше зумовлено тим, що дитина погано розрізняє звуки мови на слух і, отже, погано запам’ятовує їх графічні зображення. Причому в дитини може і не бути очевидних порушень у вимові.

Корекційні ігри з такими дітьми спрямовані на тренування звукового аналізу слів, відпрацювання вміння виділяти певні

звуки в мові (які слова починаються з “м”?; гра “в міста” — кожне наступне місто починається з того звука, яким закінчувалася назва попереднього; назвіть якомога більше слів зі звуком “с” тощо). Звуковий синтез теж можна відпрацьовувати в іграх, наприклад: “Зараз я думаю про одну річ, вона лежить у шафі, біла й смугаста, починається з “р” (відгадка: рушник).

Труднощі в засвоєнні грамоти виникають на перших етапах навчання у багатьох учнів. Діти, зокрема, не можуть визначити послідовність звуків у слові, скласти слово з окремих літер і т. ін. На письмі це відбивається в таких помилках, як пропуски літер, роздільне написання частин слова, вставлення зайвих складів, у злитному написанні прийменників, сполучників, часток, у не-правильному відтворенні роду й числа.

Розлади письма майже завжди супроводжуються труднощами читання, адже оволодіння цими навичками взаємопов’язане. Отже, корекційна робота за своїм змістом тут подібна до описаної вище, а також до тієї, що стосувалася розвитку зорового аналізу.

Розлади лічби є однією з головних причин незасвоєння математичних понять і правил оперування числами. В основі цих розладів лежать відхилення у просторових уявленнях, з якими нерозривно пов’язані поняття про числа та дії з ними. Наприклад, дитина стійко плутає близькі за написанням цифри, погано розуміє знаки “більше”, “менше”, “дорівнює”; нечітко розуміє склад числа, не вміє рахувати групами тощо. У розв’язанні задач виникають ще більші труднощі: дитина часто не розуміє умов, спирається не на зміст, а на окремі слова, не бачить послідовності виконання дій.

Корекційну роботу в таких випадках доречно будувати не на матеріалі математики, а на вмінні дитини орієнтуватись у просторі — рухатись, виконувати словесно запрограмовані дії з предметом, порівнювати, вимірювати навколишній світ.

Неможливо обминути й проблему *неадекватної поведінки молодших школярів*. Кількість звертань до психолога з цих питань дуже велика. Батьки та вчителі скаржаться на негативізм, упертість, дратівливість вихованців, небажання або невміння дотримуватися правил поведінки.

Поряд із психоневрологічними причинами, які ми вже зазначали (підвищена збудливість, надмірна вразливість, невротичні стани), неадекватна поведінка може спричинятися певними акцентуаціями характеру дитини. Ці акцентуації виникають внаслідок невдалих виховних впливів і виражаються у формуванні “хибних цілей” поведінки. Такі цілі опосеред-



ковують сприйняття дитиною дійсності, змушують неадекватно сприймати світ і неадекватно реагувати на нього. Дитина починає вередувати, сперечатися, не підкорятися вимогам, робити навпаки. Перед тим як здійснити корекцію, необхідно з'ясувати, що саме спонукає дитину до такої поведінки, з якою метою вона провокує суперечки. Сама дитина про це не здогадується, оскільки не усвідомлює глибинні мотиви своєї поведінки. Визначити ці мотиви й усунути хибні цілі — пряме завдання практикуючого психолога.

Отож наведемо деякі орієнтири психологічного спостереження за дитиною.

Є діти, які готові на все, аби привернути до себе увагу. Вони бешкетують і сперечаються тільки для того, щоб їх помітили, “повиховували”. Щоб допомогти такій дитині, треба неодноразово показати їй, що її люблять, нею пишуться саме тоді, коли вона самостійно чимось займається, приділяти їй якнайбільше уваги не тоді, коли вона вимагає цієї уваги. Якщо такої можливості немає, можна спокійно послатися на зайнятість, термінову справу, перенести розмову на інший час тощо, але потім обов'язково поговорити з дитиною, причому з власної ініціативи.

Є діти, чия неслухняність є наслідком затяжної “боротьби за самостійність”. Це трапляється тоді, коли дорослі намагаються щохвилини керувати дитиною. Виконати таку безліч вказівок психічно повноцінна дитина не може, і тому вона змушена не реагувати на них. У результаті формується звичка не зважати на вимоги дорослих, чинити по-своєму, тобто впертість, вередливість. Згодом дитина може вдаватися до хитрощів, обману, демонстративної непокорності.

Щоб налагодити стосунки з такими дітьми, варто звернути увагу на словесне оформлення звертань до них. Дуже часто батьки або вчителі самі провокують упертість малюка, висловлюючи йому свої вимоги або зауваження в роздратованому імперативному тоні (“Зараз же марш у ліжко!”, “Ти чому не вимив руки?!”). Це одразу передається дитині, і вона так само різко відповідає відмовою. Навіть якщо останнє слово залишиться за дорослим, дитина все одно набуває шкідливого досвіду.

У спілкуванні з “непослухами” цієї групи доречно проводити свою лінію зі спокійною впевненістю, без роздратування та обурення. Допільно визнати право дитини на власну точку зору, а при можливості навіть у чомусь розділити її. Але в той самий час слід наполегливо підводити дитину до виконання необхідних дій (“Так, погуляти ще хочеться, ми зовсім мало погуляли. Мені теж дуже

шкода, що треба вже йти робити уроки. Але нічого не вдієш. Давай руку!”). В такій ситуації малому нема з ким сперечатися та нікого вмовляти.

Діти, що не відчувають любові до себе, також вирізняються неслухняністю та конфліктністю. Незалежно від міри об'єктивності комплексу “скривдженості” дитина реально відчуває ревності, заздрість до інших дітей, бажання образити їх, а також і дорослих, які “всіх люблять, а мене лають”. Ця невдоволеність постійно спонукає дитину не підкорятися дорослим, робити саме те, що заборонено. Чим більше ми будемо обурюватися вчинками такого “непослуха”, тим більше він буде стверджуватися в позиції “скривдженого”. У таких випадках необхідно подолати своє роздратування і спробувати ставитись до дитини виключно уважно, ласкаво, доброзичливо. Жодні інші заходи впливу, включаючи найсуворіші, на таку дитину не діють.

Зрозуміло, в межах одного підрозділу неможливо висвітлити всі соціально-психологічні та особистісні проблеми, характерні для молодшого шкільного віку. Однак за умови попередження або подолання навіть описаних вище труднощів шкільної адаптації дитини можна уникнути багатьох проблем особистісного розвитку, що починаються в молодшій школі, “розцвітають” у підлітковому віці й часто супроводжують усе подальше життя людини.

---

#### Запитання й завдання

---

1. Першокласник, який мріяв про школу, вмів читати й рахувати, тепер навчається посередньо. Який компонент готовності до школи розвинений у нього недостатньо? Як можна діагностувати й розвивати цей компонент?
2. Назвіть відомі Вам прояви шкільної дезадаптації. Що найчастіше зумовлює психологічний дискомфорт дитини у школі?
3. Які методи профілактики шкільної дезадаптації Ви запропонуєте для дітей з надмірною чутливістю нервової системи, для гіперактивних дітей, для учнів зі пavidкою розумовою втомлюваністю?
4. Які вікові психологічні особливості молодшого школяра можуть спричиняти навчальні труднощі? Які заходи оптимізації навчальної діяльності доречно застосовувати

щодо учнів з недостатнім розвитком саморегуляції, зорового аналізу?

5. Схарактеризуйте прояви неадекватної поведінки молодших школярів. Які, на Вашу думку, є найбільш хибними?

---

## Література

---

*Клюева Н. В., Касаткина Ю. В.* Учим детей общению: характер, коммуникабельность. Ярославль, 1996.

*Максимова Н. Ю., Милютіна К. Л., Піскун В. М.* Основы детской психологии: Навч. посібник. Київ, 1996.

*Обухова Л. Ф.* Возрастная психология. Москва, 1996.

*Оклендер В.* Окна в мир ребенка: Руководство по детской психотерапии. Москва, 1997.

*Рогов Е. И.* Настольная книга практического психолога в образовании. Москва, 1995.

*Спиваковская А. С.* Профилактика детских неврозов (Комплексная психологическая коррекция). Москва, 1988.

### 10.5. Підлітковий вік: зміна форм організації навчальної діяльності

При переході дітей із початкової школи в середню перед практикуючим психологом постає широке й різнобічне коло завдань. Психологічні проблеми цього періоду можуть бути пов'язані як з об'єктивними змінами в організації навчально-виховної діяльності у старших класах, так і з особистісними процесами, характерними для підліткового віку.

Ми вже неодноразово наголошували на тому, що підлітковий вік — це найбільш складний та бурхливий період у формуванні особистості дитини, який характеризується глибокими змінами зовнішніх і внутрішніх факторів розвитку. Це найсамперед пов'язано з фізіологічною перебудовою організму, зміною становища дитини у відносинах з дорослими й ровесниками, з високим рівнем розвитку пізнавальних процесів. Це й досить відповідальний період, оскільки саме в цей час

формується ціннісні орієнтації, в основному закріплюються риси характеру і форми міжособистісної взаємодії, розвивається рефлексія, яка змінює перебіг і характер відносин з іншими людьми та ставлення до самого себе.

Значні зрушення відбуваються в морально-етичних поглядах підлітків. Якщо у молодшому шкільному віці регулювання взаємовідносин учнів відбувалося переважно за нормами “дорослої” моралі, то тепер на перший план виступають так звані стихійні дитячі норми, пов'язані з властивостями “справжнього товариша”. Підлітки намагаються посісти певне місце у системі ділових та особистих стосунків класу; формується досить стійкий статус кожного учня в цій системі, причому часто виникає тенденція закріплення саме негативного статусу. Усвідомлення останнього, звичайно, впливає на емоційний стан підлітка і може викликати різноманітні відхилення у його навчанні та поведінці.

Суттєво змінюється й характер самооцінки підлітка. Вона тепер менше залежить від результатів навчання, а дедалі більшою мірою — від характеристик міжособистісного спілкування. Різко зростає кількість негативних самооцінок, порушується рівновага між позитивними та негативними самооцінками школярів: тобто настає криза самооцінки. Незадоволення собою у молодших підлітків поширюється не лише на сферу спілкування з ровесниками, а й на власну навчальну діяльність. Загострення критичного ставлення до себе актуалізує потребу в загальній позитивній оцінці своєї особистості іншими людьми, передусім дорослими — батьками та вчителями. Саме психолог і повинен привернути їхню увагу до цього моменту в житті підлітка, а в разі необхідності допомогти самій дитині виробити адекватну самооцінку.

Звичайно, людина протягом усього життя потребує позитивної оцінки з боку інших. Особливо це стосується дитячого віку і найгостріше проявляється у так звані кризові періоди розвитку. Перехід від дитинства до підліткового віку, який збігається з переходом у середню школу, і є своєрідним проявом мотиваційної кризи, викликаній зміною ситуації особистісного розвитку та зміною внутрішньої позиції школяра. Переживання учнів, пов'язані з такими змінами, не завжди усвідомлюються ними. В результаті виникають психологічна незахищеність, яка проявляється в незадоволенні собою/та відносинами з іншими, критичність в оцінюванні результатів навчання. Все це може стати стимулом для розвитку потреби у самовихованні, але може й негативно впливати на характер

самоусвідомлення, перешкоджати повноцінному формуванню особистості. Тому вкрай важливо, щоб діти в ці перехідні періоди перебували під постійним наглядом шкільного психолога. Але робота у цьому напрямі має починатися значно раніше.

Мова йде про виявлення рівня готовності дітей наприкінці початкової школи до навчання у середніх класах. Можна виділити такі складові готовності до навчання в середній школі:

*успішне засвоєння програмного матеріалу та сформованість основних компонентів навчальної діяльності;*

*наявність новоутворень молодшого шкільного віку — довільності, рефлексії, мислення через поняття тощо;*

*якісно новий тип взаємовідносин із дорослими та однолітками.*

Звичайно, цей перелік є досить умовним, оскільки чітко окреслених вікових нормативів психічного розвитку та критеріїв оптимальних умов переходу до середніх класів поки що не існує. Практикуючий психолог кожного разу сам має розв'язувати складну й відповідальну проблему визначення готовності учнів, ураховуючи не лише загальні вікові закономірності, а й соціально-психологічні особливості даної школи.

У зв'язку з цим можна запропонувати використання комплексу Л. Тихомирової та А. Басова "Діагностика готовності молодших школярів до навчання в середній ланці школи" (Москва, 1995), призначеного для виявлення цілого ряду аспектів психічного розвитку та навчальної діяльності учнів, зокрема: ставлення до школи, розвиток усної мови, рівень стійкості уваги, обсяг запам'ятовування та смислової пам'яті. Комплекс також включає діагностику процесів саморегуляції та методики визначення сформованості логічних операцій мислення (виділення суттєвих ознак, порівняння, узагальнення, класифікація та ін.).

Більшість проблем перехідного періоду, як уже було сказано, може бути викликана двома групами причин: недоліками в навчанні учнів початкової школи та порушеннями у сфері спілкування. Ці причини тісно взаємопов'язані, але в кожному окремому випадку характер цього зв'язку та рівень порушення і його значення будуть різні, на що і повинен звернути увагу шкільний психолог.

До об'єктивних причин дезадаптації школярів можна віднести такі зміни форм організації навчальної діяльності у середніх класах:

поява значної кількості нових навчальних дисциплін;

збільшення кількості уроків щодня;  
розширення обсягу необхідної інформації;  
прискорення внутрішнього ритму уроків;  
проведення уроків різними вчителями;  
кабінетна система навчання.

Але спробуємо подивитися на проблему дезадаптації дещо в іншому ракурсі. Річ у тім, що в більшості шкіл відсутня *органічна спадкоємність між початковою та середньою ланками*, існує відчутний вододіл між цими двома значними етапами в життєдіяльності школи. Можна стверджувати, що він створений більшою мірою педагогічним колективом, аніж учнівським. Тут є багато факторів, але ми зазначимо головний — відчуження у стосунках учителів середньої школи і початкової, атмосфера суперництва замість співробітництва, а іноді навіть зверхній погляд педагогів середньої школи на своїх "молодших" колег. Крім того, в деяких педагогічних колективах часто існує усталена думка про індивідуальну майстерність того чи іншого вчителя початкових класів, від якої залежить бажання чи небажання педагогів працювати з учнями даного класовода у середній ланці. Ці складні проблеми так чи інакше доведеться розв'язувати шкільному психологові. Одним із способів тут може стати проведення *психолого-педагогічних консилиумів*, теми та графіки яких має уважно розробити психолог, ураховуючи специфіку колективу.

Правильно підготовлений і проведений консилиум класоводів та майбутніх класних керівників (а вони, як правило, є і викладачами в цих класах) допоможе зняти цілу низку питань, пов'язаних з переходом дітей з початкової школи до середньої. По-перше, майбутні класні керівники ознайомляться з індивідуальними особливостями дітей, з методами і формами викладацької діяльності попереднього вчителя, з системою організації виховної роботи та вимогами щодо оцінювання знань учнів. По-друге, володіння цією інформацією дасть змогу вчителям середньої ланки ефективніше застосовувати особистісний підхід та проявити свою педагогічну майстерність. По-третє, наслідками цієї спільної роботи мають стати і збагачення досвідом, і налагодження стосунків у педагогічному колективі, і встановлення взаємодовіри та взаєморозуміння.

Але, на жаль, цим не вичерпується коло проблем, пов'язаних з дезадаптацією школярів у середніх класах. Мова йтиме про особливий, часто негативний характер взаємовідносин між учителями та учнями-підлітками. Звинувачень тут аж

задосить — і в один, і в інший бік. Частина вчителів убачає причину цього у складності окремих розділів навчальної програми, невиконанні учнями домашніх завдань, слабкій допомозі батьків, в особистих лінощах підлітків тощо. Деякі педагоги стверджують, що проблеми у спілкуванні виникають тільки з власної вини учнів, які проявляють неповагу до вчителів, черствість, грубість, невдячність. І лише незначна частина педагогів розуміє, що труднощі взаємовідносин можуть бути викликані й відсутністю природних педагогічних даних у вчителя, невмінням або небажанням проникнути у внутрішній світ дітей, відсутністю індивідуального підходу до них.

Депо по-іншому дивляться на цю проблему школярі. Вони зазначають у своїх вчителів нестриманість, недовіру та неповагу до учнів, застосування авторитарних методів виховання, необ'єктивність, невизнання власних помилок і т. ін.

Звичайно, що в умовах таких взаємних звинувачень не можна говорити про повне взаєморозуміння між учителем і учнями, а отже, і про ефективне засвоєння знань. До того ж ті чи інші негативні риси педагогів можуть спричинити виникнення у підлітків так званого *смыслового бар'єру*. Це явище іноді спостерігається і в більш ранні періоди навчання, але саме в підлітковому віці воно утворюється скоріше, гостріше перебігає і тяжко усувається.

Зовні *смысловий бар'єр* виражається в тому, що підліток мовби не чує, що йому каже дорослий. Насправді ж він навіть може повторити те, що було сказано, але свідомо не сприймає смислу повідомлення. Ніби існує якийсь внутрішній контроль, який не забезпечує усвідомлення слів дорослого.

*Смысловий бар'єр* може проявлятися у двох видах: *відносно конкретної особи* — незалежно від того, що вона вимагає, та *відносно конкретної вимоги* — незалежно від того, хто її висуває. Розглянемо кожний випадок окремо.

*Смысловий бар'єр* щодо конкретної особи найчастіше виникає при неправильному розумінні дорослими справжніх мотивів поведінки дитини або приписуванні їй зовсім інших мотивів. Наприклад, учитель натрапив у класі на двох підлітків, які вчинили бійку. Не з'ясувавши справжніх причин і розцінивши їхні дії як звичайний хуліганський вчинок, учитель покарав обох. Але один із підлітків вважає, що мав серйозну підставу для бійки, оскільки йшлося про його честь. Він поводи́вся згідно з “дорослою” мораллю і, цілком зрозуміло, сприйняв покарання як несправедливість. І якщо подібні непорозуміння будуть повторюватися, то відносно цього вчителя у

підлітка може виникнути *смысловий бар'єр*. Трапляються випадки, коли *смысловий бар'єр* стає наслідком лише одного конфлікту. Особливо коли підліток намагався пояснити якісь свої мотиви, а вчитель досить різко обірвав його, показуючи, що не вірить йому. Таким чином, *смысловий бар'єр*, який виникає з конкретного непорозуміння (одного чи декількох) з даним учителем, і далі буде проявлятися у стосунках з ним — незалежно від того, які конкретні вимоги ставить вчитель. Останні неодмінно будуть розпінюватися учнем як несправедливі та не варті уваги.

*Смысловий бар'єр* може виникати навіть тоді, коли вчитель об'єктивно правий, а учень не усвідомлює дійсних мотивів своєї поведінки. Наприклад, учитель попросив учнів підготувати короткі виступи по темі уроку. Всі виконали завдання, крім одного, який пояснив, що в бібліотеці не знайшлося потрібних книг. При цьому учень упевнений, що його причина дуже поважна. І якщо вчитель буде нарікати цьому учневі за його лінощі та пояснювати, як можна було виконати це завдання, то учень все одно буде вважати його прискіпливим, оскільки у нього ще не сформувалося почуття відповідальності, на яке розраховував учитель. В даному випадку безвідповідальне ставлення до справи не усвідомлюється підлітком і тому не сприймається як мотив свого вчинку, коли йому про це справедливо говорять учитель. Небезпека такого роду *смыслових бар'єрів* полягає в тому, що втрату взаєморозуміння підліток у подальшому може поширити й на інші явища або інших людей.

Як зазначалося, *смыслові бар'єри* можуть утворюватися і відносно конкретної вимоги — незалежно від того, хто висуває цю вимогу.

Найчастіше це явище виникає внаслідок частого повторювання тих чи інших вимог до підлітка, котрі стають настільки звичними, що він перестає їх сприймати. Як правило, це стосується тих вимог, зміст яких є різним для дорослого й для підлітка. Наприклад, учень погано встигає з фізики, оскільки пов'язує своє майбутнє з літературою. Звичайно, вчителів не зрозуміло, як це можна нехтувати таким важливим предметом, і він щоразу намагається пояснити це підліткові, докоряючи йому за низькі оцінки. Внаслідок постійного повторювання цих вимог учень перестає на них реагувати зовсім.

Тепер розглянемо деякі способи запобігання та усунення *смыслових бар'єрів*. Коли мова йде про *смысловий бар'єр* щодо конкретної вимоги, яка завжди висувалася в одній формі, то зняти його можна, змінивши гон і манеру звертання до учня. Наприклад, якщо вимога ставилася у формі повчальної нотації, слід звернутися до підлітка по-дружньому; і навпаки,

якщо дорослий постійно просив і умовляв учня, то вимога може бути поставлена в категоричній формі. При цьому слід урахувати, що підлітки звертають основну увагу не стільки на зміст інформації, скільки на спосіб її передання: чим різноманітніші поведінка й інтонація, міміка та жести дорослого, тим скоріше й легше вона засвоюється, викликаючи так звану орієнтовну реакцію у слухача.

Іноді вивести підлітка з подібного стану може бесіда про його статус у класному колективі: адже підлітки дуже уважно прислухаються до думок інших стосовно своєї персони. Аналіз поведінки і форми спілкування підлітка з іншими людьми, який допоможе йому зробити шкільний психолог, дає змогу усвідомити ті небажані особливості своєї поведінки, про які йому постійно (і безрезультатно!) говорить учитель.

Ще один спосіб усунення смислового бар'єру полягає в тому, щоб ту ж саму вимогу висловила інша людина, яка користується більшим авторитетом і повагою серед підлітків. Тоді ця вимога сприймається зовсім інакше.

Розв'язання проблем смислового бар'єру відносно конкретної особи, як правило, більше пов'язано з афективними переживаннями й афективним ставленням підлітка до того чи іншого дорослого і проходить значно важче й довше. І тут особлива роль належить психологові. Справа в тім, що учень може відмовитися від відвертої розмови з учителем, щодо якого у нього сформувався смисловий бар'єр. А починати роботу потрібно саме зі щирої бесіди, в ході якої поступово з'ясовуються основні причини такого явища. Крім усунення смислового бар'єру, така бесіда має на меті усвідомлення підлітком необхідності подолання негативних рис свого характеру. Звичайно, за один сеанс досягти цього неможливо. До того ж необхідна й окрема робота з учителем — "співучасником" побудови смислового бар'єру, який повинен дати зрозуміти підліткові, що справді бажає йому тільки добра і хоче дійти з ним цілковитої згоди.

Досягнення позитивних результатів великою мірою залежить від того, наскільки сам підліток бажає змінити існуючий стан справ. Тільки через власне переживання підлітком розглянутих вище проблем можливі зміни його особистісних властивостей. Тоді вимоги вчителя поступово стануть вимогами дитини до самої себе і зникнуть будь-які смислові бар'єри, а з ними й чимало наболілих проблем підліткового віку.

Звичайно, головна функція шкільного психолога полягає не в тому, щоб "гасити пожежу" різноманітних конфліктів

між учителями та учнями, і навіть не в усуненні смислових бар'єрів на шляху оволодіння знаннями і взагалі цілісного розвитку особистості учня. *Найголовніше й найобтяжливіше його завдання — це копітка і довготривала просвітницька робота серед учителів, батьків та підлітків, націлена на глибоке розкриття особливостей взаємодії всіх учасників навчально-виховного процесу.*

---

#### Запитання й завдання

---

1. Які фактори спричиняють психологічні проблеми при переході учнів із початкової ланки у середню?
2. У чому полягають особливості розвитку дитини підліткового віку?
3. Назвіть складові готовності дітей до навчання у середній школі.
4. Що, на Вашу думку, має входити в комплекс діагностики готовності до навчання в середній школі?
5. Які зміни в організації навчальної діяльності відбуваються при переході учнів до середньої ланки?
6. Які психологічні проблеми виникають у відносинах між вчителями та учнями підліткового віку?
7. Що таке смисловий бар'єр, які його види?
8. Запропонуйте доречні, на Ваш погляд, способи усунення смислових бар'єрів у підлітковому віці.
9. Сформулюйте декілька тем психологічно-педагогічних кон-силіумів при переході учнів з початкової школи у середню.

---

#### Література

---

- Абрамова Г. С. Некоторые особенности педагогического общения с подростками // Вопр. психологии. 1988. № 2.
- Алешина Ю. Е., Коноводова А. С. Взаимоотношения подростков в школьном коллективе // Там же. № 3.
- Гуткина Н. И. Психологические проблемы общения учителя с подростком // Там же. 1984. № 2.



Дубровина И. В. Школьная психологическая служба: Вопросы теории и практики. Москва, 1991.

Дубровина И. В. Рабочая книга школьного психолога. Москва, 1995.

Костюк Г. С. Актуальные вопросы обучения и развития младшего школьника // Обучение и развитие младших школьников. Киев, 1970.

Общение и формирование личности школьника. Москва, 1987.

Овчарова Р. В. Справочная книга школьного психолога. Москва, 1993.

## 10.6. Старший шкільний вік: рефлексія, самовизначення, вибір професії, життєві плани

Життєвий світ старшого школяра характеризується виразною індивідуальною активністю, темою всевладдя часу й захоплення сьогоденням разом із дедалі чіткішою орієнтацією на майбутнє. Усвідомлення власної своєрідності зумовлюється домінуючою потребою бути не таким, як усі. Перемога над часом передбачає моральне експериментування та стає перемогою і над владою обставин.

В юнацькому віці ідеал має такий самий статус, що й реальність. Навколишній світ майже ніяк не сполучається з ідеалом, але повинен йому відповідати, до нього тягнутися. Поки світ не є ідеальним, він лежить у злі. Врятувати світ і людей можна завдяки героїчним учинкам, завдяки подвигу. Юнак любить те, що він палко бажає змінювати. Він хоче змінювати те, що його захоплює, не залишає байдужим.

Хоч юнацтво вважається найкращим часом, спеціальні дослідження доводять, що у цьому віці фіксуються найнижча задоволеність смыслом свого життя, найгостріша невпевненість у собі, стан тотальної невизначеності. Людина стоїть на порозі нового, дорослого, самостійного життя, хоче зрозуміти своє призначення, знайти відповіді на запитання “Хто я?”, “Для чого живу?”, “Хто зі мною поруч?”, “Як знайти найближчу людину?”, “Що робити у майбутньому?”

З якими реальними життєвими проблемами юнак звертається до практикуючого психолога? Найчастіше це пробле-

ми взаєморозуміння (з товаришами, батьками, вчителями, самим собою); проблеми майбутнього (куди піти вчитися після школи, як жити далі і т. ін.); проблеми самовиявлення, самовираження, творчості; проблеми, пов'язані з психосексуальними інтересами, коханням; проблеми усвідомлення власної індивідуальності та її неповторних рис; проблеми формування установки на самостійну побудову власного життя; проблеми незбігу ідеалу й буденності.

Ще Ш. Бюлер, використовуючи біографічний метод та вивчення юнацьких щоденників, визначила п'ять ключових проблем, що з ними стикається майже кожний юнак. Це інтерес до власної особистості, почуття самотності, проблема часу, пошук ідеалу, жага кохання.

Переживання власного буття у цей період може бути усвідомлюваним і фрагментарно, частково. На поверхні може лежати одна проблема, з якою саме й звертається за консультацією старший школяр, а насправді його турбує дещо інша життєва колізія, про яку він спочатку навіть не згадує або згадує побіжно. Так, внутрішні конфлікти, конфлікти з собою, своїми ролями, очікуваннями, сподіваннями маскуються під конфлікти зовнішні, суперечки, непорозуміння з оточуючими. Незадоволення окремими рисами власного характеру, можливостями саморегуляції приховує страх перед майбутнім, а бажання зводити повітряні замки — невпевненість у собі, у своїх можливостях пристосування до реального життя з його повсякденними вимогами.

Іноколи юнак шкодує, що не може повернутись до характерного для дитинства ставлення до життя, коли все сприймалося природно, безпосередньо, щиро, наївно. Подібна відсутність будь-якої рефлексії виникає у старшого школяра, коли він перебуває у полоні сильного афекту, коли чимось розгніваний чи захоплений. Але пізніше все одно підключається рефлексія, яка ніби припиняє безперервний процес життя, розчленовує його, аналізує, дозволяючи подивитися на себе ззовні. Момент підключення рефлексії є вирішальним, ключовим, тому що саме з цього моменту кожний вчинок стає відбиттям нового, глибинного, відповідального ставлення до власного існування.

Однак інтенсивний розвиток рефлексії у цьому віці обтяжується великою кількістю сумнівів щодо дійсності та ставлення до неї. Буденні натури, як вважає юнацтво, не можуть зрозуміти всю складність проблем, котрі потрібно терміново розв'язувати. Дорослі, які звикли до компромісів, уже не

пам'ятають, яким насправді складним є світ, як треба до нього ставитись, які завдання вирішувати. Все навколо провокує виникнення запитань, все потребує глибоких роздумів. Батьків інколи дратує оця манера розводити “глибоку філософію на мілких місцях”, оці абстрактні міркування про творчість, безсмертя, позаземні цивілізації, карму тощо. Пошук універсальних законів природи і людського існування відтворює вікові особливості розвитку людської самосвідомості, і це цілком нормально. “Відсутність інтересу юнака до вічних проблем неприродно, вона загрожує бездумним існуванням” (М. Вовчик-Блакитна).

Неабияку значущість набуває пошук справжнього кохання, в якому виникла б можливість виходу за межі побутового, скінченного, випадкового до деякого абсолютного, одвічного, суттєвого. Юнацтво мріє про велику любов, чекає на неї, як чекають свят, що руйнують буденність, підносять над нею. У 15—16 років чекати важко, нетерпіння штовхає на негайні пошуки. Відсутність життєвого досвіду дозволяє бачити кожне нове почуття як щось дійсно всезаповнююче, всепоглинаюче. Кохання вимальовується як велика героїчна справа, будівництво великого цікавого життя, як подвиг вірності, самопожертви, товариськості, дружби.

Проблеми, пов'язані з цією інтимною сферою, рідко стають об'єктом відвертої розмови із психологом. Найчастіше вони формуються досить спрощено.

Так, десятикласниця П. О. з-поміж п'яти життєвих проблем, що її хвилюють, називає й таку: “Не можу вирішити, що для мене головніше: особисті справи чи навчання. Якщо з кимось зустрічаєшся, то потім концентруватися на підручниках досить важко”. Її однокласниця В. О. скаржиться, що їй важко спілкуватися з особами протилежної статі (тут і далі використовуються матеріали експериментальних досліджень І. Манохи).

Практикуючий психолог, який консультує дівчат, намагається зрозуміти, як вони бачать свою проблему, які шляхи її розв'язання вони вже випробували. На питання “Що ви реально намагаєтесь зробити для вирішення проблеми?” П. О. відповідає: “Ну, спочатку треба, щоб хоч батьки не були проти”.

Так поступово з'ясовується життєвий контекст, у який вилетіла конкретна проблема. Стає зрозумілим, що серед багатьох зон у даному випадку є й зона взаємин із рідними. Подальша розмова торкається матері, яку всі поважають, яка всіх навколо розуміє, крім доньки. “До мене — тільки претензії, тільки зауваження. Вона постійно на мене

ображається, що я вже не хочу все про себе розповідати”. Дівчина готова докладати максимум зусиль, аби дійти компромісу, навчитися разом із матір'ю взаєморозумінню, тому що “інакше ми будемо вимушені розлучитись”.

Її подруга, яка не може спілкуватися з протилежною статтю, серед можливих шляхів вирішення проблеми називає такі: багато читати, мати більше друзів, поліпшити взаємини з однокласниками. На запитання психолога “Що було б, якби проблему вже було вирішено?” В. О. відповідає: “Я була б розкріпаченою, знайшла б собі супутника життя, але й досі не знаю, хто саме мені потрібний”.

Так не зовсім усвідомлена особистісна проблема клієнта, поступово усвідомлюючись, стаючи рельєфнішою, висвітлює життєві обставини, пов'язані зі становищем серед однолітків, із незадоволенням своїм статусом у групі. Найболючішим стає питання: “Хіба комусь зі мною цікаво?” Виникає необхідність зазирнути у минуле цієї дівчини, зрозуміти витоки її невпевненості у собі, у власній цінності.

Юнацький вік є віком творчих мрій, коли підрастаюча особистість у своїх фантазіях та раціональних побудовах майбутнього стисло переживає свій імовірний творчий шлях, планує можливості самовизначення. Нерідко ці мрії мають випадковий характер, коли юнак наслідує уподобання товариша, батька, вчителя, літературного персонажа, кіногероя, виконавця музичних шлягерів. Коли ж мрії збігаються з реальними нахилами, спираються на певні творчі здібності, вони стають підґрунтям наступного етапу творчого шляху — покликання.

Серед старшокласників навряд чи можна знайти такого, хто не шукав би майбутню професійну дорогу, не думав би про життєві перспективи. Ось їхні типові відповіді: “Не можу поки що сказати собі, куди мені йти після школи”; “Зараз для мене найголовніше вирішити, до якого вузу вступати”; “Головне — проблема самовизначення, визначення у житті”. Серед відповідей є й такі: “Не знаю, що важливіше — займатися справою, яка на сьогодні перспективна й матеріально вигідна, чи оволодівати спеціальністю, яка подобається вже не перший рік”.

Економічна ситуація в країні не може не позначатися на настроях молоді. Дехто занадто швидко стає реалістом, позбавляючи себе юнацького романтизму, етапу мрійництва й шукань. А дехто, навпаки, відкидає всілякі уявлення про реальну дійсність, намагаючись і в свої 20—25 років бути неза-

лежним від соціуму, отаким собі вільним створінням всесвіту. Такі люди тяжіють переважно до східних релігій, до специфічних психологічних практик введення себе у змінні стани свідомості. Відтак психологові, який працює з юнацтвом, не обійтися без знання ідеології кришнаїтів, головних положень конфуціанства, історії буддизму і т. ін., якщо він хоче зрозуміти той загальний контекст, котрий обумовлює загострення певних особистісних проблем.

Практикуючий психолог, який консультує старшого школяра з приводу професійного самовизначення, повинен намагатися побачити реальну проблему в сукупності подій, зазирнути у більш-менш недалеке минуле.

Отож десятикласник П. С. вважає своєю головною проблемою вступ до військового навчального закладу. Серед шляхів її розв'язання він називає навчання у школі, а ще краще — за самостійно складеною програмою, яка враховує й необхідність занять спортом.

Чому цей юнак прагне стати саме військовим? Виявляється, у нього нещодавно було чимало проблем із “вулицею”. Він намагався замкнутися в собі, позбавитися її впливу. Коли не вийшло, вступив із нею в конфлікт і зазнав поразки. І нарешті став її членом, хоч і не досить активним. Так, погляд у минуле дає змогу зрозуміти, що вибір професії може здійснюватися не за покликанням, а скоріш як механізм психологічного захисту від неконтрольованої вуличної стихії.

Доцільно не припиняти консультування на цьому етапі, оскільки складності клієнта у спілкуванні з однолітками, напевно, мають корені ще в дитинстві. Необхідно допомогти юнакові подолати страхи, яких він не усвідомлює, позбавитися залежності від небажаного оточення, повірити у власні сили. Тому головний напрям практичної роботи у цьому випадку пов'язаний із допомогою у самопізнанні, реалістичному погляді на себе, у власні глибини.

Комплексний розгляд проблеми обов'язково має включати реконструювання клієнтом власного життєвого шляху. Як він розповідає про своє минуле? До яких моментів неодноразово повертається? Які періоди не може згадати? Кого вважає для себе найближчою людиною ще з часів раннього дитинства? До кого подумки звертається, коли йому важко? Чіє ставлення до себе згадує як найщиріше, найвдвірніше, найдорожче? У спробі складання психологічної автобіографії важливі кожні деталі, кожний ніби випадковий епізод, кожна асоціація.

Не можна не згадати про метод перших життєвих спогадів, автором якого є відомий психолог А. Адлер. “Події, котрі за-

пам'яталися з дитинства, мають бути дуже близькими до головних інтересів індивідуума: а якщо ми знаємо його головні інтереси, ми знаємо його мету і стиль життя. Саме це робить ранні спогади настільки важливими при консультуванні відносно вибору професії”, — пишуть Дж. Фейдідмен та Р. Фрейгер. Неабияке значення має при цьому початок розповіді юнака про себе, його перші речення. Не так вже й важливо, чи відповідають ці спогади дійсності. Цінними є саме судження людини про себе, коли вона впевнено формулює: “Вже з дитинства я був такий-то...” Адлер ніколи не досліджував жодної людини, не створивши для неї умови, сприятливі для таких спогадів.

Вивчаючи життєвий шлях старшого школяра, якого необхідно проконсультувати, шкільний психолог пропонує йому також назвати важливі життєві події, з яких складалося минуле, складається сьогодення і буде конструюватися майбутнє. Які віхи у власному житті актуальні, а що вже стало незначущим і чому? Корисно також проаналізувати разом із юнаком причинні зв'язки, що поєднують події минулого й теперішнього.

Психологічний час з його складними особливостями не тотожний ані часу фізичному, ані біологічному, ані соціальному, він є власним часом нашого “Я”. Психологові завжди необхідно зрозуміти, чи існує його клієнт передусім у теперішньому часі (“тут і тепер”), чи цілком зорієнтований у майбутнє, чи намагається постійно оглядатися у минуле, шукаючи там стабільності й рівноваги. Залежно від такої особистісної спрямованості та аналізу сучасного психічного стану можливо робити висновки щодо близькості 14—17-річного школяра до підліткової кризи або ж кризи “виривання коренів” — кризи переходу до ранньої молодості. Якщо перша криза пов'язана насамперед із звільненням від дитячих взаємних залежностей, то друга — це криза відірваності, відчуженості, необхідності самостійно адаптуватися до нових умов, нового ґрунту зростання. Першу кризу можна умовно назвати кризою небажання бути дитиною, а другу — кризою страху перед швидким перетворенням на дорослу людину.

Реконструюючи разом із юнаком його життєвий шлях, психолог не може обминути тему уявленого, запланованого, очікуваного майбутнього. Як минуле з його досвідом визначає події сьогодення, так і майбутнє з його емоційно забарвленими перспективами, мріями, надіями, цілями і життєвими програмами мотивує теперішні рішення, дії та вчинки.

Відомо, що формування максималістських, романтичних, героїчних життєвих перспектив є прерогативою саме юнацтва.

Але віддалені життєві цілі досить рідко узгоджуються з актуальною життєвою ситуацією, з найближчими буденними планами. Саме цей момент і необхідно розглянути, цей взаємозв'язок допомогти усвідомити. Інколи юнакові досить важко обмежити себе, відмовитись від багатьох зацікавлень заради однієї професійної мети. Якщо навіть вибір уже зроблено, траєкторію життєвого шляху визначено, все одно прикро відмовлятися від стількох можливостей, які могли би здійснитися.

Чи можливо рухатися вперед без самообмежень? Що таке вольове зусилля і волюнтаризм? Як сформувати у собі цілеспрямованість, яка не гальмує спонтанність і креативність, не заважає особистісному зростанню? У цьому напрямі також необхідна професійна допомога психолога.

І нарешті, продуктивним є той напрям роботи зі старшим школярем, який дає юнакові можливість побачити власну роль у побудові свого життєвого світу. Хто на сьогодні є режисером цієї життєвої драми? Яке амплуа вибирає наш герой у цій виставі? Чому саме таку роль він вважає найкращою для себе? В чому причини несамостійності, залежності від обставин? Як можна було б позбутися цієї залежності? Що для цього вже зараз треба зробити? Кожна людина стає повноправним господарем того величного і унікального спектаклю, яким є її життя. Зрозумівши власну історію, усвідомивши найголовніші життєві перспективи, людина навчається бути собою і сьогодні, не випускаючи керма серед буденних штормів.

#### Запитання й завдання

1. Чому в юнацькому віці домінуючою стає потреба бути не таким, як усі?
2. З якими життєвими проблемами найчастіше звертається старший школяр до психолога?
3. Назвіть позитивні й негативні моменти інтенсивного розвитку рефлексії у юнацькому віці.
4. Яким чином можна визначати життєвий контекст, у який вплесно актуальну проблему клієнта?
5. Перелічіть відомі Вам прийоми реконструювання життєвого шляху клієнта.

6. Як допомогти юнакові зрозуміти взаємозв'язок між його власною історією і актуальною життєвою ситуацією?
7. Що дає пошук взаємозв'язків між життєвими подіями минулого, теперішнього і майбутнього?
8. Наведіть приклади того, яким чином життєві плани можуть впливати на сьогоднішнє.

#### Література

Берн Э. Игры, в которые играют люди. Люди, которые играют в игры. Москва, 1988.

Божович Л. И. Личность и ее формирование в детском возрасте. Москва, 1968.

Вовчик-Блакитна М. В. Сімейне виховання: Юнацтво. Київ, 1982.

Игнатъев В. Е., Рубинштейн М. М. Психология, педагогика и гигиена юности. Москва, 1926.

Кон И. С. Психология ранней юности. Москва, 1989.

Кон И. С. Психология старшеклассника. Москва, 1980.

Роменец В. А. Психология творчества. Київ, 1971.

Титаренко Т. М. Я знакомый и незнакомый. Киев, 1991.

Фейдимен Дж., Фрейгер Р. Личность и личностный рост. Москва, 1991.

#### 10.7. Рання молодість: проблеми смислотворення, подальше професійне й життєве самовизначення

Юнацтво й молодість — це дійсно “ранок життя”, що забезпечує творчу продуктивність, імовірність якомога більшої самореалізації протягом подальшого життєвого шляху. Цей вік не менш складний, ніж підлітковий. Його насиченість новим досвідом, суперечливість і різноспрямованість важко переоцінити. Може, тому К. Ушинський називав період від 16 до 22—23 років найвирішальнішим у житті людини, коли остаточно складається фундамент ціннісних

орієнтацій, вимальовується проєкція головних напрямків пошуків самореалізації на інших вікових етапах. Професійні інтереси, політичні вподобання, стиль поведінки, характер спілкування — всі ці складові способу життя закладаються саме у ранній молодості.

Ставлення до себе як детермінанта саморозвитку особистості проявляється у новій якості — це ставлення до людини, що взаємодіє з іншими людьми, ставлення до рівноправного партнера зі спілкування, спільної діяльності. На попередньому етапі найголовнішим у ставленні до себе було усвідомлення власної своєрідності, несхожості ні на кого. Новий крок у побудові свого життєвого світу пов'язаний з тим, що людина усвідомлює себе не лише як окрему яскраву індивідуальність, а й як члена групи, комунікатора, що встановлює контакти з постійно зростаючим колом людей, з великим і складним світом. Молода людина вчиться співробітництва, спілкування, знаходить собі друзів і коханих.

У центрі уваги особистості постають її численні рольові функції. Між “Я” реальним і “Я” ідеальним вибір падає на перше, на те, що сьогодні, “тут і зараз” проявляє свою активність. Хоча не можна не зауважити, що ідеальні побудови, мрії, уявлені ситуації також залишаються виключно значущими. Саме тому однією з типових проблем, з якою молода людина звертається до психолога, є проблема конфлікту між буденною прозою життя і буянням уяви, “польотами уві сні і наяву”.

Експериментальне вивчення актуальних життєвих проблем кийського студентства (І. Манюха) дає змогу стверджувати, що серед головних проблем на цьому віковому етапі можна назвати пошук смислу власного існування, своєї необхідності у житті; страх самотності (без ілюзій щодо випадкових “попутників”); бажання особистого щастя, кохання, створення сім'ї; професійне самовизначення, можливості самореалізації своїх здібностей тощо.

Молода людина свідомо шукає смисл життя, бажає “ясно відчувати все, що існує”, її не задовольняють думки відомих філософів чи моралістів, мало допомагають розмови з оточуючими. Вона хоче самостійно, незалежно вирішити для самої себе, навіщо жити, яким є відношення між життям і смертю, буттям і небуттям.

Так, студент другого курсу відділення психології хоче “виявити, розкрити великий зміст свого існування”. Серед шляхів розв'язання проблеми він називає рефлексію, збирання додаткової інформації, бесіди з людьми, що вже

знайшли смисл життя. На запитання, що він реально робить для вирішення проблеми, юнак відповідає, що намагається зрозуміти свою місію, своє призначення, аби потім підпорядкувати цій головній меті всі зусилля. Однак сьогодні він відчуває розчарування у цілеспрямованих особистостях, зневіру, крах ілюзій, намагається жорстко керувати своїми почуттями, поставити розум над серцем.

Заглиблення у проблему дає змогу психологові разом із клієнтом побачити, що наполягання на раціональному розв'язанні проблеми смислуотворення — це деякою мірою бажання “позбутися страху перед собою”. Не знаючи себе, не маючи змоги прогнозувати свої вчинки, відчуваючи владу підсвідомого з його афектами, потягами, раптовими імпульсами, молода людина хоче терміново навчитися керувати собою. Вона доводить до абсурду свої високі помисли, висміює їх, робить чужими, сторонніми. Цей досить типовий психологічний захист допомагає їй сприймати себе відносно константно, незалежно від оцінок оточуючих.

Юнак хоче позбавитись ілюзій, яких створено людством забагато. Він вирішує твердо визначити свої головні бажання, не брехати самому собі, повторюючи чужі думки замість власних або видаючи бажане за дійсне. Виявляється, йому заважає совість, від тиранії якої треба втекти.

Так поступово розширюється життєвий контекст, в який вплетено проблему пошуку смислу. З'являються інші люди, найближче оточення. Сьогодні пов'язується з недалеким, ще дуже болісним минулим, про яке неможливо не згадувати. Серед проміжних результатів самостійного вирішення проблеми юнак називає “відмову від загальнолюдських цінностей, розуміння ставлення до інших як до об'єктів маніпулювання”. Він постійно повторює, що оцінки оточуючих зовсім незначущі, що негативне ставлення з боку навколишнього середовища є нормою, що краще не давати про себе ніякої інформації. Таким чином поступово вимальовуються життєві обставини, що були поштовхом до теперішнього кризового стану.

Психологу необхідно допомогти цій людині побачити, відчути взаємозв'язок між проблемою пошуку життєвого призначення, смислу існування і проблемою спілкування, взаєморозуміння, проблемою самотності. Слід також поглибити самопізнання цієї людини, дати їй змогу адекватніше зрозуміти власні індивідуально-психологічні особливості, певний етап свого саморозвитку, його витоки. Не знаючи себе, перебуваючи у полоні ілюзій щодо свого “Я”, людина не може прийняти себе як реальність, подолати страхи, тривогу, бажання захищатися, відштовхувати від себе всіх і кожного як “маніпуляторів”, “випадкових попутників”.



За характеристикою провідного представника психодинамічного напрямку Е. Еріксона, молодість — це передусім поява потреби і здатності до інтимної психологічної близькості з іншою людиною, включаючи сексуальну. Якщо такої близькості немає, почуття самотності та ізоляції стає майже нестерпним.

Як до цієї потреби ставляться молоді представники чоловічої та жіночої статі? Дівчата частіше звертаються за консультативною допомогою з цього приводу. Вони повніше, чіткіше усвідомлюють свої проблеми, формулюють їх досить відверто.

Наприклад: “Моя особиста проблема — самотність, незважаючи на наявність друзів. Як я збираюся її вирішувати? Не знаю, може, краще повернутися до батьків, а може, важливіше шукати вірного, коханого і кохаючого чоловіка. Мені здається, що головне — бути потрібною, знайти об’єкт для постійної турботи”. Ще один дівочий варіант цієї проблеми: “Хочу бути незалежною від батьків, тому збираюся заміж. Не можу вирішити, чи треба мені залишатися поки що дівчиною. Розмовляю про це з подругами, читаю літературу, але рішення поки немає”.

Дівчата вважають, що треба постійно бути серед людей, у центрі уваги, намагатися весь час виглядати гарними, приємними у спілкуванні.

Хлопці частіше зовсім не формулюють проблеми пошуку кохання, взаємності. А якщо формулюють, то надто заземлено, спрощено:

“Маю проблему сексуального задоволення. Серед шляхів її розв’язання — необхідність мати кохану дівчину. Можливо, років через п’ять одружуся”. Інший варіант: “Моя проблема — в жінках. Треба нарешті зрозуміти, що неможливо мати все. Усім’ї намагаюсь продемонструвати, як я палко кохаю, але мене не завжди розуміють. Важко упокорюватися”.

Відповідно й завдання, що їх вирішує практикуючий психолог, працюючи з хлопцями та дівчатами, дещо різні. Якщо дівчата потребують допомоги у формуванні певних навичок спілкування, подоланні комунікативних бар’єрів, якщо для них головне — позбавитися невпевненості у собі, навчитися безпосередності, спонтанності, то з хлопцями справа складніша. Їхні реальні страхи, комплекси, бажання замасковані, неусвідомлені. Так, вони можуть говорити про необхідність

бути самотнім, якщо хочеш працювати творчо, а не заради грошей. Вони можуть ставитись агресивно до свого оточення, тому що їх, мовляв, вважають “не зовсім нормальними”. У таких випадках слід пам’ятати, що проблема не існує ізольовано, що бажано допомогти молодій людині усвідомити якомога ширший контекст, плетиво людських відносин, що складає її життєвий простір.

Які ролі хлопець вважає для себе провідними, а які другорядними? Якщо психологічний простір — це насамперед значущі взаємини, то яким вимальовується цей простір для клієнта? Як склалися найголовніші взаємини? Які життєві ситуації сприяли виникненню стійких симпатій чи провокували глибоку антипатію? Що для юнака означає поняття психологічної дистанції? Як йому комфортніше з різними людьми? Чи є в нього уявлення про власну сумісність з іншою особистістю? Ці та інші питання бажано обговорювати, поступово наближуючись до актуальної проблеми, з якої почалася розмова. Головне — не поспішати. Хоч би як відверто ви розмовляли, все ж усвідомити одразу те, що досить довго було підсвідомим, неможливо.

Реконструюючи життєвий шлях клієнта, можна звернутися до довірливих асоціацій, що їх викликають певні події минулого. Інколи бажано зробити асоціативний потік скерованим, пропонуючи спочатку назвати кілька слів, що характеризують приємний бік подій, а потім стільки ж слів неприємного змісту. Дуже корисно складати “біографію” значущих для клієнта взаємин, простежити етапи спільного з кимось життєвого шляху. Доцільно визначити разом із клієнтом, як поступово збільшувався часовий інтервал, котрий є актуальним у даний момент. Якими є відповідно до значущих взаємин минуле, теперішнє і майбутнє? Як вони пов’язані одне з одним? Уявлюване майбутнє також потребує усвідомлення у зв’язку з кожною окремою людиною, оскільки воно є важливою складовою її психологічного простору.

Молодість — це вік вирішального професійного самовизначення, і тому особистих проблем, пов’язаних із цією сферою, досить багато. Студентів турбують погана якість викладання, застарілі методи навчання. Вони скаржаться на нестачу часу, на невизначеність із майбутньою працею, на фінансові утруднення.

“Я не знаю, залишатися мені у журналістиці чи ні, — говорить студент четвертого курсу О. С. — Для того, щоб залишатися, у мене замало впевненості у своїх силах. Як працювати? Скільки часу витрачати на працю, а скільки на

сім'ю? Поєднувати і ніде не виявляти себе цілком? Бачу два шляхи: палати на роботі або палати у сім'ї. Прогнозую перший шлях, але сил треба набагато більше на другий”.

Розгляд життєвої ситуації дає змогу вийти на взаємозв'язок проблеми життєвого самовизначення з проблемою самотності. О. С. не дарма намагається протиставити “палання” вдома і на роботі. Він вважає, що самотня людина — це така, що себе не реалізувала. “Якщо пожити самому п'ять років, можна розучитися розмовляти. Побути трохи на самоті — і ти втратиш здатність відчувати свою душу”. Саме тут психологи слід шукати ключ до невпевненості клієнта у своїх професійних здібностях. Людина страждає від самотності, жахається необхідності зазирнути в себе, залишитися сам на сам із собою.

Проблема професійного самовизначення майже завжди поєднується з проблемою більш глобальної життєвої перспективи. Це не лише створення сім'ї, працевлаштування, квартирне питання. Це й суто глибинні, внутрішні проблеми самопізнання, самореалізації, самотворення.

Так, студентка механічно-математичного факультету М. Л. формулює свою проблему досить відверто: “Незважаючи на старання, я перетворююся на машину-робота. Практично не розумію вже книжок, поезії. Читаю — і все здається мені надуманим, тому що не бачу світу. І людей теж не бачу. Дуже важко спілкуватися з товаришами-ровесниками, тому що навчання у такій абстрактній сфері, як математика, неминуче тягне за собою роздвоєння особистості на людину і математика. З часом цей розкол збільшується”.

Її колега, хлопець М. М., теж формулює аналогічну проблему, але акцентує увагу на людяності й співчутті: “Щоб не зачерствіти, треба більше бути з людьми, не ховатися від життя”. Прогнозуючи результати вирішення проблеми, він бажає досягти гармонії, з якою пов'язує саме творчу, а не репродуктивну діяльність: “Життя може стати цікавішим і різнобарвнішим. Буде більше віддачі за менших витрат сил і здоров'я”.

В умовах нової соціальної реальності знайти своє місце у суспільстві дуже складно. Життєвий шлях, як відомо, не є лише траєкторією приватного життя окремої особистості, він окреслює і творчий, самостійний внесок в історію суспільства, і саме юнацтво акцентує увагу на своїх потенціях, на можливостях гуманізації життя, на пошукові сенсу існування. Психологічна готовність діяти, активно виявляти себе, зали-

шити по собі пам'ять часто стикається з невизначеністю цілей, малим життєвим досвідом, непослідовністю, невмінням спрямувати свою енергію у потрібне річище. Гострота сприймання, емоційна надмірність, динаміка настроїв, нагальна потреба в контактах не завжди допомагають цілеспрямованому пошукові сфер самовиявлення.

Молодість страждає пристрастями всього людства. Її життєві задуми — максималістські, натура звернена до нескінченного, їй усюди тісно. Індивідуалізація стає дедалі глибшою, а до розуміння обмеженості власних можливостей ще далеко. Якщо юнацтво найчастіше перебуває у загальному, то молодість вже приглядається до окремих, як унікального, що надає сенс загальному, спільному. Молодість велетенськими кроками прямує вперед, майбутнє її не лякає, а темпи, закладені нею, відчуються і в подальшому житті.

Відчуття повноти життя, яке виникає у спілкуванні чи з близькою людиною, чи наодинці та з'являється практично щодня, запам'ятовується та впливає на наступні етапи життєвого шляху. Кожного дня відбувається величезна кількість внутрішніх і зовнішніх подій, а психологічний час молодості має таку особливість, що суб'єктивно один день навряд чи зміг би вміститися у місяць реального життя.

Нове ставлення до себе і своєї життєвої історії потребує наповнення відповідальною діяльністю кожної години. Роздуми про свою, не від кого не залежну власну долю поступово трансформуються в реальні турботи про власну родину, благополуччя оточуючих. Життя в іншому і заради іншого стає героїчною повсякденністю, без якої все перетворюється на абсурд. Тільки врахування цих вікових особливостей молоді людини дає змогу психологові знайти конкретні форми підтримки, корекції та профілактики певних відхилень.

---

#### Запитання й завдання

---

1. Чому рання молодість вважається найрішучішим віком у житті людини? Чи згодні Ви з цим твердженням?
2. Як змінюється ставлення до себе на етапі ранньої молодості?
3. Які головні життєві проблеми постають перед молодого людиною?

4. Коли людина починає свідомо шукати сенс життя? Чи є певні особливості смислоутворення у віці ранньої молодості?
5. Чим є для молодшої людини потреба в інтимній психологічній близькості з іншою людиною? Які статеві відмінності у прояві цієї потреби Ви спостерігали?
6. Які завдання вирішує практикуючий психолог, працюючи окремо з дівчатами та хлопцями?
7. Як Ви розумієте поняття психологічної дистанції? Яким чином можна допомогти клієнтові усвідомити структуру простору значущих взаємин?
8. На які конкретні особистісні проблеми розчленовується загальна вікова проблема професійного самовизначення?
9. Наведіть приклади впливу минулого на розуміння теперішньої життєвої ситуації, що сприймається як травмуюча.
10. Поміркуйте над тим, як життєва перспектива молоді детермінує її спроби подальшого самовизначення.

---

#### Література

---

Головаха Е. И., Панина Н. В. Психология человеческого взаимопонимания. Киев, 1989.

Василук Ф. Е. Жизненный мир и кризис: Типологический анализ критических ситуаций // Психол. журн. 1995. № 3.

Василук Ф. Е. Типология переживания различных критических ситуаций // Там же. № 5.

Молодь і проблема конфлікту в період переходу до демократичного суспільства. Чернівці, 1994.

Кон И. С. Психология юношеского возраста. Москва, 1979.

Кон И. С. Ребенок и общество (Историко-этнографическая перспектива). Москва, 1988.

Кроник А. А., Кроник Е. А. В главных ролях: вы, мы, он, ты, я: Психология значимых отношений. Москва, 1989.

Мид М. Культура и мир детства. Москва, 1988.

Мир детства. Юность. Москва, 1988.

Скотт Гр. Дж. Конфликты. Пути их преодоления. Киев, 1991.

## 11. ОСНОВНІ ВИДИ ДІЯЛЬНОСТІ ШКІЛЬНОГО ПСИХОЛОГА

### 11.1. Моніторинг умов та особливостей розвитку особистості учнів

Під моніторингом ми розуміємо *регулярне спостереження за показниками розвитку особистості та його умовами з метою запобігання відхилення від норм*. Оскільки розвиток особистості відбувається внаслідок соціалізації індивіда, при розробці основних принципів моніторингу слід урахувувати те, що в дитинстві домінують *соціальна ситуація розвитку та провідна діяльність*. У зрілому ж віці домінують особистісні новоутворення (світогляд, воля, життєва активність). Відповідно мають мінятися й акценти моніторингу — з умов розвитку на якості та новоутворення особистості.

Розвиток психіки індивіда — це її послідовні, переважно прогресуючі, в цілому незворотні кількісні та якісні зміни. Не зупиняючись докладно на цьому питанні, наразі зауважимо, що розвиток психіки відбувається нерівномірно: в ньому чергуються фази прискорення й уповільнення. Крім того, різні психічні функції поведуть себе асинхронно: в той час як розвиток одних прискорюється, розвиток інших уповільнюється. Ці особливості також необхідно враховувати при проведенні моніторингу.

Окремого розгляду потребує питання про співвідношення у психічному розвитку зовнішніх та внутрішніх чинників. С. Рубінштейн сформулював тепер уже загальновизнане положення про те, що при поясненні будь-яких психічних явищ особистість виступає як сукупність внутрішніх умов, через які переломлюються зовнішні впливи. На наш погляд, одним з інтегральних показників, що поєднує діалектичну взаємодію внутрішніх умов та зовнішніх впливів, є рівень соціального розвитку особистості як міра її соціалізованості. Тому соціальний розвиток у подальшому ми будемо розглядати як системоутворюючий фактор розвитку особистості.

Моніторинг розвитку особистості учня та його умов має базуватися на вікових нормах, які тісно пов'язані з періодами психічного розвитку дитини. Вони визначаються за критеріями, які включають характерні для кожного періоду соціальну ситуацію розвитку, передусім зміст і форми навчання й виховання, провідну діяльність в її співвідношенні з іншими видами діяльності та відповідний їй рівень розвитку свідомості й самосвідомості особистості.

Оскільки основна мета моніторингу — спостереження за відповідністю психічного розвитку його віковим нормам, а в якості системоутворюючого фактора ми взяли рівень соціального розвитку, то моніторинг розвитку особистості учня доцільно розпочинати з визначення *готовності дитини до навчання в школі*. Психологічна готовність дитини до навчання — це комплексна характеристика, в якій розкриваються рівні розвитку тих якостей, що найбільш сприяють нормальному входженню в шкільне життя і формуванню навчальної діяльності. Основні її складові вже були висвітлені в підрозділі 10.3.

Отож мотиваційну готовність до навчання можна встановити за допомогою індивідуальної бесіди, яка покаже бажання дитини стати школярем і допоможе виявити адекватність її уявлень про школу. Запитуючи дитину, чи хоче вона йти до школи, чим їй цікавіше займатися: тим, що в садку, чи тим, що в школі, психолог може отримати уявлення про рівень її підготовленості до школи.

Основними показниками емоційної та вольової готовності є певний рівень сформованості довільних психічних процесів; уміння долати посилені труднощі; навички самостійності; володіння доступними навичками поведінки; уміння правильно реагувати на оцінку дорослими правильності виконання завдання; уміння дитини правильно оцінювати свою роботу.

Інтелектуальну готовність дитини до школи доцільно простежувати у трьох напрямках: загальна обізнаність із зовнішнім світом; рівень розвитку пізнавальної діяльності (увага, пам'ять, мислення, мовлення); володіння деякими навчальними навичками (здійснення елементарного звукового аналізу слова, читання по літерах, складах або словами, лічба, підготовленість руки до письма).

Про особистісну (соціальну) готовність дитини можна робити висновки на підставі спостережень за її поведінкою в дитсадку, а також під час бесід із дорослими.

Важливою складовою моніторингу є *діагностування дітей з затримкою психічного розвитку* (ЗПР). Термін “затримка”

підкреслює тимчасовий характер відставання, котрий з часом долається — і тим успішніше, чим раніше виявляється причина. Відповідно до цього розробляються способи корекції, яка забезпечуватиме нормальні умови навчання й виховання цієї категорії дітей.

Затримка психічного розвитку виявляється переважно з початком навчання у школі і виражається в недостатності загального запасу знань, в обмеженості уявлень, незрілості мислення, недостатній інтелектуальній спрямованості.

Розрізняють два види ЗПР: затримка розвитку емоційно-вольової сфери, коли порушення в інтелектуальній сфері виражені не яскраво або взагалі відсутні; затримка розвитку інтелектуальної сфери.

Залежно від причин виділяють такі види ЗПР: конституційного походження, соматичного походження, психогенного походження, церебрально-органічного походження.

ЗПР конституційного походження: вага, зріст, гострота зору і слуху дитини, ріст зубів відстають від норми на один—три роки. Візуально таку дитину можна прийняти за дошкільника, чому відповідає і її поведінка та психічна діяльність. Емоційна сфера таких дітей ніби також перебуває на більш ранніх ступенях розвитку: жвава міміка, швидкі, метушливі рухи, піднесеність настрою, дитяча вередливість, несамотійність і т. ін. Причини виникнення такої затримки — алкоголізм батьків, їхній ранній або пізній вік, дитячий рахіт, порушення обміну речовин, діатез у перші роки життя.

ЗПР соматичного походження виражається у відставанні емоційної та пізнавальної сфер при збереженні інтелекту. Даний вид затримки зумовлюється тривалими, часто хронічними захворюваннями — пороком серця, діабетом, розладами нирок тощо. Ослаблення організму гальмує розвиток активних форм діяльності, сприяє формуванню таких рис характеру, як непевненість у своїх силах, тривожність, боязливість.

ЗПР психогенного походження пов'язана з несприятливими умовами життя й виховання дитини. Чим є молодшою дитина, яка піддається травмуючому впливові (особливо до шести років), тим довше триває її реабілітація. Серед психогенних причин можна назвати такі: травма, викликана сваркою, розлученням батьків, різкий переїзд, сильне горе, безнадійність, надмірна опіка дорослих, авторитарний стиль виховання в сім'ї, нове, особливо іншомовне, середовище, виправлення ліворукості після шести років, тривале перебування дитини в лікувальних закладах.

ЗПР церебрально-органічного походження дуже близька до олігофренії та найбільш складна у подоланні. Вона виникає внаслідок патології вагітності й пологів, інтоксикації, травм нервової системи. Ознаки ЗПР цього виду проявляються у фізичному розвитку (32 % від норми), моторних функціях (69 %), рухові, мові (63 %), навичках охайності (36 %) і, певна річ, в емоційній та пізнавальній сферах.

Для моніторингу дітей із затримкою психічного розвитку доцільно використовувати такі методи та прийоми:

аналіз особливостей читання. Темп читання у дітей із ЗПР дуже повільний — 15 слів за хвилину замість 30—40. При цьому робиться десь 40 помилок: заміна й перестановка літер, цілих складів, неправильні наголоси. Значно відстають вони й щодо розуміння прочитаного;

дослідження рівня розумового розвитку за допомогою спрощеного варіанта матриць Равена (див. працю Н. Головань у списку літератури).

При проведенні моніторингу розвитку нормальних дітей молодшого шкільного віку необхідно виходити з того, що у цьому віці розвиваються здатність до саморегуляції поведінки та діяльності, а також уміння будувати свої стосунки з оточуючими. Тому в якості основних показників моніторингу слід брати *соціально-психологічну адаптованість, здатність усвідомлювати свої почуття та розуміти їх виявлення в інших людей, а також вольові риси характеру* (самостійність, упевненість у своїх силах, витримка, наполегливість). У цьому віці діти засвоюють і основні норми та правила поведінки в школі. Отже, *знання цих норм і правил, їх усвідомлення та виконання* є також показником соціального розвитку дітей.

*Соціальні новоутворення дошкільного віку можуть діагностуватися за допомогою:*

карти спостережень Скотта, яка дає змогу виявити деякі можливі відхилення від норм психосоціального та фізичного розвитку;

тесту фрустраційних реакцій Розенцвейга (дитячий варіант), який показує рівень адаптованості дитини з досить високою надійністю (0,60—0,80) та валідністю (0,75);

традиційних методик дослідження уваги (дитячі варіанти): тесту Бурдона, тесту з кільцями Ландольта, таблиці відшукування чисел та ін.

Виходячи із особливостей підліткового віку, вже детально розглянутих у попередніх розділах, можна визначити такі соціальні новоутворення цього віку, які необхідно діагностувати при проведенні моніторингу:

соціальний досвід підлітка (вміння співпереживати, вміння вислуховувати, готовність до сприйняття інформації);

соціальна регуляція поведінки підлітка (соціальні ролі, самооцінка, рівень домагань, соціальна адаптованість);

соціальні відношення підлітка (інтереси та схильності, потреба у спілкуванні, мотиваційна сфера).

Здатність до співпереживання (емпатія) розвивається у відповідності з комплексом соціальних ролей, освоєних індивідом. У підлітковому віці особистість уже має певний репертуар ролей, ситуацій та можливих позицій як учасник міжособистісної взаємодії. Чим більший соціальний досвід, тим ширший репертуар ролей, а з ним і можливостей розвитку емпатії.

Рівень розвитку емпатії доцільно визначати за допомогою методики І. Юсупова. Вона дає змогу діагностувати цей рівень у широкому діапазоні — від низького, що утруднює взаємодію з оточуючими, до надто високого, пов'язаного з комплексом особистої провини та хворобливим співпереживанням.

За даними психологів, близько 90 % підлітків та юнаків не вміють слухати інших або є поганими слухачами. У слуханні розрізняють такі елементи, як уважність, ширість намірів слухача, активність чи пасивність. Моніторинг цих якостей можливо проводити за допомогою опитувальника “Вміння вислуховувати людину” (І. Юсупов).

Вміння сприймати та осмислювати соціально значущу інформацію необхідно сформулювати до кінця підліткового віку, оскільки це необхідно для професійного самовизначення. Чим вищий рівень орієнтації на майбутнє в його економічному, культурному, технічному аспектах, тим вищий рівень готовності до сприйняття й осмислення соціально значущої інформації. Для моніторингу вказаного вміння радимо використовувати опитувальник “Готовність до сприйняття нової соціально значущої інформації” (І. Юсупов).

Нагадаємо, що соціальна регуляція поведінки підлітка включає його соціальні ролі, самооцінку та рівень домагань, соціальну адаптованість. Моніторинг усвідомлення соціальних ролей пропонуємо проводити за допомогою методики “Основне соціальне включення” (А. Бровскі). На перший погляд, вона занадто громіздка, але її використання дає змогу зібрати багату та цікаву інформацію. Для моніторингу самооцінки підлітка та рівня його домагань можливе використання шкали самооцінки, розробленої Г. Прихожан (модифікація відомої методики Дембо—Рубінштейн). Слід звертати увагу на



завищені або занижені показники самооцінки та рівня домагань і проводити їх своєчасну корекцію. Визначення рівня соціальної адаптованості підлітка доречно здійснювати за допомогою спеціального опитувальника, який дає уявлення не лише про рівень адаптованості, а й про наявність у підлітка внутрішніх та зовнішніх конфліктів, невпевненості в собі тощо.

Соціальні відношення підлітка — це його зв'язок із навколишнім світом речей та людей, що виникає у процесі діяльності. Ми виходимо з того, що однією з провідних у підлітковому віці є потреба в спілкуванні. Для моніторингу рівня її розвитку можна використовувати опитувальник "Потреба в спілкуванні" (Ю. Орлов). Коло інтересів підлітка визначається, зокрема, за допомогою анкети "Що мені подобається?" (Л. Йоваш). Вивчення мотиваційної сфери можливе за допомогою шкали мотивації схвалення Д. Крауна та Д. Марлоу, адаптованої Д. Богдановою.

У старшому шкільному віці основним психологічним новоутворенням є готовність до особистісного та професійного самовизначення. В основу моніторингу рівня соціального розвитку учнів цього віку ми поклали ціннісні орієнтації, готовність до професійного самовизначення та вміння визначати перспективи свого розвитку. Тут можна рекомендувати методику ціннісних орієнтацій М. Рокича, ряд існуючих опитувальників готовності до вибору професії, а також тест для визначення психологічного віку (Є. Головаха, Н. Паніна), за допомогою якого можна визначити вміння старшокласника будувати певну життєву перспективу.

Ми розглянули основні принципи моніторингу розвитку особистості школяра та її умов, визначили його критерії та деякі показники. Останні, безумовно, потребують уточнення, що стане можливим із розширенням емпіричної бази даних моніторингу. Тож психологи, які прагнуть у школах, мають активно включатись у створення такої бази.

---

#### Запитання й завдання

---

1. Що таке моніторинг розвитку особистості та його умов, яка його мета?
2. Перелічіть складові психологічної готовності дитини до навчання.

3. Які психологічні новоутворення слід брати за основу при проведенні моніторингу розвитку дітей молодшого шкільного віку?
4. Назвіть основні психологічні новоутворення підліткового віку.
5. Які психодіагностичні методи доцільно використовувати при проведенні моніторингу розвитку старших школярів?

---

#### Література

---

- Божович Л. И., Благондежина Л. В. Изучение мотивации детей и подростков. Москва, 1972.
- Возрастная и педагогическая психология. Москва, 1973.
- Возрастные особенности старшеклассников. Москва, 1989.
- Выготский Л. С. Развитие высших психических функций. Москва, 1960.
- Головань Н. О. Ми готові до школи? Кіровоград, 1993.
- Головаха Е. И., Панина Н. В. Психология человеческого взаимопонимания. Киев, 1989.
- Кон И. С. Психология старшеклассника. Москва, 1982.
- Кулагин Б. В. Основы профессиональной психодиагностики. Москва, 1983.
- Лучшие психологические тесты для профотбора и профориентации / Отв. ред. А. Ф. Кудряшов. Петрозаводск, 1992.
- Особенности обучения и психического развития школьников. Москва, 1988.
- Панок В. Г. Мониторинг социально-психологической ситуации в зоне Чернобыльской катастрофы. Киев, 1997.
- Практична психологія. Вин. 1: Методи вивчення особистості. Суми, 1992.
- Юсупов И. М. Психология взаимопонимания. Казань, 1991.

## 11.2. Психолог та міжособистісні стосунки у класі

Поведінка підлітків за своєю суттю є *колективно-груповою*. Це специфічний тип міжособистісних стосунків, де відносини будуються на рівних, і свій статус у групі треба заслужити й відстояти. Саме в групі однолітків виробляються вміння співвідносити свої інтереси з інтересами інших, підкорятися колективній відповідальності та разом із тим уміти постояти за себе, за свої погляди і права. Крім того, група однолітків є одним із факторів, що зумовлюють активність особистості підлітка. Доведено, що соціальна активність підлітків може формуватися за двома основними напрямками: по шляху інтеграції особистості з групою, засвоєння індивідуальних норм, цінностей та ролей, що склалися в ній, або по шляху протистояння особистості групі, протидії груповому тиску.

Отже, для того, щоб краще зрозуміти внутрішній світ та проблеми підлітка, необхідно вивчити його в групі однолітків. У школі такою групою є клас, в якому навчається дитина.

Учніський клас часто називають колективом. На наш погляд, психологічно це не зовсім правильно.

Колектив — найвища стадія розвитку групи, що об'єднує людей як процесом спільної діяльності, так і її організацією.

Відносини в групі психологи визначають через певні поняття. Це, зокрема, відповідальність, колективізм, згуртованість, контактність, відкритість, організованість, інформованість та ін. У колективі всі ці показники набувають найвищого свого значення.

Шлях кожної групи до колективу індивідуальний. Він має як позитивні, так і негативні моменти (кризи). Ці кризи можуть відбуватися в різні періоди становлення групи, бути більш-менш глибокими чи затяжними. А головне, що практично у кожній групі є свої внутрішні проблеми, які не дають їй змогу піднятися до рівня колективу.

Таким чином, колектив — у психологічному розумінні цього поняття — трапляється дуже рідко і може розглядатися як певний еталон, якого треба прагнути.

Тому *шкільний клас* — це група, яка в кожному конкретному випадку перебуває на тому чи іншому етапі свого розвитку (дифузна, асоціація, корпорація, група-автономія, колектив).

Група може впливати на підлітка як позитивно, так і негативно. *Позитивний поштовх до розвитку група надає, тому що:*

в групі індивід зустрічається з людьми, які є для нього основним джерелом духовної культури;

відносини між людьми несуть у собі, як правило, позитивні соціальні норми та ціннісні орієнтації, які присвоює особистість;

у групі підліток може навчитися комунікативним умінням і навичкам;

від членів групи індивід отримує інформацію, яка дає йому змогу правильно сприймати й оцінювати себе, зберігати та закріплювати позитивне у своїй особистості, позбавлятися від недоліків;

група емоційно підкріплює дитину, що є вкрай необхідним для її розвитку.

*Негативний вплив групи на особистість полягає в тому, що:* вплив і психологічний тиск інших людей може нівелювати та деіндивідуалізувати особистість;

група може гальмувати творчість особистості, прояви її своєрідності;

під тиском загальногрупової думки можуть бути уніфіковані індивідуальні погляди й міркування;

група сприяє розвитку конформізму;

група гальмує розвиток особистості, якщо сама перебуває на низькому рівні розвитку.

Таким чином, взаємодія особистості й групи має неоднозначний характер. *Мета шкільного психолога — використовувати позитивні впливи групи на підлітка, нівелювати негативні.*

Як правило, індивід належить до різних груп. Їх кількість залежить від різних видів відносин та діяльності (наприклад, дворова компанія, спортивна секція і т. п.). Для шкільного психолога важливо вивчити принаймні одну групу однолітків, до якої належить підліток, — клас. Це зумовлено передусім тим, що майже весь свій час учень проводить у школі, саме в групі класу. Крім того, навчальна діяльність є одною з провідних для інтелектуального розвитку особистості у цьому віці, і відносини між учнями класу впливають на її успішність.

Клас можна розглядати з різних точок зору. *По-перше*, це офіційна (формальна) група, яка має офіційний статус, права і обов'язки своїх членів, а також визначає головний санкціонований вид діяльності — навчальну діяльність. *По-друге*, на дітей, що входять до складу групи, великий вплив справляють дорослі люди — вчителі. *По-третє*, клас одночасно є неформальною (неофіційною) групою, яка розвивається спонтанно й незалежно і яка для кожного свого члена може бути або

референтною, або байдужою. Виходячи з цього місце кожного підлітка в класі можна розглядати з погляду його офіційного і неофіційного становища.

Офіційне становище людини в системі відносин називається *позицією*. Від позиції, яку займає людина в групі, залежить ступінь її потенційного впливу на вчинки інших членів групи. Неофіційною соціально-психологічною характеристикою становища людини в системі міжгрупових відносин є *статус*. Він указує на ступінь дійсного авторитету і впливу підлітка на клас. Під час корекції становища особистості у структурі взаємин групи необхідно насамперед намагатися вплинути саме на статус дитини.

Найвищий статус має *лідер групи*. Їм може стати людина, котра має певні здібності, які цінуються іншими членами групи, і водночас має певні риси, необхідні групі саме в даний момент. Шкільний психолог може допомогти підліткам оволодіти певними навичками і вміннями, необхідними лідерів. Ця допомога надається тим, хто відвідує психологічний гурток, факультативи із психології, спеціальні групи психогімнастики тощо.

Лідер може бути *загальним* (має вплив і авторитет в усіх видах діяльності) або *ситуативним* (лише у певних видах діяльності, наприклад, у навчанні). За змістом впливу на оточуючих лідер може бути *діловим* або *емоційним*. Усе це треба враховувати шкільному психологові у корекційній роботі.

Може виникнути ситуація, коли статус дитини у класі високий, але вона цього не відчуває і тому не може повною мірою розкритися і повноцінно розвиватися. Або навпаки: статус низький, а дитина відчуває себе лідером і поводить себе згідно з цим. Це відчуття залежить від *внутрішньої установки* — особистісного, суб'єктивного сприйняття підлітком свого статусу, незбіг внутрішньої установки з реальною ситуацією може свідчити про нерозвиненість уміння сприймати інших людей, про незрілість певних етапів діяльності та спілкування, про неадекватну самооцінку. Допомогти наблизити внутрішню установку підлітка до сприйняття дійсного стану особистості в групі — одне із завдань шкільного психолога.

Статус — це ставлення класу до учня. Учень теж може певним чином ставитися до класу. Від цього залежатимуть і роль, яку вибере собі підліток, і його місце в групі.

Група, норми, оцінки та цінності якої не байдужі для індивіда, є *референтною* для нього. Та група, членом якої індивід хоче бути, на норми й цінності котрої орієнтується у

своїй поведінці та самооцінці, є *позитивною референтною групою*, а та, яка викликає протест і неприйняття, — *негативною референтною групою*. Отже, клас для підлітка може бути або байдужим, або референтно позитивним, або референтно негативним. Від того, як ставиться учень до класу, великою мірою залежать його самопочуття і місце в класі.

*Основу всіх групових відносин складають моральні норми й цінності*. Відповідність поведінки людини цим нормам суттєво впливає на його становище в системі відносин групи. Вплив цей багатогранний: з одного боку, якщо людина підтримує норми, що склалися в групі, її авторитет серед оточуючих підвищується; з іншого боку — підвищення її статусу впливає на інших, і вже від неї залежить сукупність групових норм і цінностей, що складаються. Порівнюючи цінності класу з цінностями підлітка, психолог може вказати на причину того чи іншого становища особистості в групі, і навпаки, проаналізувавши цінності лідера чи авторитета класу, можна прогнозувати напрям розвитку в ньому моральних цінностей і норм.

Таким чином, різні члени групи мають неоднаковий вплив на її розвиток і функціонування. Це залежить від тієї *соціальної ролі*, яку має та чи інша особа. Саме підлітковий вік є сензитивним для активного пошуку себе в різних ролях. Експериментування з соціальними ролями допомагає знайти свій шлях у житті за власним сценарієм, шляхом переосмислення норм суспільства. Узявши на себе певну роль, людина починає діяти згідно з очікуваннями щодо неї оточуючих і незабаром зникає до цієї ролі. Прийняття на себе ролі багато в чому визначає оцінку людини іншими. Це в свою чергу впливає на самосприйняття й самооцінку. Відтак психологові необхідно вчасно коригувати невдалий вибір (чи нав'язування) тієї чи іншої ролі, намагатися якомога розширити рольовий діапазон кожної дитини.

Таким чином, *ставлення однокласників до підлітка, ставлення підлітка до однокласників та задоволеність цими взаємовідносинами і визначають, на наш погляд, місце учня у структурі класу*.

З часом, безперечно, розвиваються як особистість, так і група, до якої вона належить. Етапи їхнього розвитку можуть не збігатися: як правило, розвиток групи і міжособистісних стосунків у ній проходить швидше, ніж суттєві зміни в особистості. Тому місце підлітка у структурі взаємин групи доцільно розглядати з урахуванням *сталості чи мінливості особистості та особливостей розвитку даного класу*.

Відчуття цілісності й сталості себе та іншої людини — важлива умова внутрішнього благополуччя і встановлення нормальних стосунків з оточуючими. Формування цього відчуття багато в чому залежить від особливостей умов розвитку в підлітковому віці. Якщо зовнішнє і внутрішнє життя підлітка характеризувалося напругою, протиріччями й конфліктами, то сталість психологічних особливостей характеру виявляється досить пізно — деє у віці від 20 до 40 років. Тому налагодження міжособистісних стосунків підлітка може вплинути на його подальший розвиток і життя взагалі. Але це залежить не лише від підлітка, а й від особливостей групи, до якої він належить. Доведено, що чим вищий рівень розвитку групи, тим кращі умови вона створює для виявлення позитивного і для гальмування негативного в особистості.

Вплив із боку групи виявляється у формі емоційного і морального настрою, самопочуття, що домінує в людини під час тривалого перебування в ній. *Самопочуття в групі визначає її соціально-психологічний клімат.* Соціально-психологічний клімат — це якісний бік міжособистісних стосунків, що проявляється у вигляді сукупності психологічних умов, які сприяють чи гальмують продуктивну спільну діяльність і всебічний розвиток особистості в групі. Взаємні симпатії й антипатії, інтенсивність та емоційна забарвленість міжособистісних стосунків по-різному впливають на ефективність групової роботи. При досить простих завданнях, які стали вже звичними і не потребують від членів групи значних спільних зусиль, не викликають емоційної напруги, особистісні стосунки суттєво не впливають на результати групової роботи. Незвичну роботу, яка вимагає скоординованих великих спільних зусиль, краще виконують найбільш розвинуті в соціально-психологічному плані групи.

Показником негативного соціально-психологічного клімату є наявність міжособистісних внутрігрупових конфліктів та протиріч. Основні їх види такі (за Р. Немовим): *конфлікт безвиході; односторонній (позитивний або негативний) конфлікт непевності; односторонній або двосторонній конфлікт потягу-боязливості.* При конфлікті безвиході стосунки протилежні за знаком, тому люди перебувають у стані несумісності. Конфлікт непевності полягає в тому, що один з учасників взаємодії не виявляє однозначного позитивного чи негативно-го ставлення до іншого. Конфлікт потягу-боязливості виникає при амбівалентному (двоїстому) почутті одного чи обох учасників взаємодії.

Розмаїття варіантів взаємостосунків у групі детально розглянуте в підручнику Р. Немова (див. список літератури), де вони супроводжуються наочними схемами. Для нас у даному випадку є цікавішим спробувати визначити головну причину виникнення негативного соціально-психологічного клімату в класі. Отож найчастіше це *небажання або невміння правильно сприймати й оцінювати людей, упереджене ставлення до них.*

*Існує декілька шляхів зняття упередженого ставлення у групових стосунках:*

створення ситуацій, у яких люди сприйматимуть одне одного як рівні за статусом. Це можна зробити, наприклад, за допомогою рольових ігор типу психогімнастики або соціально-психологічного тренінгу;

розвиток у кожної особи в групі здатності адекватно сприймати та оцінювати людей, умінь і навичок міжособистісного спілкування;

стимулювання безпосередніх міжособистісних контактів підлітків, які відчувають взаємну недовіру;

збагачення індивідуального досвіду упередженої людини шляхом його спостереження за стосунками референтних для нього осіб і тих, до кого він відчуває почуття упередженості.

З усього сказаного перед шкільним психологом постають такі завдання:

*діагностувати рівень розвитку класу, соціально-психологічного клімату в ньому;*

*запобігати складанню негативного соціально-психологічного клімату і виникненню конфліктів у класі;*

*допомагати підліткові зайняти належне місце у структурі взаємин класу.*

Наведемо деякі проблеми, які можуть спонукати психолога до діагностики становища підлітка в класі: *безпосередньо соціально-психологічні проблеми* (складнощі інтегрування у групу, наявність міжособистісних конфліктів тощо); *проблеми спілкування* (відсутність спільної мови з батьками, вчителями, однокласниками, замкненість, низька культура спілкування); *ідеційні проблеми*, пов'язані з труднощами формування сенсу життя, з професійним самовизначенням, зі сформованістю мотиваційної сфери та дієвої структури навчальних інтересів, з визначенням життєвої перспективи; *проблеми становлення рис характеру*, адекватних вимогам діяльності та поведінки, прояви агресивності, безвідповідальності, жорстокості, невитриманості на фоні вікових змін у фізіологічному стані тощо; *труднощі в самоусвідомленні своїх позитивних або негативних*

якостей, неадекватна самооцінка, низька саморегуляція, особливо в екстремальних ситуаціях, складнощі у формуванні програми самовиховання, самонавчання та ін.

При діагностуванні місця підлітка у структурі взаємин класу можна використовувати різні методи: спостереження, анкетування, експертних оцінок, експерименту. Загальними критеріями відбору методичного матеріалу є такі: методичний матеріал має відповідати всім необхідним психологічним вимогам (валідності, надійності і т. п.); він не повинен бути громіздким та не забирати в учнів і психолога багато часу; він має відбивати стан розвитку як групи, так і кожного її члена; він має бути варіабельним стосовно форми його повторного подання для опитуваних.

Після проведення діагностики психолог консультує підлітка, класного керівника, батьків із метою визначення шляхів допомоги клієнтові. Крім того, за необхідності здійснюється суто психологічна корекція.

---

#### Запитання й завдання

---

1. Назвіть основні етапи розвитку групи.
2. В чому різниця між офіційним та неофіційним становищем учня в класі?
3. Що таке соціально-психологічний клімат групи?
4. Назвіть найголовніші показники позитивного та негативного соціально-психологічного клімату.
5. Які проблеми можуть спонукати психолога до діагностики становища підлітка в класі?

---

#### Література

---

Активні методи в роботі практикуючого психолога. Київ, 1994.

Выготский Л. С. Проблема возраста // Собр. соч. Москва, 1984. Т. 4.

Кон И. С. Психология ранней юности. Москва, 1989.

Немов Р. С. Психология. Москва, 1994. Кн. 1.

Психогимнастика в тренинге. Санкт-Петербург, 1993. Ч. 1.

Рогов Е. И. Настольная книга практического психолога в образовании: Уч. пособие. Москва, 1995.

### 11.3. Діагностика та корекція психологічних девіацій

Під девіаціями (відхиленнями) у поведінці особистості ми розуміємо такі дії, які не відповідають нормам, прийнятим у суспільстві, зокрема моральним, правовим, дисциплінарним, побутовим тощо. У відповідності з цим виділяють поведінку, що відхиляється від моральних (аморальну), правових (протиправну), медичних (поведінка хворої людини) та інших норм.

Діагностика та корекція відхилень у поведінці — це майже завжди розв'язання питання про їхні причини. Причинно-наслідкові зв'язки при цьому можуть бути багатомірними та неоднозначними. Так, за порушенням учнем дисципліни на уроці можуть стояти неухважність, підвищена психомоторна збудливість, відсутність інтересу до предмета, вороже ставлення до вчителя і т. ін.

Для того щоб педагог бодай у загальних рисах уявляв собі можливі варіанти відхилень та їхні причини, спробуємо об'єднати їх в окремі групи.

Близько 25 % відхилень у поведінці неповнолітніх обумовлені так званими *пограничними* (тобто такими, що лежать на межі між нормою та патологією) *нервово-психічними розладами*, до яких можна віднести невротичні та неврозоподібні реакції, аномалії характеру, зокрема акцентуації та ін. До їх діагностики, профілактики та корекції доцільно залучити психологів та дитячих психіатрів.

Безпосередньо пов'язані зі школою ситуації, що сприяють виникненню в учнів пограничних нервово-психічних розладів, переважно такі: неспроможність справлятися з навчальним навантаженням; вороже ставлення педагога; зміна шкільного колективу; неприйняття дитячим колективом.

Указані ситуації породжують шкільну дезадаптацію, так званий шкільний стрес, дидактогенії та врешті-решт школофобію. До перелічених чинників слід додати й розумове перевантаження. Так, частота неврозів від молодших до старших класів збільшується у хлопців у 22 рази, у дівчат у 3,3 рази.



Головне місце серед невротичних розладів посідають астенічні стани.

Доведено, що інформаційне перевантаження мозку призводить до неврастенії, що проявляється у дратівливості, погіршенні самопочуття та ін. Одним із напрямів профілактики такого явища може бути більша індивідуалізація навчання. Адже важко собі уявити, щоб 40 учнів у класі перебували на одному етапі психічного розвитку, іншими словами, щоб один обсяг матеріалу був адекватно зорієнтований на всіх. Дослідження показують, що значного ефекту в плані індивідуального підходу до учнів можна досягти при зменшенні числа учнів у класі бодай до 25 осіб.

Нерідко причиною невротичних розладів у дітей слугує ярлик невстигаючого. Гостро ранить психіку школярів відсутність поваги до них з боку педагогів. Намагаючись "відігратися", учні в свою чергу починають поводити себе грубо, з викликом, роблять все усупереч вимогам дорослих.

Окрему категорію складають учні з порушеннями в пізнавальній сфері. До неї насамперед належать розумово відсталі діти. Такі діти мають навчатися виключно у спеціальних закладах. У звичайній школі наявність такої дитини може бути лише винятком — наслідком недогляду батьків та педагогів. У таких випадках педагог після консультації з дефектологом повинен направляти дитину на медично-педагогічну комісію для визначення її дефекту та подальшої долі. У звичайній школі мова може йти про невстигаючих дітей, а також про дітей з низьким рівнем інтелектуального розвитку. Робота з першою групою має розпочинатися з визначення причин їхнього невстигання та розробки програми його подолання. При цьому можна використовувати досвід класів диференційованого навчання.

Дослідження показують, що значна частина дітей зі зниженим інтелектуальним розвитком характеризується низьким рівнем пізнавальних потреб, а також певним відставанням у формуванні емоційно-вольової сфери (тобто вони погано вчаться тому, що не хочуть учитись, а не хочуть тому, що їм не цікаво). Причиною подібного явища може бути асинхронія психофізичного розвитку, за якої прискорене фізичне та статеве дозрівання поєднується з відставанням у формуванні сфери мотивів та потреб, незрілістю регулятивної сфери, порушенням працездатності.

Іноді асинхронію психофізичного розвитку підсилює синдром мінімальної мозкової дисфункції. При поєднанні цього

синдрому з мікросоціальною занедбаністю не отримує належного розвитку пізнавальна сфера. Виникає невідповідність між високим рівнем споглядально-дійового, тобто практичного, інтелекту та недостатньо розвиненим абстрактно-поняттєвим мисленням, що породжує шкільну дезадаптацію через нехоть до навчання. У таких випадках починати педагогічну корекцію з намагань ліквідувати низьку успішність учня недоцільно, оскільки втрачено надто багато часу для формування навичок самостійної навчальної праці і пропущено сензитивні періоди для розвитку відповідних мислительних дій та операцій. Тому коли такого учня примушують учитися, це породжує у нього протестові реакції, нараження на конфлікт зі школою і прискорює входження до асоціальних угруповань. Одним із виходів з такої ситуації є заняття з такими учнями — або індивідуальні, або в так званих групах вирівнювання.

Дуже часто простежується зв'язок між різними видами девіантної поведінки та неповноцінністю центральної нервової системи підлітків (частіше це наслідок пологових травм, перенесених у дитинстві тяжких хвороб тощо). У таких підлітків порушені розумова активність, емоційна сфера, темпи статевого дозрівання. На відхилення поведінки справляють вплив акцентуації характеру та психопатії, а також соціальні чинники: несприятливе оточення, неадекватні умови навчання тощо. Такі порушення можуть мати патологічний або непатологічний характер. Основним диференційно-діагностичним критерієм тут є логічність, психологічна зрозумілість, пояснюваність дивних на перший погляд учинків (у непатологічних випадках) і, навпаки, їхня алогічність, незрозумілість ні з позиції внутрішнього світу самого підлітка, ані його оточення (патологічний рівень). Звичайно, є й перехідні психологічні стани — між характерологічними та патохарактерологічними реакціями.

Слід зазначити, що основні прояви відхилень у поведінці неповнолітніх пов'язані саме з *формуванням афективної сфери*. Більша актуальність проблеми важковиховуваності щодо хлопців пояснюється тим, що сфера афектів та інстинктів у них функціонує більш напружено. Через те хлопці менш конформні, важче підкоряються загальноприйнятим вимогам, у несприятливому середовищі в них легше виникає та важче коригується негативне ставлення до школи.

Психологічні девіації також тісно пов'язані з *педагогічною занедбаністю*, у походженні якої (крім зниження рівня роз-

виту психічних процесів — уваги, пам'яті та мислення) велике значення має дефіцитарність установок особистості, насамперед примітивність сфери потреб та мотивів. Кожному варіантові порушення поведінки відповідає свій тип асинхронії психічного розвитку. Наприклад, *порушення за типом психічної нестійкості* пов'язані з незрілістю емоційно-вольової та інтелектуальної сфер та затримкою статевого дозрівання. *Асинхронія за органічним типом* характеризується розривом між ретардацією психофізичного розвитку, з одного боку, та потягом до зовнішньої імітації дорослих форм поведінки відповідно до свого паспортного віку. Це підсилюється ще й таким соціальним фактором, як надмірні вимоги дорослих, які також орієнтовані на паспортний, а не реальний вік дитини. Багаторічна бездоглядність, типова для цієї групи підлітків, значно поглиблює дану асинхронію.

Порушення поведінки *за типом підвищеної афективності* пов'язані з прискореними темпами статевого дозрівання, надмірністю проявів типових підліткових реакцій (негативізму, непокори тощо) та наявністю установок на більш дорослий спосіб життя. Асинхронія розвитку проявляється у поєднанні однобічної зрілості та недостатності інтелектуальних інтересів. У формуванні афективної збудливості значну роль відіграє тип сімейного виховання: прояви авторитарності, примусу, жорстокості тощо.

Порушення поведінки *за типом розгальмованості* потягів також зумовлюються прискореними темпами фізичного та статевого дозрівання, установкою на спосіб життя, що забезпечує реалізацію потреб, пов'язаних із домінуючими потягами. Асинхронія розвитку проявляється у дисоціації між раннім пробудженням потягів та вираженою незрілістю емоційно-вольової сфери, а також особистості в цілому. Даний варіант є найбільш негативним у плані шкільної адаптації, оскільки він, як правило, поєднується з дуже несприятливим сімейним оточенням.

Частіше за все відхилення у поведінці підлітків пов'язані не з одним, а з кількома біологічними й соціальними факторами та їх комплексами, специфічними для розглянутих вище типів. Так, бурхливе статеве дозрівання потребує більшої моторної активності, сприяє підвищенню афективної збудливості, а відтак викликає і конфліктність поведінки, перебудову ієрархії інтересів та потреб, породжує прагнення до більш дорослого способу життя, провокує шкільну дезадаптацію. В той же час підліток з органічною неповноцінністю централь-

ної нервової системи або занедбаний підліток вирізняється тим чи іншим ступенем психічної незрілості. За наявності установок на більш дорослий спосіб життя він часто не має реальних уявлень про нього. Недостатність інтелектуальних інтересів ще більше посилює негативне ставлення до школи, котра асоціюється з "дитячим" способом життя.

*У дошкільному віці* ознаками недостатнього психічного розвитку є яскраво виражена психомоторна розгальмованість, а також підвищена збудливість, упертість, реакції відмови.

*У молодшому шкільному віці* — це низька пізнавальна активність та незрілість емоційно-вольової сфери, що розходиться зі зростаючими вимогами до соціального статусу школяра. Психомоторна розгальмованість поєднується з ейфоричним фоном настрою, підвищений сенсорний голод — із потягом до гострих відчуттів та бездумних вражень. Акцентовуються окремі компоненти потягів, такі як інтерес до ситуації жорстокості, агресії. Проявляються невмотивовані коливання настрою, конфліктність, запальність. У відповідь на незначні вимоги та заборони такі спалахи супроводжуються вираженою афектацією, негативним ставленням до шкільних занять та їх прогулами як проявом захисної реакції відмови, характерної для незрілих особистостей. Гіперкомпенсаторні реакції виражаються у прагненні повернути до себе увагу негативними формами поведінки: брутальністю, невиконанням вимог педагога, бешкетами. На кінець молодшого шкільного віку виявляються стійкі прогалини у знаннях як наслідок слабких інтелектуальних передумов та низького інтересу до пізнання, до суспільно корисної праці, а відтак — зростаючий потяг до асоціальних форм поведінки (дрібні крадіжки, вимагання грошей, значків, жуйок тощо, перші спроби вживання тютюну та алкоголю під впливом старших).

*На початку підліткового віку* серед діагностичних критеріїв недостатнього психічного розвитку виділяються: асинхронія соматопсихічного розвитку, варіанти якої тісно пов'язані з типом розладів поведінки: неузгодженість між прискореним фізичним і статевим та сповільненим психічним розвитком (частіше у дівчат); розходження між паспортним віком та сповільненим психофізичним розвитком (частіше у хлопців); неузгодженість між прискореним фізичним та затриманим статевим і психічним розвитком.

Найбільш несприятливим є явище дистармонійної акселерації, яке К. Лебединська називає інтенсифікацією статевого розвитку. Воно характеризується не зниженням віку початку

статевого розвитку, а різким прискоренням його темпів. Цей варіант асинхронії частіше трапляється у дівчат; для хлопців же більш характерна затримка соматосексуального розвитку.

Значними симптомами порушень розвитку на початку підліткового віку є наявність таких рис психічної незрілості, як залежність від чужої думки, від ситуації, нездатність активно впливати на неї, схильність до уникання складних ситуацій, слабкість реакції на критику, невираженість власних вольових установок, слабкість самоконтролю, саморегуляції, а також поєднання інфантильності з афективною збудливістю.

Факторами ризику виникнення вираженої декомпенсації поведінки у підлітковому віці є: переважання рис незрілості над тенденцією вікового розвитку; нестійкість, афективна збудливість, розгальмування потягів; акселерація або ретардація соматопсихічного розвитку. Несприятливі умови середовища також є специфічно патогенними для кожного варіанта девіантної поведінки, насамперед це раннє виникнення мікросоціальної та педагогічної занедбаності.

*Оскільки девіантна поведінка неповнолітніх включає і статеві відхилення, необхідно бодай коротко розглянути їхні причини та особливості перебігу.*

Дослідження показують, що, по-перше, проблема профілактики девіантної сексуальної поведінки не може бути розв'язана без психогігієнічно зорієнтованого статевих виховання, метою якого є формування моральних норм статевої поведінки, та без широкої сексологічної просвіти, що допомагає підліткові правильно усвідомлювати особливості статей та стосунків між ними. По-друге, роль сім'ї у статевому вихованні має бути значно підвищена, оскільки найчастіше саме вона значною мірою є відповідальною за відхилення у психосексуальному розвитку підлітків.

На наш погляд, найбільш несприятливо позначаються на статевому вихованні підлітків такі чинники: конфронтація між батьками; порушення ними моральних норм; антисоціальні, протиправні чи аморальні погляди батьків; педагогічна неспроможність батьків. Кожний із цих чинників може стати причиною статевої деморалізації дитини та основою виникнення девіантної статевої поведінки.

До інших вад статевих виховання належать перебільшена увага батьків до природних проявів підліткової сексуальності, грубість та нетактовність у цих питаннях. Особливо шкідливо

це відносно дівчат, які є більш емоційними, чутливими тощо. Анкетування показує, що лише 10,7 % опитаних дівчат мають взаєморозуміння з батьками та можуть говорити з ними про статеві проблеми. При цьому викликає тривогу той факт, що з 55,3 % дівчат, що мають сексуальний досвід, лише 3,2 % перебувають у довірливих стосунках з батьками і можуть отримати від них відповідну інформацію.

Із бесід з батьками підлітків стало ясно, що причиною такого явища є підкреслено антисексуальна спрямованість сімейного виховання, яка є наслідком не лише нерозуміння батьками вікових особливостей своїх дітей, а й відсутності у дорослих щонайменших уявлень про цілі та методи статевих виховання. В такій ситуації статеве виховання дітей потрібно починати зі статевих виховання батьків.

Неможливість отримання відповіді на питання статевого стосунків від батьків та вчителів змушує підлітків шукати альтернативні джерела інформації. Дослідження засвідчило, що такими джерелами стають: ровесники (51,8 %); сумнівна, а часто й порнографічна література (44,6 %); відео (17,9 %); газети та журнали (16,1 %); телепередачі (3,6 %).

Давно вже не таємниця, що перший досвід статевих життів приходить у неповнолітньому віці. За нашими даними, почали статеве життя в 13 років 6,5 % опитаних дівчат, у 14 років — 16,2 %; у 15 — 38,7 %; у 16 — 29 %; у 17 — 9,7 %. У даній ситуації необхідно, щоб саме школа змогла навчити своїх вихованців вирішувати проблеми, що впливають з цього. Одна з них — небажана вагітність. Отож школа має надавати підліткам вичерпну інформацію про можливості сучасної контрацепції, про психологію та фізіологію статевих життів, про ризик захворювання на СНІД тощо.

*Одним із суттєвих порушень у розвитку особистості неповнолітніх є суїцидальна поведінка. Вона розглядається як наслідок соціально-психологічної дезадаптації особистості в умовах мікросоціального конфлікту, що переживаються нею (А. Амбрумова).*

Зовнішні форми суїцидальної поведінки включають суїцидальні спроби та завершені суїциди. Мотивами суїцидальної поведінки неповнолітніх можуть бути особистісно-сімейні конфлікти; стан фізичного та психічного здоров'я; конфлікти, пов'язані з моральною поведінкою; конфлікти у професійній або навчальній сфері; матеріально-побутові труднощі та ін. З точки зору особистісного сенсу суїцидальна поведінка пред-

ставлена такими типами: протест, помста; уникнення страждання чи покарання; заклик; самопокарання; відмова від існування.

Співвідношення між трьома основними діагностичними категоріями осіб, що скоюють суїциди — психічнохворими, особистостями з пограничними нервово-психічними розладами та практично здоровими психічно виглядає таким чином: 1,5 : 5 : 1. Отже, суїцидальна поведінка є однією з форм загальноповедінкових реакцій людини в екстремальних ситуаціях в усьому діапазоні діагностичних варіацій — від психічної норми до вираженої патології.

До особистісних чинників суїцидального ризику належать: знижена толерантність до емоційних навантажень; своєрідність інтелекту (максималізм, категоричність, незрілість суджень); дефіцитарність механізмів планування майбутнього; неповноцінність комунікативних систем; неадекватна самооцінка; слабкість особистісного психологічного захисту; зниження чи втрата цінності життя.

Тепер звернімо увагу на антисуїцидальні чинники, які можуть зіграти вирішальну роль у житті людини. Це інтенсивна емоційна прив'язаність до значущих близьких; батьківські обов'язки; виражене почуття обов'язку; концентрація уваги на власному здоров'ї; залежність від громадської думки; уявлення про невикористані життєві можливості; наявність творчих планів; небажання мати неестетичний вигляд після суїциду.

Таким чином, загальна профілактика суїцидальної поведінки повинна ґрунтуватися на знанні та врахуванні в роботі з неповнолітніми; а) особистісних чинників суїцидального ризику; б) соціально-психологічної ситуації того мікросоціального оточення, в якому перебуває неповнолітній; в) наявності чи відсутності антисуїцидальних факторів.

Дослідження показують, що для успішної роботи з неповнолітніми, що мають відхилення у поведінці, необхідні:

- знання причин девіації та особливостей її перебігу;
- знання цілей та завдань роботи саме з цією категорією дітей;
- уміння проводити психологічно-педагогічну діагностику особистості учнів з девіантною поведінкою;
- уміння добирати адекватні методи перевиховання;
- уміння використовувати ці методи та контролювати їхню дію;
- уміння працювати з нестандартними дітьми в нестандартних ситуаціях, тобто працювати творчо.

---

## Запитання й завдання

---

1. Що таке девіантна поведінка?
2. Назвіть найважливіші причини девіантної поведінки неповнолітніх.
3. Які ознаки несприятливого психічного розвитку дітей дошкільного віку, молодших школярів та підлітків?
4. Назвіть основні причини девіантної статевої поведінки підлітків та засоби її профілактики.
5. Розкрийте основні причини суїцидальної поведінки неповнолітніх та шляхи її профілактики.
6. Перелічіть основні складові, необхідні для успішної роботи з дітьми, що мають відхилення у поведінці.

---

## Література

---

Алемаскин М. А. Воспитательная работа с подростками. Москва, 1979.

Злобин Л. Н. Учебно-воспитательная работа с трудными учащимися. Москва, 1982.

Личко А. Е. Психотерапия и акцентуации характера у подростков. Москва, 1983.

Подмазин С. И. Тесты для диагностики акцентуаций характера у подростков. Киев, 1995.

Пирожков В. Ф. Психологические основы перевоспитания учащихся специальных профтехучилищ. Москва, 1988.

Психологическое изучение осужденных несовершеннолетних: Уч. пособие. Москва, 1991.

Раттер М. Помощь трудным детям. Москва, 1988.

Сержантов В. Ф. Характер и деструктивное поведение. Санкт-Петербург, 1993.

Скривджені діти: Аналіз проблеми. Київ, 1997.

Фридман Л. М. Педагогический опыт глазами учителя. Москва, 1988.

## 11.4. Робота з батьками учнів

Спілкування психолога з батьками школярів, як правило, має епізодичний характер. Але воно є складовою виховних умов, в яких перебуває дитина, і необхідне для надання своєчасної психологічної допомоги учасникам виховного процесу. В період шкільного дитинства сім'я суттєво впливає на психічний та соціальний розвиток учня.

Батьки здебільшого не мають спеціальної психологічної або педагогічної освіти. Проте питання виховання дітей, техніки налагодження стосунків у сім'ї, взаєморозуміння дорослих і дітей, аналіз почуттів — усе це дуже цікавить батьків. Відтак приведення їхніх знань та навичок до певної системи потребує значної уваги всього педагогічного складу школи. Що ж до шкільного психолога, то робота з сім'ями учнів має становити окремий важливий напрям його професійної діяльності.

Найбільш поширеним видом роботи шкільного психолога в цьому напрямі є **консультування батьків**. Воно може бути організоване по-різному залежно від місцевих умов, рівня кваліфікації спеціаліста, його планів, наявності споріднених служб (юридична, медична, педагогічна, сексологічна, сімейна консультації тощо).

Головним завданням сімейного консультування є *максимальне сприяння батькам у вихованні дитини*. Це передбачає передусім оптимізацію батьківських, подружніх та родинних взаємин, допомогу батькам у кращому розумінні вікових психічних змін дитини, мотивів учинків оточуючих, установок та ціннісних орієнтацій одне одного. Психолог має налаштовувати батьків на спільне з дитиною розв'язання проблем особистісного розвитку та співжиття, на спільне з учителем і дитиною подолання труднощів навчання, шкільних та міжособистісних конфліктів.

Психологічний смисл консультування полягає у допомозі батькам самостійно вирішувати проблеми спілкування з дітьми та накопичувати досвід вирішення подібних проблем. Важливою психологічною умовою ефективності консультування є активізація внутрішніх потенцій батьків, їхньої потреби у розумінні дитини, бажання допомогти собі, своїй сім'ї, дитині у налагодженні оптимальних тільки для даної сім'ї стосунків притаманними їй засобами.

В умовах школи консультації проводяться в окремому приміщенні у заздалегідь визначений зручний для обох сторін

час. Слід подбати про належну інформованість батьків щодо часу консультацій. Це можуть бути об'яви у школі, на дверях кабінету психолога, повідомлення на батьківських зборах, по шкільному радіо, через щоденники учнів тощо.

Консультації проводяться тільки індивідуально (з сім'єю або одним із членів родини) з дотриманням умов нерозголошення подробиць і результатів опитування, а також авторства відповідей. У журналі поточної роботи чи у загальному журналі психолог має фіксувати прізвища батьків, їхнє ім'я та по-батькові, прізвище, ім'я та вік дитини, клас, час проведення консультації, основний зміст бесіди, відомості про призначення нової зустрічі. У звітних матеріалах відображається загальна чисельність батьків, проблеми, що опрацьовувались, основні питання змісту бесід та ін.

Періодичність консультацій залежить від частки цієї форми роботи у загальній роботі психолога. Як правило, у загальноосвітній школі психологічне консультування батьків посідає майже останнє місце у переліку інших видів робіт і відбувається перед батьківськими зборами чи після них. В ідеалі кожна сім'я має відвідати шкільного психолога принаймні двічі на рік.

Консультація частіше відбувається у формі *індивідуальної бесіди*. На її успішність впливає багато факторів, серед яких першим є *позитивне ставлення батьків до діяльності психолога*.

Формування такого ставлення починається задовго до зустрічі з психологом. Воно складається з власного уявлення дорослого про роботу психолога, відгуків знайомих батьків, учителів та учнів про роботу психолога, вражень від громадської активності, поведінки, зовнішнього вигляду спеціаліста. Другим фактором є *форма запрошення до співбесіди*. Тактовне письмове або усне звертання до батьків, навіть по телефону, окреслення кола обговорюваних питань, точне визначення часу та місця бесіди — все це сприяє її успішності.

Консультативна бесіда умовно поділяється на *три частини*. Перша — *початок бесіди*, коли психологові слід познайомитись, представитись, спитати про успіхи дитини у навчанні, про поведінку вдома чи в колі товаришів. У деяких випадках доцільно почати зі спостережень поведінки дитини в школі, її становища в колективі, ознайомити з результатами тестування або опитів. Початковий етап має завершуватися встановленням "діагнозу" батьківсько-дитячих стосунків.



Основна частина бесіди — власне *надання консультації*. Тут застосовуються деякі способи активізації уваги, мислення та мовного відгуку дорослих. Передусім це форма запитань психолога. Вони можуть бути уточнюючими (уточнення останнього висловлення чи висновку за результатом фактів), рефлексивними (“так?”, “Ви вважаєте, краще так?”, “Вам неприємно це чути, так чи не так?”), допоміжними (стосовно обставин життя, виховання тощо), запитаннями на знання (тестові запитання), проханнями виконати певну дію тощо. У свою чергу психолог відповідає на запитання батьків. Його відповіді мають бути змістовними, коректними, стислими. У ході бесіди нерідко постає необхідність привернення уваги співрозмовника до якихось не помічених раніше явищ, висловлювань, дій, результатів тестування чи анкетування. Це робиться з повагою до людини, тактовно. Взагалі весь процес спілкування має бути конструктивним. Тільки у такий спосіб можна заохотити батьків до вдосконалення стосунків з дитиною, спонукати до цього відповідні душевні сили.

Іноді батьки приходять на консультацію з дитиною. Це ще один привід для спостереження їхніх взаємин, для залучення сім'ї до співпраці із психологом. Проте консультативна частина бесіди має проходити без дитини (її слід відправити погуляти, чимось зайняти — або ж психолог дає свої висновки у письмовій формі чи призначає інший час для бесіди).

У *кінці бесіди* застосовуються прийоми кращого запам'ятовування та розуміння (повторення, нагадування) основних положень рекомендацій або висновків бесіди, натяки, короткі підсумкові аргументації, застереження, вказівки, пропозиції, побажання, інструкції. На цьому консультація завершується. Головне, щоб співрозмовники розсталися добрими друзями із бажанням подальшого спілкування.

Консультативна бесіда проходить успішніше, якщо психолог достеменно знатиме наявний стан взаємин дорослих і дітей у сім'ї. Для цього використовуються різні *опитувальники, анкети, інтерв'ю*.

Під час бесіди слід натякнути, якщо це необхідно, на недостатню чи надмірну увагу до дитини, навести приклади різноманітного спілкування з підлітком на теми дозвілля, спільних сімейних справ, захоплень тощо. Психологові обов'язково треба уважно вислухати батьків та знайти в їхній розповіді те, за що можна похвалити, чим особливо зацікави-

тись. Це необхідно для подальших рекомендацій щодо корекції того чи іншого стилю виховання. Значну увагу треба приділити переконанню батьків у необхідності спостереження за почуттями підлітка, його потребами, емоційним станом, здоров'ям, проявами характеру, що окреслює діапазон вимог до нього, тих чи інших заборон тощо.

За допомогою опитувальників можна встановити причини відхилень у процесі виховання в сім'ї. Це можуть бути відхилення у сприйманні особистості дитини, подружні непорозуміння, винесені у сферу стосунків з дитиною, надмірне розширення батьківських почуттів, емоційна та моральна неспідготовленість батьків до виховання, надмірна заклопотаність процесом виховання, виховна невпевненість батьків, нестійкість стилю виховання та ін.

Діагностика за даною методикою дає змогу в короткий час отримати дані про особливості виховання дитини у сім'ї, ставлення до неї батьків, про стан сімейних взаємин. Будь-які відхилення у процесі взаємодії батьків та дітей, тенденції до дисгармонії у стосунках тощо виражаються певними значеннями відповідних шкал методики, а поглиблений аналіз результатів обробки даних дає змогу встановити причину цих відхилень.

Досвід консультування батьків дітей підліткового віку свідчить про наявність проблем, на які слід звертати особливу увагу:

- особистісні проблеми батьків, які суттєво впливають на виховання підлітків та порозуміння з ними;
- несприймання підлітком особистості батька або матері, інших вихователів;
- нерозуміння підлітком вимог батьків;
- відсутність сприйняття особистісного світу батьків;
- моральна “глухота” підлітка;
- схильність підлітка до задоволення власних потреб — навіть за рахунок потреб батьків.

Розв'язання цих проблем потребує застосування більш активних методів роботи: різного роду тренінгів, ділових ігор, вправ на спілкування з дітьми та поміж собою, домашніх завдань, спроб самостійного аналізу психологічно-педагогічних ситуацій та міжособистісних конфліктів. Ця низка методів базується на тренуванні вмінь та навичок спілкування. Вони непогано спрацьовують на психологічному ефекті групи протягом 5—10 сеансів.

Таким чином, робота шкільного психолога зі сприяння батькам у вихованні дитини оформлюється у певну технологію, яка передбачає насамперед усебічне вивчення дитини, спілкування з усіма учасниками виховного процесу, надання рекомендацій батькам та, в разі необхідності, подальшу роботу з ними з метою коригування родинних взаємин.

#### Запитання й завдання

1. Назвіть основні форми роботи психолога з батьками учнів.
2. Які психологічні методи застосовуються в роботі з батьками?
3. У чому полягає дієвість активних методів роботи з батьками?

#### Література

Алешина Ю. Е., Данилин К. З., Дубовская Е. М. Спецпрактикум по социальной психологии: опрос, семейное и индивидуальное консультирование. Москва, 1989.

Бодалев А. А. О проблеме организации изучения семьи // Семья и личность. Москва, 1981.

Вчителі і батьки-вихователі. Київ, 1990.

Ковалев С. В. Психология современной семьи: Книга для учителя. Москва, 1988.

Копьев А. Ф. Психологическое консультирование: опыт диалогической интерпретации // Вопр. психологии. 1990. № 3.

Кериг П. К. Семейный контекст: удовлетворенность супружеством, родительский стиль и речевое поведение с детьми // Там же. № 1.

Общение как диалог в практике обучения, воспитания, психологического консультирования. Москва, 1987.

Педагогический всеобуч родителей: Метод. рекомендации. Днепропетровск, 1982.

Педагогічні задачі і завдання для батьків. Київ, 1989.

Педагогічні знання — всім батькам: 36 матеріалів на допомогу організаторам педагогічної освіти батьків. Київ, 1985.

Фридман Л. М. О контакте родителей с детьми // Вопр. психологии. 1991. № 1.

Шейн С. А. Диалог как основа педагогического общения // Там же.

Эйдемиллер Э. Г., Юстицкий В. В. Семейная психотерапия. Ленинград, 1989.

Юсупов И. М. Психология взаимопонимания. Казань, 1991.

### 11.5. Психопрофілактична й просвітницька робота

Профілактична і просвітницька діяльність шкільного психолога спрямована на:

формування в педагогів та батьків потреби у набутті й використанні знань про психічний розвиток дітей на кожному віковому етапі з метою створення оптимальних умов для повноцінного психологічного й особистісного розвитку дітей; своєчасного попередження можливих порушень у становленні особистості та інтелекту;

формування в учнів потреби у набутті та використанні психологічних знань для самопізнання, саморозвитку й самовдосконалення, а також для оптимізації взаємовідносин з іншими людьми.

Планування профілактичної та просвітницької роботи психолога дає змогу оптимізувати цю роботу, оскільки привертає до співробітництва всіх учасників навчально-виховного процесу. В них з'являється інтерес до психології, знімаються внутрішні бар'єри на шляху сприйняття психологічних знань про себе та інших, виникає бажання діяти активно, самостійно, творчо. Психолог же надалі витрачає менше часу на допомогу в тих випадках, коли людина сама собі у змозі допомогти. Створюються передумови емоційно-позитивного ставлення до психолога з боку вчителів ("нам хочуть допомогти в роботі"), батьків ("нашими дітьми займається спеціаліст") і учнів ("ми цікаві не тільки собі").

Психопрофілактичну і просвітницьку роботу необхідно ретельно спланувати з урахуванням специфіки навчально-виховного закладу. Процес планування в загальних рисах може виглядати таким чином.

## 1. Діагностика і прогнозування стану справ із психопрофілактики та просвіти в даному навчальному закладі

Для цього необхідно ознайомитися з перспективним планом роботи школи, методичних об'єднань з огляду того, як у них висвітлені психологічні (або психологічно-педагогічні) аспекти навчально-виховного процесу. Проаналізувати, чи планується час на ознайомлення з новими розробками в галузі психології виховання, соціальної психології пізнавальних процесів і особистості та дисциплін, які знаходяться на межі психології та інших наук (наприклад, медицини).

Краще ці питання допоможе з'ясувати бесіда з адміністрацією школи. Мета її — виявити, яка робота з психологічної просвіти проводилася в школі, які її результати (чи впроваджувалися знання в життя, чи відбувалося лише ознайомлення з ними).

Якщо в школі вже працює психолог, треба дізнатися, що ним уже зроблено і планується зробити в цьому напрямі. Аналіз стану справ дасть змогу прогнозувати, з чого почати свою роботу, які найбільш прийнятні для даної школи форми і методи використовувати.

## 2. Вивчення мети і завдань психопрофілактичної та просвітницької роботи

Загальна мета даного напрямку роботи була представлена вище. Її необхідно пам'ятати при плануванні та реалізації усіх форм роботи, а також при постановці конкретних завдань. Завдання висуваються на досить осяжний відтинок часу (півроку, рік), з урахуванням специфіки школи, рівня її готовності до роботи в цьому напрямі, а також виходячи з кількості часу, який психолог планує відводити саме на цю роботу.

## 3. Планування

При плануванні зазначаються ті форми роботи, які найбільш оптимальні для даного навчально-виховного закладу. Вимоги до планування — цілеспрямованість, систематичність і цілісність заходів. Намічається графік тих чи інших робіт. До планування належить і розробка програми діяльності тих, хто буде залучений до профілактичної і просвіт-

ницької роботи — вчителів, батьків, дітей. Це можуть бути, наприклад, проведення вечорів психології разом з дітьми і вчителями; ділові ігри, спрямовані на вирішення якихось міжособистісних проблем; підготовка тем із психології для педрад чи засідань методоб'єднань; складання комп'ютерних програм для підрахунків анкетних матеріалів тощо. Планувати програми діяльності слід разом із тими, хто буде залучений до їх виконання. Хоча, звичайно, вони будуть більш схематичні, ніж плани роботи психолога.

## 4. Організація виконання (облік, контроль і корекція)

Після того як план складений, він має бути завірений адміністрацією школи та психологічною службою району (міста, області). Контроль за його виконанням здійснюють як психолог, так і адміністрація школи (коли це пов'язане з курсом психології чи психологічним гуртком, виступами вчителів тощо). Якщо в ході роботи певні форми себе не виправдовують, психолог може їх скоригувати, вносячи зміни до плану.

У процесі просвітницької та профілактичної роботи необхідно суворо дотримуватися положень Етичного кодексу психолога. Додамо до нього ще кілька положень:

психолог має право і повинен займатися роботою, пов'язаною тільки з психологією. Не слід брати на себе не свої справи — проблеми педагогіки, методики — те, що не належить до психологічних проблем. У навчально-виховному закладі є більш досвідчені фахівці з цих дисциплін. Психолог, якщо питають його думку, може розглянути лише психологічні аспекти тієї чи іншої проблеми. У протилежному випадку він може дискредитувати себе і науку, яку він представляє;

не варто робити все самому — якщо є можливості, треба залучати до активної співпраці вчителів, батьків, учнів. Це полегшить роботу психолога, спонукає помічників до активних дій, чим підвищить силу психологічного впливу на них, а також авторитет психолога;

спільна робота всіх суб'єктів навчально-виховного процесу з психологом має бути добровільною і вмотивованою;

психолог має постійно контролювати, щоб всі форми профілактичної і просвітницької роботи становили єдину картину і були підпорядковані певній меті. Для цього тре-

ба вміло поєднувати свої дії з діями батьків, учителів і учнів, передбачати засоби їх взаємодоповнення і взаємовпливу.

### 5. Форми психопрофілактичної та просвітницької роботи

Ці форми можуть бути найрізноманітнішими. Наведемо лише деякі з них, які стали вже традиційними. Не обов'язково використовувати всі форми. Доцільно брати те, що найбільше привертає увагу та імponує, можна й доповнити запропоновані варіанти своїми знахідками.

#### *Робота з батьками*

Батьки — це люди, що, як правило, справляють найбільший вплив на дитину. Тому грамотна робота психолога з батьками вкрай необхідна. Батьків необхідно поінформувати, хто такий шкільний психолог, чим він займається, яка його мета; попередити, що з дітьми буде проводитися певна психологічна робота; спитати їхньої згоди на це. Батьки мають відчувати увагу до своїх дітей, до їхнього розвитку, до їхніх проблем. Мета психолога в тому, щоб батьки відчували відповідальність за психічний та особистісний розвиток своїх дітей і потребу забезпечити їм умови такого розвитку.

*Психологічні лекторії.* Це традиційна форма роботи з батьками. Звичайно, лекторії проводяться окремо для батьків учнів молодшої, середньої, старшої школи. Теми лекцій найрізноманітніші. Це й актуальні для відповідного віку проблеми, і вікові особливості спілкування дітей із батьками, і актуальні соціальні проблеми та шляхи їх розв'язання, і новинки в психології та їх можливе використання, і роль батьків у розвитку дитини тощо. Лекторії мають проходити систематично, за певним планом і бути підпорядкованими певній меті й завданням.

*Виступи на батьківських зборах.* Це більш камерна форма просвіти. У цьому випадку батьки, більш розкріпачені під час сприйняття і обміну інформацією, більшою мірою здатні ставити запитання, обговорювати запропоновану проблему. Теми виступів — різноманітні. Це вікові особливості дітей; особливості даного класу (наприклад, розвиток його як групи, тенденції щодо профорієнтації і т. п.); практичні рекомен-

дації батькам з організації режимних моментів, вправ для розвитку певних психічних процесів тощо. Бажано, щоб перед виступом було проведено дослідження в цьому класі з тієї проблеми, що буде обговорюватися на зборах. Результати дослідження наводяться в узагальненому вигляді. Тих батьків, що зацікавляються даними обстеження їхніх дітей, можна запросити на індивідуальну бесіду.

*Індивідуальні консультації батьків.* Вони можуть бути ініційовані як батьками, так і психологом. Проводяться за результатами досліджень або з проблеми дитини (цю проблему побачили психолог, сама дитина, яка попередньо відвідала його, вчитель або батьки). Необхідно звернути увагу на те, що психолог має заздалегідь повідомляти батьків про те, що дитина братиме участь у психологічному дослідженні. Якщо батьки забороняють дослідження дитини, психолог не має права його проводити.

Індивідуальні консультації батьків готуються ретельно. Анкетний матеріал (опитувальні листи, бланки тощо) показувати батькам забороняється. Під час консультації інформація подається у вигляді, прийнятному для конкретних батьків і має підкорятися єдиній меті — допомога дитині.

Шкільний психолог не зобов'язаний консультувати з приводу особистісних конфліктів між батьками або іншими членами родини. Ці проблеми його можуть торкатися тільки в плані їхнього безпосереднього впливу на дитину. Треба довести батькам, що вони несуть пряму відповідальність за вплив своєї поведінки на розвиток і психічне здоров'я дитини. Для допомоги у вирішенні проблем між батьками існують спеціальні сімейні консультації.

*Робота з групою батьків, діти яких мають подібні проблеми.* Перед зборами таких батьків готується інформація щодо психологічної суті даних проблем, форм їх прояву і трансформацій, можливих шляхів допомоги дітям, щодо складання програми такої допомоги. На наступних зборах, які проводяться у формі батьківської ради, можна поділитися успіхами і невдачами, своїми знахідками у вирішенні проблем дітей. Психолог має всіляко заохочувати батьків до надання допомоги своїм дітям, а також сприяти неформальній взаємодопомозі батьків одне одному.

Більшу частину свого часу діти проводять у навчально-виховних закладах. Постійно поруч з ними дорослі люди — професіонали-вихователі, вчителі. Від їхньої психологічної та педагогічної компетентності багато в чому залежить той шлях розвитку, яким ідуть діти. Тому психопрофілактичній і просвітницькій роботі з учителями надається велике значення. Їхнє ставлення до цієї роботи та участь в ній суттєво впливають на її результати.

Робота з учителями може будуватися у двох площинах. Перша — ставлення до них як до фахівців. У цьому випадку задача психолога полягає в тому, щоб поновити їхні психологічні знання і вміння використовувати ці знання на практиці, допомагати у психологізації навчально-виховного процесу, залучати вчителів до співробітництва у психопрофілактичній та просвітницькій діяльності.

Друга площина — вчителі як безпосередні суб'єкти навчально-виховного процесу. Психолог має стежити за їхнім психологічним станом, навчати саморегуляції, сприяти особистісному зростанню.

Звичайно, ці дві площини у практичній роботі з учителями взаємопов'язані та взаємопереплетені. Нами ж вони відокремлені штучно, для кращого розуміння процесу роботи.

Працюючи з учителями, радимо дотримуватись таких рекомендацій:

займатися виключно психологічними проблемами — питання педагогіки й методики викладання не входять у компетенцію психолога, їх мають розглядати фахівці, тобто вчителі;

доречно підкреслювати компетентність вчителів у вирішенні та розгляді питань педагогіки й методики;

плануючи роботу, не слід розпорошуватися і обіцяти багато; краще зробити менше, але якісно, довести роботу до кінця і використати від методики все, що можливо.

Традиційні форми роботи з учителями подібні до форм роботи з батьками, але мають інше змістове значення.

*Виступи на педагогічних радах і методоб'єднаннях. Лекторії для вчителів.* Бажано, щоб виступи на педрадах планувалися заздалегідь і доповнювали перспективний план навчально-виховної роботи школи на рік, а також плани методоб'єд-

нань. Протягом навчального року може г'янитися необхідність у спеціальному висвітленні конкретної проблеми — тоді теми виступів та їхній зміст коригуються психологом. Виступ або лекція мають ознайомити вчителів із необхідними знаннями з психології і показати, як їх можна використати на практиці.

За змістом виступи й лекції можуть бути присвячені особливостям того чи іншого віку учнів; віковим новоутворенням; особливостям розвитку певних психічних якостей (пам'яті, уваги тощо), питанням оптимізації навчально-виховного процесу (наприклад, психологічна рецензія планів школи та методоб'єднань), розгляду психофізіологічних та психогігієнічних факторів, які впливають на навчання. У виступах та лекціях необхідно враховувати специфіку школи. Наприклад, у школі з мистецьким ухилом більше уваги доцільно приділяти питанням розвитку уяви і творчості дітей; у школі-ліцеї "Лідер" — формуванню якостей лідера, навчанню комунікативним якостям; у фізично-математичній школі — питанням розвитку абстрактного мислення і т. д.

Виступаючи на педрадах або методоб'єднаннях, необхідно наводити дані, отримані в ході дослідження того чи іншого питання в школі (звичайно, усереднені). Бажано, щоб у своїх виступах психолог приділяв увагу науковій організації праці вчителів, питанням підтримки їхнього психічного здоров'я (зняття напруги, стресів) тощо.

*Індивідуальні консультації.* Вони проводяться з учителями для спільного розв'язання міжособистісних конфліктних ситуацій з питань розвитку класу як групи, допомоги в розумінні конкретних учнів і т. д. Психолог має проводити консультації з адміністрацією школи, з класними керівниками, з учителями (якщо у цьому є необхідність) і за результатами досліджень. Консультації в цих випадках проходять у формі рекомендацій — як усних, так і письмових. У ході консультацій необхідно актуалізувати ті психологічні поняття, які необхідні для правильного розуміння результатів досліджень.

*Ознайомлення з психологічною та психологічно-педагогічною літературою.* Виступам на педрадах і методоб'єднаннях та консультаціям мають передувати виставки рекомендованої психологічної літератури з питання, що розглядається. Практикується оформлення постійно діючої виставки нової психо-



логічної та психологічно-педагогічної літератури. Якщо немає можливості виставляти книжки, можна скласти списки літератури з короткими анотаціями змісту кожного рекомендованого видання й вивішувати ці списки на дошці оголошень в учительській.

*Психологічне методоб'єднання.* Назва цієї форми роботи умовна. Суть її полягає в тому, що за власним бажанням систематично збираються разом ті вчителі, чий інтерес до психології є більш глибоким. Заздалегідь обговорюється і планується тематика цих зустрічей, які мають не лише пізнавальний, а й практичний характер. На таких зборах можна навчати, наприклад, найпростіших методів психодіагностики, проведення нескладних психогімнастичних вправ для учнів, психологічно доцільної побудови уроків, навичок саморегуляції і т. д.

*Робота в кімнаті психологічного розвантаження.* Кімната психологічного розвантаження створює сприятливі умови для повноцінного проведення з учителями психогімнастики, релаксації і т. п. Тут же можна проводити засідання методоб'єднань із психології, психологічно-педагогічні консиліуми.

*Психологічно-педагогічні консиліуми.* Це досить поширена і дійова форма роботи. Консиліум являє собою збори, на яких педагоги, психологи та інші зацікавлені фахівці (можливо, медики, інспектори у справах неповнолітніх тощо) радяться з приводу проблемної, нестандартної чи важкої ситуації, що пов'язана з конкретною дитиною чи класом. У ході всебічного аналізу ситуації ставиться діагноз та намічаються шляхи розв'язання проблеми. Присутність на консиліумі дитини чи групи дітей, з приводу яких радяться, залежить від ситуації. Слід зазначити, що інтереси дитини мають бути вищі над усе. Таким чином, на педагогічних радах і методоб'єднаннях обговорюються стратегічні напрями роботи вчителів і психологів, а на психологічно-педагогічному консиліумі — тактичні питання розв'язання конкретних ситуацій.

#### *Робота з учнями*

Оптимальний особистісний і психічний розвиток дітей — головна мета, заради якої працюють і вчителі, і батьки, і психологи. Психопрофілактика і просвіта всіх учасників навчаль-

но-виховного процесу опосередковано впливають на досягнення саме цієї мети. Але найважливіше завдання психолога — залучати до її реалізації самих дітей. Необхідно, щоб активне самопізнання і саморозвиток увійшли до системи ціннісних орієнтацій дитини.

Працюючи з учнями, слід дотримуватися певних правил: будь-яка психопрофілактична і просвітницька робота має бути по можливості замаскованою та цікавою; зміст і форми цієї роботи мають базуватися на вікових особливостях дітей.

Наведемо деякі можливі форми психопрофілактики і просвіти серед учнів.

*Психопрофілактика через навчальні дисципліни.* Це опосередкована форма роботи, принцип якої: “з учнем — до предмета”. Разом з учителем складаються конспект уроку або блоку уроків під конкретних учнів, ураховуючи їхні індивідуальні особливості й уподобання. Кінцевим результатом цієї роботи можна вважати відсутність проблем із приводу навчання в дітей, повноцінне безконфліктне оволодіння предметом.

*Психогімнастика.* При діагностиці виділяються групи учнів з подібними проблемами і труднощами як в особистісному розвитку, так і в міжособистісних стосунках. З такими групами за необхідності проводиться цикл цілеспрямованої психогімнастики. Найзручніше приміщення для цього — кімната психологічного розвантаження. Можливо також навчити елементів психогімнастики вчителів (особливо це стосується класоводів початкової школи), які будуть проводити певні психогімнастичні вправи на перервах, на уроках як засіб зняття напруги тощо. У цьому випадку вправи підбираються з урахуванням специфіки класу, в тому числі вікової.

*Факультативний курс із психології.* Як правило, цей курс вводиться у розклад уроків у старших класах. Його мета — підвищення психологічної культури, системне опанування основами психологічних знань. Введення цього курсу для старших підлітків та юнаків психологічно виправдане, адже саме цей вік є сензитивним для активного самопізнання й саморозвитку. Заняття з психології допоможуть зрозуміти світ власних переживань, розпізнати свої здібності та інтереси, що важливо для вибору професії, налагодити міжособистісні стосун-

ки. Знайомство з системою психологічних знань саме в школі дасть змогу пов'язати їх з іншими навчальними дисциплінами, що сприятиме формуванню адекватного світосприйняття.

Ця форма впроваджена в основному в ліцєях і гімназіях, але було б доцільно використовувати її в інших навчально-виховних закладах.

Факультатив планується згідно з відведеною на нього певною кількістю годин на початку навчального року або до початку другого півріччя. Він має бути прорецензований в одному з психологічних центрів району, області чи міста і затверджений дирекцією школи.

Зміст факультативу не повинен копіювати програми вищих чи середніх спеціальних закладів. Основними принципами при проведенні такого курсу мають бути забезпечення високої мотивації навчання дітей; урахування вікових особливостей; цікава форма викладу, яка надає можливість практично використовувати отримані знання; науковість, системність і доступність у викладі матеріалу.

*Психологічний гурток.* Перш ніж організувати такий гурток, психолог має ознайомитись з тим, що саме цікавить дітей у цій науці. На підставі цього складається план діяльності гуртка, який затверджується так само, як і план факультативу. З графіком роботи гуртка має бути ознайомлений широкий загал школярів.

На відміну від факультативного курсу, на якому є обов'язковою присутність усіх учнів класу, гурток відвідують добровільно ті, хто цікавиться психологією. Тому психологові доцільно пройти по класах і розповісти дітям про те, чим вони будуть займатися, про що нове дізнаються, навіщо їм це, а також повідомити графік роботи гуртка.

Мета психолога під час гурткової роботи збігається з метою проведення факультативу: викликати в учнів зацікавленість психологією як наукою; собою як особистістю, що розвивається; допомога в активному самопізнанні й саморозвитку. Принципи ведення гуртка також подібні, але особливе значення мають яскрава форма викладу і забезпечення високої мотивації.

За змістом заняття в гуртку мають бути дуже цікавими, колоритними, з використанням найрізноманітніших форм заохочення. Якщо завдання факультативу — дати системні знання з основ психології, то під час гурткової роботи можна більш

детально розглядати актуальні для дітей теми, які, втім, мають відповідати принципу науковості.

До наведених форм роботи з учнями можна додати індивідуальні та групові консультації з ініціативи учнів; виступи психолога на класних годинах, спільний з учнями випуск стінгазет психологічного спрямування, підготовку тематичних вечорів тощо. Розмаїття цих форм залежить передусім від особистості шкільного психолога, його прагнення працювати якомога ефективніше.

---

#### Запитання й завдання

---

1. В чому специфіка профілактичної та просвітницької роботи психолога навчально-виховного закладу?
2. Перелічіть складові планування роботи за цими напрямками.
3. Які форми психопрофілактичної і просвітницької роботи Вам відомі? Які з них Ви вважаєте недоцільними?
4. Складіть приблизний план виступів на лекторіях для батьків у молодшій школі.
5. Якими принципами має керуватися психолог у просвітницькій та профілактичній роботі?
6. Навіщо, на Вашу думку, потрібен психолог у навчально-виховному закладі?

---

#### Література

---

Бондаренко О. Ф. Психологічна допомога особистості. Харків, 1996.

Воробейчик Я. П., Поклитар Е. А. Основы психогигиены. Киев, 1989.

Гільбух Ю. З. Темперамент і пізнавальні здібності школяра: психологія, діагностика, педагогіка. Київ, 1993.

Гиппенрейтер Ю. Б. Общаться с ребенком. Как? Москва, 1995.

Жутикова Н. В. Учителю о практике психологической помощи. Москва, 1988.

Кондратенко Л. О. Весела грамота: Методичні рекомендації для вчителів та вихователів початкової школи. Київ, 1993.

Лецинская Е. А. Тренинг общения для учащихся 4—6-х классов. Программа и методические рекомендации для психологического кружка "Учимся общению". Киев, 1994.

Окландер В. Окна в мир ребенка: Руководство по детской психотерапии. Москва, 1997.

Панок В. Г., Лазаревський С. В., Барко В. І. Основи психологічних знань: навчально-тематичний план і програма. Тернопіль, 1994.

Ротенберг В. С., Бондаренко С. М. Мозг. Обучение. Здоровье. Москва, 1989.

Спиваковская А. С. Профилактика детских неврозов (комплексная психологическая коррекция). Москва, 1988.

Томан І. Як удосконалити самого себе. Київ, 1988.

Фридман Л. М., Кулагина И. Ю. Психологический справочник учителя. Москва, 1991.

Школа эйдики: Развитие памяти, образного мышления, воображения. Москва, 1994. Т. 1.

## ДОДАТКИ

## 1. ЗАГАЛЬНА ДЕКЛАРАЦІЯ ПРАВ ЛЮДИНИ

Прийнята й проголошена  
Генеральною Асамблеєю Організації Об'єднаних Націй  
10 грудня 1948 р.

### ПРЕАМБУЛА

*Беручи до уваги*, що визнання гідності, притаманної всім членам людської сім'ї, та рівних і невід'ємних їх прав є основою свободи, справедливості та загального миру в усьому світі; і

*беручи до уваги*, що зневажання й нехтування правами людини призвели до варварських актів, які обурюють совість людства, і що створення світу, в якому люди матимуть свободу слова й переконань і будуть вільні від страху та нестатків, проголошено як високе прагнення людей; і

*беручи до уваги*, що необхідно охороняти права людини силою закону з метою усунення необхідності застосування її як останнього засобу повстання проти тиранії та гноблення;

*беручи до уваги*, що необхідно сприяти розвитку дружніх відносин між народами; і

*беручи до уваги*, що народи Об'єднаних Націй підтвердили в Хартії свою віру в основні права людини, в гідність і цінність людської особи та в рівноправність чоловіків і жінок, а також вирішили сприяти соціальному прогресові та поліпшенню умов життя за умови більшої свободи; і

*беручи до уваги*, що держави-члени у співробітництві з Організацією Об'єднаних Націй зобов'язалися сприяти підтримці загальної поваги і дотриманню прав людини й основних свобод; і

*беручи до уваги*, що загальне розуміння характеру цих прав і свобод має величезне значення для повної реалізації цього зобов'язання,

### ГЕНЕРАЛЬНА АСАМБЛЕЯ

*проголошує* цю Загальну декларацію прав людини як певний зразок, відповідати якому мають прагнути всі народи і всі держави з тим, щоб кожна людина і кожна структура суспільства, постійно враховуючи положення цієї Декларації, прагнули шляхом проведення просвітницької та освітньої діяльності сприяти поважанню цих прав і свобод, а також забезпечити, шляхом національних і міжнародних прогресивних за-

ходів, їх загальне й ефективне визнання та дотримання як серед народів держав — членів Організації, так і серед народів тих територій, що перебувають під їхньою юрисдикцією.

### Стаття 1

Усі люди народжуються вільними й рівними за своєю гідністю та правами. Вони наділені розумом і совістю та повинні діяти один стосовно одного в дусі братерства.

### Стаття 2

Кожній людині надаються всі права і всі свободи, проголошені цією декларацією, незалежно від раси, кольору шкіри, статі, мови, релігії, політичних або інших переконань, національного, соціального чи станового походження, майнового або іншого стану.

Крім того, не повинно проводитися жодного розрізнення людей залежно від політичного, правового чи міжнародного статусу країни або території, до якої вони належать, незважаючи на те, чи є ця територія незалежною чи підопічною, несамоверховною або іншим чином обмеженою у своєму суверенітеті.

### Стаття 3

Кожна людина має право на життя, на свободу і на особисту недоторканність.

### Стаття 4

Ніхто не повинен утримуватися в рабстві або в підневільному стані; рабство і торгівля людьми забороняються в усіх формах.

### Стаття 5

Ніхто не повинен зазнавати тортур або жорстокого, нечеловічого чи такого, що принижує людську гідність, ставлення чи покарання.

### Стаття 6

Кожна людина, де б вона не перебувала, має право на визнання її правосуб'єктності.

### Стаття 7

Усі люди рівні перед законом і мають право, без будь-якого розрізнення, на рівний захист законом. Усі люди мають право на однаковий захист від будь-якої дискримінації, що порушує цю Декларацію, і від будь-якого підбурювання до такої дискримінації.

### Стаття 8

Кожна людина має право на ефективне поновлення в правах компетентними національними судами у випадках порушення її основних прав, наданих їй конституцією або законом.

#### Стаття 9

Ніхто не може бути підданий безпідставному арешту, затриманню чи вигнанню.

#### Стаття 10

Кожна людина для визначення своїх прав та обов'язків і для встановлення обґрунтованості висунутого проти неї кримінального обвинувачення має право, незалежним і безстороннім судом на основі повної рівності, на те, щоб її справу було розглянуто прилюдно і з додержанням усіх вимог справедливості.

#### Стаття 11

1. Кожна людина, яка звинувачується у вчиненні злочину, має право вважатися безвинною доти, доки її винність не буде встановлена законним чином шляхом прилюдного судового розгляду, за якого їй забезпечуються всі можливості для захисту.

2. Ніхто не може бути засуджений за злочин на підставі скоєння будь-якого діяння або за бездіяльність, які під час їх скоєння не становили злочину за національними законами або за міжнародним правом. Не може також накладатися покарання тяжче від того, яке могло бути застосоване на час вчинення злочину.

#### Стаття 12

Ніхто не може зазнавати безпідставного втручання у його особисте та сімейне життя, безпідставного посягання на недоторканність його житла, таємниці його кореспонденції або на його честь і репутацію. Кожна людина має право на захист законом від подібних втручань чи посягань.

#### Стаття 13

1. Кожна людина має право свободи пересування і обрання собі місця проживання в межах кордонів кожної держави.

2. Кожна людина має право залишати будь-яку країну, включаючи також її власну, і повертатися до своєї країни.

#### Стаття 14

1. Кожна людина має право шукати притулок від переслідувань в інших країнах і користуватися цим притулком.

2. Це право не може бути застосоване у випадку переслідування, яке насправді викликане вчиненням неполітичного злочину або діянням, що суперечить цілям і принципам Організації Об'єднаних Націй.

#### Стаття 15

1. Кожна людина має право на громадянство.

2. Ніхто не може бути безпідставно позбавлений громадянства або права змінювати своє громадянство.

#### Стаття 16

1. Чоловіки та жінки, котрі досягли повноліття, мають право, без будь-яких обмежень за ознакою раси, національності або релігії, одружуватися і створювати сім'ю. Вони користуються однаковими правами щодо вступу до шлюбу, перебування в шлюбі та під час розірвання шлюбу.

2. Шлюб може укладатися тільки за умови вільної та повної згоди двох сторін, які вступають до шлюбу.

3. Сім'я є природним і основним осередком суспільства і має право на захист з боку суспільства та держави.

#### Стаття 17

1. Кожна людина має право володіти майном як одноособово, так і спільно з іншими.

2. Ніхто не може бути безпідставно позбавлений свого майна.

#### Стаття 18

Кожна людина має право на свободу думки, совісті та релігії; це право передбачає свободу змінювати свою релігію або переконання і свободу сповідувати свою релігію або переконання як одноособово, так і спільно з іншими, прилюдно або приватним порядком в ученні, богослужінні та здійсненні релігійних і ритуальних обрядів.

#### Стаття 19

Кожна людина має право на свободу переконань і на вільний їх вияв; це право передбачає свободу безперешкодно дотримуватися власних переконань і свободу шукати, одержувати та поширювати інформацію та ідеї будь-якими засобами і незалежно від державних кордонів.

#### Стаття 20

1. Кожна людина має право на свободу мирних зборів і об'єднань.

2. Ніхто не може бути примушений вступати до будь-якого об'єднання.

#### Стаття 21

1. Кожна людина має право брати участь в управлінні своєю країною безпосередньо або через вільно обраних представників.

2. Кожна людина має право рівного доступу до державної служби у своїй країні.

3. Воля народу повинна бути основою влади уряду; ця воля має виявлятися у періодичних і нефальсифікованих виборах, які необхідно



проводити за умови загального і рівного виборчого права шляхом таємного голосування або через інші рівнозначні форми, що забезпечують свободу голосування.

#### Стаття 22

Кожна людина як член суспільства має право на соціальне забезпечення, а також на реалізацію необхідних для підтримки її гідності й вільного розвитку особистості прав у економічній, соціальній і культурній сферах за допомогою національних зусиль і міжнародного співробітництва та відповідно до структури і ресурсів кожної держави.

#### Стаття 23

1. Кожна людина має право на працю, на вільний вибір праці, на справедливі та сприятливі умови праці та на захист від безробіття.

2. Кожна людина, без будь-якої дискримінації, має право на рівну оплату за рівну працю.

3. Кожен, хто працює, має право на справедливий і задовільний винагороду, яка забезпечує гідне людське існування для неї самої та її сім'ї та яка, в разі необхідності, доповнюється іншими засобами соціального забезпечення.

4. Кожна людина має право створювати професійні спілки і входити до професійних спілок з метою захисту своїх інтересів.

#### Стаття 24

Кожна людина має право на відпочинок і дозвілля, включаючи право на розумне обмеження робочого часу та на оплачувану періодичну відпустку.

#### Стаття 25

1. Кожна людина має право на такий рівень життя, включаючи їжу, одяг, житло, медичний догляд та необхідне соціальне обслуговування, який необхідний для забезпечення здоров'я і добробуту її самої та її сім'ї, а також право на забезпечення у разі безробіття, хвороби, інвалідності, вдовства, старості чи іншого випадку втрати засобів до існування із незалежних від людини обставин.

2. Материнство та дитинство дають право на особливе піклування та допомогу. Всі діти, народжені у шлюбі або поза шлюбом, повинні мати однаковий соціальний захист.

#### Стаття 26

1. Кожна людина має право на освіту. Освіта повинна бути безплатною, принаймні початкова і загальна. Початкова освіта має бути обов'язковою. Технічна та професійна освіта повинні бути загально-

доступними, а вища освіта має бути однаково доступною для всіх відповідно до здібностей кожного.

2. Освіта повинна спрямовуватися на всебічний розвиток людської особистості й на поглиблення поваги до прав людини та її основних свобод. Освіта має сприяти взаєморозумінню, терпимості й дружбі між усіма народами, расовими чи релігійними групами, а також повинна сприяти діяльності Організації Об'єднаних Націй у справі підтримання миру.

3. Батьки мають пріоритетне право у виборі форми освіти для своїх дітей.

#### Стаття 27

1. Кожна людина має право вільно брати участь у культурному житті суспільства, насолоджуватися мистецтвом, брати участь у науковому прогресі та користуватися його благами.

2. Кожна людина має право на захист своїх моральних і матеріальних інтересів, які є результатом наукових, літературних або художніх праць, автором яких вона виступає.

#### Стаття 28

Кожна людина має право на такий соціальний і міжнародний порядок, за якого права і свободи, викладені в цій Декларації, можуть бути повністю здійснені.

#### Стаття 29

1. Кожна людина має обов'язки перед суспільством, в якому лише можливий вільний і повний розвиток її особистості.

2. Кожна людина, здійснюючи свої права і свободи, повинна зазнавати тільки таких обмежень, які встановлені законом виключно з метою забезпечення належного визнання й поваги прав і свобод інших та з метою задоволення справедливих вимог моралі, громадського порядку та загального добробуту в демократичному суспільстві.

3. Здійснення цих прав і свобод ні в якому разі не повинно суперечити цілям і принципам Організації Об'єднаних Націй.

#### Стаття 30

Ніщо у цій Декларації не може бути витлумачено як надання якій-небудь державі, групі осіб чи окремим особам права займатися будь-якою діяльністю або чинити дії, спрямовані на порушення прав і свобод, викладених у цій Декларації.

Друкується за: Права людини в документах ООН. Амстердам; Київ, 1997. Кн. 1.

## 2. ДЕКЛАРАЦІЯ ПРАВ ДИТИНИ

Проголошена Генеральною Асамблеєю Організації Об'єднаних Націй  
20 листопада 1959 р.

### ПРЕАМБУЛА

*Беручи до уваги, що народи Об'єднаних Націй знову підтвердили в Статуті свою віру в основні права людини і в гідність та цінність людської особи і сповнені рішучості сприяти соціальному прогресові та поліпшенню умов життя при більшій свободі;*

*беручи до уваги, що Організація Об'єднаних Націй у Загальній декларації прав людини проголосила, що кожна людина повинна володіти всіма зазначеними в ній правами і свободами без будь-яких відмінностей за такими ознаками, як раса, колір шкіри, стать, мова, релігія, політичні або інші переконання, національне чи соціальне походження, майновий стан, народження чи інша обставина;*

*беручи до уваги, що дитина внаслідок її фізичної і розумової незрілості потребує спеціальної охорони і піклування, включаючи і належний правовий захист, як до, так і після народження;*

*беручи до уваги, що необхідність у такій спеціальній охороні була вказана в Женевській декларації прав дитини 1924 року і вказана у Загальній декларації прав людини, а також у статутах спеціалізованих установ і міжнародних організацій, що займаються питаннями добробуту дітей;*

*беручи до уваги, що людство зобов'язане давати дитині краще, що воно має,*

### ГЕНЕРАЛЬНА АСАМБЛЕЯ

*проголошує цю Декларацію прав дитини з метою забезпечити дітям щасливе дитинство і користування, для їх власного блага і блага суспільства, правами і свободами, які тут передбачені, і закликає батьків, чоловіків і жінок як окремих осіб, а також добровільні організації, місцеву владу і національні уряди до того, щоб вони визнали і намагалися дотримуватися цих прав шляхом законодавчих та інших заходів, поступово застосовуваних відповідно до таких принципів:*

#### Принцип 1

Дитині повинні належати всі зазначені в цій Декларації права. Ці права мають визнаватися за всіма дітьми без будь-яких винятків і без відмінностей чи дискримінації за ознакою раси, кольору шкіри, статі, мови, релігії, політичних або інших переконань, національного чи соціального походження, майнового стану, народження або іншої обставини, що стосується самої дитини чи її сім'ї.

#### Принцип 2

Дитині законом або іншими засобами повинен бути забезпечений спеціальний захист і надані можливості та сприятливі умови, які дозво-

лили б їй розвиватися фізично, розумово, морально, духовно та у соціальному відношенні здоровим і нормальним шляхом і в умовах свободи та гідності. При виданні з цією метою законів головним міркуванням має бути найкраще забезпечення інтересів дитини.

#### Принцип 3

Дитині має належати від її народження право на ім'я і громадянство.

#### Принцип 4

Дитина повинна користуватися благами соціального забезпечення. Їй має належати право на здорове зростання і розвиток; з цією метою спеціальні догляд і охорона повинні бути забезпечені як їй, так і її матері, включно з належним допологовим і післяпологовим доглядом. Дитині має належати право на відповідне харчування, житло, розваги і медичне обслуговування.

#### Принцип 5

Дитині, яка є неповнолітньою у фізичному, психічному або соціальному відношенні, повинні забезпечуватися спеціальний режим, освіта і піклування, необхідні з огляду на її особливий стан.

#### Принцип 6

Дитина для повного і гармонійного розвитку її особи потребує любові і розуміння. Вона повинна, якщо це можливо, зростати під опікою і відповідальністю своїх батьків і, в усякому разі, в атмосфері любові і моральної та матеріальної забезпеченості; малолітню дитину не слід, крім тих випадків, коли є виняткові обставини, розлучати зі своєю матір'ю. На суспільстві і на органах публічної влади повинен лежати обов'язок здійснювати особливе піклування про дітей, що не мають сім'ї, і про дітей, що не мають достатніх засобів для існування. Бажано, щоб багатодітним сім'ям надавалась державна або інша допомога на утримання дітей.

#### Принцип 7

Дитина має право на здобуття освіти, яка має бути безкоштовною і обов'язковою, в усякому разі на початкових стадіях. Їй має даватися освіта, яка сприяла б її загальному культурному розвитку і завдяки якій вона могла б на основі рівності можливостей розвинути свої здібності і особисте мислення, а також усвідомлення моральної і соціальної відповідальності, і стати корисним членом суспільства.

Якнайкраще забезпечення інтересів дитини має бути керівним принципом для тих, хто відповідає за її освіту і навчання; ця відповідальність лежить насамперед на її батьках.

### Принцип 8

Дитина повинна за всіх обставин бути серед тих, хто першими одержують захист і допомогу.

### Принцип 9

Дитина повинна бути захищена від усіх форм недбалого ставлення, жорстокості і експлуатації. Вона не повинна бути об'єктом торгівлі в будь-якій формі.

Дитину не слід приймати на роботу до досягнення належного вікового мінімуму; їй ні в якому разі не повинні доручатися чи дозволятися роботи або заняття, які були б шкідливі для її здоров'я чи освіти або перешкоджали її фізичному, розумовому чи моральному розвитку.

### Принцип 10

Дитина має бути захищена від практики, яка може заохочувати расову, релігійну або будь-яку іншу форму дискримінації. Вона повинна виховуватися в дусі взаєморозуміння, терпимості, дружби між народами, миру і загального братерства, а також у повному усвідомленні, що її енергія та здібності мають бути присвячені служінню на користь інших людей.

Друкується за: Права дитини: 36. документів. Львів, 1995.

Л

## 3. ЕТИЧНИЙ КОДЕКС ПСИХОЛОГА

Прийнятий на I Установчому з'їзді Товариства психологів України  
18 грудня 1990 р.

### 1. Відповідальність

1.1. Психологи несуть особисту відповідальність за свою роботу.

1.2. Психологи зобов'язані всіляко запобігати і не допускати антигуманних наслідків у своїй професійній діяльності.

1.3. Психологи повинні утримуватись від будь-яких дій чи заяв, що загрожують недоторканності особи; не мають права використовувати свої знання і становище з метою приниження людської гідності, пригнічування особистості або маніпулювання нею; несуть відповідальність за додержання пріоритету інтересів людини.

1.4. На психологів покладається відповідальність за надійність використовуваних методів та їх програмного забезпечення, валідність обробки даних досліджень, у тому числі тих, які проводяться з використанням комп'ютерних технологій.

1.5. Психологи застосовують лише ті знання, якими вони володіють відповідно до своєї кваліфікації, повноважень і соціального статусу.

## 2. Компетентність

2.1. Психологи постійно поповнюють свої знання про нові наукові досягнення в галузі їхньої діяльності, беруться за розв'язання тільки тих завдань, які належать до сфери їх компетенції. У разі неспосильності завдання психологи передають його іншому досвідченому фахівцеві або допомагають людині, яка звернулася за підтримкою, налагодити контакт з професіоналами, що можуть надати адекватну допомогу.

2.2. Психологи не застосовують методів і процедур, не апробованих центральними органами Товариства психологів України. У тих випадках, коли психологічні методики лише проходять випробування (з дозволу контрольних органів Товариства), психологи, проводячи експеримент з обмеженням контингентом досліджуваних, попереджають їх про застосування неперевіраних методів і технічних пристроїв або про свій недостатній рівень оволодіння ними.

2.3. Психолог публікує під своїм ім'ям лише ту працю, яка повністю виконана ним самим або містить істотний власний внесок; недопустима публікація з метою особистої, матеріальної вигоди недостатньо підготовлених праць, невалідизованих методик, а психолог не може виконувати практичної роботи, не маючи належної кваліфікації та досвіду.

2.4. Психолог прагне до адекватних знань про свої індивідуальні якості та особливості і визначення меж власних професійних можливостей. Особистісні психологічні проблеми (які негативно впливають на якість виконання обов'язків) можуть бути показником професійної непридатності і мають якомога швидше коригуватись та розв'язуватись психологом.

## 3. Захист інтересів клієнта

3.1. Психологи суворо додержуються принципу добровільної участі клієнта в обстеженнях. Під час роботи з дітьми, пацієнтами з тяжкими психічними розладами (тобто в крайніх випадках) допускаються відхилення від принципу добровільності, але в межах законодавчих норм; обов'язком психолога є намагання налагодити з клієнтом співробітництво. Психологи утримуються від непотрібних лікувань клієнта.

3.2. Психологи, вступаючи у контакт з особами, для яких він є обов'язково-примусовим (наприклад, у разі проведення психологічної експертизи), не мають права змушувати клієнта повідомляти відомості поза його волею, не можуть вживати примусових заходів для одержання даних, окрім випадків, коли така інформація сприятиме безпеці навколишніх або самого клієнта.

3.3. Психологи не беруть участі в діях, спрямованих проти свободи особи. Вони не мають права змушувати клієнта розповідати про свою киттєву філософію, політичні, релігійні чи етичні переконання, не повинні вимагати відмовитися від них.

3.4. Психологи беруть на себе професійну відповідальність за кваліфіковане обстеження, консультування, лікування. Вони домовляються про терміни завершення своєї діяльності або доцільність направ-

лення клієнта до іншого компетентного спеціаліста. Відповідальність з психолога знімається, якщо він упевнився, що інший спеціаліст узяв відповідальність за клієнта на себе.

3.5. Психологи не мають матеріальних або особистих привілеїв, не можуть використовувати свої знання і становище, довірливе ставлення і залежність клієнта у власних корисливих інтересах. У тих випадках, коли послуги є платними, про фінансові умови домовляються заздалегідь; не встановлюється додаткова оплата за консультації і не береться плата з тих, кого психолог навчає або збирається екзамінувати. Якщо клієнт може отримати психологічну допомогу безкоштовно або меншим коштом в іншого фахівця, то психолог інформує про це клієнта.

3.6. Психолог уникає встановлення неофіційних взаємин з клієнтом, якщо це може стати на перешкоді проведення діагностичної, консультативної і корекційної роботи з ним. Між психологом і клієнтом не повинно бути статевої близькості у період, коли психолог несе відповідальність за нього.

3.7. Психолог має право вирішувати, на якому етапі консультування або лікування можна дати об'єктивний професійний висновок, а у випадках, коли він не може діяти в інтересах клієнта, роз'яснює йому і батькам (опікунам, піклувальникам) реальний стан справ.

3.8. Висновок за результатами проведеного обстеження чи лікування робить сам психолог, він не може перекладати це на інших. Психолог повинен чітко і однозначно формулювати висновок, так щоб його можна було правильно зрозуміти і використати отримані дані на користь клієнта.

3.9. Психолог не робить висновків і не дає порад, не маючи достовірних знань про клієнта або ситуацію, в якій він перебуває. У звіті (висновку) психолога має міститися лише необхідна і водночас достатня, що відзначається цілкомовною надійністю результатів, інформація для розв'язання поставленого завдання, мають вказуватися межі здійснюваних досліджень, характер виявлених симптомів — постійний чи тимчасовий.

3.10. Психолог у доступній формі повідомляє обстежуваного про поставлений діагноз і методи та засоби допомоги. При цьому він зобов'язаний обачливо і обережно висловлюватися щодо виявлених патологій у психічному стані клієнта. Психолог обов'язково попереджає про тих, хто і для чого може використати ці дані; він не може приховувати від людини, які офіційні рішення можуть бути винесені на підставі висновку. Психолог уповноважений особисто запобігати некоректному і неетичному використанню результатів досліджень і повинен виконувати цей обов'язок незалежно від посадової субординації.

#### 4. Конфіденційність

4.1. Психолог зобов'язаний додержуватися конфіденційності в усьому, що стосується взаємин з клієнтом, його особистого життя і життєвих обставин. Виняток становлять випадки, коли виявлені симптоми є небезпечними для клієнта та інших людей, і психолог зобов'язаний поінформувати тих, хто може надати кваліфіковану допомогу.

Конфіденційності можна не додержуватися, якщо клієнт просить або згоджується, аби в його інтересах інформацію було передано іншій особі.

4.2. Психолог не збирає додаткових відомостей про обстежуваного без його згоди і задовольняється лише тією інформацією, яка потрібна для виконання професійного завдання. Запис на магнітну стрічку і відеоплівку, фотографування і занесення інформації про клієнта до комп'ютерних банків даних здійснюються лише за згодою учасників.

4.3. Психолог зобов'язаний оберігати професійну таємницю, не поширювати відомостей, отриманих у процесі діагностичної і корекційної роботи, додержуватися анонімності імені клієнта (наприклад, під час навчання, в публікаціях). Для демонстрації і прослуховування будь-яких матеріалів потрібний письмовий дозвіл людини, за чією згодою вони були записані; на вимогу клієнта матеріали негайно знищуються.

4.4. Документація роботи психологів повинна вміщувати лише професійно необхідні матеріали. До цих матеріалів, пов'язаних з конфіденційним змістом діяльності психологів, має виключатися доступ сторонніх осіб. У тих же випадках, коли психологи звертаються за допомогою до інших фахівців, потрібно спеціально ознайомити їх з питаннями, що стосуються умов і терміну зберігання таких матеріалів, а також обмежень у використанні інформації про клієнта і попередити про міру відповідальності за недодержання конфіденційності.

4.5. Якщо психолог не в змозі надалі виконувати свої функції, він з'ясовує, чи потрібно зберігати матеріали (також і інформацію, занесену до комп'ютера). В разі потреби психолог повинен передати виконання покладених на нього функцій іншому фахівцеві.

4.6. Психолог інформує клієнтів про правила додержання конфіденційності. Смерть або зникнення обстежуваного не звільняє психолога від необхідності зберігати професійну таємницю.

4.7. Психолог не передає методичних матеріалів особам, які не уповноважені здійснювати психологічну діяльність; не розкриває суті і призначення конкретної методики (за винятком доступних роз'яснень правоохоронним і судовим органам).

#### 5. Етичні правила психологічних досліджень

5.1. Планування психологічних досліджень передбачає дотримання таких умов: визначення об'єкта дослідження; чітке й однозначне формулювання його мети і завдань; встановлення контингенту обстежуваних; прогнозування можливостей використання одержаних результатів (наприклад, оцінювання перспективи професійної успішності, формування спільного колективу, психологічного втручання тощо). Психолог самостійно вибирає методи роботи, керуючись при цьому вимогами максимальної ефективності та наукової обгрунтованості.

5.2. Психолог забезпечує цілковиту надійність результатів, відповідає за рішення, які приймають офіційні особи на основі його висновків та рекомендацій, запобігає можливим помилкам в діяльності непрофесіоналів, котрі допомагають у роботі, але не ознайомлені з ви-

могами, що стосуються обмежень у використанні інформації про досліджуваних. Психолог несе відповідальність за правильне і доступне роз'яснення непрофесіоналам суті застосовуваних психологічних методів, а також за можливі антигуманні наслідки. Щодо психолога використовується принцип, аналогічний принципу презумпції невинності у судочинстві. Вина психолога в порушенні Етичного кодексу повинна бути доведена Комісією з етики Товариства психологів України.

5.3. Психолог зводить до мінімуму ризик ненавмисного негативного впливу на тих, хто бере участь в експерименті. Коли очікується, що дослідження або лікування може викликати у клієнта психогенну реакцію, психолог повинен отримати дозвіл на проведення роботи з ним Комісії з етики. Якщо умови експерименту потребують необізнаності досліджуваних з його суттю і результатами, психолог має пересвідчитися в тому, що це не завдасть шкоди жодному з учасників досліджу. Такі відомості можуть бути розкриті після завершення експериментальної програми.

5.4. Психолог заздалегідь інформує клієнтів про право відмовитись від участі в дослідженні. Коли ж попри це вони дають згоду взяти участь у експерименті, психолог має переконатися в тому, що таке рішення прийняте незалежно від нього або інших осіб (наприклад, батьків, опікунів, піклувальників, які наполягають пройти обстеження).

#### 6. Кваліфікована пропаганда психології

6.1. Психологи інформують науковців, учителів, лікарів, широку громадськість про свою галузь діяльності на основі об'єктивних, точних даних таким чином, щоб не дискредитувати професію психолога і психологію як науково-практичний комплекс.

6.2. Психолог не виступає з публічними заявами для реклами або самореклами. Вміщуючи у засобах масової інформації оголошення про надання психологічних послуг населенню, він повідомляє лише своє ім'я, адресу, номер телефону, професійну кваліфікацію, науковий ступінь, галузь психології, години прийому. В рекламному проспекті не може йтися про суми гонорару, не даються гарантії, не перелічуються здобутки і успішні випадки лікування, консультування, експертизи. Оголошення мають містити інформацію про мету курсів, а не обіцянки стосовно досягнення специфічних результатів. Психолог повинен брати професійну участь у навчальних програмах для населення, однак він має право робити це лише за умови, якщо вони виключають сумнівні методи і неефективні процедури.

6.3. Поради психолога у засобах масової інформації мають подаватися в узагальненій формі, без посилань на конкретні факти і ситуації, щоб не допустити розголошення конфіденційної інформації. Усні виступи, друковані матеріали, аудіовізуальна та інші публікації, в яких наводяться з ілюстративною метою клінічні випадки, повинні виключати ідентифікування особи, групи чи організації.

Методики публікуються лише у формі, яка дає змогу зберегти їх валидність та надійність.

#### 7. Професійна кооперація

7.1. Психолог, ведучи професійну дискусію, не повинен дискредитувати колег або представників інших професій, які використовують ті самі або інші наукові методи, він має виявляти повагу до наукових шкіл і напрямків. Психолог цінує професійну компетентність, високу культуру та ерудицію, відповідальне ставлення до справи колег та представників інших професій. Якщо ж психолог виявить ненауковість чи неетичність у професійній діяльності колеги, він повинен сприяти виправленню ситуації. У разі неуспіху цих зусиль психолог може виступити з об'єктивною, аргументованою критикою роботи колеги у психологічному співтоваристві. У тих же випадках, коли критика на адресу члена Товариства виявляється суб'єктивною, упередженою, він має право звернутися до Комісії з етики, висновок якої може використати для спростування несправедливих оцінок чи критики.

7.2. Психолог не може застосовувати маніпулятивні методи для здобуття прихильності і привернення на свій бік клієнтури, не повинен намагатися стати монополістом у своїй галузі. Про досягнуті результати в теоретичній і практичній психології він зобов'язаний інформувати психологічну громадськість, ділитися набутих під час своєї професійної діяльності досвідом.

7.3. Розв'язуючи конкретні завдання обстеження, консультування і лікування людей, психолог вирішує, чи може він використати знання, технічні й адміністративні можливості інших фахівців на благо клієнта та за згодою клієнта вступити в контакт з ними, зокрема особами, які лікують або лікували його раніше. Психолог бере відповідальність за клієнта, лише переконавшись, що той не має клієнтурних стосунків з іншими психологами.

7.4. Психолог забезпечує персонал адекватною інформацією про клієнтів, які користуються його послугами, передає у розпорядження колег тільки надійні й валідизовані психологічні методи, технічний інструментарій і відкриття. Всі професійні взаємовідносини будуються на основі Закону про авторські права.

7.5. У вирішенні спірних питань психолог керується положенням даного Етичного кодексу. Арбітром може бути Комісія з етики Товариства психологів України.

7.6. За порушення чинного законодавства, Статуту Товариства психологів та Етичного кодексу на психолога можуть бути накладені Комісією з етики такі стягнення:

- попередження;
- догана;
- виключення з членів Товариства.

У разі виявлення порушень психологами, які не є членами Товариства, Комісія з етики звертається до інших громадських організацій чи державних установ з тим, щоб вони вжили необхідних заходів до винного.

7.7. Рішення Комісії з етики може бути скасоване Президією або з'їздом Товариства психологів.

Друкується за: Етичний кодекс психолога, Тернопіль, 1996.



## 4. КАРТА ОСОБИСТОСТІ ДОРОСЛОЇ ЛЮДИНИ

### ЗАГАЛЬНІ РЕКОМЕНДАЦІЇ ЩОДО КОРИСТУВАННЯ

Практикуючому психологові майже завжди потрібно спиратися на вичерпну психологічну характеристику клієнта, аби кваліфіковано розв'язувати його особистісні проблеми. Знання такої характеристики вже само по собі може сприяти розкриттю чинників виникнення особистісних проблем та шляхів їх подолання. В інших випадках ґрунтовна психологічна характеристика дає змогу прогнозувати та запобігати виникненню вказаних проблем, формувати практичні рекомендації для оптимізації діяльності та поведінки людини.

Для складання психологічної характеристики доцільно орієнтуватися на всебічне уявлення про особистість, тобто на її психологічну структуру. З цієї метою ми пропонуємо використовувати тривимірну психологічну структуру особистості (див. підрозділ 3.1). На її основі розроблена так звана карта особистості дорослої людини, що наводиться нижче. Карта створена шляхом конкретизації зазначених у загальнопсихологічній структурі функцій, пропесів та якостей у відповідності з вимогами до особистості з боку загальноприйнятого у суспільстві типу поведінки та діяльності громадянина.

Подібні карти вже здавна використовувались у практичній психологічній роботі. У цьому зв'язку можна згадати опитувальний лист директора Берлінського інституту прикладної психології О. Ліпмана, що застосовувався у 20-х роках при складанні психологічної характеристики професіоналів, та карту особистості К. Платонова, яка розглядалась як важлива складова загальної службової характеристики людини, поряд з її медичною та педагогічною характеристиками (див.: *Платонов К. К.* Вопросы психологии труда. Москва, 1970. С. 228—249).

Пропонована нами карта являє собою систематизований перелік психічних якостей та здібностей особистості, необхідних для сучасної дорослої людини — члена суспільства, що прямує шляхом реформ до демократизації, ринкових відносин тощо. Карта не охоплює спеціальних здібностей, лише обмежуючись їх переліком. З цієї метою можуть бути розроблені відповідні карти особистості фахівців, тобто класифікації здібностей, наприклад, до науково-технічної, управлінської діяльності і т. д.

Побудова карти має певні особливості. Так, за рівнем узагальнення — конкретизації поняттєвого апарату вона відповідає 3—5 етапам, про які йдеться у підрозділі 3.1. Тобто користувач цієї карти може працювати на кожному з цих рівнів, вибираючи з них найбільш зручний для себе. Однак найповніша психологічна характеристика складається тоді, коли робота починається з 5-го рівня і далі характеристика поступово узагальнюється при переході відповідно до 4-го та 3-го рівнів.

Для заповнення карти треба попередньо зібрати численні психологічні дані, використовуючи для цього різноманітні джерела та методи. Це можуть бути особисті документи, відгуки та думки близьких і знайомих даної людини, результати її поведінки та діяльності, опиту-

вання оточуючих і самої людини, бесіди, систематичне планомірне спостереження у різних умовах, тестування, експеримент тощо.

Збирання попередніх психологічних даних потребує досить тривалого часу та великого обсягу пізнавальної та психодіагностичної роботи. Така робота має складний комплексний характер і тому впорядковується саме на засадах використання згаданої психологічної структури особистості.

Так, бесіда й цілеспрямоване спостереження мають здійснюватися на основі попередньо складеної програми — шляхом використання всіх 162-х пунктів карти (5-й рівень узагальнення — конкретизації) і додаткових 28-ми пунктів (див. у IV частині карти перелік спеціальних здібностей). Однак можна працювати і з більш узагальненим 4-м рівнем конкретизації, який у карті позначений нумерацією властивостей від А-1 до Є-33, тобто включає 33 пункти. Ще легше (але з утратою конкретної інформації) працювати на 3-му рівні, який містить усього 7 підструктур (від А до Є). Слід зауважити, що в кожному з цих випадків слід не випускати з поля зору п'ять компонентів діяльнісного виміру структури особистості (див. "Заключну частину" карти, розділ II).

Зазначимо, що отримання психологічних даних щодо тієї чи іншої підструктури особистості передбачає використання різних методів. Так, дані про якості та здібності, що належать до підструктур спілкування, спрямованості, характеру, самосвідомості, інтелекту, радимо отримувати переважно за допомогою тестів та опитувальників. Психологічні дані про темперамент краще за все здобувати на основі використання експериментального методу Б. Цуканова, підсилюючи їх результатами опитування за стандартизованими тестами. Відомості про якості, що належать до підструктури досвіду, доцільно отримувати на основі вивчення документів, продуктів діяльності та поведінки, а також шляхом спостереження. В усіх випадках слід дублювати психологічні відомості за допомогою декількох методів, аби працювати далі по можливості з об'єктивними даними.

Важливим методом збирання психологічних даних для складання карти особистості можна вважати комплексну психодіагностику якостей особистості, один із варіантів якої наведений у книжці.

Усю отриману таким чином психологічну інформацію доцільно інтегрувати в єдину систему оцінок за методом узагальнення незалежних характеристик, який був запропонований К. Платоновим (указ. праця, с. 48—52). Згідно з цим методом обчислюється відносна оцінка прояву кожної якості цілісної психологічної характеристики особистості, що формується на основі інтеграції оцінок, здобутих з різних джерел і за допомогою різних методів.

У даному варіанті використовується п'ятибальна система оцінки якостей за певною схемою (від +2 до -2 балів). Так, якщо якість (здатність, здібність) особистості:

виявляється помітно, систематично, є характерною для людини, вона оцінюється у +2 бали;

виявляється слабо, випадково, трапляється дуже рідко, вона оцінюється у +1 бал;

не може бути вірогідно оцінена, про неї нічого сказати — ставиться оцінка 0;

не виявлялася зовсім і ніколи — оцінюється як -1;  
не виявляється, і сама людина налаштована проти неї, не вважає за доцільне її формувати у собі — оцінюється як -2.

Заповнена таким чином карта особистості характеризує неповторне сполучення соціально-психологічних та індивідуально-психологічних якостей людини, тобто її соціальність та індивідуальність, що розкриваються у “Заключній частині” карти. У цій частині названий аспект психологічної характеристики розкладається на три виміри: соціально-психолого-індивідуальний, діяльнісний та віковий. Додатково оцінюються спеціальні здібності людини. У завершальному V розділі заключної частини формується загальна характеристика особистості та її індивідуальності, виявляються наявні та прогнозуються можливі особистісні проблеми, намічаються шляхи їх подолання, складаються відповідні рекомендації та конкретна програма психологічної роботи з людиною, якщо така потрібна.

#### КАРТА ОСОБИСТОСТІ № \_\_\_\_\_

Прізвище \_\_\_\_\_ Ім'я \_\_\_\_\_ По-батькові \_\_\_\_\_  
Стать \_\_\_\_\_ Рік, число, місяць народження \_\_\_\_\_  
Освіта (що, коли закінчив, фах) \_\_\_\_\_  
Посада \_\_\_\_\_ Стаж роботи \_\_\_\_\_  
Місце роботи \_\_\_\_\_  
Стан здоров'я (вказати діагноз хвороби, якщо є) \_\_\_\_\_  
Ставлення до здоров'я (хвороби) \_\_\_\_\_  
Умови роботи \_\_\_\_\_  
Умови у сім'ї \_\_\_\_\_  
Матеріальні умови (заробітна платня, тип квартири тощо) \_\_\_\_\_  
Додаткові дані \_\_\_\_\_

#### СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНА ХАРАКТЕРИСТИКА СТАНОВИЩА ОСОБИСТОСТІ У СУСПІЛЬСТВІ

- становище в колективі (соціометрична та референтометрична характеристика становища у виробничому колективі, референтні групи та особистості тощо) \_\_\_\_\_
- громадянська позиція стосовно головних подій та явищ навколишнього середовища \_\_\_\_\_
- соціальні ролі у сімейному й трудовому колективах \_\_\_\_\_
- рангова характеристика особистості у колективі, суспільстві (авторитет, престиж, імідж тощо) \_\_\_\_\_

#### СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГО-ІНДИВІДУАЛЬНІ ЯКОСТІ ОСОБИСТОСТІ

##### А. Соціально-психологічні якості особистості, що виявляються у спілкуванні з іншими людьми

###### А-1. Здатність до усної комунікації та діалогу

1. Потреба в усній комунікації, діалозі з людьми \_\_\_\_\_
2. Здатність до отримання інформації в ході усного спілкування, діалогу з людьми \_\_\_\_\_
3. Здатність до адекватного розуміння смислу інформації, що здобута в усному спілкуванні та діалозі \_\_\_\_\_
4. Здатність до усного самовираження у спілкуванні з людьми, до мовологу (повідомлення, доповіді тощо) \_\_\_\_\_
5. Почуття поваги до партнера в ході усного спілкування \_\_\_\_\_  
Інші \_\_\_\_\_

###### А-2. Здатність до письмового спілкування (літературна форма комунікації)

6. Потреба у новій інформації, що викладена у літературній формі (книги, статті, листи, інструкції тощо) \_\_\_\_\_
7. Здатність до пошуку та вивчення нової інформації, що наведена у книгах, пресі, листах, офіційних документах тощо) \_\_\_\_\_
8. Здатність до розуміння та практичного використання інформації, що викладена у літературній формі \_\_\_\_\_
9. Здатність до письмового викладу своїх думок у вигляді нотаток, листів, тез, статей, розповідей, віршів тощо \_\_\_\_\_
10. Любов до читання книжок, статей у періодичній пресі тощо \_\_\_\_\_  
Інші \_\_\_\_\_

###### А-3. Здатність до розуміння партнера зі спілкування (перцептивні здібності)

11. Потреба у розумінні іншої людини-партнера зі спілкування \_\_\_\_\_
12. Здатність до причинного пояснення вчинків інших людей, тобто до приписування їм певних думок, мотивів почуттів \_\_\_\_\_
13. Здатність до усвідомлення того, як людина сприймається партнером зі спілкування, та врахування цього у поведінці (рефлексія) \_\_\_\_\_
14. Здатність до створення образу партнера зі спілкування, до класифікації притаманних йому особливостей спілкування (стереотипізація) \_\_\_\_\_
15. Почуття емпатії, співчуття у ході спілкування з партнером \_\_\_\_\_  
Інші \_\_\_\_\_

А-4. Здатність до взаємодії з іншими людьми  
(інтерактивні здібності)

16. Потреба у взаємодії з іншими людьми \_\_\_\_\_
17. Знання соціальних норм, зразків, ролей, що регламентують взаємодію та взаємовідносини у колективі \_\_\_\_\_
18. Здатність до адекватних рольових очікувань у взаємодії з партнером \_\_\_\_\_
19. Здатність до соціального контролю рольової поведінки в ході взаємодії \_\_\_\_\_
20. Почуття такту у взаємодії з партнером \_\_\_\_\_
- Інші \_\_\_\_\_

Б. Спрямованість особистості

Б-5. Пізнавальна спрямованість як компонент духовності

21. Потреба у постійному розширенні свого світогляду, у пізнанні навколишнього світу та власної суті \_\_\_\_\_
22. Орієнтація на пошук нових знань, ідей, на створення власної картини світу \_\_\_\_\_
23. Схильність до аналізу фактів та подій, до формування власної думки щодо будь-яких питань життя \_\_\_\_\_
24. Прагнення дійти до суті складних проблем життя, поведінки людей, соціальних та природних явищ \_\_\_\_\_
25. Любов до істини \_\_\_\_\_
- Інші \_\_\_\_\_

Б-6. Гуманістична спрямованість як компонент духовності особистості

26. Потреба в альтруїзмі, бажання приносити добро, користь своєю діяльністю та поведінкою іншим людям і суспільству в цілому \_\_\_\_\_
27. Орієнтація на пошук гуманістичних ідеалів \_\_\_\_\_
28. Схильність до постановки гуманістичних, альтруїстичних цілей у власному житті, поведінці та діяльності \_\_\_\_\_
29. Прагнення домагатися гуманістичних результатів у своєму житті, поведінці та діяльності \_\_\_\_\_
30. Почуття гуманізму, альтруїзму, дійова любов до людей \_\_\_\_\_
- Інші \_\_\_\_\_

Б-7. Професійна спрямованість

31. Бажання досягти високого рівня професійної майстерності \_\_\_\_\_
32. Орієнтація на пошук і здобуття максимуму необхідної професійно важливої інформації \_\_\_\_\_
33. Схильність до постановки важливих професійних цілей \_\_\_\_\_

34. Прагнення досягати значущих результатів у професійній діяльності \_\_\_\_\_

35. Позитивне емоційне самопочуття при виконанні професійної діяльності \_\_\_\_\_
- Інші \_\_\_\_\_

Б-8. Економічна спрямованість

36. Особистісна зацікавленість в економічно ефективній індивідуальній діяльності та діяльності установи, де працює \_\_\_\_\_
37. Орієнтація на пошук нової економічної інформації, ефективних економічних важелів і стимулів \_\_\_\_\_
38. Схильність до врахування економічних чинників у процесі прийняття рішень \_\_\_\_\_
39. Прагнення до досягнення значних економічних результатів у власній діяльності \_\_\_\_\_
40. Почуття господарності, хазяїна власної долі \_\_\_\_\_
- Інші \_\_\_\_\_

Б-9. Творча спрямованість

41. Бажання здійснювати творчу діяльність \_\_\_\_\_
42. Інтерес до творчих пошуків нових знань, фактів, закономірностей \_\_\_\_\_
43. Схильність до творчої активності за будь-яких обставин \_\_\_\_\_
44. Прагнення досягати нових творчих результатів у поведінці та діяльності \_\_\_\_\_
45. Любов до творчої праці \_\_\_\_\_
- Інші \_\_\_\_\_

В. Риси характеру особистості

В-10. Активність

46. Жага діяльності \_\_\_\_\_
47. Допитливість \_\_\_\_\_
48. Цілеспрямованість \_\_\_\_\_
49. Рішучість, наполегливість у досягненні результатів діяльності \_\_\_\_\_
50. Відданість меті \_\_\_\_\_
- Інші \_\_\_\_\_

В-11. Організованість

51. Вимогливість до себе \_\_\_\_\_
52. Вибачливість, здатність не задовольнятися приблизними відомостями, а уточнювати потрібну інформацію \_\_\_\_\_

53. Планомірність у поведінці та діяльності \_\_\_\_\_  
 54. Дисциплінованість, організованість \_\_\_\_\_  
 55. Почуття відповідальності \_\_\_\_\_  
 Інші \_\_\_\_\_

#### В-12. Порядність

56. Зацікавленість людиною \_\_\_\_\_  
 57. Чесність, відвертість, безпосередність \_\_\_\_\_  
 58. Принциповість, орієнтована на високі гуманістичні ідеали \_\_\_\_\_  
 59. Сміливість розуму й духу, готовність до ризику в ім'я доброї справи \_\_\_\_\_  
 60. Почуття доброти, любов до людини \_\_\_\_\_  
 Інші \_\_\_\_\_

#### В-13. Моральність, духовність

61. Простота у потребах, скромність \_\_\_\_\_  
 62. Правдивість, щирість \_\_\_\_\_  
 63. Чуйність, готовність допомогти людям \_\_\_\_\_  
 64. Справедливість, об'єктивність в оцінці дій та вчинків людей \_\_\_\_\_  
 65. Почуття милосердя \_\_\_\_\_  
 Інші \_\_\_\_\_

#### В-14. Вольові риси характеру

66. Бажання досягати мети, незважаючи на труднощі, що виявляється у формі вольового зусилля \_\_\_\_\_  
 67. Ініціативність у ситуації виправданого ризику \_\_\_\_\_  
 68. Цілеспрямованість і рішучість \_\_\_\_\_  
 69. Наполегливість і впертість у досягненні результату \_\_\_\_\_  
 70. Мужність, сміливість, самовладання у долати труднощів \_\_\_\_\_  
 Інші \_\_\_\_\_

#### В-15. Діловитість

71. Цілковита підпорядкованість інтересам справи \_\_\_\_\_  
 72. Обачливість, всебічність у підході до справи \_\_\_\_\_  
 73. Оперативність та ґрунтовність у прийнятті рішень \_\_\_\_\_  
 74. Розпорядливість, ретельність, продуктивність \_\_\_\_\_  
 75. Працелюбність \_\_\_\_\_  
 Інші \_\_\_\_\_

#### В-16. Старанність

76. Обов'язковість у виконанні обіцянок \_\_\_\_\_  
 77. Єдність слова й діла \_\_\_\_\_

78. Чіткість, ясність, пунктуальність у прийнятті рішень \_\_\_\_\_  
 79. Розважливість, старанність у досягненні результатів діяльності \_\_\_\_\_  
 80. Сумлінність у ставленні до справи \_\_\_\_\_  
 Інші \_\_\_\_\_

#### В-17. Бережливість, ощадливість

81. Поважливе ставлення до власності \_\_\_\_\_  
 82. Повна поінформованість про наявні та потрібні для виконання справи ресурси \_\_\_\_\_  
 83. \_\_\_\_\_ Розважливість \_\_\_\_\_ у \_\_\_\_\_ висуванні цілей \_\_\_\_\_  
 84. Ощадливість, економність при виконанні справ \_\_\_\_\_  
 85. Почуття господаря у своїй справі \_\_\_\_\_  
 Інші \_\_\_\_\_

#### Г. Самосвідомість (Я-підструктура)

##### Г-18. Самоусвідомлення

86. Потреба у самопізнанні власної особистості \_\_\_\_\_  
 87. Здатність до самоспостереження, отримання об'єктивної інформації про себе \_\_\_\_\_  
 88. Здатність до самоаналізу своїх якостей та до врахування їх при визначенні особистісних цілей \_\_\_\_\_  
 89. Здатність до об'єктивної самооцінки, самокритичність в оцінці результатів власної діяльності \_\_\_\_\_  
 90. Почуття власної гідності, самоповага, чесність перед собою \_\_\_\_\_  
 Інші \_\_\_\_\_

##### Г-19. Самоорганізація, саморегуляція

91. Потреба в самоорганізації власної поведінки та діяльності \_\_\_\_\_  
 92. Здатність усвідомлювати всю необхідну зовнішню та внутрішню, об'єктивну й суб'єктивну інформацію при організації власної поведінки та діяльності \_\_\_\_\_  
 93. Здатність чітко визначати свою мету, планувати свої вчинки та дії, раціонально розробляти й реалізовувати програму власної поведінки та діяльності \_\_\_\_\_  
 94. Самодисципліна, самоконтроль власної діяльності та поведінки \_\_\_\_\_  
 95. Здатність до емоційної саморегуляції, самовладання, впевненість у собі в екстремальних умовах діяльності та поведінки \_\_\_\_\_  
 Інші \_\_\_\_\_

#### Г-20. Самовдосконалення

96. Потреба у постійному самовдосконаленні згідно з вимогами часу \_\_\_\_\_
97. Здатність до пошуку та вибору нових, перспективних орієнтирів, ідеалів самовдосконалення \_\_\_\_\_
98. Здатність до розробки реальних програм професійного зростання, розвитку духовних, моральних, соціальних, інтелектуальних якостей особистості \_\_\_\_\_
99. Здатність до постійної, систематичної роботи над собою, до досягнення помітних результатів у самовдосконаленні, до самоконтролю у процесі самотворення за певною програмою \_\_\_\_\_
100. Почуття досконалості, гармонія почуттів \_\_\_\_\_  
Інші \_\_\_\_\_

#### Д. Досвід, компетентність, культура

##### Д-21. Загальна культура

101. Потреба у постійному підвищенні рівня своєї загальної культури \_\_\_\_\_
102. Широкий світогляд, знайомство з різними галузями науки, літератури, мистецтва, ерудованість у різних питаннях культурного життя \_\_\_\_\_
103. Уміння враховувати в процесі прийняття рішень досягнення загальнолюдської культури та культурні традиції свого народу \_\_\_\_\_
104. Культурна орієнтація при оформленні результатів власної діяльності та поведінки \_\_\_\_\_
105. Розвинуті естетичні почуття \_\_\_\_\_  
Інші \_\_\_\_\_

##### Д-22. Професійна компетентність

106. Потреба у постійному підвищенні професійної кваліфікації \_\_\_\_\_
107. Здатність до оволодіння новими знаннями, що важливі при здійсненні професійної діяльності \_\_\_\_\_
108. Здатність до цілеспрямованого формування та застосування професійних умінь \_\_\_\_\_
109. Здатність до набуття професійних навичок та їх ефективного використання у практичній роботі \_\_\_\_\_
110. Любов до своєї професії \_\_\_\_\_  
Інші \_\_\_\_\_

##### Д-23. Правова грамотність

111. Установка на здійснення професійної діяльності та соціальної поведінки відповідно до законів \_\_\_\_\_
112. Обізнаність у сфері законодавства, що стосується власних громадянських прав та обов'язків \_\_\_\_\_

113. Уміння в разі потреби юридично обґрунтувати рішення, що приймаються \_\_\_\_\_
114. Навички контролю за практичним виконанням своїх громадянських та професійних обов'язків та прав \_\_\_\_\_
115. Почуття справедливості, яке базується на законі \_\_\_\_\_  
Інші \_\_\_\_\_

##### Д-24. Політична культура

116. Інтерес до політичного життя в країні та за її межами \_\_\_\_\_
117. Широкий політичний світогляд, знання основних політичних тенденцій, течій, партій \_\_\_\_\_
118. Уміння узгоджувати власні цілі та дії з політичними реаліями \_\_\_\_\_
119. Здатність об'єктивно оцінювати політичну ситуацію та діяти відповідно до неї \_\_\_\_\_
120. Почуття політичного реалізму \_\_\_\_\_  
Інші \_\_\_\_\_

##### Д-25. Економічна грамотність

121. Установка на використання адекватних економічних стимулів у власній діяльності та поведінці \_\_\_\_\_
122. Широта економічних, господарських знань як основа організації власної поведінки та діяльності \_\_\_\_\_
123. Уміння прогнозувати зміни в економічній ситуації з метою оптимізації власної діяльності та поведінки \_\_\_\_\_
124. Навички раціонально використовувати наявні економічні ресурси з метою досягнення значного господарського ефекту \_\_\_\_\_
125. Емоційна стійкість в умовах господарського ризику \_\_\_\_\_  
Інші \_\_\_\_\_

##### Д-26. Екологічна культура

126. Установка на необхідність урахування екологічних чинників у власній поведінці та діяльності \_\_\_\_\_
127. Наявність екологічних знань, необхідних для оптимальної взаємодії з навколишнім середовищем \_\_\_\_\_
128. Уміння враховувати вимоги екології при плануванні власного життя, передбачати екологічні наслідки своєї поведінки та діяльності \_\_\_\_\_
129. Навички екологічного контролю при досягненні результатів власної поведінки \_\_\_\_\_
130. Розвинуте почуття гармонії у взаємодії з довкіллям \_\_\_\_\_  
Інші \_\_\_\_\_



## Е. Психічні процеси, інтелект, творчість

### Е-27. Увага

131. Установка на зосередженість, спрямованість, вибірковість уваги у процесі діяльності та в поведінці \_\_\_\_\_
132. Значний обсяг уваги та здатність до її переключення при оперуванні з інформацією \_\_\_\_\_
133. Концентрація уваги при розв'язанні завдань \_\_\_\_\_
134. Широкий розподіл уваги при виконанні складних справ \_\_\_\_\_
135. Стійкість уваги при емоційному напруженні та при дії перешкод \_\_\_\_\_
- Інші \_\_\_\_\_

### Е-28. Відчуття та сприймання

136. Установка на цілісне сприймання фактів, явищ, процесів \_\_\_\_\_
137. Сприйнятливість, чутливість, відкритість до фактів, знань, інформації \_\_\_\_\_
138. Здатність до безпосереднього бачення суті складних явищ, процесів, фактів, осмисленість сприйняття \_\_\_\_\_
139. Здатність до формування цілісного образу, гештальту складної ситуації, предметності та цілісності сприйняття \_\_\_\_\_
140. Почуття гармонії світу \_\_\_\_\_
- Інші \_\_\_\_\_

### Е-29. Мислення

141. Установка на критичний розгляд усталених думок, уявлень, понять \_\_\_\_\_
142. Сприйнятливість до невідповідностей, протиріч, розходжень між прийнятими поняттями та фактами \_\_\_\_\_
143. Здатність до аналізу, порівняння та узагальнення у поняттях фактів, явищ об'єктивної дійсності (аналіз через синтез) \_\_\_\_\_
144. Здатність до синтезу, конкретизації, систематизації у поняттях фактів, об'єктів, явищ на основі взаємозв'язку з аналізом (синтез через аналіз) \_\_\_\_\_
145. Самостійність у розмірковуваннях над поняттями \_\_\_\_\_
- Інші \_\_\_\_\_

### Е-30. Уява

146. Установка на розгляд проблемних ситуацій у формі цілісних образів \_\_\_\_\_
147. Здатність до сприйняття нових ідей, знань, уявлень, думок в образній формі \_\_\_\_\_

148. Здатність до формування мети та проблемної ситуації на основі цілісних образів \_\_\_\_\_
149. Здатність до створення нових образів з відомих елементів за допомогою творчого синтезу, фантазії \_\_\_\_\_
150. Почуття натхнення у процесі творчості \_\_\_\_\_
- Інші \_\_\_\_\_

### Е-31. Пам'ять

151. Установка на запам'ятовування необхідної інформації \_\_\_\_\_
152. Образна пам'ять \_\_\_\_\_
153. Словесно-логічна пам'ять \_\_\_\_\_
154. Рухова пам'ять \_\_\_\_\_
155. Емоційна пам'ять \_\_\_\_\_
- Інші \_\_\_\_\_

## Є. Психофізіологічні якості особистості

### Є-32. Темперамент

156. Мотиваційні стереотипи \_\_\_\_\_
157. Сензитивність нервової системи \_\_\_\_\_
158. Рухомість, пластичність нервових процесів \_\_\_\_\_
159. Сила нервових процесів (прагездатність) \_\_\_\_\_
160. Емоційність \_\_\_\_\_
- Інші \_\_\_\_\_

### Є-33. Патологічні прояви особистості

161. Соматичні хвороби та їхній вплив на особистість \_\_\_\_\_
162. Психічні хвороби та їхні особистісні прояви \_\_\_\_\_

## ЗАКЛЮЧНА ЧАСТИНА

### I. Яскраво виражені особистісні прояви у соціально-психолого-індивідуальному ряді властивостей:

- А. Спілкування \_\_\_\_\_
- Б. Спрямованість \_\_\_\_\_
- В. Риси характеру \_\_\_\_\_
- Г. Самосвідомість \_\_\_\_\_
- Д. Досвід, компетентність \_\_\_\_\_
- Е. Психічні процеси, інтелект, творчість \_\_\_\_\_
- Є. Психофізіологічні якості \_\_\_\_\_

### II. Виражені особистісні прояви у діяльнісному ряді властивостей:

1. Провідні потреби й мотиви \_\_\_\_\_
2. Інформаційні та пізнавальні компоненти \_\_\_\_\_
3. Цілі, задуми, плани, програми \_\_\_\_\_

4. Результати, творчі досягнення \_\_\_\_\_  
 5. Провідні емоції, почуття \_\_\_\_\_

### III. Віковий розвиток особистості:

1. Адекватність рівня розвитку віковій нормі \_\_\_\_\_  
 2. Біологічна спадковість, задатки \_\_\_\_\_  
 3. Соціальна спадковість: характеристика культурного, освітнього, професійного рівня сімейного оточення \_\_\_\_\_  
 4. Загальна оцінка рівня розвитку здібностей особистості \_\_\_\_\_

### IV. Рівень розвитку і прояву спеціальних здібностей:

- |  |  |
|--|--|
| 1. Трудові _____                         | 17. Технологічні _____                 |
| 2. Навчальні _____                       | 18. Організаційні (менеджерські) _____ |
| 3. Ігрові _____                          |  |
| 4. Спортивні _____                       | 19. Економічні (господарські) _____    |
| 5. Комунікативні _____                   |  |
| 6. Психомоторні _____                    | 20. Мовні (іноземні мови) _____        |
| 7. Духовні (пізнання та альтруїзм) _____ | 21. Літературні _____                  |
| 8. Моральні _____                        | 22. Педагогічні _____                  |
| 9. Правові _____                         | 23. Психологічні _____                 |
| 10. Наукові (дослідницькі) _____         | 24. Образотворчі _____                 |
| 11. Математичні _____                    | 25. Вокальні _____                     |
| 12. Фізичні _____                        | 26. Музично-виконавські _____          |
| 13. Хімічні _____                        |  |
| 14. Біологічні _____                     | 27. Хореографічні _____                |
| 15. Екологічні _____                     | 28. Акторські _____                    |
| 16. Конструктивно-технічні _____         | Інші _____                             |

### V. Загальна характеристика особистості, її соціальності та індивідуальності, наявні та можливі особистісні проблеми, прогноз їх перебігу, шляхи розв'язання, практичні рекомендації та програма психологічної роботи:

Прізвище, ім'я та по-батькові психолога \_\_\_\_\_  
 Дата складання карти особистості \_\_\_\_\_

## 5. КАРТА ОСОБИСТОСТІ СТАРШОКЛАСНИКА

Багато в чому подібною до карти особистості дорослої людини, що наводилася вище, є карта особистості старшокласника, яка, зрозуміло, має свою відповідну специфіку. Проте зазначимо, що етапи підготовчої роботи та порядок заповнення обох видів карт у цілому збігаються. Відтак загальні рекомендації щодо Додатку 4 можуть бути використані і у цьому випадку.

## КАРТА ОСОБИСТОСТІ СТАРШОКЛАСНИКА № \_\_\_\_\_

Прізвище \_\_\_\_\_ Ім'я \_\_\_\_\_ По-батькові \_\_\_\_\_  
 Стать \_\_\_\_\_ Рік, число, місяць народження \_\_\_\_\_  
 Навчальний заклад, де вчиться \_\_\_\_\_ Клас \_\_\_\_\_  
 Домашня адреса \_\_\_\_\_ Телефон \_\_\_\_\_  
 Ім'я та по-батькові матері \_\_\_\_\_  
 Місце роботи, посада, освіта матері \_\_\_\_\_  
 Ім'я та по-батькові батька \_\_\_\_\_  
 Місце роботи, посада, освіта батька \_\_\_\_\_  
 Наявність інших членів сім'ї \_\_\_\_\_  
 Стан здоров'я (вказати діагноз хвороби, якщо є) \_\_\_\_\_  
 Ставлення до здоров'я (хвороби) \_\_\_\_\_  
 Умови навчання в школі \_\_\_\_\_  
 Умови для занять у сім'ї \_\_\_\_\_  
 Матеріальні умови (заробітна платня батьків, тип квартири тощо) \_\_\_\_\_  
 Додаткові дані \_\_\_\_\_

### СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНА ХАРАКТЕРИСТИКА ОСОБИСТОСТІ УЧНЯ:

- становище у класному колективі \_\_\_\_\_
- громадянська позиція стосовно головних подій та явищ навколишнього середовища \_\_\_\_\_
- соціальні ролі у сімейному та класному колективах \_\_\_\_\_

### СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГО-ІНДИВІДУАЛЬНІ ЯКОСТІ ОСОБИСТОСТІ

#### A. Якості особистості, що виявляються у спілкуванні з іншими людьми:

- A-1. Здатність до усної комунікації та діалогу \_\_\_\_\_  
 A-2. Здатність до письмового спілкування (літературна форма комунікації) \_\_\_\_\_  
 A-3. Здатність до розуміння партнера зі спілкування (перцептивні здібності) \_\_\_\_\_  
 A-4. Здатність до взаємодії з іншими людьми (інтерактивні здібності) \_\_\_\_\_

#### Б. Спрямованість особистості:

- Б-5. Пізнавальна спрямованість (інтереси, схильності) \_\_\_\_\_  
 Б-6. Гуманістичні, духовні ідеали \_\_\_\_\_  
 Б-7. Професійні інтереси, схильності, плани \_\_\_\_\_  
 Б-8. Творча спрямованість \_\_\_\_\_

### В. Риси характеру особистості:

- В-9. Активність \_\_\_\_\_
- В-10. Організованість \_\_\_\_\_
- В-11. Порядність \_\_\_\_\_
- В-12. Моральність, духовність \_\_\_\_\_
- В-13. Вольові риси характеру \_\_\_\_\_
- В-14. Діловитість \_\_\_\_\_
- В-15. Старанність \_\_\_\_\_
- В-16. Бережливість, ощадливість \_\_\_\_\_

### Г. Самосвідомість (Я-підструктура):

- Г-17. Самоусвідомлення, самопізнання, самооцінка \_\_\_\_\_
- Г-18. Саморегуляція, самоорганізація, самоконтроль \_\_\_\_\_
- Г-19. Самореалізація та самовдосконалення \_\_\_\_\_

### Д. Досвід:

- Д-20. Загальна культура \_\_\_\_\_
- Д-21. Освіченість \_\_\_\_\_
- Д-22. Правова грамотність \_\_\_\_\_
- Д-23. Політична культура \_\_\_\_\_
- Д-24. Економічна грамотність \_\_\_\_\_
- Д-25. Екологічна культура \_\_\_\_\_

### Е. Психічні процеси, інтелект, творчість:

- Е-26. Увага та уважність \_\_\_\_\_
- Е-27. Відчуття та сприймання \_\_\_\_\_
- Е-28. Мислення (інтелектуальні установки, сприйнятливості до невідповідностей та здатність до висування питань, аналізу та синтезу понять, самостійність в інтелектуальних пошуках) \_\_\_\_\_
- Е-29. Уява та творчість (здатність до створення нових образів з відомих елементів за допомогою творчого синтезу, фантазії) \_\_\_\_\_
- Е-30. Пам'ять (образна, словесно-логічна, рухова, емоційна) \_\_\_\_\_

### Є. Психофізіологічні якості особистості:

- Є-31. Темперамент (сензитивність нервової системи, рухомість, пластичність нервових процесів, сила, прапездатність нервових процесів, емоційність) \_\_\_\_\_
- Є-32. Патологічні прояви особистості (соматичні хвороби та їх вплив на особистість, психічні хвороби та їх особистісні прояви) \_\_\_\_\_

### ЗАКЛЮЧНА ЧАСТИНА

- І. Яскраво виражені прояви своєрідності особистості у соціально-психолого-індивідуальному ряді властивостей:

- А. Спілкування \_\_\_\_\_
- Б. Спрямованість \_\_\_\_\_

- В. Риси характеру \_\_\_\_\_
- Г. Самосвідомість \_\_\_\_\_
- Д. Досвід, компетентність \_\_\_\_\_
- Е. Психічні процеси, інтелект, творчість \_\_\_\_\_
- Є. Психофізіологічні якості \_\_\_\_\_

### ІІ. Виражені особистісні прояви у діяльнісному ряді властивостей:

- 1. Провідні потреби й мотиви \_\_\_\_\_
- 2. Особливості інформаційно-пізнавальних процесів \_\_\_\_\_
- 3. Цілі, задуми, плани, програми \_\_\_\_\_
- 4. Результати, творчі досягнення \_\_\_\_\_
- 5. Провідні емоції, почуття \_\_\_\_\_

### ІІІ. Віковий розвиток особистості:

- 1. Адекватність рівня розвитку особистості віковій нормі \_\_\_\_\_
- 2. Біологічна спадковість, задатки \_\_\_\_\_
- 3. Соціальна спадковість (культурні, освітні, професійні передумови розвитку особистості учня у сім'ї та школі) \_\_\_\_\_
- 4. Загальна оцінка рівня розвитку здібностей особистості \_\_\_\_\_

### ІV. Рівень розвитку і прояву спеціальних здібностей:

Навчальні _____	Конструктивно-технічні _____
Трудові _____	Технологічні _____
Ігрові _____	Організаційні _____
Спортивні _____	Економічні _____
Психомоторні _____	Мовні (лінгвістичні) _____
Духовні _____	Літературні _____
Моральні _____	Педагогічні _____
Правові _____	Психологічні _____
Наукові _____	Образотворчі _____
Математичні _____	Вокальні _____
Фізичні _____	Музично-виконавські _____
Хімічні _____	Хореографічні _____
Біологічні _____	Акторські _____
Екологічні _____	Інші _____

- V. Загальна характеристика особистості, її соціальності та індивідуальності, можливі та наявні особистісні проблеми, прогноз їх перебігу, шляхи розв'язання, практичні рекомендації та програма роботи шкільного психолога з підлітком \_\_\_\_\_

- Прізвище, ім'я та по-батькові шкільного психолога \_\_\_\_\_
- Дата складання карти особистості \_\_\_\_\_

## 6. ПЛАН РОБОТИ ПСИХОЛОГА ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

№№	Зміст роботи	Термін виконання
<i>Діагностична робота</i>		
1.	Індивідуальна та групова діагностична робота (за запитом адміністрації та вчителів, дітей, батьків)	протягом року
2.	Діагностика готовності дітей до навчання в школі	травень—вересень попереднього року
3.	Вивчення особливостей адаптації першокласників до школи. Визначення причин дезадаптації	вересень—жовтень
4.	Вивчення міжособистісних взаємин учнів	перша чверть (також, за необхідності, протягом року)
5.	Діагностика рівня сформованості навчальної діяльності в учнів третіх класів	січень—лютий
6.	Діагностика сформованості в учнів третіх класів основних новоутворень віку та готовності до переходу в середню школу	квітень—травень
<i>Психокорекційна та розвиткова робота</i>		
1.	Індивідуальна корекційна робота за запитом батьків, дітей, учителів	протягом року
2.	Групова психокорекційна робота з першокласниками, що мають труднощі в адаптації до школи; "групи розвитку"	вересень—січень
3.	Проведення окремих занять з учнями 1—3 класів із розвитку пам'яті, мислення, уяви та інших пізнавальних процесів	протягом року
4.	Заняття з формування елементів навчальної діяльності	березень—квітень
<i>Психопрофілактична та консультативна робота</i>		
1.	Вивчення шкільних проблем	протягом року
2.	Аналіз планів навчання, режиму роботи учнів, організація заходів із попередження психологічних навантажень	серпень—вересень або протягом року
3.	Виступи на педрадах, батьківських зборах із різних психологічних проблем	протягом року
4.	Індивідуальне консультування учнів, учителів, батьків (по мірі необхідності)	протягом року
5.	Проведення психологічних лекторіїв	один раз на місяць
6.	Заповнення індивідуальних психологічних карт з рекомендаціями для вчителів та батьків щодо індивідуального розвитку дітей	протягом року

№№	Зміст роботи	Термін виконання
<i>Організаційно-методична робота</i>		
1.	Оформлення робочого кабінету психолога, забезпечення методичним матеріалом	протягом року
2.	Розробка програм діагностичних обстежень	протягом року
3.	Підготовка діагностичного матеріалу	протягом року
4.	Оформлення документації	протягом року

## 7. ПЛАН ФАКУЛЬТАТИВНОГО КУРСУ "ОСНОВИ ПСИХОЛОГІЧНИХ ЗНАнь"

№	Назва розділу і теми	Кількість годин			
		всього	лекції	семінари	практичні заняття
1. Психологія — наука про людину					
1.1	Психологія як наука. Основні напрями наукової психології. Застосування психологічних знань у житті суспільства і людини. Практична психологія	4	3	1	—
1.2	Історія психології. Перспективи розвитку психології	2	2	—	—
1.3	Методи дослідження в сучасній психології: спостереження й експеримент	4	2	2	—
1.4	Практикум “Профдіагностика і профорієнтація”	2	—	—	2
2. Людина як предмет вивчення у психології					
2.1	Мозок і психіка — матеріальні основи психічної діяльності. Співвідношення біологічного й соціального в людині. Генетика і психологія	2	2	—	—
2.2	Загадкові явища людської психіки. Гіпноз, телепатія, біоенергетична взаємодія, екстрасенсорика. Внутрішні психічні ресурси людини	2	1	1	—
2.3	Витоки людської свідомості. Зоопсихологія. Психологія і захист навколишнього середовища	2	1	1	—
2.4	Як людина пізнає навколишній світ? Сприйняття, його види та рівні. Увага та уважність. Уява	2	1	—	1
2.5	Пам'ять, її види та роль у психічному житті людини. Прийоми тренування й розвитку пам'яті	2	1	—	1

№	Назва розділу і теми	Кількість годин			
		всього	лекції	семі- нари	прак- тичні занят- тя
2.6	Інтелект людини: його складові та умови розвитку. Мислительні дії. Формування мислення	2	1	—	1
2.7	Потреби, емоції та воля людини. Їхня роль у психічному житті; методи дослідження	2	1	—	1
2.8	Психічні якості людини та їх відображення засобами мистецтва	2	—	2	—
2.9	Колоквіум "Людина як об'єкт психологічних досліджень: наукова, побутова, практична психологія"	2	—	2	—

### 3. Неповторність людської особистості

3.1	Людина як унікальне сполучення біологічного й соціального. Індивід, особистість, індивідуальність	2	2	—	—
3.2	Неповторність людської особистості — основний принцип гуманізму. Особистість як предмет вивчення гуманітарними науками	2	—	2	—
3.3	Індивідуально-психологічні особливості людини. Темперамент. Психологія статевих розбіжностей	2	1	—	1
3.4	Здібності людини. Розвиток таланту. Обдарованість та схильність: біологічне і соціальне	4	2	1	1
3.5	Мотиваційна сфера особистості: мотиви поведінки, спрямованість, життєві цінності, ідеали	4	2	1	1
3.6	Інтереси особистості, їх види та формування	2	1	—	1
3.7	Характер особистості, його розвиток і формування	2	2	—	—
3.8	Самооцінка, самоаналіз, саморозвиток і самовиховання особистості	2	2	—	—
3.9	Семінар "Історія та перспективи розвитку особистості"	2	—	2	—

### 4. Формування і розвиток підліткової особистості

4.1	Життєвий шлях особистості. Періодизація. Епохи. Кризи	2	2	—	—
4.2	Загальна характеристика психічного розвитку дитини у дошкільному віці	2	2	—	—
4.3	Молодші школярі: їхні психічні відмінності та новоутворення	2	2	—	—

№	Назва розділу і теми	Кількість годин			
		всього	лекції	семі- нари	прак- тичні занят- тя
4.4	Юнацтво. Проблеми саморозвитку і самореалізації	2	1	1	—
4.5	Семінар "Рушійні сили та умови індивідуального розвитку особистості"	2	—	2	—

### 5. Особистість і суспільство

5.1	Міжособистісна взаємодія, спілкування, соціальна перцепція. Їхня сутність і закономірності	2	2	—	—
5.2	Становище особистості у системі взаємин групи. Соціальна роль і норми	4	2	1	1
5.3	Поняття малої групи. Види груп. Рівні розвитку групи	2	1	—	1
5.4	Психологія великих груп. Міжгрупова взаємодія. Психологія стосів	2	1	1	—
5.5	Групові психокорекційні вправи; їхні види та призначення	2	—	—	2
5.6	Семінар "Види й рівні взаємодії особистості та суспільства"	2	—	2	—

### 6. Практична психологія у школі

6.1	Професійне самовизначення і профорієнтація. Методи й форми профорієнтації	4	2	—	2
6.2	Проблеми реалізації творчої особистості. Чи можна навчити творчості?	2	1	1	—
6.3	Психологічні проблеми міжстатевих взаємин	2	1	1	—
6.4	Психологічні причини наркоманії та алкоголізму	2	2	—	—
6.5	Психологія сім'ї та сімейних стосунків	2	2	—	—
6.6	Залковий семінар "Психологія в житті людини і суспільства"	2	—	2	—



Вступ (В. Панок) .....	5
Частина перша. ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ПРАКТИЧНОЇ ПСИХОЛОГІЇ .....	17
1. Практична психологія як галузь професійної діяльності (В. Панок) .....	18
1.1. Визначення практичної психології .....	18
1.2. Специфіка і взаємозв'язок наукової, практичної та побутової психології .....	25
1.3. Структура та завдання практичної психології .....	33
1.4. Національна система соціально-психологічної служби ....	42
1.5. Етичні засади діяльності практикуючого психолога .....	49
2. Методологія практичної психології (В. Панок) .....	58
2.1. Проблема визначення методологічних основ практичної психології .....	58
2.2. Система принципів практичної психології .....	70
3. Особистість у практичній психології (В. Рибалка) .....	78
3.1. Проблема синтезу психологічної структури особистості ..	78
3.2. Психологічні проблеми особистості, їх визначення та шляхи розв'язання .....	89
3.3. Формування здорового способу психічного життя особистості .....	97
4. Життєва ситуація особистості (Н. Чепелєва) .....	112
4.1. Зміст поняття життєвої ситуації .....	112

4.2. Аналіз та осмислення життєвої ситуації .....	119
4.3. Психологічна ситуація .....	130
5. Життєвий шлях особистості .....	136
5.1. Поняття життєвого шляху особистості (Т. Титаренко) ...	136
5.2. Подія як вузловий момент життєвого шляху (Т. Титаренко) .....	149
5.3. Життєві кризи особистості (Т. Титаренко) .....	155
5.4. Внутріособистісні конфлікти (на прикладі підліткового віку) (В. Маценко, Л. Терлецька) .....	168
5.5. Прогнозування й планування життєвого шляху (Т. Титаренко, В. Панок) .....	177
6. Проблема долі у практичній психології (Л. Уманець) .....	191
6.1. Особистісні сюжети розвитку та психологічні ситуації ...	191
6.2. Доля та сюжети міжособистісної взаємодії .....	206
7. Особистість практикуючого психолога .....	216
7.1. Психотерапевтична ситуація (В. Панок, Л. Уманець) .....	216
7.2. Професійний відбір (В. Панок, Н. Чепелєва) .....	228
7.3. Зміст підготовки практикуючих психологів (В. Панок) ...	236
7.4. Особистісна підготовка практикуючого психолога (Н. Чепелєва) .....	242
7.5. Форми й методи підготовчого процесу (В. Панок) .....	249
8. Основні види діяльності та функції соціально-психологічної служби .....	256
8.1. Просвітницька і профілактична робота (З. Кісарчук) .....	256
8.2. Психологічне консультування (З. Кісарчук) .....	267
8.3. Індивідуальна психологічна корекція (Г. Онищенко) .....	283
8.4. Індивідуальна психотерапія (Г. Онищенко) .....	287
8.5. Групові форми психокорекції та психотерапії (Т. Юрченко) .....	303
8.6. Психологічна реабілітація потерпілих від катастроф (Н. Маценєва) .....	313
Частина друга. ПРАКТИЧНА ПСИХОЛОГІЯ В СИСТЕМІ ОСВІТИ .....	337
9. Основи організації психологічної служби в освітніх закладах .....	338
9.1. Практична психологія в системі освіти: основні завдання та функції (В. Панок) .....	338

9.2. Психологічна служба початкової школи (Л. Дзюбо, О. Ставицька).....	345
9.3. Психологічна служба загальноосвітньої школи (В. Панок, В. Рибалка) .....	356
9.4. Психологічне забезпечення роботи навчальних закладів реабілітації неповнолітніх (В. Маценко).....	362
9.5. Психологічна служба у позашкільних закладах (В. Рибалка).....	372
9.6. Психологічна служба у вищих закладах освіти (Н. Чепелева, Н. Пов'якель).....	377
9.7. Єдина інформаційна система психологічної служби (Н. Плахотникова, В. Панок) .....	385
9.8. Морально-етичні принципи діяльності шкільного психолога (Н. Герітішвілі) .....	393
10. Проблеми становлення особистості у навчально-виховному процесі .....	402
10.1. Особливості реалізації особистісного підходу в роботі шкільного психолога (В. Рибалка) .....	402
10.2. Дошкільне дитинство: проблеми соціалізації та збереження психічного здоров'я (О. Осадько).....	408
10.3. Формування психологічної готовності дитини до навчання (Л. Усачова) .....	416
10.4. Молодший шкільний вік: адаптаційні, навчальні, поведінкові труднощі (О. Осадько) .....	423
10.5. Підлітковий вік: зміна форм організації навчальної діяльності (Н. Герітішвілі).....	432
10.6. Старший шкільний вік: рефлексія, самовизначення, вибір професії, життєві плани (Т. Титаренко, В. Панок).....	440
10.7. Рання молодість: проблеми смислоутворення, подальше професійне й життєве самовизначення (Т. Титаренко).....	447
11. Основні види діяльності шкільного психолога .....	455
11.1. Моніторинг умов та особливостей розвитку особистості учнів (В. Панок, В. Маценко) .....	455
11.2. Психолог та міжособистісні стосунки у класі (Л. Дзюбо, В. Маценко).....	462
11.3. Діагностика та корекція психологічних девіацій (В. Маценко) .....	469

11.4. Робота з батьками учнів (Л. Пичуркова).....	478
11.5. Психопрофілактична й просвітницька робота (Л. Дзюбо) .....	483

ДОДАТКИ .....	493
---------------	-----

1. Загальна декларація прав людини .....	496
2. Декларація прав дитини .....	502
3. Етичний кодекс психолога .....	504
4. Карта особистості дорослої людини .....	510
5. Карта особистості старшокласника .....	522
6. План роботи психолога початкової школи .....	526
7. План факультативного курсу "Гігієна психологічних знань" .....	527

Навчальне видання

Панок Віталій Григорович,  
Титаренко Тетяна Михайлівна,  
Чепелєва Наталя Василівна та ін.

---

## ОСНОВИ ПРАКТИЧНОЇ ПСИХОЛОГІЇ

---

Художнє оформлення та редагування *О. Григора*  
Технічний редактор *І. Лукашенко*  
Коректори *Л. Іванова, А. Бараз, А. Бородавко*

В оформленні оправи використана картина  
*О. Бондаренка* "Пізнаєм один одного" (1995 р.)

Післ. до друку 15.06.98. Формат 84 × 108/32. Папір офс. № 1. Гарн. Таймс.  
Друк офсет. Ум. друк. арк. 28,14. Ум. фарбовібіб. 28,56.  
Обл.-виш. арк. 31,69. Вид. № 3886. Зам. № 9-63.

Видавництво "Либідь" при Київському університеті, 252001 Київ, Хрещатик, 10  
Свідомство про державну реєстрацію № 05591690 від 23.04.94

АТ "Київська книжкова фабрика",  
252054, Київ, вул. Воровського, 24.

**Основи практичної психології / В. Панок, Т. Титаренко,  
0-75 Н. Чепелева та ін.: Підручник. К.: Либідь, 1999. — 536 с.  
ISBN 966-06-0066-6.**

Книжка являє собою першу спробу визначення та систематизації теоретично-методологічних засад нової для нашої країни науки — практичної психології. Матеріал, ґрунтований на кращих надбаннях психологічної думки та досвіду, поданий таким чином, аби максимально забезпечити засвоєння специфіки роботи практикуючих психологів, проблем їхнього професійного та особистісного формування.

Для студентів вищих закладів освіти, а також викладачів, практикуючих психологів, соціальних працівників, педагогів, усіх, хто цікавиться практичною психологією.