

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ



**НАУКОВІ ЗАПИСКИ  
НАЦІОНАЛЬНОГО УНІВЕРСИТЕТУ  
«ОСТРОЗЬКА АКАДЕМІЯ»**

**Серія «Психологія»**

---

Збірник наукових праць

**ВИПУСК 1**

Острого  
Видавництво Національного університету «Острозька академія»  
2015

УДК 001.8 + 159.9 + 37  
ББК 74 + 88  
Н 34

*Друкується за ухвалою вченої ради  
Національного університету «Острозька академія»  
Протокол № 1 від 26 серпня 2015 року.*

*Друкується згідно з Наказом Міністерства освіти і науки України  
№ 747 від 13.07.2015*

**Редколегія випуску:**

**Пасічник І. Д.**, доктор психологічних наук, професор (*відповідальний редактор*)  
**Шугай М. А.**, кандидат психологічних наук, доцент (*заст. відповідального редактора*)  
**Матласевич О. В.**, кандидат психологічних наук, доцент (*відповідальний секретар*)  
**Каламаж Р. В.**, доктор психологічних наук, професор  
**Юрченко В. М.**, доктор психологічних наук, професор  
**Заскїна Л. В.**, доктор психологічних наук, професор  
**Максименко С. Д.**, доктор психологічних наук, професор  
**Москалець В. П.**, доктор психологічних наук, професор  
**Савчин М. В.**, доктор психологічних наук, професор  
**Жуковський В. М.**, доктор педагогічних наук, професор  
**Хом'як І. М.**, доктор педагогічних наук, професор  
**Ширяєва Т. М.**, кандидат психологічних наук, доцент

**Рецензенти:**

**Вірна Ж. П.**, доктор психологічних наук, професор, декан факультету психології  
Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки;  
**Томчук М. І.**, доктор психологічних наук, професор, завідувач кафедри практичної  
психології та розвитку особистості Вінницького обласного інституту післядипломної  
освіти педагогічних працівників.

Н 34 Наукові записки. Національного університету «Острозька академія» Се-  
рія «Психологія»/ ред. кол. : І. Д. Пасічник, Р. В. Каламаж, Л. В. Заскїна та ін.  
– Острог : Видавництво Національного університету «Острозька академія»,  
2015. – Вип. 1. – 280 с.  
ISBN 966-7631-15-X

У збірнику висвітлені актуальні проблеми, пошуки і знахідки в різних сферах теорії  
і практики психологічної науки. Зміст збірника торкається багатьох питань загального та  
спеціального характеру.

Рекомендовано науковцям, викладачам, учителям, методистам, студентам та всім, хто  
зацікавлений у розвитку психологічної науки.

In the collection of articles the actual problems, searches and achievements in different  
spheres of theory and practice of psychology are illuminated. The contents of the volume deals  
with many common and special issues.

It is recommended for scientists, lectures, teachers, methodologists, students and other  
people, who are interested in psychological problems.

**УДК 001.8 + 159.9 + 37  
ББК 74 + 88**

ISBN 966-7631-15-X

© Видавництво Національного університету  
«Острозька академія», 2015  
© Кафедра психології та педагогіки НаУ ОА, 2015

УДК 159.955

І. Д. Пасічник, Р. В. Каламаж, Т. А. Довгалюк

**МИСЛЕННЯ ЯК МЕТАКОГНІТИВНИЙ ФЕНОМЕН**

*У статті здійснено теоретичний аналіз поняття метамислення, його структури, спрямованості та функціонального призначення. Описано співвідношення метамислення до первинного когнітивного процесу – мислення. Надано характеристику психологічного змісту, закономірностей функціонування та особливостей процесуального і результативного прояву метамислення. Розглянуто основні методологічні проблеми та засади експериментального дослідження мислення як феномену метапізнання.*

**Ключові слова:** метапізнання, метакогнітивні процеси, метамислення, саморегуляція.

*В статье осуществлен теоретический анализ понятия метамышления, его структуры, направленности и функционального значения. Дано описание соотношению метамышления к первичному когнитивному процессу – мышлению. Охарактеризовано психологическое содержание, закономірности функционирования и особенности процессуального и результативного проявления метамышления. Рассмотрены основные методологические проблемы и принципы экспериментального исследования мышления как феномена метапознания.*

**Ключевые слова:** метапознание, метакогнитивные процессы, метамышление, саморегуляция.

*The paper analyses the metathinking concept, its structure, orientation and functional values. It describes the applying of metathinking to the primary cognitive process – thinking. A psychological content, features and patterns of functioning and effective procedural manifestations of metathinking are discussed. The main methodological issues and the principles of experimental investigation of thought as a phenomenon of metacognition are characterized as well.*

**Key words:** metacognition, metacognitive processes, metathinking, self-regulation.

**Постановка проблеми.** На сучасному етапі науки не існує єдиного підходу до визначення структури, функцій та методів

дослідження мислення як феномену метапізнання. Ця проблема пов'язана, зокрема, із використанням терміну «метапізнання» в різних контекстах у таких наукових галузях, як когнітивна психологія, педагогіка, філософія, психолінгвістика тощо; із розмежуванням змісту «метапізнання» з поняттям «пізнання», «мислення» з «метамисленням» тощо; із побудовою уявлень про метапізнання (а відтак, і про метамислення) на основі різних теоретико-методологічних позицій тощо.

Також варто зауважити, що терміни, які позначають метакогнітивні феномени, не отримали досі широкого розповсюдження у вітчизняній практиці вивчення мислення і пізнання. Однак у вітчизняній психології ведуться дослідження в проблемній області метапізнання, але для їх опису та пояснення результатів використовується дещо інший семантичний апарат. Зокрема, активно використовується термін «рефлексія», «рефлексивні процеси», саморегуляція тощо. Наприклад, у багатьох дослідженнях показник розвитку рефлексії обґрунтовується як показник, що свідчить про рівень розвитку метамислення [8].

У загальному плані метапізнання визначається, як знання про функціонування власних когнітивних процесів, або в більш неформальному контексті «мислення про пізнання» [21]. Воно може набувати різних форм; включає знання про те, коли і як використовувати конкретні стратегії в навчанні або у процесі вирішення задачі. Окреслимо також низку проблем, пов'язаних із розумінням мислення як мета процесу. Насамперед це проблема розуміння метамислення науковцями в певній дихотомії: одні автори описують метамислення у статичному вимірі – як метакогнітивне знання, а інші в динамічному – як процеси (метакогнітивний моніторинг та контроль). Також можна виокремити проблематику пов'язану із природою та сутністю метакогнітивних процесів, а саме із позиції розуміння відношення метапроцесів до первинних когнітивних процесів (процесів нижчого рівня); їх диференційованості із погляду їх спрямованості і функціонального призначення; визначення психологічного змісту, механізмів та закономірностей метапроцесів, їх інтегративності в діяльності; кваліфікації метамислення із позиції рівня його усвідомленості.

У проаналізованій нами літературі виділяють низку проблем теоретико-методологічного плану, що стосуються вивчення метакогнітивних процесів. Зокрема А. В. Карпов та І. М. Скитяєва

вказують на деякий інваріант основних аспектів бачення предмета дослідження, синтез яких дає його системну, більш повну характеристику. Це зокрема необхідність розкриття *якісної специфіки* предмета через установлення його системоутворюючого фактора та включення в контекст певної метасистеми; визначення його *загальних та специфічних* щодо цієї системи характеристик. Вивчення метакогнітивних процесів у плані *структурних* (установлення складових компонентів та механізмів їх структурування в єдине ціле), *функціональних* (виявлення динаміки, тобто функціональної, процесуальної організації), *генетичних* (виявлення закономірностей розвитку) особливостей, а також системних якостей, інтегральних характеристик [4].

Цією тематикою та окремими аспектами займалися ряд науковців, таких як Дж. Флейвел, А. Браун, Р. Ключев, А. Шоенфілд, Т. Нельсон та Л. Нарренс, які одні із перших розробляли моделі та давали пояснення феномену метапізнання та метамислення зокрема; А. В. Карпов та І. М. Скитяєва, які вивчали теоретико-методологічні засади вивчення метакогнітивних процесів. Т. Чернокова, Р. Стернберг, Д. Шартъе, Е. Лоарер, Ю. Корнілов вивчали особливості саморегуляції пізнавальної діяльності; О. К. Самойличенко розглянув основну проблематику методології діагностики метамислення. А. В. Карпов досліджував взаємодію метапроцесів у їх системогенезі; Є. Савін та А. Фомін, Дж. Меткалф досліджували проблеми точності та об'єктивності метакогнітивних суджень. Тому така тематика є актуальною і на основі наявних теоретичних надбань потребує подальших розробок та узагальнень.

Основна **мета** цієї статті полягає у ґрунтовній характеристиці мислення як метакогнітивного феномену.

Із погляду вищезазначених проблем завданнями нашого дослідження є визначення специфіки метамислення, як категоріальної одиниці метапізнання; характеристика співвідношення метамислення до його родового поняття – мислення; розгляд методологічних засад дослідження метамислення.

**Виклад основного матеріалу.** Оскільки поняття «метамислення» відноситься до категорії «метакогнітивних процесів», доцільно насамперед дати певні пояснення щодо визначення цього терміну та з'ясувати, у чому його специфіка та специфіка метапізнання загалом.

У сучасних психологічних дослідженнях мислення вивчається як метакогнітивний феномен у плані його результатів (метакогнітивне знання) та у плані процесу (метакогнітивний моніторинг та контроль). Отже, подібно до інших метакогнітивних феноменів в описах метамислення («мислення про мислення») спостерігається дихотомія: одні автори описують метамислення у статичному вимірі – як знання, а інші в динамічному – як процеси.

Поняття «метамислення» створено за зразком поняття «метапам'ять» уже досить давно (поняття «метапам'ять» було вжито Флейвелом ще у 1971 році). Після виходу праці Дж. Флейвела стали проводитись дослідження метамністичних процесів, результати яких вивели вчених на проблему метамислення та свідомої регуляції пізнавальних процесів.

У процесуальному плані метамислення визначають, зокрема, як здатність людини пізнавати, аналізувати та змінювати власний спосіб мислення. Тобто підкреслюється дві основні його функції: *когнітивна* (здатність пізнавати і аналізувати власне мислення) та *регулятивна* (здатність змінювати власний стиль мислення, щоб він оптимально підходив для проблемної ситуації) [8].

Стверджується, що наявність у людини знань про пізнавальні процеси, застосування цих знань суттєво видозмінює протікання самих процесів пам'яті і мислення. Зокрема згідно з дослідженнями А. В. Карпова та його колег, метамислення (об'єктом якого є власне мислення) призводить до формування рефлексивних та регулятивних стратегій мислення.

У найбільш загальному вигляді метакогнітивні процеси визначають як мимовільні або свідомі зусилля різного ступеня узагальнення з організації та оптимізації пізнавальної діяльності. Іншими словами, це ті процедури, за допомогою яких людина регулює своє пізнання (у тому числі мислення). При цьому передбачається, що така регуляція суттєво полегшує досягнення цілей діяльності [1].

Виокремимо важливі теоретичні положення, пов'язані з розумінням природи та сутності метакогнітивних процесів:

1. У загальнопсихологічному статусі метапроцеси є процесами «другого рівня» складності щодо традиційно виокремлюваних психічних процесів (первинних процесів). Метапроцеси диференціюються від когнітивних процесів не за критерієм їх вищої складності, а за спрямованістю та за їх предметом. Тобто, вищі рівні пізнання орієнтовані на роботу нижніх рівнів. Проте метапроцеси

можуть реалізовуватись тими самими операційними засобами, що й первинні когнітивні процеси.

2. Метакогніції не є самостійним процесом, а є певним аспектом інших психічних процесів, при цьому визначаючи їхню якість та характер перебігу. Якщо когнітивні процеси відповідають за переробку інформації, то метакогніції відповідають за *саморегуляцію інтелектуальної діяльності*. Тому, метамислення не є особливим видом чи типом мислення, а визначає певну якість мислительних процесів (наприклад, адекватність інтроспективних уявлень про власне мислення).

3. Метакогнітивні процеси двоєдині за своєю психологічною природою: вони одночасно є і *когнітивними* (за психологічними механізмами, змістом, закономірностями), і *регулятивними* за спрямованістю, тобто функціональним призначенням. Уже в самій етимології поняття «метакогнітивний» міститься вказівка на вихід за межі когнітивної підсистеми («мета») психіки в іншу – регулятивну.

4. Метапроцеси вирізняються практично необмеженою багатоманітністю операційних механізмів (формуються у процесі індивідуального розвитку) при обмеженому наборі функціональних (визначені генетично та задані психофізіологічними особливостями людини). Представники генетичного напрямку вважають, що метакогнітивні процеси та здібності, спонтанно проявляючись уже в 4-6-річному віці, визначають динаміку та регуляцію когнітивних процесів [4].

5. На думку А. В. Карпова, зрозуміти сутність метакогнітивних процесів можна тільки досліджуючи їх у тій системі, у якій і для якої вони формуються і функціонують. У якості такої системи є психологічна система діяльності. У ній метакогнітивні процеси розкриваються в їх основній, тобто регулятивній функції і реалізуються як інтегративні процеси регуляції діяльності і поведінки [2].

6. Важливою методологічною проблемою є вирішення питання про рівень та критерії усвідомлення метакогнітивних процесів. Чи можна відносити до категорії метакогнітивних процесів, які першопочатково були метапізнавальними, а потім стали автоматизованими і неусвідомлюваними? Позиції авторів із цього приводу розходяться. Так, частина дослідників вважають, що термін «метакогнітивний» повинен стосуватися тільки до усвідомлюваних суджень, об'єктом яких є інші думки та судження.

Т. Чернокова, досліджуючи роль метакогнітивних знань у саморегуляції пізнавальної діяльності старших дошкільників, вважає більш продуктивним підхід таких дослідників, як Р. Стернберг, Д. Шартъє, Е. Лоарер, Ю. Корнілов, які вважають, що метакогнітивні процеси регулюють перебіг власне когнітивних процесів, і при цьому вони не обов'язково повинні бути усвідомлені [10]. Проте, навіть визнаючи існування механізмів переходу метакогнітивних процесів у ряд неусвідомлюваних, автоматизованих (у процесі формування метакогнітивних навичок), багато дослідників вважають, що термін «метакогнітивний» краще відносити тільки до свідомих суджень, об'єктом яких є інші думки, судження, інформація загалом. Зарубіжні дослідники умовно відносять до «метакогнітивного» тільки ті процеси, які підлягають свідомому контролю суб'єкта і, отже, можуть бути актуалізовані і вивчені в експерименті.

Вивчаючи питання мислення як метакогнітивного феномену, потрібно також розглянути співвідношення метамислення та його родового поняття – мислення.

Уперше проблема такого співвідношення піднімав у своїх роботах Дж. Флейвел. Він визначав метамислення як свідому регуляцію мислення, вважаючи, що метакогнітивне мислення є усвідомленим зусиллям індивіда, яке зазвичай спрямоване на вирішення конкретної задачі [11].

У його роботах проблема співвідношення стосується об'єкта метамислення. Учений співвідносить метакогнітивне мислення з формальними операціями Ж. Піаже, у яких вищі рівні мислення управляють нижчими рівнями [14]. У його концепції, метапізнання відбувається через взаємодію між чотирма класами явищ: метакогнітивне знання; метакогнітивні переживання; метакогнітивні цілі та завдання; метакогнітивні стратегії і мисленнєві дії [12].

Дж. Флейвел стверджував, що метакогнітивні знання (metacognitive knowledge) принципово не відрізняються від інших знань, але їх об'єкт відрізняється – вони стосуються когнітивних процесів. Метакогнітивні переживання (metacognitive experiences) як внутрішні емоційно-когнітивні реакції індивіда також орієнтуються на роботу мислення у процесі вирішення задачі та на об'єктивний елемент – саму проблемну ситуацію. Метакогнітивні переживання залежать від ступеня розуміння та знайомості задачі, відповідності результату очікуванням і витраченим ресурсам тощо.



Дж. Флейвел підкреслював суміжний характер метакогнітивних переживань і метакогнітивних знань. Наприклад, відчуття нерозуміння чогось; відчуття, що щось важко або легко пригадати, вирішити, або усвідомити; відчуття того, що ми досягаємо, досягли, або не досягли певної когнітивної цілі [12]. Метакогнітивні цілі (metacognitive goals) виражаються в бажаних результатах когнітивної діяльності, у цьому випадку на бажаних результатах мислення. Досягнення метакогнітивної мети значною мірою спирається як на метакогнітивні знання, так і на метакогнітивні відчуття для успішного вирішення задачі [12]. Метакогнітивні стратегії (metacognitive strategies) – це впорядковані процеси, які використовуються для управління власною пізнавальною діяльністю і забезпечують досягнення когнітивних цілей. Людина з добре розвиненими метакогнітивними навичками й обізнаністю використовує їх для регуляції процесу вирішення задачі, планування та моніторингу когнітивної діяльності й узгодження її результату із зовнішніми вимогами.

Слід зазначити різницю між когнітивними стратегіями і метакогнітивними стратегіями. Перші допомагають індивіду досягти специфічної пізнавальної мети (наприклад, запам'ятати текст), а другі використовуються для контролю за досягненням цієї мети (наприклад, самоопитування на предмет розуміння тексту). Метакогнітивні компоненти, як правило, активізуються, коли діяльність когнітивних процесів зазнає невдачі (наприклад, нерозуміння тексту з першого прочитання). Така невдача активізує метакогнітивні процеси, що дозволяють індивіду виправити ситуацію [13].

Послідовниця Дж. Флейвела, американська дослідниця Анна Браун (Brown) розділила метапізнання на дві категорії: *знання про пізнання* та *регуляцію пізнання*. Знання про пізнання це те, що люди думають про свої пізнавальні процеси та передбачає їх здатність розмірковувати над своїми когнітивними процесами, ставлячись до них як до об'єкта рефлексії [5].

Для розуміння сутності такого співвідношення доцільно також згадати праці Р. Ключе. Спираючись на роботи Дж. Флейвела, Р. Ключе узагальнив ознаки метакогнітивної поведінки. Вона включає:

- знання щодо функціонування мислення;
- вміння контролювати і регулювати напрямок процесу мислення [4; 17].

Р. Ключев зробив внесок у розуміння того, що є і що не є метапізнавальним. Згідно з його теорією, декларативній пам'яті відповідають збережені дані в довготривалій пам'яті щодо пізнавального рівня. Процедурній пам'яті відповідають збережені системні процеси – знання, які обумовлюють вибір, реалізацію і регуляцію процесу рішення. Системні, або виконавчі процеси спрямовані на вирішення певної проблеми. Вони здійснюють моніторинг та контроль когнітивних процесів.

Алан Шоенфілд визначав «мислення про мислення» як метакогнітивний процес, що включає три важливі аспекти:

- знання про сам мислительний процес,
- його контроль, або саморегуляція,
- інтуїція,
- переконання, щодо діяльності когнітивних процесів [22].

Ще одна концепція у якій виражається співвідношення когнітивних та метакогнітивних процесів запропонована Т. Нельсоном та Л. Нарренсом. У їхній моделі метапізнання розглядалось через функціонування метакогнітивного моніторингу та контролю. Метакогнітивний моніторинг визначався, як потік інформації із *об'єктного рівня* (діяльність когнітивних процесів, характеристики задачі та інформації, час, умови [18]) до *мета-рівня* (знання про діяльність когнітивних процесів). А контроль, як потік інформації від *мета-рівня* до *об'єктного рівня* – на основі вже наявних знань про діяльність когнітивних процесів та на основі інформації, що в процесі рішення надходить ззовні, відбувається модифікація когнітивної діяльності.

Серед вітчизняних учених ця проблематика була, по суті, означена в культурно-історичній теорії Л. С. Виготського, згідно з якою всі вищі психічні функції є «процесами оволодіння нашими власними реакціями», а характеристики, що давав учений цим психічним процесам, можуть бути віднесені до метакогніцій, описаних Дж. Флейвелом [9]. У теорії Л. Виготського розвиток вищих психічних функцій, як моніторингу, визначення цілей та планування діяльності, розподіл уваги тощо відбувається у процесі інтеріоризації, де відповідальність за здійснення цих функцій переноситься на внутрішню – когнітивну діяльність. Цей перехід від регуляції іншими до саморегуляції (інтеріоризація) на початку 2000-х років став основною темою дискусій у контексті проблеми метакогнітивного розвитку.

Досить повно проблему співвідношення мислення та метамислення розглядає А. В. Карпов [3]. Автор спростовує на перший погляд просте та очевидне у гносеологічному плані твердження про те, що мислення як «первинний» процес та метамислення як «вторинний» є диференційованими за достатньо чітким критерієм їх спрямованості. Ідея, що мислення має об'єкту спрямованість, тобто на зовнішнє середовище, а метамислення, навпаки, спрямоване тільки на суб'єкту реальність та на саме мислення зокрема, науковець уважає оманливим.

Розглядаючи співвідношення цих процесів, автор насамперед концентрується на визначенні характеру залежності результативних проявів мислення і метамислення. Хоча метамислення як і будь-який метапроцес реалізується тими самими операційними засобами, що і первинний процес, який із ним співвідноситься (в нашому випадку мислення), зв'язок між результативними параметрами цих процесів не є прямим і належить до залежностей «типу оптимуму». Така залежність характеризується нелінійним зв'язком, а саме зв'язком перевернутого «U».

На основі своїх досліджень А. В. Карпов установив, що результативні параметри метамислення зростають при «першопочатковому зростанні» аналогічних параметрів самого мислення, однак на деяких середніх значеннях параметри метамислення уповільнюють темпи своєї позитивної динаміки та стабілізуються. Далі, вже при високих параметрах мислення, спрямованість змінюється з позитивної на негативну. Значимий кореляційний зв'язок між ними як правило відсутній, тобто «добре розвинуте мислення» – це ще не є «необхідна і достатня» умова «добре розвинутого» метамислення. Оскільки такий зв'язок є взаємозалежним, то мислення найбільш продуктивне, а міра його результативних параметрів найбільш виражена при деяких середніх (тобто оптимальних) значеннях рівня розвитку метамислення. Це означає, що як і низький рівень розвитку метамислення, так і високий, є своєрідним інгібітором результативних характеристик мислення, а також інтелекту. І навпаки, їх максимальні значення мають місце при середніх, хоча і відносно високих, значеннях метамислення.

Такі емпіричні дані автор пояснює тим, що в онтогенезі та у процесі інтеріоризації здатність до усвідомленого контролю, регуляції та рефлексії й моніторингу власних психічних процесів у тому числі, і мислення набувають *суб'єктивного характеру*. Елемент

суб'єктивності провокує можливість «відступу від об'єктивності», «деформації раціональності», спотворення об'єктивної логіки мислення, виникнення «пізнавальних ухилів» (biases) (Т. Тверскі, Д. Канеман, П. Словик) [16]. Іншими словами, всі метамисленнєві процеси як закономірні і необхідні продукти онтогенетичного розвитку психіки, у цілому позитивно впливають на її функціонування, але містять потенційну можливість для порушень, деформацій тих об'єктивних закономірностей, за якими вона функціонує шляхом інтерференції з нею. Це найбільш імовірно на високому і дуже високому рівні розвитку метамислення.

Результати одного з досліджень А. В. Карпова, І. М. Скитяєвої, у якому вивчалися особи з надмірно високим рівнем рефлексивності показали, що суттєва частина операціональних засобів метамислення (метамислительні стратегії та евристики) за своїми змістовними характеристиками або дуже близькі до операціональних засобів та механізмів «психологічного захисту», або безпосередньо детерміновані останніми.

Отже, якщо питання про зміст метамислення не викликає проблем, то питання про його функціональність становить предмет дискусій. Доволі часто неузгодження поглядів стосується саме вектору спрямованості метамислення та характеру взаємозв'язку, що існує між цим метапроцесом і мисленням.

Іншою проблемою, яку варто розглянути, є методологія експериментального дослідження метамислення. Оскільки, на сучасному етапі вона ще недостатньо добре розроблена, існують певні методологічні труднощі у виборі, а також розробці методів дослідження мислення як метапізнавального феномена.

О. К. Самойличенко, розглянувши деякі методи діагностики мета мислення, виділив основні проблеми в цій сфері [7]:

- проблема критеріїв усвідомленості в дослідницькій практиці метапроцесів;
- проблема диференціації когнітивних і метакогнітивних процесів;
- проблема діагностики метамислення як процесу та всіх його аспектів (когнітивного, регулятивного, особистісного тощо);
- проблема системогенезу метапроцесів.

Коротко опишемо сутність проблем. Проблема критеріїв усвідомленості: якщо дослідник вважає, що до усвідомленого можна віднести тільки такий досвід, про який суб'єкт міг би дати вер-

бальний звіт, то він обирає суб'єктивний критерій усвідомленості та відкидає об'єктивний (успішне виконання піддослідним завдання з виявлення стимула на рівні, що перевищує ймовірність випадкового вгадування). Таким чином, залежно від того, який критерій буде застосовуватись, дослідник отримає різні результати.

У сучасних метакогнітивних дослідженнях поширеною є *парадигма калібрування впевненості*, що полягає у співставленні показників суб'єктивної впевненості досліджуваного та об'єктивних результатів вирішення тієї чи іншої задачі. У межах цієї парадигми емпірично зафіксовані зв'язки між якістю метакогнітивного моніторингу в аспекті суджень про впевненість у знанні та різними об'єктивними (наприклад, складність задачі) та суб'єктивними змінними (знання суб'єктом предмета). У вказаному контексті відомими є *ефект «легкості-важкості»* (парадоксальна недооцінка досліджуваними правильності вирішення легких завдань та надмірна суб'єктивна впевненість у правильності вирішення важких завдань), а також *ефект надмірної впевненості* (досліджувані з низьким рівнем знання схильні надміру оптимістично оцінювати власні знання). Є. Савін та А. Фомін отримали емпіричні результати, що свідчать про відсутність лінійного взаємозв'язку між знанням та упевненістю в ньому за типом «що більше знаю, то більше впевнений». Дослідники вказують на певну фазову динаміку взаємозв'язку рівня володіння знанням та впевненістю, яка, по мірі оволодіння знанням, спочатку знижується, а потім – підвищується [6].

Метамислення неможливо діагностувати, не враховуючи вплив на нього інших метапроцесів та навпаки. Наступна проблема полягає в тому, що на сучасному етапі емпіричне вивчення метамислення здійснюється переважно шляхом діагностики рівня розвитку релевантних йому властивостей. Відтак важко робити висновки про закономірності функціонування та розвитку метапроцесу, про його структуру. Висновки швидше стосуються характеру та ступеня розвитку того чи іншого компонента психіки процесуального змісту.

Щодо останньої проблеми, то А. В. Карпов дійшов висновку, що у взаємодії метапроцесів реалізуються принципи системогенезу: принцип нерівномірності формування компонентів системи (гетерохронність); принцип інтеграції компонентів системи; зростання ступеня диференційованості метакогнітивної сфери в проце-

сі онтогенетичної динаміки тощо. У єдиному процесі генетичного розвитку метакогнітивної сфери поєднуються та суперечливо взаємодіють два контури – об'єктивний (реалізується на субсвідомих рівнях) та суб'єктивний, а точніше, – суб'єктний, що здійснюється за вагомої ролі усвідомленої регуляції.

Ще однією проблемою, яка стосується емпіричного дослідження метамислення є *проблема точності метакогнітивного моніторингу*.

Як зазначає Дж. Меткалф із співавторами, основною методологічною проблемою під час дослідження метакогніції є проблема об'єктивності та точності метакогнітивних суджень. Метакогнітивними судженнями є судження про вивчене, оцінка зусилля, оцінка часу (необхідного або витраченого), що має зв'язок із відчуттям труднощів, оцінка правильності вибору тощо [20].

Точність метакогнітивних суджень пов'язана з двома основними феноменами – *впевненістю у знанні* та *ілюзією знання*. Упевненість у знанні експериментально досліджується як експліцитне чи імпліцитне метакогнітивне судження про ймовірність повної актуалізації певної інформації. Відчуття знання дозволяє суб'єкту визначити місце розташування інформації в структурі ментального простору та ступінь зусилля, необхідного для вилучення цієї інформації.

Часто опрацювання інформації призводить до появи хибного відчуття, що вона засвоєна, тоді як насправді це не так. Так, А. М. Гленбергом, А. Ч. Вілкінсоном, В. Епстайном було виявлено значне неспівпадіння між передбаченим розумінням тексту та рівнем фактичного виконання (йдеться про неточності моніторингу, що спричинили ілюзію знання) [15]. Незначні показники калібрування в ході опрацювання текстової інформації також були отримані Р. Х. Макі та С. Л. Беррі та ін. [19].

На основі внутрішніх, зовнішніх та мнемічних чинників виникають евристики, тобто мислительні стратегії, що також впливають на точність суджень про вивчене. Вони можуть бути поділені, згідно з М. Дж. Серра та Дж. Меткалф, на дві групи: евристики, що сприяють точності метакогнітивного моніторингу та евристики, які є перешкодою на шляху до його ефективного функціонування. До першої групи належать евристики повторного опрацювання інформації з метою виправлення помилок сприймання, евристики, в основі яких намагання відтворити інформацію, евристики прига-

дування попереднього виконання, узагальнення вивченого, знання виду тестової перевірки тощо. До другої групи входять евристики знайомості, плавності обробки інформації, поточного знання, а також асоціативні евристики (евристики асоціацій) та евристики, що безпосередньо спричиняють ілюзію знання [23].

**Висновки.** Мислення як метапроцес є процесом «другого рівня» складності щодо до традиційно виокремлюваних психічних процесів. Метамислення диференціюється від когнітивних процесів за спрямованістю та за предметом. Метамислення не є самостійним процесом, окремим видом чи типом мислення, а є певним аспектом інших психічних процесів, при цьому визначаючи їхню якість та характер перебігу. Зв'язок між мисленням та метамисленням є нелінійним. Метамислення є одночасно пізнавальним і регулятивним процесом за своєю психологічною природою.

Мислення як метапроцес реалізується тими самими операційними засобами, що й первинний процес, який із ним співвідноситься. Проте функціональність метамислення та вектори його спрямованості становлять предмет багатьох дискусій. Критерії усвідомленості метапроцесів, проблема диференціації когнітивних і метакогнітивних процесів, діагностика метамислення як процесу та всіх його аспектів, системогенез метапроцесів, точність та об'єктивність метакогнітивних знань визначають основні методологічні труднощі в дослідженні мислення як метапізнавального феномена.

Те, що на сьогодні не існує єдиного підходу до визначення структури, функцій та методів дослідження мислення як феномену метапізнання є стимулом для подальших досліджень.

### **Література:**

1. Григорьева М. С. Метакогнитивные процессы: их структура и роль в решении задач [Электронный ресурс] / М. С. Григорьева // Молодые исследователи России. – Режим доступа : [http://mir.spbu.ru/index.php?option=com\\_k2&view=item&id=110:mns-15-8-02&Itemid=51M](http://mir.spbu.ru/index.php?option=com_k2&view=item&id=110:mns-15-8-02&Itemid=51M).

2. Карпов А. В. Метакогнитивные способности как предмет изучения общей и прикладной психологии / А. В. Карпов // Современные проблемы прикладной психологии: материалы Всерос. науч.-практ. конф. – Ярославль, 2006. – Т. 3. – С. 258–268.

3. Карпов А. В. О некоторых закономерностях взаимосвязи мышления и метамышления / А. В. Карпов // Практическое мышление: теоретические основы и прикладные аспекты. – Ярославль : ЯрГУ, 2008. – С. 31–86.

4. Карпов А. В. Психология метакогнитивных процессов личности / А. В. Карпов, И. М. Скитяева. – М. : Институт психологии РАН, 2005. – 352 с.

5. Савин Е. Ю. О некоторых направлениях изучения метакогниций в психологии / Е. Ю. Савин // Психология когнитивных процессов: Материалы 2-й Всероссийской научно-практической конференции. – Смоленск : Универсум, 2005. – С. 1–4.

6. Савин Е. Ю. Уверенность в знании как аспект метакогнитивного мониторинга в учебной деятельности студентов / Е. Ю. Савин, А. Е. Фомин // Научные труды Калужского государственного университета имени К. Э. Циолковского. Серия: Психолого-педагогические науки. – 2011. – С. 244–248.

7. Самойличенко А. К. Проблемы диагностики метамышления [Электронный ресурс] / А. К. Самойличенко // Современные исследования социальных проблем (электронный научный журнал). – № 11(19). – 2012. – Режим доступа : <http://sisp.nkras.ru/e-ru/issues/2012/11/samojlichenko.pdf>

8. Самойличенко А. К. Развитие метамышления у студентов [Электронный ресурс] / А. К. Самойличенко, В. С. Чернявская // Сборник научных трудов Sworld по материалам международной научно-практической конференции. – № 11(2). – 2012. – С. 80–82. – Режим доступа : <http://www.sworld.com.ua/konfer27/539.pdf>

9. Чернокова Т. Е. О возможностях развития метакогнитивных функций у детей дошкольного возраста с точки зрения культурно-исторической психологии [Электронный ресурс] / Т. Е. Чернокова // Культурно-историческая психология. – 2009. – № 4. – Режим доступа : <http://psyjournals.ru/kip/2009/n4/27001.shtml>

10. Чернокова Т. Е. Роль метакогнитивных знаний в саморегуляции познавательной деятельности старших дошкольников / Т. Е. Чернокова // Культурно-историческая психология. – 2014. – Т. 10. – № 3. – С. 38–45.

11. Flavell J. H. Cognitive development / J. H. Flavell, P. P. Miller, S. A. Miller. – Englewood Cliffs, NJ : Prentice-Hall, 1993. – 423 p.

12. Flavell J. H. Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive-developmental inquiry / J. H. Flavell. // American Psychologist. – 1979. – №34. – P. 906–911.

13. Flavell J. H. Metacognitive aspects of problem solving / J. H. Flavell // The nature of intelligence / In L. B. Resnick (Ed.). – Hillsdale, NJ : Lawrence Erlbaum Associates. – 1976. – P. 231–236.

14. Flavell J. H. The developmental psychology of Jean Piaget / J. H. Flavell // Handbook of child psychology / J. H. Flavell, E.M. Markman (Vol Eds.). – New York : D. Van Nostrand, 1963. – P. 200–203.

15. Glenberg A. M. The illusion of knowing: Failure in the self-assessment of comprehension / A. M. Glenberg, A.C. Wilkinson, W. Epstein // Memory and Cognition. – 1982. – Vol. 10, No. 6. – pp. 597–602.



16. Kahneman D. Judgment Under Uncertainty: Heuristics and Biases / D. Kahneman, P. Slovic, & A. Tversky // Science, New Series. – 1982 Vol. 185. – pp. 1124–1131.

17. Kluwe R. Cognitive Knowledge and executive control: Metacognition / Kluwe // Animal mind-human mind / In: D.R.Griffin (Ed.). – New York : Springer Verlag, 1982. – P. 201–204.

18. Koriat A. Monitoring one's own knowledge during study: A cue-utilization approach to judgments of learning / Koriat. // Journal of Experimental Psychology: General. – 1997. – № 126. – P. 349–370.

19. Maki R. H. Metacomprehension of text material / R. H. Maki, S. Berry // Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition. – 1984. – Vol. 10. – pp. 663–679.

20. Metcalfe J. Cognitive optimism: Self-deception or memory-based processing heuristics? / J. Metcalfe // Personality and Social Psychology Review. – 1998. – Vol. 2, No. 2. – pp. 100–110.

21. Nelson T. Metamemory: a theoretical framework and new findings / T. Nelson, L. Narens // Psychology of Learning and Motivation / In G. Bower (Ed.). – New York : Academic Press, 1990. – P. 125–141.

22. Schoenfeld A. H. What's all the fuss about metacognition? / Schoenfeld // Cognitive Science and Mathematics Education / Ch. 8 in A. H. Schoenfeld (Ed.). – Hillsdale, NJ: Erlbaum, 1987. – P. 189–215.

23. Serra M. J. Effective implementation of metacognition / M. J. Serra, J. Metcalfe // In D. J. Hacker, J. Dunlosky, A. C. Graesser (Eds.), Handbook of Metacognition and Education. – New York, 2009. – pp. 278-298.

УДК 159.9:37

**М. М. Августюк****ВПЛИВ ЗОВНІШНІХ ЧИННИКІВ НА ОБ'ЄКТИВНІСТЬ  
МЕТАКОГНІТИВНОГО МОНІТОРИНГУ НАВЧАЛЬНОЇ  
ДІЯЛЬНОСТІ СТУДЕНТІВ**

*У статті подані узагальнені результати наукового аналізу теоретичних, експериментальних і прикладних досліджень метакогнітивного моніторингу як аспекту метапізнання. Охарактеризовані зовнішні чинники, що впливають на метакогнітивний моніторинг, сприяючи або перешкоджаючи його об'єктивності. Зокрема, звертається увага на вид інформації, рівень її складності, зміст та обсяг, а також тип тестової перевірки, умови завдання завдання та включені у діяльність суб'єкта операції кодування. На основі проведеного аналізу встановлено, що переважна більшість зовнішніх чинників, серед яких, зокрема, складність завдання, негативно впливають на об'єктивність метакогнітивного моніторингу, результатом чого є виникнення ілюзії знання.*

**Ключові слова:** ілюзія знання, метакогнітивний моніторинг, зовнішні чинники, суб'єктивна впевненість, точність моніторингу.

*В статье представлены обобщенные результаты научного анализа теоретических, экспериментальных и прикладных исследований метакогнитивного мониторинга как аспекта метапознания. Охарактеризованы внешние факторы, влияющие на метакогнитивный мониторинг, способствуя или препятствуя его объективности. В частности, обращается внимание на тип информации, уровень ее сложности, содержание и объем, а также тип тестовой проверки, условия задания заданий и включенные в деятельность субъекта операции кодирования. На основе проведенного анализа установлено, что подавляющее большинство внешних факторов, среди которых, в частности, сложность задачи, отрицательно влияют на объективность метакогнитивного мониторинга, результатом чего является возникновение иллюзии знания.*

**Ключевые слова:** иллюзия знания, метакогнитивный мониторинг, внешние факторы, субъективная уверенность, точность мониторинга.

*The article summarizes the results of a scientific analysis of the theoretical, experimental and applied researches of metacognitive monitoring as metacognition aspect. The peculiarities of external factors that affect metacognitive monitoring promoting or preventing its objectivity are also characterized. In particular, attention is drawn to the type of information, level of task complexity, its context, amount, and type of a task, conditions of learning and encoding operations applied by a learner. Based on the analysis, it is found that the majority of external factors, such as complexity of the task, adversely affect the metacognitive monitoring objectivity, often resulting in the appearance of the illusion of knowing.*

**Key words:** *external factors, illusion of knowing, metacognitive monitoring, monitoring accuracy, subjective confidence.*

**Постановка проблеми.** Ураховуючи вагомість метакогнітивного моніторингу у структурі пізнавальної активності та навчальної діяльності, а також опираючись на результати емпіричних досліджень, які свідчать про нелінійний характер розвитку метакогніцій, питання про те, які чинники визначають точність метакогнітивного моніторингу, не втрачає актуальності. Велика кількість даних свідчить, що процеси метакогнітивного моніторингу співвідносяться як із зовнішніми, так і з особистісними чинниками, які характеризують людину як суб'єкт пізнання. Не зважаючи на широкий спектр проведених емпіричних досліджень у сфері вивчення особливостей впливу метакогнітивного моніторингу на здатність індивідів вирішувати завдання навчального характеру, на сьогодні не окреслено системної структури точності процесів метакогнітивного моніторингу навчальної діяльності. Тому необхідним є здійснення теоретичного аналізу впливу зовнішніх чинників на об'єктивність метакогнітивного моніторингу з метою виявлення їхнього впливу на навчальну діяльність загалом.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** У науковій літературі хоча і є багато теоретичних концепцій, однак немає єдиної класифікації чинників, що впливають на метакогнітивний моніторинг. Окремі аспекти об'єктивності метакогнітивного моніторингу розглянуті в дослідженнях таких науковців, як А. Гленберг, В. Епстайн, А. Вілкінсон, М. Бредлі, Р. Макі, С. Беррі, Т. Нелсон, Л. Наренс, М. Паркінсон, Б. Пулфорд, П. Колерс, С. Палеф, Г. Шро, Т. Де-Бейкер Родель, А. Коріат, Дж. Меткалф, С. Ліхтенштейн, Б. Фішхофф, Л. Філліпс, Дж. Нітфелд, Л. Као, Дж. Ос-

борн, Дж. Салдер-Сміт, К. Кейсі, Р. Уотсон, Л.-М. Лін, К. Забрукі, Д. Мур, Є. Ю. Савін, А. Є. Фомін, Т. Б. Хомуленко, Т. І. Доцевич, А. В. Карпов, І. М. Скіт'яєва, Т. Д. Дубовицька та багатьох інших. Так, згідно з моделлю Дж. Салдер-Сміта [16], основою метапізнання загалом та метакогнітивного моніторингу зокрема є, крім особистісних особливостей та когнітивних стилів, стилі навчання та пізнавальні стратегії (зовнішній шар). К. Кейсі та Р. Уотсон [5] наголошують, що в основі зв'язку «точність-впевненість» лежать чотири фактори: складність завдання, вплив зворотного зв'язку, мотивація суб'єктів та їхні навички виконання завдань. Б. Пулфорд [15] до зовнішніх чинників, що впливають на виникнення ефекту надмірної впевненості, відносить складність завдання, обсяг інформації та її знайомість.

Важливою умовою об'єктивності метакогнітивного моніторингу є його залежність від того, чим керуються суб'єкти, здійснюючи метакогнітивні судження, тобто які стратегії використовують. Численні наукові праці доводять, що як полегшують, так і ускладнюють процес здійснення суджень метакогнітивного моніторингу підказки (на цьому, зокрема, наголошує А. Коріат [7]) та похідні від них мислительні стратегії – так звані «евристики», детальну характеристику яких подано у праці М. Серра та Дж. Меткалф [17].

Під час створення системної класифікації зовнішніх чинників, що впливають на об'єктивність метакогнітивного моніторингу, істотні труднощі виникають у зв'язку з наявністю метакогнітивних помилок, які спотворюють істинність суб'єктивної самооцінки метакогнітивних здібностей. Однією з таких помилок і є ілюзія знання, негативний вплив якої на продуктивність запам'ятовування та відтворення інформації зумовлює необхідність різностороннього вивчення цього явища з метою максимального зниження його впливу на навчальну діяльність студентів.

**Метою статті** є здійснити теоретичний аналіз зовнішніх чинників об'єктивності метакогнітивного моніторингу навчальної діяльності студентів.

**Виклад основного матеріалу.** Основною методологічною проблемою під час дослідження метакогнітивних процесів є проблема об'єктивності й точності метакогнітивних суджень, оскільки в експериментальній ситуації досить важко оцінити істинність та точність судження суб'єктів. Однією з причин є наявність відчуття знання та ілюзії знання як феноменів, що ускладнюють оцін-

ку метакогнітивних суджень. Тому актуальним, за М. Паркінсон [14], залишається пошук відповідей на запитання щодо того, якою інформацією послуговуються суб'єкти під час здійснення метакогнітивних суджень, та яким чином можна покращити рівень їхньої точності. Вагому роль в об'єктивності суджень також відіграє тісно пов'язана з точністю впевненість у правильності виконання завдання.

А. Коріат виділяє три класи (або типи) підказок: внутрішні, зовнішні та мнемічні, які в загальному плані залежать від кількості, ступеня складності та змістового наповнення представленої для опрацювання інформації відповідно [7]. Особливістю використання підказок є те, що вони не завжди позитивно впливають на метакогнітивні судження, оскільки можуть бути або просто проігнорованими, або ж помилково неналежно використаними.

Так, до складу внутрішніх чинників входять такі характеристики навчального матеріалу, як вид інформації, її рівень складності, зміст, обсяг тощо. До зовнішніх чинників як умов включених у навчальну діяльність операцій А. Коріат [7] відносить: а) умови задання завдання, тобто кількість разів, відведених на опрацювання завдання, відведений на виконання час, а також змішане або впорядковане повторення інформації, та б) включені в діяльність суб'єкта операції кодування, такі як рівень виконання та інтерактивне представлення інформації. До третього класу чинників, що включають як внутрішні, так і зовнішні, належать мнемічні індикатори, які посилюють сигнали суб'єктам про рівень вивченого матеріалу, що буде відтворений згодом. Мнемічними чинниками є доступність відповідної інформації, легкість, із якою інформація спадає на думку, знайомість за підказками, легкість виконання запропонованого завдання, роль пам'яті в легкості накопичення інформації тощо.

На основі внутрішніх, зовнішніх та мнемічних чинників виникають евристики, тобто мислительні стратегії, що також впливають на точність суджень про вивчене. Вони можуть бути поділені, згідно з М. Серра та Дж. Меткалф [17], на дві групи: евристики, що сприяють точності метакогнітивного моніторингу, та евристики, які є перешкодою на шляху до його ефективного функціонування. До першої групи евристик належать евристики повторного опрацювання інформації з метою виправлення помилок сприймання, евристики, в основі яких намагання відтворити інформацію, ев-

ристики пригадування попереднього виконання, узагальнення вивченого, знання виду тестової перевірки тощо. До другої групи входять евристики знайомості, плавності обробки інформації, поточного знання, а також асоціативні евристики (евристики асоціацій) та евристики, що безпосередньо спричиняють ілюзію знання.

У рамках дослідження евристик прийнято вважати, що метакогнітивні судження не є прямою оцінкою суб'єктом успішності вирішення задачі, а швидше врахуванням тих чи інших її ознак. Дж. Меткалф розглядає ці явища як особливі евристичні процеси [11]. Тісний взаємозв'язок між впевненістю у виборі проблеми і легкістю вибору виявили Є. Ю. Савін та А. Є. Фомін [1], досліджуючи зв'язок евристики доступності та метакогнітивного моніторингу вирішення студентами задач на формулювання навчальних проблем. Це все є свідченням того, що евристичні процеси тісно пов'язані з наявністю різного роду викривлень у метакогнітивному моніторингу.

Таким чином, опираючись на ці та інші спроби науковців класифікувати зовнішні чинники та окреслити їхню роль в об'єктивності метакогнітивного моніторингу навчальної діяльності, до їх числа ми вважаємо за доцільне віднести вид інформації, рівень її складності, її зміст та обсяг, а також тип тестової перевірки. Крім того, варто також враховувати умови задання завдання та включені в діяльність суб'єкта операції кодування.

Переважає більшість наукових праць із нашої проблеми висвітлює роль метакогнітивного моніторингу в процесі опрацювання текстової інформації (праці А. Гленберга, В. Епстайна, А. Вілкінсона, М. Бредлі, Р. Макі, С. Беррі, Дж. Данлоскі, К. Ровсон, Е. Мідлтона, та ін.). Порівняно незначна кількість праць направлена на дослідження ролі метакогнітивного моніторингу вивчення окремих слів (М. Паркінсон) і тверджень (Т. Нелсон, Л. Наренс, С. Бредарт, К. Модоло, Л. Редер, Г. Кусбіт, К. Келлі, Д. Ліндсей та ін.).

Часто опрацювання навчального матеріалу призводить до появи обманного відчуття, що інформація засвоєна, тоді як насправді це не так. Так, А. Гленбергом та В. Епстайном з колегами [3] було виявлено значне неспівпадання між передбаченим розумінням тексту та рівнем фактичного виконання (йдеться про неточності моніторингу, що спричинили ілюзію знання). Незначні показники калібрування в ході опрацювання текстової інформації також були отримані Р. Макі та С. Беррі.

М. Паркінсон [14], вивчаючи вплив метакогнітивного моніторингу на процес засвоєння слів, зазначає наявність вищих показників точності суджень перед тестуванням (сфера проспективного моніторингу), ніж після виконання завдань. Відношення між абсолютною та відносною точністю є свідченням надмірної впевненості.

Масштабне дослідження впливу запитань загального характеру (300 запитань) на показники точності відтворення та відчуття знання було проведене Т. Нелсоном та Л. Наренсом [12]. У ході експерименту було встановлено, що люди схильні витрачати більше часу на виконання того завдання, яке, як вони вважають, знають, ніж на опрацювання того, відповіді на що не знають. Подібні результати також отримали П. Колерс, С. Палеф, К. Келлі, Д. Ліндсей, В. Сміт, Г. Кларк та ін.

Помилкове переконання, що нібито засвоєну інформацію буде легко пригадати під час тестування, породжує асоціативні евристики, або евристики асоціацій. Як наслідок, виникає ілюзія, що має назву *foresight bias*, тобто надмірна суб'єктивна упередженість щодо правильності здійснених перед фактичним виконанням суджень про вивчене [6]. Часто така ілюзія має місце, зокрема, під час вивчення слів іноземної мови [17].

Рівень складності інформації відіграє важливу роль у встановленні рівня точності метакогнітивних суджень впевненості у знанні. Б. Пулфорд указує на залежність надмірної впевненості від ступеня складності завдання [15], наголошуючи, що надмірна впевненість зазвичай є більш поширеною, коли завдання є складним, і навпаки менш поширеною, коли завдання є легким (у цьому випадку нерідко може йтися про недостатню впевненість). Такої думки дотримуються також С. Ліхтенштейн, Б. Фішхофф, Л. Філіпс, Д. Гріффін, А. Тверські, Г. Шро, Т. ДеБейкер Родель, К. МакКензі, Л. Сон, Дж. Меткалф, Дж. Нітфелд, Л. Као, Дж. Осборн, Д. Мур і Д. Кейн. Дж. Меткалф [11] відносить ефект надмірної впевненості до явища когнітивного оптимізму. А Дж. Крюгер та Д. Даннінг [6] наголошують, що немає значення, у чому криється причина складності завдання – у його природі, або ж у неознаності суб'єкта, оскільки кінцевим результатом є високий ступінь надмірної впевненості.

На незначних похибках наголошують Л.-М. Лін, К. Забрукі та Д. Мур [9]. Їм вдалося встановити наявність у суб'єктів більшої

точності суджень під час опрацювання стандартних текстів (тобто середніх за рівнем складності), ніж легких або складних для розуміння. Неточності калібрування розуміння складних текстів автори пояснюють наявністю в таких текстах великої кількості незнайомих слів, довгих речень з ускладненою структурою, новизни змісту тощо.

У відносній точності метарозуміння важливу роль відіграє ступінь когнітивних зусиль. Отримано дані [10], що неточний моніторинг виконання пов'язаний із опрацюванням легкого матеріалу, у результаті чого виникає помилкове враження, що багато зусиль для виконання завдання не потрібно. Стимулювання додаткового когнітивного зусилля може бути першим кроком на шляху до підвищення як відносної точності, так і об'єктивності всього процесу виконання.

Зміст необхідної для опрацювання інформації також відіграє вагому роль в об'єктивності метакогнітивного моніторингу. На сьогодні вдалося виявити [13] відносно незначний зв'язок між змістовим наповненням завдань та надмірною впевненістю. Д. Хакер, Л. Бол та К. Бахбахані [4] встановили, що вищі показники калібрування є можливими лише за наявності високого рівня знання контексту, що аналізується. Цікавість інформації також впливає на надмірну впевненість у правильності розуміння матеріалу. Евристичні поточного знання та знайомості, що виникають як наслідок, є перешкодою ефективності метакогнітивного моніторингу, адже часто після отримання інформації виникає переконання, що вона була знана завжди (має місце *hindsight bias*) [11; 17].

Легкість, із якою інформація спадає на думку, залежить від кількості правильних або неправильних відповідей, а ілюзія знання спричиняється неправильними відповідями, що швидше спадають на думку (К. Келлі, Д. Ліндсей). Виявлено (Т. Нелсон, Л. Наренс), що індивідам притаманна більша впевненість у відповідях, які пригадуються швидше, не зважаючи на їхню правильність чи помилковість.

Обсяг інформації, її інформативність, попередні знання, легкість доступу та додаткова загальна інформація (якщо така наявна) також впливають (щоправда, опосередковано) на ступінь впевненості суб'єктів під час винесення суджень метакогнітивного моніторингу [15]. Н. Коммандер та Д. Станвік [2] переконані, що ймовірність появи ілюзії знання перебуває в більшій залеж-



ності від невеликих за обсягом зразків необхідної до опрацювання текстової інформації, тоді як великі за обсягом тексти, навпаки, сприяють більшій точності моніторингу. Більший обсяг інформації нерідко сприяє зростанню суб'єктивної впевненості в тому, що згодом можна буде розпізнати правильну відповідь (А. Коріат, Дж. Данлоскі, Дж. Меткалф).

Під час аналізу зовнішніх чинників, що впливають на об'єктивність метакогнітивного моніторингу, варто також враховувати тип тесту. Причинами систематичних помилок у судженнях є більша схильність суб'єктів до вибору стверджувальних відповідей, аніж заперечних, а також тенденція ігнорування відповіді, що не співпадає з їхнім переконанням. Як встановили Дж. Палліер із колегами [13], відкриті запитання, на відміну від запитань вибору з множини, сприяють більшій точності самооцінок. Це пояснюється тим, що в завданнях вибору з множини є так звані «знайомі принади», що здатні заплутувати суб'єктів у виборі, чого немає у відкритих запитаннях. Однак це не означає, що ці запитання не позбавлені об'єктивності. Крім того, знання типу тесту наперед, хоча й не завжди, але таки сприяє більшій об'єктивності метакогнітивного моніторингу (М. де Карвалхо Філхо, С. Датке, Дж. Баренберг та К. Леопольд).

На думку Є. Ю. Савіна та А. Є. Фоміна [1], тип тестових завдань є вагомим чинником, що впливає на точність метакогнітивного моніторингу. Тобто педагог, який систематично використовує на практиці тести одного типу (наприклад, із трьома правильними відповідями), може сприяти розвитку у студентів неадекватності метакогнітивного моніторингу. Упевненість у вирішенні тестів такого типу в суб'єктів є вищою, і, як наслідок, є більша ймовірність розвитку ілюзії знання у вигляді ефекту надмірної впевненості. Це означає, що отримані дослідниками в ході емпіричних досліджень дані досить чітко висвітлюють опосередкованість зовнішніх факторів (у цьому випадку – це тип завдання), які впливають на метакогнітивний моніторинг, внутрішніми характеристиками самого суб'єкта (тобто особистісною впевненістю). Також студенти є, як правило, більш упевненими у правильності вирішення пунктів тесту з трьома правильними варіантами відповіді, ніж з одним або двома. Крім того, був виявлений ефект взаємодії чинників «кількість правильних відповідей у пункті тесту» і «впевненість у собі»: досліджувані з низькою впевненістю в собі є більш впевненими у

виконанні тестових завдань саме з трьома правильними варіантами відповіді.

Роль умов задання завдання в об'єктивності метакогнітивних суджень є неоднозначною. Виявлено, що, не зважаючи на відсутність впливу обсягу відведеного на виконання завдання часу на точність пригадування інформації, повторне виконання завдань сприяє кращому пригадуванню інформації, і відповідно більшій точності метакогнітивних суджень [7]. Наприклад, перерхитування може сприяти більшій точності суб'єктивних передбачень щодо майбутнього виконання тестових завдань (йдеться про сприятливий вплив евристик повторного опрацювання інформації з метою виправлення помилок сприймання [17]). Однак бувають випадки, коли перерхитування спричиняє ілюзію знання, оскільки переглядаючи той самий матеріал знову і знову, суб'єкти здатні до помилкового розпізнавання цієї інформації навіть поза знайомим контекстом.

Важливу роль у контексті включених у діяльність суб'єкта операцій кодування також відіграє ефект узагальнення. Так, коли під час повторного вивчення відбувається узагальнення, а не просто має місце пасивне, наприклад, прочитання тексту, йдеться про ефект узагальнення розуміння [7], що є способом покращення метакогнітивних суджень, однак має місце лише під час написання висновків та здійснення відкладених суджень на основі прочитаного. Недоліком є затратність часу, тому альтернативою є написання лише ключових слів [17].

Сприятливий вплив на точність метакогнітивного моніторингу та відповідно на результативність навчальної діяльності мають так звані «відкладені» судження про вивчене, тоді як «миттєві» судження (швидкі передбачення), зазвичай, навпаки, призводять до виникнення неточностей та помилок. Тобто, щоб отримати найбільшу точність у передбаченні можливого пригадування, треба робити судження про вивчене не відразу після вивчення, а, навпаки, через деякий час. Виявлено [17], що відкладені судження про вивчене, сприяючи більшій точності моніторингу, не сприяють покращенню запам'ятовування інформації.

**Висновки з нашого дослідження та перспективи подальших розвідок зі цього напрямку.** У статті подана характеристика зовнішніх чинників, що мають як позитивний, так і негативний вплив на об'єктивність метакогнітивного моніторингу. Як було встановлено в ході теоретичного аналізу наявних у літературі на-

укових даних, переважна більшість зовнішніх чинників негативно впливають на метакогнітивний моніторинг. Серед найбільш поширених факторів, що мають негативний вплив у цьому контексті, є складність завдання. Нерідко результатом такого впливу є виникнення ілюзії знання, що є помилкою метакогнітивного моніторингу, а також ряд інших неточностей, що ускладнюють процес здійснення суджень впевненості. І навпаки, високі показники точності метакогнітивних суджень впевненості у правильності виконання завдань навчального характеру залежать від високого рівня знання контексту, великого за обсягом текстового матеріалу, типу тесту, повторного виконання завдань, ефекту узагальнення та відкладених суджень про вивчене.

Оскільки викладені дані не вичерпують усіх аспектів досліджуваного феномена, проблема аналізу впливу зовнішніх чинників на метакогнітивний моніторинг не втрачає своєї актуальності. Тому необхідно продовжувати теоретичні та емпіричні пошуки з метою висвітлення впливу цих та інших чинників на ефективність метакогнітивного моніторингу навчальної діяльності студентів.

### **Література:**

1. Савин Е. Ю. Когнитивная психология образования: аудитория как лаборатория / Е. Ю. Савин, А. Е. Фомин // Психология в вузе. – 2013. – № 3. – С. 67–83.
2. Commander N. E. Illusion of knowing in adult readers: Effects of reading skill and passage length / N. E. Commander, D. J. Stanwyck // Journal: Contemporary Educational Psychology. – 1997. – Vol. 22, No. 1. – pp. 39–52.
3. Epstein W. Coactivation and comprehension: Contribution of text variables to the illusion of knowing / W. Epstein, A. M. Glenberg, M. M. Bradley // Memory and Cognition. – 1984. – Vol. 12, No. 4. – pp. 355–360.
4. Hacker D. J. Explaining calibration in classroom contexts: The effects of incentives, reflection, and explanatory style / D. J. Hacker, L. Bol, K. Bahbahani // Metacognition and Learning. – 2008. – Vol. 3. – pp. 101–121.
5. Keasey K. Consensus and accuracy in accounting studies of decision making: A note on a new measure of consensus / K. Keasey, R. Watson // Accounting, Organization, and Society. – 1989. – Vol. 14. – pp. 337–345.
6. Koriat A. Mending metacognitive illusions: A comparison of mnemonic-based and theory-based procedures / A. Koriat, R. A. Bjork // Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition. – 2006. – Vol. 32, No. 5. – pp. 1133–1145.

7. Koriat A. Monitoring one's own knowledge during study: A cue-utilization approach to judgments of learning / A. Koriat // *Journal of Experimental Psychology: General*. – 1997. – Vol. 126, No. 4. – pp. 349–370.

8. Kruger J. Unskilled and unaware of it: How difficulties in recognizing one's own incompetence lead to inflated self-assessments / J. Kruger, D. Dunning // *Psychology*. – 1999. – Vol. 1. – pp. 30–46.

9. Lin L.-M. Effects of text difficulty and adults' age on relative calibration of comprehension / L.-M. Lin, K. M. Zabrocky, D. Moore // *The American Journal of Psychology*. – 2002. – Vol. 115, No. 2. – pp. 187–198.

10. Linderholm T. The accuracy of metacomprehension judgments: The biasing effect of text order / T. Linderholm, X. Wang, D. Theriault, Q. Zhao, L. Jakiel // *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*. – 2012. – Vol. 10, No. 1. – pp. 111–128.

11. Metcalfe J. Cognitive optimism: Self-deception or memory-based processing heuristics? / J. Metcalfe // *Personality and Social Psychology Review*. – 1998. – Vol. 2, No. 2. – pp. 100–110.

12. Nelson T. O. Norms of 300 general questions: Accuracy of recall, latency of recall, and feeling-of-knowing ratings / T. O. Nelson, L. Narens // *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*. – 1980. – Vol. 19. – pp. 338–368.

13. Pallier G. The role of individual differences in the accuracy of confidence judgments / G. Pallier, R. Wilkinson, V. Danthiir, S. Kleitman, G. Knezevic, L. Stankov, R. D. Roberts // *The Journal of General Psychology*. – 2002. – Vol. 129, No. 3. – pp. 257–299.

14. Parkinson M.M. «What did I learn?» and «How did I do?» The relation between metacognition and word learning / M.M. Parkinson // In P. A. Alexander (Chair), *Meta-what? Measuring Monitoring and Control*. Symposium Presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, San Diego. – 2009. – 18 p.

15. Pulford B. D. Overconfidence in human judgment / B. D. Pulford // PhD Thesis. – Department of Psychology, University of Leicester, 1996. – 129 p.

16. Salder-Smith D. Individual differences in metamemory accuracy / D. Salder-Smith // *Contemporary Educational Psychology*. – 1996. – Vol. 8. – pp. 44–51.

17. Serra M. J. Effective implementation of metacognition / M. J. Serra, J. Metcalfe // In D. J. Hacker, J. Dunlosky, A. C. Graesser (Eds.), *Handbook of Metacognition and Education*. – New York, NY : Routledge, 2009. – pp. 278–298.

УДК 378.147:159.9

**М. О. Антонець****ВПРОВАДЖЕННЯ НОВИХ МЕТОДІВ  
У ВИКЛАДАННІ ПСИХОЛОГІЇ**

*У статті розглядається впровадження тренінгів «Жодних вибачень», «Шлюб на все життя», «Мої слова», коучінгу «Ти особливий» та проблемної лекції «Розуміння любові». Вони включені у викладання курсу «Психологія». Ці програми складені для формування у молоді таких рис характеру, як відповідальність, сміливість, чесність та повага до людей. Вони впливають на духовний розвиток особистості студентів.*

**Ключові слова:** тренінг, лекція, любов, духовне виховання, християнські принципи.

*В статье рассматривается внедрение тренингов «Никаких извинений», «Брак на всю жизнь», «Мои слова», коучинга «Ты особенный» и проблемной лекции «Понимание любви». Они включены в преподавание курса «Психология». Эти программы составлены для формирования у молодёжи таких черт характера, как ответственность, смелость, честность и уважение к людям. Они влияют на духовное развитие личности студентов.*

**Ключевые слова:** тренинг, лекция, любовь, духовное воспитание, христианские принципы.

*In the article introduction of training «No apologies», «Marriage on all life», «My words», coaching «You are special» and the problem lecture «Understanding of Love.» are examined. They are included in the teaching of the course «Psychology». These programs are designed for the formation of young people such traits as responsibility, courage, honesty and respect for people. They influence on spiritual development of personality of students.*

**Keywords:** training, lecture, love, spiritual education, Christian principles.

**Постановка проблеми.** Зараз у вищій школі України відбуваються кардинальні зміни. Визначальним чинником забезпечення якості освіти є застосування у викладанні гуманітарних дисциплін

інноваційних методів. У вивченні психології актуально впроваджувати проблемні лекції та використовувати нові тренінгові програми.

На жаль, у погоні за високими результатами, надаючи освітнянські послуги в умовах ринкової економіки, виховання молоді відходить на задній план. Але головні орієнтири цього процесу – це визначення життєвих пріоритетів, пошук власних шляхів успіху, постійне вдосконалення своїх знань та вмінь і головне – слугування людям на основі накопичення у свідомості та поведінці моральних і духовних якостей.

Духовність – це спосіб розбудови особистості, це зустріч із внутрішнім «Я». «Це – провідний фактор смислової гармонізації, поєднання образу світу з моральними законами. Це – буття, осяяне Духом» [9, с.128]. Найдосконаліше Боже творіння – людина виявляє собою єдність тіла, духа й душі. «І створив Господь Бог людину з пороку земного. І дихання життя вдихнув у ніздрі її, і стала людина живою душею» [1, 1 М. 2:7]. Духовність – це стосунки людини з Богом, це глибоке розуміння змісту й наслідків учинку Ісуса Христа.

Зараз для більшості молодих людей існує лише горизонтальний розвиток особистості, тобто розвиток здібностей та емоційних проявів характеру. У результаті всі сили душі спрямовані не на вільний прояв своєї богодарованої природи, а на обслуговування самоствердження. А. Гармасєв зазначає, що «духовне зростання особистості відбувається тільки шляхом вертикального розвитку. Це розвиток духовних сенсів, сил душі й духу» [6, с. 30]. Головна мета такого виховання – це досягнення цілісності особистості. Як слушно зауважили Д. Мак-Дауел і Б. Хостетлер, ця «цілісність трьохступенева: 1) духовна цілісність – це реальні особисті стосунки з Ісусом Христом; 2) емоційна цілісність; 3) цілісність взаємин із людьми» [13, с. 18].

У розробленій проблемній лекції та тренінгах, що проводяться на практичних заняттях, головною темою є любов. Слово «любов» одне з надзвичайних слів у мові. Інколи люди розуміють, що воно сповнене глибокого значення. Але антиномічне ставлення до цього слова привело до втрати його істинного сенсу. У сучасному секулярному суспільстві відсутні знання щодо виникнення та слушного значення цього прекрасного й сильного слова. Часто це слово вживається в абсурдних порівняннях і виходить, що воно неправильно виражає думку.

Плутанина збільшується, коли люди читають книги, головною темою яких є любов. Один автор говорить про любов як статейний потяг. Інший має на увазі абстрактне ідеальне почуття. Третій описує романтичну любов, або підкреслює міцну сімейну вірність. Четвертий автор, говорячи про любов, наводить приклади непопуришної дружби. Виходить, що кожен з авторів має на увазі особливі взаємини. Проте, всі вони вживають слово «любов» для того, щоб дати визначення цим взаєминам.

**Актуальність** проблеми полягає в тому, що в сучасній психології також відсутня істинна семантика «любові». Проте християнський світогляд ґрунтується на Божій любові. Тому було доцільно, впливаючи на формування особистості сучасної молоді, впровадити у викладання психології проблемну лекцію «Розуміння любові» та за сенсом зв'язані з нею нові тренінги «Жодних вибачень», «Шлюб на все життя», «Мої слова» та коучінг «Ти особливий».

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Підготовка до проведення тренінгів заснована на концепції Д. Лі. Він зазначає: «Тренінг часто вважають одномоментною подією, але гарно спланований тренінг – це тривалий процес, що розпочинається з визначення того, яке саме навчання необхідне» [11, с. 16]. Як слушно зауважує О. Горбушина, «тренінг – це яскраве, емоційно насичене заняття, спрямоване на гармонізацію стилю спілкування, прищеплення навичок, що бажають мати члени групи та розв'язання протиріч, що виникають у взаємодії з іншими. Тому праця тренера схожа на працю ювеліра, який обробляє алмаз» [7, с. 9].

У тренінгу «Мої слова» використовуються методи арт-терапії, зокрема лялькотерапія. Як зазначає авторка, «лялькотерапія є не тільки цікавим, але й надзвичайно продуктивним методом виховання духовних пріоритетів. Вона створює сприятливі умови для розвитку здібностей до саморегуляції» [2, с. 10]. До речі, за допомогою студентів неодноразово цей тренінг проводився в дитячому відділенні Полтавської обласної психіатричної лікарні. На основі діагностичного обстеження зазначено, що в більшості дітей спостерігається девіантна поведінка. Вона детермінована педагогічною занедбаністю та вживанням наркотиків і токсичних речовин.

О. Вознесенська та М. Сидоркіна зауважують, що «творчість допомагає дітям зосередитися на позитивній поведінці і розірвати порочне коло негативної поведінки-відігрування, сприяє розвитку самостійності, створює можливості для вираження дітьми їх пере-

живань і думок, а також може стати довгостроковим копінг-ресурсом» [5, с.110].

У духовно зрілої особистості копінг-ресурс завжди ефективно спрацьовує. Але формування цілісної особистості може відбуватися лише на основі християнських принципів. Л.Гридковець зазначає, що «розуміння духовності у християнській психології набуває більш глибинної, інтимної взаємодії особистості з Творцем, а не обмежується лише духовними цінностями. Християнська психологія вже у своїй основі є Христовоцентричною, коли сам Творець спускається до зраненої гріхом людини, щоб вивести її із темряви шеолу» [8, с. 14]. Любов –головна категорія християнської психології.

Р.Бернієр зауважує, що «найпідступнішою гуманістичною філософією, що зазіхає на нас сьогодні, є релятивізм. Це віра у повну відсутність абсолютів» [4, с.10]. Тому дуже важливо було впровадити нові методи викладання психології для того, щоб показати неспроможність та пагубність релятивізму в розумінні категорії «любов».

У науковій психології В.Моргун досліджує мотивацію кохання, обґрунтовуючи критерії цього почуття. На основі цих критеріїв він виявляє мотиви кохання: «1)мотиви-орієнтири; 2)мотиви-переживання; 3)мотиви-змісти; 4)мотиви-рівні; 5)мотиви-форми» [15, с.51]. Д.Майєр стверджує, що «ми часто уявляємо любов як певну субстанцію, але любов передбачає дії. За своєю природою вона потребує прояву» [12, с.86].

Застосовуючи науковий апарат християнської психології для розробки нових методів викладання психології в аграрному ВНЗ, авторка спиралась на три концепції. Першою є підходи, представлені М.Монро у розумінні любові [14]. Другою концепцією є п'ятисходинкова модель, яку зазначає Д.Хьюард-Мілс: «1) Один чоловік – одна жінка, себто на основі вірша: «І перетворив Господь Бог те ребро, що взяв із Адама, на жінку, і привів її до Адама» [1, 1М.2:22]; 2) Відділення від батьків та поєднання між собою; 3) Дружні взаємини – «І сказав Господь Бог: «Не добре, щоб бути чоловіку самотнім. Створю йому поміч, подібну до нього» [1, 1М.2:18]; 4) Відвертість та чесність, себто «нехай буде в усіх чесний шлюб та ложе непорочне» [1, Євр.13:4]; 5) Статеві стосунки та продовження роду» [21, с.24]. Третя концепція П.Поліщука – завітна близькість та любов. Він зауважує, що «чим ближче кожен



партнер з Богом, тим тіснішим є їх союз. Зростання у вірі, надії і любові перед Богом сприяє росту подружжя у тому ж розумінні» [17, с. 264].

**Метою роботи** було довести значущість упровадження нових методів у навчальному процесі вивчення психології. **Об'єкт дослідження** – тренінги «Жодних вибачень», «Шлюб на все життя», «Мої слова», коучінг «Ти особливий» та проблемна лекція «Розуміння любові». **Предметом дослідження** є реакції студентів на техніки і вправи та на лекційний матеріал.

**Виклад основного матеріалу.** Дослідження проводилося протягом 2005 – 2015 років за методом включеного спостереження та формуючого експерименту в студентських колективах Полтавської державної аграрної академії. Дослідник є водночас і тренером.

Науковий твір «Проблемна лекція на тему «Розуміння любові» викладається в курсі «Психологія». Авторка має на цю лекцію свідоцтво на авторське право за № 54853 від 16.05.2014, видане державною службою інтелектуальної власності України.

На початку лекції задається проблема: «Що ж таке справжня любов? Яка її природа? Чи взагалі вона існує? Яке її джерело? Як виявляється сила любові? Чи є вірець любові?» Якось пролунало таке твердження: «Люби Господа, Бога свого, усім серцем своїм, і всією душею своєю, і всім своїм розумом, і з цілої сили своєї! Це заповідь перша! А друга однакова з нею: Люби свого ближнього, як самого себе!» [1, Мк. 12:30-31]. Почувши ці вірші, студенти запитують: «Як зрозуміти таку любов? Хто може навчити так любити?» Далі висувається гіпотеза: «Справжня любов може змінити життя кожної людини». Доцільно презентувати зміст лекції.

*Перше питання «Любов у п'яти аспектах».* Українська мова пропонує два слова – любов та кохання. Останнє слово позначає глибокі, щирі почуття до близької людини. Грецька мова передає особливі відтінки слова «любов», щоб пояснити його різні аспекти у взаєминах. Усі вони доповнюють один одного. Кожен аспект любові має важливе місце у шлюбному житті. Навіть відрізняючись один від одного, у той же час вони настільки взаємозв'язані, що зміцнюють любов у цілому. Вона захоплює людину і починає виявлятися в усіх сферах життя і у ставленні до інших людей.

Перший аспект любові – епітумія, що виражає близькі стосунки між чоловіком і дружиною, основою яких є секс. Е. Уїт і

Г. Оукс Перкінс пишуть: «Епітумія означає сильне бажання іншої людини, як гарне, так і погане» [20, с. 52]. Психологічно це вольовий процес, який виявляється у прагненні серця до законного статусу – обопільне бажання сексу тільки у шлюбі, або незаконного, тобто домагання іншої людини, щоб задовольнити власну статеву потребу.

Епітумія в негативному сенсі – це хіть, яка не має нічого спільного зі справжнім коханням. Хіть – це задоволення власного статевого бажання за рахунок використання іншої людини. Це статеві стосунки, які побудовані на брехні, які ніколи не будуть благословенням для тих, хто робить вибір у бік зла. Цей негативний вчинок, на жаль, скоюють тисячі людей, не замислюючись про наслідки. Він описується у [1, 2 Сам. 13:1-21].

Статеві стосунки поза шлюбом є прокляттям, злом. Вони тягнуть за собою емоційні, фізичні, соціальні та духовні проблеми. Ця негативна епітумія приречена на погані наслідки в долі тих, хто її обирає. З цього приводу Біблія наказує стримуватися від сексуальної аморальності: «Бо це воля Божа, освячення ваше: щоб ви береглись від розпусти» [1, 1 Сол. 4:3]. Молоді люди не повинні забувати про самоконтроль, про збереження серця свого від негативної мотивації. «Над усе, що лише стережеться, серце своє стережи, бо з нього походить життя» [1, Прип. 4:23].

Позитивна епітумія – це фізичний та фізіологічний потяг між подружжям, який виявляється в інтимному зв'язку і приносить задоволення. Розвиток статевого взаємин є чітким показником добробуту шлюбу. Але якщо у подружжя виникають непорозуміння в інших сферах життя, то вони зазвичай відображаються на сексі. З іншого боку, якщо в подружжя немає статевої близькості, це відображається на інших аспектах стосунків. Іноді секс відсутній через різні переживання. Це може бути виправлено, спілкуючись між собою. Подружжя повинне вчитися досконалості і переживати взаємне задоволення у статевому житті протягом усього життя.

Святе Письмо вчить: «Але, щоб уникнути розпусти, нехай кожен чоловік має дружину свою, і кожна жінка хай має свого чоловіка. Нехай віддає чоловік своїй дружині потрібну любов, так же само й чоловікові дружина. Дружина не володіє над тілом своїм, але чоловік; так же само й чоловік не володіє над тілом своїм, але дружина» [1, 1 Кор. 7:2-4]. П. Поліщук стверджує, що «пізнавати і бути пізнаваним – це значення близькості. Близькість – це стабіль-

ний і задовольняючий стан любові, який виявляється у взаємоза-  
нуренні двох людей у життєвий простір один одного [17, с. 257].

Наступний аспект любові – ерос, який понад прагнення з'єднатися з коханою людиною має у собі ідею романтики. Слово «роман» означає незвичайну історію з незвичайними героями. Ерос – це любов, що відчуває кожна закохана людина. Вона супроводжується гарними, несподіваними подіями. Це бажання одружитися. Це почуття оспіване у віршах, про нього складені пісні. Соломон звертається у Біблії до своєї коханої такими словами: «Забрала ти серце мені, моя сестро, моя наречена, забрала ти серце мені самим очком своїм, разочком одньємким намиста свого!» [1, Писн.П.4:9]. Е. Уїт і Г. Оукс Перкінс пишуть: «Це захоплення, лагідне, сильне, прекрасне. Але в той же час болісне, тому що воно всепоглинаюче» [20, с. 53].

Проте, в ерос є проблема. Цій любові потрібна допомога, тому що вона мінлива і не може сама собою продовжуватися все життя. Ерос хоче обіцяти, що вона буде вічною, але сама по собі вона не може стримати цієї обіцянки. Треба з'ясувати різницю між закоханістю та коханням. Г. Чепмен зауважує, що «закоханість не є коханням за трьома причинами: 1. Це не акт волі, не свідомий вибір. Часто ми закохуємося не в тих і не в той час. 2. Це не вимагає від нас зусиль. Усе дається з легкістю. Але за все треба платити певну ціну. Любов – це реальні дії, а не почуття. 3. Закоханому не цікаво, чи буде його партнер розвиватися» [22, с. 127]. У любов треба вкладати. У кожного існує свій банк любові. І якщо в неї не вкладати, на емоційному рівні вона згасне. Подружжя постійно повинне вкладати один в одного зусилля, фінанси, час, здоров'я, чимось жертвувати заради любимого. Любов дає, а не чекає, що вона щось отримає.

Третій аспект – сторге – характеризує любов як почуття приналежності один одному, до свого роду. Така любов існує між батьками й дітьми, між братами й сестрами. Це створення вдома затишної атмосфери сімейного вогнища, формування впевненості, що на людину тут завжди чекають. Це місце, де приймають безумовно. Любов сторге у шлюбі заповнює потребу бути частиною тісного кола, частиною родини, де люди піклуються і виявляють щирі вірність одне одному. Здавна відома історія про блудного сина, що представлена у [1, Лк. 15:11-32]. Батько виявив любов –

сторге у ставленні до сина. «Шлюб, у якому відсутня така любов, подібний до будинку з драним дахом» [20, с. 54].

Четверта якість любові позначається грецьким словом філео. Така любов виявляється у відчутті товариськості, в обміні порадами, дружбі. Тоді як ерос- це почуття закоханих, філео створює відчуття міцної дружби, близькі взаємини. Е. Уїт і Г. Оукс Перкінс стверджують, що «у такій любові подружжя ділиться думками, відчуттями, планами і мріями – відвертим» [20, с.55]. Ерос (очі-в-очі) відрізняється від філео (пліч-о-пліч). Там, де присутня філео, всім членам родини подобається проводити разом час. Зрозуміло, що для повної насолоди у любові – філео потрібна спільна участь чоловіка й жінки. Тільки за наявності філео шлюб буде поза сумнівом цікавим і таким, що завжди переможе. Дружба – це вища форма любові. Найкращими друзями можуть бути чоловік та жінка. Вони дають приклад дружніх взаємин своїм дітям і людям, які оточують подружжя. В останньому слові звучить також корінь «друж». Бажання одружитися – це бажання мати шлюбні стосунки, що виявляються у міцній дружбі.

П'ятий аспект любові – духовний. Це любов – агапе. Вона безумовна, здатна віддавати, не чекаючи натомість нічого. Вона вчить служити іншому, цінувати кожного, хто зустрічається на шляху, бути вдячним Богові за кожну людину. Це – діяльна, а не емоційна любов. Вона концентрується на справах, а не на почуттях.

Агапе – це любов Христа до людства. Його вчинок на хресті – взірець справжньої любові, еталон взаємин. У Новому Заповіті часто говориться про агапе, тому що Божа любов спонукала Ісуса Христа зійти на землю в образі людини, пройти земне життя, бути розп'ятим на хресті і померти за наші гріхи та провини, бути похованим у труну, але воскреснути на третій день і перемогти смерть. Люди, які вірять у те, що зробив Христос, отримують спасіння і матимуть вічне життя. Біблія підтверджує: «Так бо Бог полюбив світ, що дав Сина Свого Єдинородженого, щоб кожен, хто вірує в Нього, не згинув, але мав життя вічне» [1, Ів.3:16].

Любов-агапе має важливе значення для тих, хто прагне врятувати свій шлюб і відновити втрачену любов. Господь ненавидить розлучення. Він дає чітку настанову з цього приводу: «Тож, що Бог спарував, людина нехай не розлучує!» [1, Мк.10:9]. Ісус Христос є джерелом любові. Коли люди просять Його дати силу на прощення образи, або вини за скоєне, протистояти розлученню, Він

завжди допомагає. «Бог є любов» [1, 1 Ів.4:8]. Це Його природа. І врешті-решт приходять мир, радість, благословення у шлюбі.

Агапе – це свідомо любов, за якої людина завжди прагне робити для свого коханого найкраще незалежно від того, чи гідний цього об'єкт любові. Це жертвна любов. Вона заснована на виборі. Тому можна запропонувати любити шлюбну половину любов'ю – агапе, навіть якщо партнер зустрічає у відповідь байдужість, або знехтування. Е. Уїт і Г. Оукс Перкінс стверджують, що «шлюб, в якому існує агапе, може пройти всі випробування» [20, с. 56].

Любов-агапе ніколи не знає поразки і має багато дійових принципів. В. Немцев визначає їх: «1) любов пізнається через пізнання Бога і любов до Нього; 2) любов вище, більше і дорожче понад усе; 3) любові ніколи не буває забагато; 4) любов ніколи не припиняється; 5) любов завжди права; 6) любов підсилюється тільки любов'ю; 7) любов завжди перемагає» [16, с. 110].

*Друге титання лекції «Визначення любові».* «Любов – це союз досконалості» [1, Кол.3:14]. Праця любові повинна виявлятися у вчинках, а не тільки у словах. Коли виконується відповідально і досконало будь-яка справа – це любов. Коли вектор стосунків із людьми спрямований не на власний егоїзм, а на допомогу іншому – це любов. Коли людину образили, а вона прощає і продовжує спілкуватися та допомагати образнику – це взаємини, що отримують благословення. Ісус показав людям приклад справжньої любові, коли пішов на хрест. «А вмер Він за всіх, щоб ті, хто живе, не жили вже для себе самих, а для Того, Хто за них був умер і воскрес» [1, 2 Кор. 5:15].

Любов має прекрасні якості, які потрібно використовувати у вчинках, щоб досягти досконалості. Ось вони: «Любов довготерпить, любов милосердствує, не задрить, любов не величається, не надимається, не поводить нечемно, не шукає тільки свого, не рветься до гніву, не думає лихого, не радіє з неправди, але тішиться правдою, усе зносить, вірить в усе, сподівається всього, все терпить! Ніколи любов не перестає!» [1, 1 Кор. 13:4-8].

Чи можливо жити в любові? Ч. Інгрем визначає дві протилежні формули взаємин – два образи життя – дві філософії. Перша – це та, що сьогодні пропонує світ, засоби масової інформації, часто друзі. Ось її алгоритм: «1) знайти підходящу людину; 2) закохатися в неї; 3) покласти всі надії на цю людину; 4) у випадку невдачі повторити кроки 1, 2, 3. На жаль, більшість людей приймають цю

модель і живуть за нею. Такий шлях веде до знехтування, до розчарувань, депресії, душевного спустошення, розлучення.

Але існує Божа модель стосунків між чоловіком і жінкою. Формула її така: 1) стати підходящою людиною; 2) жити у любові; 3) усі надії покласти на Бога та намагатися дотримуватися Його законів у шлюбі; 4) у випадку невдачі повторити кроки 1, 2, 3» [10, с. 48].

М. Монро зазначає, що «слова «шлюб» та «побратися» походять від грецького слова «gameo», що означає «коштовний камінь». Це кореневе слово буквально перекладається як «злитися в одне» [14, с. 17]. Злиття різних хімічних елементів в одну сполучку під впливом високого тиску та температури характеризує процес утворення глибоко в надрах землі таких коштовних каменів, як алмаз, рубін, смарагд, сапфір тощо. Це можна ототожнити зі шлюбом, у який вступають чоловік і жінка, створюючи родину і розвиваючи чудові взаємини. Д. Таунсенд стверджує, що «міцні взаємини з надійними людьми допомагають протистояти зовнішнім ворожим чинникам, швидше долати стреси та стимулюють імунну систему організму» [19, с. 46].

*Третє питання лекції «П'ять мов любові».* Г. Чепмен пропонує варіанти прояву любові «у словах заохочення, часі, подарунках, допомозі та дотику» [22, с. 4]. Доцільно докладно розглянути вияв кожної із цих мов.

Перша мова – слова заохочення. Люди можуть виявляти любов один до одного, говорячи гарні слова. У Святому Письмі багато написано з приводу підбадьорюючих слів: «Слово ваше нехай буде завжди ласкаве» [1, Кол. 4:6], «Лагідна відповідь гнів відвертає, а слово вразливе гнів підіймає» [1, Прип. 15:1]. Люди говорять те, що є в їхньому серці, бо «чим серце наповнене, те й говорять уста» [1, Мт. 2:34].

Слова несуть величезне енергетичне навантаження, тому вони мають силу. Ними можна як убити людину, так і дати їй зцілення, надихнути на подвиги та зробити байдужим до інших. Є духовна причина такої сили слова. «І сказав Бог: Хай станеться світло! І сталося світло» [1, 1 М. 1:3], тобто сам Господь створював увесь світ по слову. «І сказав Бог: Створімо людину за образом Нашим, за подобою Нашою» [1, 1 М. 1:26]. Люди схожі на Бога, через це Він дав їм силу впливати словом.

Добрі, ласкаві та лагідні слова приносять радість і заспокоєння, дають надію на успіх у майбутньому. Під їх впливом людина розкривається й готова до звершення добрих справ. Вони супроводжуються добрими вчинками. Г. Смолі та Т. Канінгем зауважують, що «використовуючи слухні слова, сповнені любові, ми змінюємо взаємини. Гарні слова надають смаку стосункам. Якщо наша мова сповнена доброти, партнер відчує себе впевнено і перейде у спілкуванні на більш глибокий рівень» [18, с. 100].

Любов – це увага, помножена на час. Чим більше люди проводять часу зі своїми близькими, тим більше зміцнюються їхні взаємини. Люди пізнають одне одного краще, визначають свої слабкі та сильні боки, вчаться поступатися своїми амбіціями. Тому другою мовою любові є час.

Сьогодні у світі мільйони малих дітей ще вдосвіта відвозять у дитячі садки і забирають звідти, коли вже знову стемніло. Багато дітей повертається додому зі школи в порожній будинок, або залишається у групі продовженого дня. Матері віддають багато часу кому завгодно, тільки не своїм дітям і чоловікам, що стає причиною їхньої хронічної втоми та дратівливості. Члени сім'ї дуже рідко вечеряють разом. У жінок немає часу і сил на те, щоб розвивати близькі стосунки з власними дітьми, і вони, врешті-решт, виявляються чужими своїм уже дорослим дітям.

Діти проводять величезну кількість часу перед телевізором, відео, за електронними і комп'ютерними іграми. Окремі батьки звертаються зі скаргами на своїх нащадків із приводу їхньої ризикової поведінки, котрі вживають алкоголь, палять, грають в азартні ігри, постійно переглядають порнофільми, мають дошлюбні статеві стосунки. Літні батьки потрапляють у геріатричні будинки, тому що їх дочки і невістки працюють на повну ставку і не можуть забезпечити їм необхідну турботу через брак часу.

Третя мова любові – подарунки. Як приємно отримувати подарунки! У Біблії сказано: «Кожен товариш людині, яка не скупиться на дари» [1, Прип. 19:6]. Подарунок викликає позитивні емоції, залишає радість у серці. Особливо це стосується речей, яких не чекають. Г. Чепмен визначає «Подарунок – це очевидний символ любові» [22, с. 45]. Гарні квіти, парфуми, торт, цікава книга тощо. Це можна подарувати на день народження, на Різдво або на Новий рік. Особливий сенс мають подарунки на весілля. Але краще дарувати, ніж отримувати подарунки. Який піднесений на-

стрий виникає в той момент, коли людина отримує несподівану радість – гарний подарунок. Про такий вчинок Ісус Христос сказав: «Блаженніше давати, ніж брати» [1, Дії 20:35].

Четверта мова любові – допомога. Людина вкладає в іншого свій час, гроші, фізичні зусилля. Коли це відбувається, вона має частину з тією людиною, якій допомагає. Д. Таунсенд визначає «любов як дії, спрямовані на допомогу людям» [19, с. 34] і засуджує байдужість. Господь навчає: «Хто просить у тебе, то дай, а хто хоче позичити в тебе, не відвертайся від нього» [1, Мт. 5:42].

Ісус розповів учням історію про вчинок безкорисної допомоги, який описаний у [1, Лк. 10:30-37]. Це історія про доброго самарянина, що пішов супротив негативної традиції – самарянам не спілкуватися з юдеями і врятував людину.

Дотик – це п'ята мова кохання. У фізичних стосунках між подружжям це чудовий спосіб передачі своїх почуттів. Але потреба в дотику притаманна всім людям. Жінкам протягом дня необхідно, щоб їх багато разів обіймали, брали за руку.

Існують факти, що в евакуацію немовлят на Урал у період Великої Вітчизняної війни в ешелоні померло багато дітей через те, що медичні працівники не встигали приділити уваги цим дітям. Їм бракувало дотику, материнської турботи, людського тепла. Дослідження підтверджують, що фізично та емоційно швидше розвиваються ті немовлята, яких часто беруть на руки, обіймають, цілують. Знову ж таки до Ісуса Христа люди «приносили немовлят, щоб до них доторкнувся, а учні, побачивши, їм докоряли. А Ісус їх покликав та й каже: Пустіть дітей, щоб до Мене приходили і не забороняйте їм, бо таких Царство Боже» [1, Лк. 18:15-16]. Сам Господь через дотик передав дітям Своє благословення.

Авторка зауважує, що «на основі духовних принципів побудови родини студенти починають розуміти, що міцна сім'я створюється тільки на засадах любові» [3, с. 45]. Тренінг «Шлюб на все життя» дає можливість молоді пізнати справжню мету шлюбу: «Покине тому чоловік свого батька та матір свою, та й пристане до жінки своєї, і стануть вони одним тілом» [1, 1 М. 2:24]. Тренінг «Жодних вибачень» проголошує ідею ухилення ризикованої поведінки, що пов'язана зі статевою дошлюбною активністю. Програма включає інформацію про наслідки безладних секс-контактів і покликана розвивати риси характеру, необхідні для статевого утримання. Студентам пояснюють гріховність консенсуального співжиття, а



також зради: «Бо це воля Божа, освячення ваше: щоб ви береглись від розпустити, щоб кожен із вас умів тримати начиння своє в святості й честі» [1, 1 Сол. 4:3-4].

Також актуальним для молоді є тренінг «Мої слова». На нього є свідоцтво на авторське право за № 43338 від 17 квітня 2012 року. Мета програми – навчитися слідкувати за тим, що ми говоримо і намагатися не вживати лайливих слів. Протягом тренінгу студенти вивчають негативний вплив лихослів'я на людину і приймають рішення відмовлятися від поганих слів. Наприкінці тренера зі студентами показують лялькову п'єсу «Слідкуй за словами». Участь у виставі не дає викладачеві нудьгувати та втрачати свою майстерність, а навпаки, примушує триматися в тонусі та оновлюватися. Тренер закінчує програму закликом із Біблії: «Нехай жодне гниле слово не виходить із уст ваших, але тільки таке, що добре на потрібне збудування, щоб воно подало благодать тим, хто чує» [1, Еф. 4:29].

Мета коучінгу «Ти особливий» – повірити в себе як людину, яка є цінною в очах Бога та знайти власні важелі для досягнення максимального результату в різних сферах життя. На коучінг отримано свідоцтво на авторське право за № 38186 від 27 квітня 2011 року. Програма дає можливість мобілізувати духовні, душевні та фізичні сили молоді. «Цікаві вправи знову ж таки з арттерапії допомагають студентам максимально розкритися у коучінгу, а викладачу вдосконалити свою майстерність» [3, с. 45].

**Висновки.** У сучасному суспільстві інститут сім'ї зруйновано. Статистично підвищилася кількість розлучень. Загалом у світі консенсуальне співжиття стає нормою, реєструються одностатеві шлюби, виховання дітей у родині повністю перекладене на державні інстанції і, як наслідок, відбувається відчуження батьків від дітей. Загублені духовні засади створення сім'ї. Секулярний світогляд негативно впливає на формування особистості. Люди слухають брехню і продукують брехню.

Упровадження нових методів у викладанні психології дає можливість впливати на духовний розвиток особистості студентів. Молодь зрозуміє, що щасливу родину можливо створити, коли кожен буде вкладати в неї щодня працю, фінанси, бажання слугувати один одному, радість спілкування. Завдяки впливу представлених тренінгів, у молоді формуються такі риси характеру, як відповідальність, сміливість, чесність та повага до інших.

Лекція «Розуміння любові» має серйозний вплив на студентську аудиторію. Інколи матеріал викликає протистояння, тому що лекція має євангелізаційне спрямування і відображає істину про любов.

У трьох питаннях лекції на багатьох прикладах висвітлено, як справжня Божа любов може змінити життя різних людей на краще незалежно від їх віку, статі, освіти, місця у суспільстві. Джерелом і взірцем цієї любові є Ісус Христос. І Він може дати таку любов до Нього і до людей, якщо вони тільки повірять і попросять. У лекції доведено, що любов – це бажання зробити ближньому добро і здійснення цього бажання.

### **Література:**

1. Біблія або книги Святого Письма Старого й Нового Заповіту. – Українське біблійне товариство. – 2002. – 1296 с.

2. Антонєць М. О. Лялькотерапія як один з методів виховання духовних пріоритетів у дитини // Марина Антонєць. – Збірник наукових праць «Простір арт-терапії» Вип. 1(7). – К. : Арт-терапевтична асоціація, 2010. – С. 4–11.

3. Антонєць М. О. Удосконалення професійної майстерності викладача гуманітарних дисциплін / Марина Антонєць. – Матеріали Міжнародної науково-практичної конференції «Соціально-психологічні виміри професійної майстерності особистості в умовах глобалізованого світу» – Тернопіль, 16-17 травня 2013 року // Психологія і суспільство. – 2013. – Спецвипуск. – С. 44–45.

4. Берниєр Р. Оттенки серого / Рональд Берниєр. – Харків : «СИМ», 2013. – 120 с.

5. Вознесенська О. Л. Арт-терапія у подоланні психічної травми / Олена Вознесенська, Марина Сидоркіна. – К. : Золоті ворота, 2015. – 148 с.

6. Гармаєв А. Ц. Психопатический круг в семье / Анатолий Гармаєв. – Минск : Лучи Софии, 2002. – 320 с.

7. Горбушина О. П. Психологический тренинг. Секреты проведения / Ольга Горбушина. – СПб. : Питер, 2008. – 176 с.

8. Духовно-психологічні основи християнської психології // Колективна монографія [Під ред. Людмили Гридковець]. – Львів : Скриня, 2015. – 366 с.

9. Зеліченко А. И. Психология духовности / Александр Зеліченко. – М. : Наука, 1996. – 467 с.

10. Ингрэм Ч. Любовь, секс и супружеские отношения / Чип Ингрэм. – К. : Путешествие по Библии, 2006. – 224 с.

11. Ли Д. Практика групового тренінга.-3-е изд./ Девид Ли. – Пер. с англ. – СПб. : Питер, 2009. – 224 с.
12. Майер Д. Революція любови / Джойс Майер. – К. : УК «Медиа-Мир», 2011. – 266 с.
13. Мак-Дауэлл Д. Как помочь молодёжи / Джош Мак-Дауэлл и Боб Хостэтлер. – Львов : Нова Надія, 2004. – 540 с.
14. Монро М. Понимание любви / Майлс Монро. – К. : Фарес, 2005. – 144 с.
15. Моргун В. Ф. Психодіагностичне дослідження мотивації кохання / Володимир Моргун // Постметодика. – 2007. – № 1. – С. 50–56.
16. Немцев В. С. Союз любви / Виктор Немцев. – Минск : «Пробуждение», 2009. – 896 с.
17. Поліщук П. Наслідуючи Божі люблячі та вірні шляхи / Павло Поліщук. – Острог : Вид-во Національного університету «Острозька академія», 2015. – 380 с.
18. Смолли Г. Язык секса / Гари Смолли и Теди Каннингем. – К. : Кириченко, 2009. – 248 с.
19. Таунсенд Д. Как любить и быть любимым / Джон Таунсенд. – М. : Триада, 2009. – 288 с.
20. Уит Е. Любовь в браке / Э. Уит, Г. Оукс Перкинс. – Харьков : «СИМ», 2012. – 236 с.
21. Хьюард-Милс Д. Образцовое супружество / Даг Хьюард-Милс. – К. : Варух, 2011. – 344 с.
22. Чепмен Г. Пять языков любви / Гари Чепмен. – С-Пб. : Библия для всех, 2003. – 173 с.

УДК 159.9:316:37

А. С. Баранников, Д. А. Баранникова

## ЭКЗИСТЕНЦИАЛЬНО-АНАЛИТИЧЕСКОЕ ПОНИМАНИЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ МЕХАНИЗМОВ ТРАВМИРОВАНИЯ ЧЕЛОВЕКА ЧЕЛОВЕКОМ

*У статті розглядаються механізми травмування людини людиною з позицій сучасного екзистенціального аналізу. Звертається увага на унікальність людини, зумовлену її духовною сутністю і потребою в духовно-екзистенційній зустрічі. Причини перевантаження і блокади переживання при травмі зв'язуються з суперечливістю і великим комплексом переживання в момент травмування. Людина виявляється не готовою до сприйняття реальності, яка на неї звалюється. Це призводить до втрати екзистенційної співвіднесеності і перевантаження психодинаміки. Розглядаються наслідки травми, а також, пов'язані з ними можливості психотерапії. Провідна роль у переробці наслідків відводиться феноменологічно зумовленій силі Person (центр духовного виміру) і зустрічі з фахівцем.*

**Ключові слова:** психічна травма, екзистенційний аналіз, терапія психічної травми, наслідки психічної травми.

*В статье рассматриваются механизмы травмирования человека человеком с позиций современного экзистенциального анализа. Обращается внимание на уникальность человека, обусловленную его духовной сущностью и потребностью в духовно-экзистенциальной Встрече. Причины перегрузки и блокады переживания при травме связываются с противоречивостью и большой комплексностью переживания в момент травмирования. Человек оказывается не готов к восприятию обрушивающейся на него реальности. Это приводит к утрате экзистенциальной соотнесенности и перегрузке психодинамики. Рассматриваются последствия травмы, а также, связанные с ними возможности психотерапии. Ведущая роль в переработке последствий отводится феноменологически определяемой силе Person (центр духовного измерения) и Встрече со специалистом.*

**Ключевые слова:** психическая травма, экзистенциальный анализ, терапия психической травмы, последствия психической травмы.

*The mechanisms of man by man traumatization are observed from the point of view of contemporary existential analysis. Attention is paid to the uniqueness of a human being determined by his or her spiritual essence and the need of personal-existential Encounter. The courses of the overload and the blockades of experience which happens because of trauma are related to the paradox and the great complexity of the experience at the moment of traumatization. A man turns out to be not ready to the perception of the reality which crashes down onto him. That leads to the loss of the existential context and the overload of psychodynamics. The consequences of trauma and the possibilities of psychotherapy connected with them are observed. The leading role in the rework of the consequences is given to the phenomenologically determined strength of the Person (the central structure of mental dimension) and to the Encounter with a specialist.*

**Key words:** *psychic trauma, existential analyses, therapy of psychic trauma, consequences of psychic trauma.*

**Постановка проблемы.** Что несет с собой человек – величайшую радость или величайшее несчастье? Эта дилемма всегда присутствовала в жизни человечества и как практика жизни и как философская тема (Сократ, Платон). Она присутствует и в жизни каждого из нас, высвечиваясь в повседневности, во многих психологических, педагогических и социальных проблемах. Но и в психотерапии она возникает иногда явно, иногда на заднем плане в процессе работы специалиста с клиентами и пациентами. Эта дилемма приобретает особо острое звучание в связи с темой психической травмы, благодаря которой становится отчетливо видна человеческая уникальность и незаменимость.

Среди различных причин психических травм преобладающее значение (до 70%) играют причины, связанные с другим человеком [14,17]. Чаще всего речь идет либо об утрате близких и значимых людей, либо о плохом обращении с травмированными. Травмы и их последствия знакомы большому количеству людей. Так, по данным М. Решетникова, почти каждый человек перенес когда-либо опыт травматизации [13]. Травма, как физическая, так и психическая всегда ведет к повреждению и разрушению субстрата. Этот смысл содержится уже в самом значении древне-греческого слова (рана или повреждение). Такое воздействие не может не оставлять после себя серьезных последствий.

В то же время, наличие другого, доброжелательно настроенного и специально подготовленного человека является одним из необ-

ходимых условий для излечения и для оказания помощи тому, кто страдает. При этом представления о психологических механизмах травматизации и о психологических механизмах излечения от ее последствий связаны с теми концепциями, которые лежат в основе понимания природы человека и психотерапевтического процесса в целом различными направлениями психотерапии.

**Цель и задачи статьи.** Учитывая большую частоту травм, обусловленных «человеческим фактором», актуальность этой темы, как для психотерапии, так и для повседневной жизни, нам хотелось бы попытаться раскрыть психологические механизмы травмирования человека человеком с позиций современного экзистенциального анализа, который по-своему описывает то особое значение, которое имеют человеческие взаимоотношения для жизни и для возникновения патологии. При этом нам хотелось бы отметить особенности подхода современного экзистенциального анализа к пониманию травмы (в отличие от некоторых других парадигм), привести примеры феноменологической картины переживания травмированных, попытаться проанализировать психологические механизмы влияния «человеческой» травмы на комплексный процесс переживания и исследовать возможности терапии пациентов с последствиями травм в зависимости от того, какова динамика этих последствий.

**Анализ последних исследований по теме.** Попытаемся определить некоторые отличительные особенности подхода современного экзистенциального анализа к изучению феномена травмы.

**Особенности подхода современного экзистенциального анализа к изучению феномена травмы.** Для того, чтобы увидеть отличительные особенности экзистенциально-аналитического подхода к пониманию травмы коснемся вкратце представлений психодинамического и когнитивно-поведенческого направлений психотерапии об этом феномене.

В развитии представлений З.Фрейда о механизмах возникновения травмы отмечалась определенная этапность. Вначале он подчеркивал важную роль неблагоприятных внешних обстоятельств. В дальнейшем он отводил приоритетное значение внутренним побуждениям травмированных и индуцированным ими фантазиям [13]. С точки зрения А.Лэнгле, ошибка З.Фрейда при отказе от теории травмы в пользу теории инстинктов могла сыграть отрицательную роль в недостаточном уделении внимания феномену травмы

последующими поколениями специалистов [6]. Сегодня признание роли внешних воздействий на человека и роли процессов, происходящих в его внутренней, психической сфере при травме является общепризнанным и непротиворечивым. Однако представления о характере такого воздействия и его последствиях существенно отличаются в рамках различных психотерапевтических школ.

Многие взгляды З.Фрейда на травму сохранили свое значение и в настоящее время. В последующем они вошли в число «основных постулатов психоанализа» [13]. В то же время, несмотря на признание многих положений, выдвинутых З.Фрейдом («прорыв в защитном барьере от внешних стимулов, ведущий к чувству подавляющей беспомощности», сопутствующее блокирование аффекта, важность воспроизведения исходного травматического момента и многие другие), понимание механизма воздействия травмы на психику, природы защитных механизмов и подходов к реконструированию исходного травматического опыта было разным даже в рамках психодинамического направления [3]. Так, к примеру, если З.Фрейд придавал большее значение сексуальной травматизации и отреагированию агрессии, то К.Юнг отмечал значение демонических архетипических основ психики и артикулирования, очеловечивания архетипических переживаний [3]. Встречались различия во взглядах на травму и у представителей более современных модификаций психоанализа (Э. Нойман, Л. Стайн, М. Фордем, Дж. Хилман, Д. В. Винникот и др.).

Современная когнитивно-поведенческой модель посттравматического стрессового расстройства (ПТСР) акцентирует внимание на когнитивных аспектах переработки травмирующих событий [2]. Именно когнитивным оценкам отводится роль ведущего фактора, способствующего возникновению ощущения постоянно присутствующей угрозы у перенесших травму. При этом негативно оценивается факт травматического события, сам травмированный, его поведение, поведение других людей после травмы и появления симптомов ПТСР (см. там же с.52,57). С позиций когнитивно-поведенческой модели фокусирование на этих когнитивных оценках в сочетании с дисфункциональными поведенческими и когнитивными стратегиями совладания ведут к хронификации проявлений ПТСР. Оживлению травматических переживаний и когнитивному переструктурированию отводится главное место в терапии последствий травмы.

Большинство современных школ психотерапии в определении посттравматического стрессового расстройства сходятся на формулировке, которая представлена в МКБ 10, где травматические события связываются с опытом, который с точки зрения субъективного восприятия выходит за рамки повседневной человеческой жизни [4].

Признавая роль когнитивного аспекта переработки травмы, А. Лэнгле обращает внимание на то, что влияние травмы долго не распознавалось в психотерапии, и сама эта тема была менее популярна у экзистенциальных психологов и психотерапевтов, чем такие традиционные экзистенциальные темы, как неудача, абсурдность и смерть [6].

Развитие экзистенциального направления было связано с выделением роли духовного измерения в жизни человека. «Упрямство духа» В.Франкла было необходимо для того, чтобы преодолеть психоэтический антагонизм [15]. В первой половине 20 века многие направления психотерапии старались дополнить антропологию З. Фрейда и преодолеть ее редуционизм. Для развития экзистенциального анализа большое значение имело противопоставление духовности и психодинамики, поскольку оно закладывало антропологические основы логотерапии и давало видение возможных перспектив человеческой жизни в виде наполненного смыслом духовного развития, либо экзистенциального вакуума, сопровождающегося утратой смысла и неврозом [15].

Формированию концепции травмы в современном экзистенциальном анализе способствовало развитие самого этого направления, происходившее наиболее интенсивно последние три десятилетия благодаря работам А.Лэнгле и членов организованной им при одобрении В.Франкла Международной ассоциации GLE-international. Это привело к значительным дополнениям концепции логотерапии В.Франкла, благодаря которым это направление достигло уровня высокой степени доработки как в антропологии, так и в методологии. К числу основных дополнений логотерапии мы могли бы отнести следующие:

1. Значительное расширение представлений об экзистенции и условиях ее достижения [5].

2. Формулирование более развернутой и более взвешенной позиции в отношении психодинамики [9], в которой признается ее важное значение для переживания и поведения.



3. Признание комплексной природы человека, отмечающееся также и в других направлениях психотерапии.

4. Расширение антропологических представлений о структуре и процессе переживания с определением ведущей роли Персоны (Person – центр духовного измерения) и персональной активности [8].

5. Развитие феноменологического метода и сосредоточенность на индуктивно-процессуальном подходе [10].

6. Обоснование роли самопознания в образовательном процессе [7].

7. Создание самодостаточной концепции консультирования и психотерапии экзистенциального анализа.

8. Разработка метода Персонального экзистенциального анализа и других методов, которые нацелены на мобилизацию персональной активности и достижение «согласия» [11].

Эти и многие другие изменения позволили прийти и к более дифференцированным представлениям о психопатогенезе и терапии основных форм патологии. Понимание основных принципов современного экзистенциального анализа и эволюции этого направления делает возможным лучшее понимание его современной концепции травмы.

Мы хотели бы особо отметить, что для экзистенциального анализа является важным то, каким образом травма воздействует на переживание, как она меняют его структуру и комплексный процесс. Несомненно, такой подход будет сосредоточен на различных формах духовной активности Person, на возможностях их реструктурирования после вредоносных воздействий. При этом рассмотрение механизмов и последствий воздействия травмы на переживание должно осуществляться на основе реальных фактов, реальных высказываний пациентов в силу феноменологических ограничений попыток интерпретирования и мистифицирования того, что имеется.

Почему переживаемый при травме опыт выходит за рамки повседневного? Ответ на этот вопрос А.Лэнгле связывает с тем, что «человек в процессе жизни адаптируется к реальности, представляя ее надежной, удобной, вселяющей уверенность и вызывающей доверие» [6]. Однако он узнает о своей незащищенности при столкновении с реальностью другого рода. Эта реальность «своей непостижимостью потрясает человека до глубины души». Такую ситуацию А.Лэнгле называет «обманом бытия». Из-за интенсив-

ности происходящего затрагивается вся комплексная структура экзистенции, возникает перегрузка психодинамики и буксует процесс переработки. Это приводит к полной блокаде Я и параличу переживания. Из-за слишком сильного воздействия происходящего «Я не может стабильно осуществлять свою активность... Травма взрывает экзистенциальную связанность во всех значимых измерениях экзистенции и, тем самым, отнимает у Я почву для осуществления процесса переработки» [6].

При терапии травмы очень важен толчок со стороны Ты другого человека, который благодаря диалогу предоставляет травмированному свою экзистенциальную укорененность. Это происходит благодаря Встрече и взаимному резонированию. Результатом этого является развитие внутреннего диалога у пациента, приводящего к тому, что травматические переживания растворяются и его собственная Person (центр духовной личности) становится крепче и ощутимее [6].

Уже в этом кратком описании мы видим существенные отличия во взглядах на травму в экзистенциальном, психодинамическом и когнитивно-поведенческом понимании. Явными становятся и некоторые отличия в терапевтических подходах.

**Изложение основного материала.** Прежде, чем мы коснемся особенностей травматизации человека человеком, попробуем определить в чем все-таки состоит уникальность человека с точки зрения экзистенциального подхода в консультировании и терапии?

Приоритетное значение для экзистенциального направления психологии и психотерапии, как мы это отмечали уже ранее, конечно же, имеет духовное измерение человека. А центральная роль в его духовном развитии отводится современным экзистенциальным анализом «человеческому фактору» духовности-персональности. Это положение отличает данное направление от многих других. Именно духовные структуры содержат в себе аспект свободы, незавершенности, возможности формирования. Они позволяют рассматривать развитие, как потенциальность и как область персональной ответственности. Но для их формирования необходим другой Человек!

Диалогическая природа Person определяет ведущую роль Встречи (одно из ведущих понятий экзистенциального направления, предполагающее особую, духовно-персональную форму диалога) с другим человеком (как состоявшейся, так и не состояв-

шейся) для духовного раскрытия самого себя. Встреча несет в себе комплекс условий, необходимых для формирования и укрепления фундаментальных структур экзистенции (принятие, переживание ценности другого, его признание и утверждение легитимной автономности, перспективу попадания в позитивные взаимосвязи и др.) [8]. Она играет роль питающей пуповины для развития Person и формирования экзистенции. И поэтому она столь же незаменима, как некоторые уникальные продукты питания. Исключение из рациона, например, мяса, требует от человека использования около десятка разного рода других продуктов для покрытия суточного дефицита. Нечто похожее мы могли бы отметить и в отношении человеческой Встречи. Это позволяет уже при первом приближении попытаться объяснить более высокую чувствительность к травматизации «человеческим» фактором, чем техногенным [6]. На заднем плане «человеческой» травмы мы всегда сталкиваемся с ситуацией лишения духовной Встречи! Но что же делает людей особо ранимыми в таких случаях? Каковы психологические механизмы такого воздействия? Как возникает при травме эффект непереносимости и паралич переживания? Почему это происходит?

Попробуем обратиться к опыту феноменологических наблюдений за пациентами с непсихотическими проявлениями травмы. Уделим при этом внимание не столько когнитивным оценкам и дисфункциональным стратегиям совладания у тех, кто перенес травму в прошлом (эти обстоятельства мы могли бы отнести к удерживающим последствия травмы условиям), сколько описаниям непосредственных переживаний в момент самой травмы. Могут ли нам что-то дать эти описания, несмотря на их фрагментарный, незавершенный характер? Обратимся к достаточно типичному случаю терапии последствий травмы в виде моббинга и к описаниям некоторых других пациентов.

*Пример №1. Пациентка А.14 лет обратилась за помощью и пришла на прием в платную поликлинику в сопровождении матери. Мама работала педагогом в той же школе, в которой училась девочка.*

*Причиной обращения были «странности в поведении ребенка». Они заключались в том, что девочка избегала прикосновений к предметам и мебели, которые были расположены в квартире. Это были шкаф, стулья, стол, настольная лампа и другие. Девоч-*

ка не хотела к ним прикасаться руками, обходила их, испытывая в их присутствии дискомфорт и напряжение.

Другой проблемой, с точки зрения мамы, было то, что дочь испытывала негативные и агрессивные чувства ко всем людям, кроме родителей. Она говорила, что все люди – «недоумки и их не жалко». При этом она желала всем несчастий. Чувство ненависти распространялось у нее в особенности на своих сверстников и соучеников по школе. Когда она описывала свое отношение ко всем людям, особенно к сверстникам, у нее появлялось напряжение, лицо выражало агрессию. При этом она говорила, что «готова всех убить». Эти высказывания шокировали маму. Такое состояние и поведение дочери продолжалось уже несколько лет. И мама и дочь связывали их с плохим отношением к девочке со стороны соучеников в старой школе, из которой ей пришлось уйти около 2-х лет назад.

При первой беседе девочка сообщила, что ей тяжело жить и справляться с собой. В связи с этим она согласилась обратиться за помощью к специалисту. Однако она отказывалась беседовать с психотерапевтом одна без матери. При попытках уточнить возможную причину такого психического состояния девочка рассказала, что оно появилось в период, когда она училась в другой школе и столкнулась с плохим отношением к себе со стороны соучеников по классу. У нее отмечалась повышенная полнота, которой она стеснялась. В старой школе она подвергалась нападкам со стороны сверстников, которые ее дразнили, унижали, оскорбляли. При этом она проявляла агрессию в виде ответных угроз и оскорбляющих высказываний, пыталась сама защищать себя. Больше никто не приходил ей на помощь. Было несколько случаев, когда ее окружало большое количество агрессивных соучеников. В эти моменты она терялась, начинала испытывать беспомощность, не была способна сопротивляться и постоять за себя. Из-за повторения этих ситуаций девочка не хотела посещать школу, и мама была вынуждена перевести ее в ту школу, где она сама преподавала. Уже после перевода появилось избегание домашних предметов. Все эти предметы объединяло то, что они находились в квартире и в период унижений в школе и напоминали о них девочке. Родителям пришлось даже купить новый диван, чтобы девочка могла на нем спокойно спать.

В первой беседе она очень сильно волновалась, тяжело дышала при рассказе о себе. При этом отмечалась выраженная вегетативная реакция, когда пришлось рассказывать о нанесенных ей

оскорбленнях. Розговор був настільки для неї тяжелим, що вона повідомила лише окремі факти травмувалих її подій. Загальна картина подій доповнялась на наступних зустрічах.

Розказ дівчинки о її переживаннях проходив спонтанно без мого тиснення. Мене турбувало те, як вона буде себе почувати після нашої зустрічі. Це було важливо також і в зв'язі з тим, що час зустрічі був обмеженим 50 хвилинами. Було ясно, що для більш повного реагування їй потрібно значно більше часу. Я висловив їй розуміння і співчуття в зв'язі з її страданнями, а також, в зв'язі з постійно виникаючими у неї агресивними почуттями. Її емоційний стан в процесі бесіди був в значній мірі насичений афектами і біль. Оскільки це стан був важким і для самої дівчинки, я призначив їй уже при першій зустрічі невеликі дози невеликого нейролептика.

Повторна зустріч відбулась через тиждень. Дівчинка сама попросила о неї свою маму. Уже після першої бесіди вона почувала значне полегшення. В той же час, в наступні 8 зустрічей, які проходили на протязі 4-х місяців (по дві зустрічі в місяць), вона приходила також разом з матір'ю і не відпускала її в час бесіди. Після 3-ї зустрічі їй додатково був призначений антидепресант. Ми спілкувались періодично і по телефону. В час бесіди вона ставала більш спокійною. Як зазвичай, вона розповідала о подіях, які відбулись в школі і о своїх актуальних переживаннях. В класі вона себе почувала самотньою. Лише одна з дівчаток віддавала їй увагу на перервах. Решта дітей вели себе достатньо байдужо. Її ніхто не ображав. В той же час, вона постійно перебувала в напруженні, чекаючи атак. Іноді виникало враження, що А. перебільшує неприємності по відношенню до неї з боку ровесників. Ці факти нам приходило уточнювати.

На наступних зустрічах дівчинка більше розповідала о собі. Вона повідомила, що любить сучасну музику і читає багато художественної літератури. Своє ровесників вона називала «дебилами», пояснюючи це тим, що у них немає знань і інтересів. В тому, як вона розповідала о собі почувалося, що вона страждає о самотності, однак змушена бути самотньою, пояснюючи це тим, що ровесники не відповідають її рівню інтересів і розвитку.

Несмотря на то, что на сессиях мы периодически касались неприятных воспоминаний, эти разговоры всегда сопровождалась выраженными эмоциональными реакциями. При этом девушка краснела и у нее появлялось выраженное напряжение. Она проявляла обиду и агрессию, высказывала угрозы в отношении обидчиков. Я давал ей возможность выразить свои чувства. Постепенно выраженность эмоционального реагирования стала уменьшаться.

В начале каждой сессии я обычно спрашивал А. о том, можем ли мы пообщаться вдвоем и как это было бы для нее удобнее. Но она выбирала вариант разговора в присутствии матери. Мама играла для нее роль сопровождающего в обычных повседневных делах: поход по магазинам, прогулка, посещение кинотеатра и др. Между собой у них были нежные доверительные отношения.

На 8-м занятии девочка согласилась побеседовать без мамы. Эта встреча имела характер кульминации в обсуждении травмировавших ее событий. А. в очередной раз вспомнила одно из них, хотя ей пришлось пережить несколько подобных ситуаций. Они вспоминались наиболее болезненно. Тогда ее обступили сверстники со всех сторон и стали оскорблять, называя глупой, толстой. Вначале она пыталась защищаться, но в момент, когда ее окружили несколько подростков, она потеряла способность говорить. Она испытывала тогда обиду, унижение, страх, сочетавшиеся с агрессией. Эти чувства сопровождалось ощущением полной беспомощности и растерянностью. На вопрос: «Что бы она сказала своим обидчикам?», – девушка ответила, немного подумав: «Вообще то у меня есть одно выражение специально по этому поводу». Это было сказано с демонстративной легкостью и улыбкой. Однако чувствовалось, что она потратила много времени на то, чтобы продумать эту фразу. Она звучала следующим образом: «Если бы вы знали, что одно неправильное слово может изменить всю жизнь человека, его мировоззрение, историю. Понимаете ли вы то, что делаете? Одно слово может убить!». Я попросил девушку произнести эту фразу так, как будто перед ней были сейчас ее обидчики. Она не сразу решилась это сделать, но потом, все же волнуясь, произнесла эти слова. После этого волнение несколько уменьшилось. Я спросил ее о том, что, по ее мнению, могло бы ей в момент тяжелых событий помочь справиться с ситуацией и со своим состоянием. Она ответила, что могло бы

помочь, если бы хоть один человек понял ее и поддержал в тот трудный для нее момент. Я поинтересовался не получила ли она тогда поддержку от мамы, не поддержала ли ее учительница. Она сказала, что несколько дней, после описанных ею событий, она ни с кем не делилась. Только потом она рассказала обо всем матери. Ей от этого стало немного легче. Но этого было не достаточно. С учительницей несколько раз разговаривала по поводу оскорблений мама. Но та формально согласившись с ней, заняла достаточно отстраненную позицию и провела лишь формальную и неэффективную беседу с обидчиками. А сообщила также, что ей было намного лучше, если бы она получила поддержку «хоть от кого-нибудь из сверстников». В классе был тогда только один мальчик, который мог бы, по ее мнению, ее понять, оправдать и поддержать. Но в тот момент его не было в школе. Девушка не решилась ни разу обсудить с этим мальчиком сложную для нее ситуацию, хотя она и чувствовала в то время его к себе благосклонность. Ее волновала также и судьба этого мальчика. Было известно, что он так же, как и она, перешел в последующем в другую школу. Когда она о нем говорила, я чувствовал свет любви и надежды в ее глазах. Я поинтересовался также, почему ее так задело оскорбительное поведение сверстников. Она ответила: «Это же люди! Как могут разумные существа так себя вести?».

На следующей сессии девушка снова согласилась общаться без мамы. Мама в начале встречи сообщила, что дочь после предыдущего разговора «порхала и была такой веселой, какой она ее уже давно не видела». Когда мы с девушкой снова коснулись темы обидчиков, она сказала: «Я бы их всех убила! Но не только их, а и всех людей, кроме родителей! Люди не достойны того, чтобы жить!». После этой фразы я на какое-то время замолчал, думая над ее словами. Она посмотрела на меня умоляюще и спросила: «Вы, наверное, после таких слов не будете меня уважать?». Я ответил, что меня впечатляет то, насколько глубоко она ранена и насколько глубоко она из-за этого одинока. Я спросил: «Может, стоило бы все-таки оставить еще кого-нибудь в живых?». Она подумала и ответила: «Наверное». И я и девушка были сильно впечатлены состоявшейся беседой.

На протяжении нескольких месяцев отмечалось изменение переживаний девушки в школе. Она стала чувствовать себя значительно комфортнее и охотнее посещала занятия. В своих от-

ношениях она также стала более свободной. Больше общалась со сверстниками на переменах. В начале наших встреч А. очень зависела от того, обратит ли на нее внимание единственная из девочек, которая уделяла ей внимание (при этом А. ее описывала, как несимпатичную и, даже, отталкивающую). В последующем она стала относиться к этому намного спокойнее, сама расширяла круг своего общения. Уменьшилось и поведение избегания в отношении домашних предметов. Это происходило на фоне уменьшения душевного напряжения и дискомфорта.

В описанном случае мы сталкиваемся с тем, что оскорбительное поведение значимых для А. сверстников приобрело запредельный непостижимый характер. «Как могут разумные существа так себя вести!?!». В этой фразе отражено объяснение непостижимости и трудности в переработке плохого отношения со стороны другого человека. В описаниях девушки мы видим, как в момент обиды активизмы и агрессия сменялись рефлексом мнимой смерти. Вслед за этим развивалась блокада переживания, которая углублялась и фиксировалась в связи с повторявшейся травматизацией, а также, в связи с отсутствием поддержки и понимания со стороны «значимого другого». Возникшая боль и душевное онемение сопровождали блокаду переживания. Одиночество девушки и отсутствие условий для диалогической переработки травмы создавали постоянную наполненность ее переживаний аффектами. Они привели к отвержению себя и жизни, к отвержению всех людей в связи с генерализацией обиды, к возникновению соответствующей установки. Эта динамика и блокада переживания сопровождалась появлением поведения избегания в отношении предметов, напоминающих девушке о нанесенной травме.

Формирование доверительных отношений с терапевтом происходило постепенно. По мере отреагирования травмирующих переживаний степень аффективной заряженности становилась меньше. Пребывание в новой школе становилось более комфортным. Возможность быть увиденной в глазах другого (терапевта) принесла девушке облегчение своего состояния. Она впервые смогла высказывать вслух свой ответ обидчикам и постоять за себя. Этот ответ привел к смягчению агрессивных тенденций, к большей степени примирения с собой, с жизнью, с окружающим миром.



*Если посмотреть на этот случай с точки зрения метода Персонального анализа (ПЭА), мы увидим, что работа находится на уровне ПЭА1 – ПЭА2 (переход от первичной эмоциональной реакции к интегрированной эмоции) [11]. Несмотря на то, что терапия еще не завершена, удалось добиться значительного уменьшения аффективной заряженности, уменьшения поведения избегания, большей свободы в отношениях, появления тенденции к изменению отвергающих и агрессивных установок в отношении других людей и самой жизни.*

Учитывая то, что после возникновения травмирующей ситуации прошло уже около 3-х лет, мы можем думать о посттравматическом личностном расстройстве (F 62.8). Показательным этот случай является и для иллюстрации того, как генерализованные и многоплановые расстройства восприятия формируют многочисленные переносы.

Обратимся также и к другому описанию непосредственного переживания травм.

Девушка 20 лет с посттравматическим личностным расстройством рассказывает о бесчеловечном отношении к ней родителей, которое она ощущала и ощущает многие годы. Когда в детстве не слушалась, родители ее обычно наказывали. При этом они «обращались с ней, как с животным». Например, мама могла сказать: «Ты сегодня вообще не будешь есть. Ты этого не заслужила». И она держала свое обещание. С ней могли целыми днями не разговаривать. Отец ее часто избивал. Никогда ей не устраивались праздники. С детства она постоянно ощущала, что «нет человечности, сострадания, положительного отношения». Родители любили повторять: «Ты – никто и звать тебя – никак...»). «Было очень больно, потом чувства пропали и стало немного легче». Описывая ситуации травм, девушка говорила следующее: «Я люблю их и хочу, чтобы меня любили. Но я видела, как отец или мать меняются на глазах, становятся жестокими». Далее она говорила: «Я не понимала этого. Я не могла быть другой! При этом мама хотела, чтобы я была с ней всю жизнь. Зачем это ей было нужно? В чем я была виновата? Но, когда меня обижали, я вдруг начинала чувствовать, что со мной могут сделать все, что угодно. Разве мама или папа могут так делать? Ведь я должна и хочу их любить». Я удивлялась: «Откуда такая жестокость?. Я и раньше и теперь не могу этого понять! Ведь нужен кто-то! Я пришла к богу, стала ходить в церковь. У бога есть

сострадание. Когда лежала в больнице, чувствовала сострадание от медсестры. Она держала меня за руку и мне становилось легче. Я люблю маму. Когда она плачет, мне плохо...».

Эти описания являются ошеломляющими и непостижимыми для взрослого человека. Тем более трудно представить, как с этими событиями мог бы справляться маленький ребенок. Отличительными особенностями приведенных выше описаний было то, что травмы наносились высоко значимыми людьми.

Маленькие дети часто бывают не способны глубоко рефлексировать факт депривации и плохого обхождения с собой со стороны родителей. Однако подростки и взрослые делают это намного лучше. То, что со мной так обошелся МОЙ ОТЕЦ или МОЯ МАТЬ создает эффект запредельного, не вписывающегося в привычную картину мира переживания. Это связано с тем, что знание об огромной роли родителей приходит к нам еще в дорефлексивный период нашей жизни через чувства. Эти чувства являются столь ранними, что их можно было бы назвать «врожденными аксиомами». Именно поэтому все дети хотят любить своих родителей! С этим связана особая значимость и особая ранимость в отношении травмирующего воздействия родителей и других близких людей. Чувства сообщают детям также и об отсутствии принятия, любви, признания. Такие факты трудно «переварить».

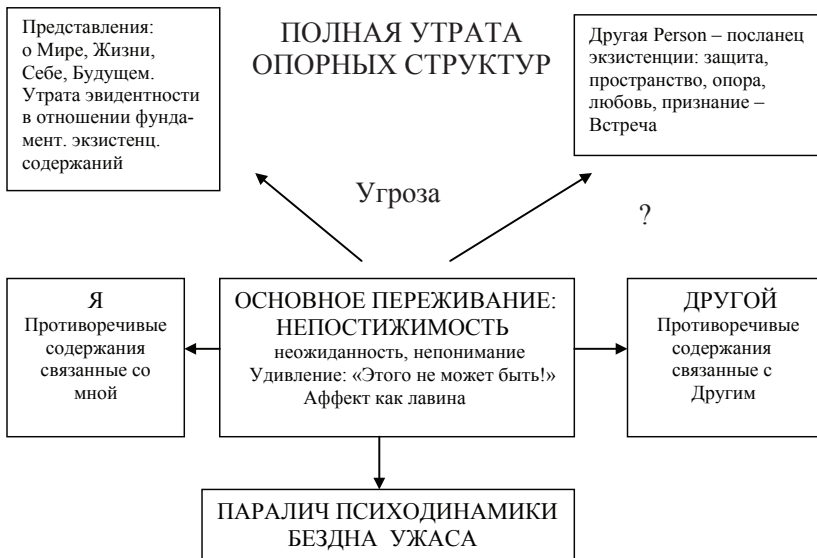
Не только родители, но также и любой другой человек является необходимым резонатором и отражением для нашей духовной сущности. Он мог бы подпитывать и укреплять нас. Однако если этого не происходит, в результате сохраняющейся депривации и травм возникают чувства обделенности, пустоты, омертвения, обиды, боли [1]. Лишение духовности создает напряжение в фундаментальных экзистенциальных структурах переживания и блокирует доступ к важным экзистенциальным содержаниям. Думаю, что многим людям, как и мне самому, знакомы факты неперсонального обхождения со стороны других людей. После этих случаев нам приходится долго (если не многие годы) восстанавливаться, даже если последствия не являются клиническими.

На основе приведенных примеров мы могли бы попытаться определить некоторые общие закономерности в переживании травмированных другим человеком.

***Интенциональные особенности переживания в момент травматизации человека человеком.*** Каковы содержания пере-

живания в момент травмы и как с ними справляется переживание? Что происходит на уровне духовно-экзистенциальных содержаний и на уровне психодинамики? Мы коснемся в основном самого момента травматизации и постараемся выделить то, что нам кажется наиболее существенным. При этом мы не будем детально останавливаться на всех аспектах и последствиях травмы.

Каким образом возникает эффект недостижимости, непреодолимости и последствия в виде невозможности переработки? Эта информация отражена на рисунке 1.



**Рис. 1 Основные интенциональные содержания переживания в момент травмы**

В многочисленных случаях травматизации человека человеком и, особенно, при большой значимости другого человека мы можем отмечать похожие закономерности в переживании. Всегда речь идет об определенном содержательном фокусе переживания. Это – содержания, связанные с травмируемым и содержания связанные с тем, кто наносит травму.

В момент травмы в сознании травмированных всплывают и исчезают фрагменты мыслей о значимости того, кто травмирует

и невозможности такого его поведения, о собственных позитивных чувствах и конфронтирующих с ними негативных оценках обидчика. Это мышление в данном случае не является началом переработки. Это – своеобразное кружение и активизмы на уровне мышления.

Как правило, во всех случаях возникает противоречивое переживание: «Другой должен был меня уважать, встречать, любить, но он меня разрушает, убивает»; «Я должна была бы любить, уважать его, но я ненавижу, страдаю от него» и т.д. Мы видим также, что во всех случаях на заднем плане угрозе подвергаются представления о Мире, Жизни, Себе, Будущем и способность к переживанию эвидентности в отношении фундаментальных экзистенциальных содержаний. Так экзистенция теряет структуру, а Person – силу и способность к переработке случившегося.

Мы можем отметить в этой фазе динамики большую комплексность, противоречивость, расщепленность интенциональных содержаний переживания, приводящие к появлению аффекта. Именно противоречивые и комплексные оценки порождают сильный аффект. Он, в свою очередь, усиливает «кружение» оценок. Взаимная подпитка содержаний и аффекта напоминает снежный ком, который стремительно несется с горы, лавинообразно нарастая. Он приводит к эффекту НЕПОДГОТОВЛЕННОСТИ, ЗАПРЕДЕЛЬНОСТИ и НЕПОНИМАНИЯ, ПАДЕНИЯ В БЕЗДНУ УЖАСА. Чем более значим травмирующий Другой, тем конфронтационность и острота переживания больше, а эффект производимого разрушения сильнее. Так возникает переживание БЕСПРЕЦЕДЕНТНОЙ НЕПОСТИЖИМОСТИ ЧЕГО-ТО, ЧТО БЫТЬ НЕ МОЖЕТ, сопровождающееся чувством «Меня нет и не может быть при этих обстоятельствах!». Реальность, приобретающая черты чего-то нереального, обрушивается на человека, опрокидывая и обманывая его бытие.

Расщепленность в восприятии себя и другого в ситуации травмы может приводить (при формировании переноса) к более глубокой и стойкой расщепленности в виде утраты способности к целостному и адекватному восприятию реальности. Эта расщепленность может также генерализоваться, распространяясь на Мир и людей вообще, ставит под сомнение ценность жизни и возможность быть самим собой. Она достигает глубины Основы Бытия и лишает травмированного человека способности пережи-

вать чувство эвидентности в отношении Фундаментальной Опоры [5]. Этому способствует то, что в трудную минуту нет никого, кто мог бы поддержать и защитить обиженного. Психодинамика испытывает при этом сверхсильное напряжение, останавливая разрушение у последнего рубежа защиты в виде рефлекса мнимой смерти. Переживание, начавшись в фазе восприятия, на ней же и останавливается. Судорожные попытки переварить произошедшее приводят к воспроизведению ужаса, непостижимости, бездонности и к параличу, который часто охватывает не только уровень психики, но и тела.

Психодинамика, разрушаясь, блокирует процесс переживания и лишает его необходимых для переработки рамочных условий (прежде всего – времени). Этот эффект напоминает «эффект разорвавшейся стеклянной бутылки» из-за расширения, наполняющей его и замерзающей воды. Стенки бутылки – психодинамика. А разрастающийся аффективно-когнитивный комплекс – замерзающая вода. Так возникает поломка самого механизма переживания при травме.

Мы видим какое значение в динамике травматических переживаний имеет Другой человек, который мог бы оказать поддержку в самый трудный момент (см.рис. №1). Мы можем назвать его настоящим посланцем экзистенции. Его значение особенно велико в момент травмы, когда играют огромную роль секунды, минуты и часы пребывания в состоянии потрясения. Эта ситуация напоминает ситуацию клинической смерти, когда каждая секунда может превратить изменения в необратимые.

Заканчивая данный раздел работы, который нам представляется чрезвычайно важным, хотелось бы подвести некоторые итоги. Как мы это уже отметили выше, особенностью интенциональных содержаний переживания в момент травмы является большая комплексность и противоречивость. Это, в свою очередь, обусловлено фундаментальной потребностью человека в другом человеке, во Встрече с Другим. Высокую степень значимости для человека имеет не только присутствие Другого, как дающего, открывающего жизнь в ее экзистенциальном значении, но и как фрустрирующего, отнимающего эту жизнь. Травмирующее воздействие другим человеком перерезает пуповину, связывающую человека с экзистенциальными основами жизни, закрывает доступ к переживанию фундаментальных содержаний экзистенции.

Каковы перспективы в динамике последствий перенесенной травмы?

***Последствия и перспективы после перенесенной травмы.***

Для того, чтобы рассмотреть последствия и перспективы после перенесенной травмы, обратимся, прежде всего, к известному из практики факту. В одних случаях, для эффективной терапии последствий травмы требуются месяцы, годы и, даже, десятилетия. При этом положительный результат не является гарантированным. В других случаях уже при первых встречах с пациентом может возникать возможность для каузальной работы и переработки травмирующего опыта. Этот факт свидетельствует, по крайней мере, о двух вариантах развития событий относительно возможностей переработки травмы – положительного и отрицательного. В качестве основных перспектив динамики последствий травмы мы могли бы отметить ее переработку, сопровождающуюся гиперкомпенсаторным личностным персональным развитием и формирование посттравматического личностного расстройства (F62,0). Тот же эмпирический опыт свидетельствует о том, что все пациенты, перенесшие травму, могут быть размещены в этом большом диапазоне случаев. Как это можно объяснить? Почему это происходит?

С нашей точки зрения, последствия перенесенной травмы обусловлены не только характером травмирующего воздействия и его субъективной значимостью для травмированного. Важную роль играют ресурсные возможности Я и переживания [6]. По сути, вся предыдущая история жизни травмированного готовит его к Встрече с нами. Мы могли бы выделить значение широко понимаемых индивидуальных способностей, а также, источников духовного развития в создании ресурсов для переработки травматического опыта (рисунок 2). Множество факторов, в конечном счете, проецируются на состояние и возможности переживания, на силу Я [6] и силу Person.

В конечном счете, решающее значение для преодоления последствий травмы и переработки травматического опыта играет «сила Person». Это понятие, с нашей точки зрения, отражает возможности Person к диалогической переработке фактов реальности и достижению внутреннего согласия. Если понятие «согласие» является результатом и точкой схода различных антропологических условий в концепции современного экзистенциального анализа [5],

то понятие «сила Person» отражает имеющийся потенциал для достижения согласия. Ролло Мэй определял силу, как «способность к изменениям и способность противостоять изменениям» [12]. Мы могли бы определить «силу Person» как имеющийся потенциал в виде духовных способностей, которые могут быть апробированы и закреплены в опыте. В случае если это происходит, формируются духовные структуры, оставляющие свободным переживание и поведение. На возможности феноменологического определения силы Person мы остановимся несколько ниже.



**Рис. 2. Взаимосвязь факторов и условий предопределяющих последствия травмы для переживания. P – сила Person**

Травма может приводить к дефициту персональных способностей и к выраженной дезорганизации переживания. Результатом этого может быть формирование психодинамических структур (устойчивых образований психики создающих определенный уклон в переживании и поведении не согласованный с ситуацией и собственной

духовной сущностью). В клиническом аспекте эта перспектива связана с посттравматическим личностным расстройством (F 62,0).

В самом общем виде в качестве основных альтернативных последствий травмы мы могли бы определить следующие: 1. Переработка (в некоторых случаях сопровождающаяся гиперкомпенсаторным духовно-персональным развитием, как, например, у В.Франкла [16]); 2. Динамика личности, при которой ее формирование осуществляется преимущественно за счет психодинамических структур (F62.0).

Что же является определяющим для оценки возможностей и выбора тактики работы специалистом?

***Возможности и тактика психотерапии в зависимости от динамики последствий травмы.*** Ранее мы уже отметили значение такого понятия, как «сила Person». Что оно нам дает? Как ее можно определить, как с ней работать?

**Сила Person – это феноменологически определяемая способность пациента к переработке травматического опыта.** Определить ее мы можем на основе субъективного впечатления о том, как пациент говорит о травме, что выражает при этом его лицо, голос, как пациент выдерживает разговор. Необходимыми рамочными условиями для каузальной работы с последствиями травмы является также доверие между пациентом и специалистом, терапевтический глубокий уровень отношений, наличие времени, отсутствие других более актуальных тем на момент беседы и т.д. Речь идет о сеттинге, касающемся двух основных сфер – состояния пациента (его готовности к переработке травматического опыта) и терапевтических отношений.

Каким образом могут соотноситься перенесенная травма, наши возможности и сила Person? Можно ли эти представления связать также и с имеющимся опытом? Это соотношение мы попытались представить на рисунках 3 и 4.

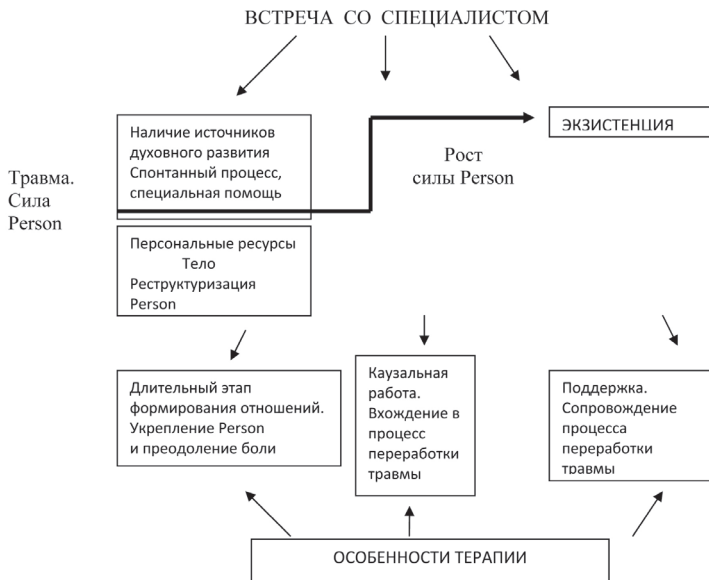
У травмированных, как мы это уже отмечали выше, может наблюдаться предшествующая нашим с ними отношениям динамика, сопровождающаяся укреплением «силы Person» и динамика, сопровождающаяся ее утратой. От характера этой динамики может зависеть терапевтическая тактика на момент встречи со специалистом.

На рисунке 3 представлены особенности терапии на разных этапах положительной динамики укрепления силы и способностей Person после перенесенной травмы. Из данных рисунка мы видим,



что характер терапии может быть различным в зависимости от возможностей пациента и этапа подобной динамики. При наличии источников духовного развития, при наличии собственных способностей, при оказании специализированной помощи сила и способности Person могут достигнуть уровня, необходимого для переработки травмирующего события и проживания экзистенции. На начальных этапах этой динамики пациент еще не способен переработать травму. В этих случаях необходим более длительный период формирования терапевтических отношений и укрепления Person для того, чтобы стало возможным преодоление боли и переработка травмировавшего опыта.

В случае если Person достигла уровня развития, необходимого для переработки травмы, возможен более быстрый переход к каузальной терапии. В некоторых ситуациях терапевт встречается с пациентом тогда, когда тот уже самостоятельно переработал или начал перерабатывать травму. В этих случаях терапевту отводится лишь поддерживающая, сопровождающая роль.



**Рис. 3. Особенности терапии на разных этапах положительной динамики, укрепляющей силу Person и приводящей к переработке травмы**



**Рис. 4. Особенности терапии при отрицательной динамике последствий травмы**

Мы можем также встретить пациента и на разных этапах отрицательной динамики, связанной с силой и способностями Person (рисунок 4). В этих случаях бывает не достаточно собственных ресурсов, не достаёт внешних источников для укрепления Person. Экзистенция может быть не достижимой.

Возможность самостоятельной переработки последствий травмы принципиально существует. Однако во многих случаях это оказывается невозможным без участия другого человека, без Встречи и специальных условий, создаваемых специалистом.

Мы видим, что каузальная работа с последствиями травмы предъявляет повышенные требования к терапевту, пациенту и характеру их отношений. Такая работа не всегда является возможной. Показаниями к ней являются выраженная степень страдания пациента, его желание и его способность к переработке. Решение о каузальной работе с последствиями травмы необходимо в каждом конкретном случае принимать индивидуально, помня об опасности нанесения вреда пациенту и ретравматизации.

**Итоги и перспективы дальнейших исследований.** Подводя итог настоящей работы, мне хотелось бы отметить, что тема травмирования человека человеком позволяет нам остро ощутить

уникальность и неповторимость человеческой индивидуальности, незаменимость человеческих отношений и, одновременно, чрезвычайную угрозу, скрывающуюся в них. Мы могли бы отметить огромную комплексность и противоречивость переживания в ситуации травмы. Благодаря этому возникает растущий аффективно-когнитивный комплекс. Это ведет к перегрузке психодинамики и блокированию необходимых для переработки травматического опыта условий (времени). На духовно-экзистенциальном уровне реальность обрушивается на человека, как нечто нереальное и опрокидывает, «обманывает бытие». При этом более вероятным является извержение вулкана или автокатастрофа, чем реальное поведение другого, особенно, значимого человека. К этому человек чаще оказывается не готов. Последствия травмы обусловлены не только ее силой и субъективной значимостью для травмированного, но и комплексом факторов (индивидуальные способности и источники духовного роста), которые, в конечном счете, обеспечивают ресурсные возможности и феноменологически определяемую силу Person. От этого феномена и той динамики, которая возникает после травмы, зависят возможности терапии и тактика специалиста.

На вопрос: «Что является наивысшим благом? Чего самого наилучшего вы могли бы пожелать другому?», – мы могли бы ответить: «Встретить человека!». На вопрос: «Что является самым страшным для человека?», – мы с вами не колеблясь ответим: «Другой человек!». Несмотря на эту правду жизни, подтверждения которой мы постоянно получаем (и нас эти факты не могут не ошеломлять!), мы можем с полной уверенностью утверждать: «Человеку нужен человек (с его духовной сущностью, разумеется)!».

Наше исследование свидетельствует о нашей высокой ответственности за то, какие мы есть, за наших детей, близких, за пациентов, за общество в целом!

### **Литература:**

1. Баранников А. С. Как могут разумные существа так себя вести?! Попытка взгляда на травму в рамках концепции духовной депривации / А. С. Баранников // Экзистенциальный анализ. – Бюллетень № 5. – М. : Институт экзистенциально-аналитической психологии и психотерапии, 2013. – С. 195–222.
2. Гаранян Н. Г. Когнитивно-бихевиоральная психотерапия посттравматического стрессового расстройства / Н. Г. Гаранян // Консультативная психология и психотерапия. – 2013. – № 3. – С. 46–72.

3. Калшед Д. Внутренний мир травмы. Архетипические защиты личностного духа / Д. Калшед. – М. : Деловая книга. Академический проект, 2001. – 368 с.
4. Классификация болезней в психиатрии и наркологии. Пособие для врачей / Под. ред. М. М. Милевского. – М. : «Триада-Х», 2003. – 183 с.
5. Лэнгле А. Фундаментальные мотивации человеческой экзистенции как действенная структура экзистенциально-аналитической терапии / А. Лэнгле // Психотерапия. – М., 2004. – С. 41–48.
6. Лэнгле А. Личностные расстройства и генез травмы. Экзистенциальный анализ личностных расстройств возникающих вследствие травмы / А. Лэнгле // Консультативная психология и психотерапия. – 2013. – № 3. – С. 10–45.
7. Лэнгле А. Значение самопознания в экзистенциальном анализе и логотерапии: сравнение подходов / А. Лэнгле // Московский психотерапевтический журнал. – 2002. – № 4. – С. 150–168.
8. Лэнгле А. Person. Экзистенциально-аналитическая теория личности / А. Лэнгле. – М. : Генезис, 2005. – 158 с.
9. Лэнгле А. Что движет человеком? Экзистенциально-аналитическая теория эмоций / А. Лэнгле. – М. : Генезис, 2006. – 235 с.
10. Лэнгле А. Воспринимать то, что трогает. Феноменология в практике экзистенциального анализа / А. Лэнгле // Экзистенциальный анализ. – Бюллетень № 1. – М., 2009. – С. 79–112.
11. Лэнгле А. Терапевтический случай нахождения собственного Я (применение метода персонального экзистенциального анализа) / А. Лэнгле // Психология: Журнал Высшей школы экономики. – 2005. – Т. 2, № 2. – С. 81–98.
12. Мэй Р. Сила и невинность / Р. Мэй. – М. : Смысл, 2001. – 319 с.
13. Решетников М. М. Психическая травма / М. М. Решетников. – Санкт-Петербург : Восточно-Европейский Институт Психоанализа, 2006. – 322 с.
14. Тарабрина Н. В. Психология посттравматического стресса: Теория и практика / Н. В. Тарабрина. – М. : Изд-во «Институт психологии РАН». – 2009. – 304 с.
15. Франкл В. Теория и терапия неврозов / В. Франкл. – СПб. : Речь, 2001. – 212 с.
16. Франкл В. Сказать жизни «Да»: психолог в концлагере / В. Франкл. – М. : Смысл, 2004. – 173 с.
17. Холмогорова А. Б. Травматический стресс и его влияние на субъективное благополучие и психическое здоровье: апробация эссенсского опросника травматических событий / А. Б. Холмогорова, В. А. Горчакова // Консультативная психология и психотерапия. – 2013. – № 3. – С. 120–137.

УДК 159.922.4

Г. Б. Гандзілевська

## ВИКОРИСТАННЯ ГЕНОСОЦІОГРАМИ ДЛЯ ДОСЛІДЖЕННЯ РОДИННИХ ЖИТТЄВИХ РОЛЕЙ ОСОБИСТОСТІ

*У статті досліджується проблема рольового розвитку особистості. Для дослідження родових життєвих ролей пропонується геносоціограма. У зв'язку з цим досліджено можливості цього методу в контексті трансгенераційної передачі родової інформації на прикладі аналізу окремих життєвих сценаріїв; здійснено пілотажне емпіричне дослідження репертуару життєвих ролей особистості юнацького віку.*

**Ключові слова:** геносоціограма, життєві ролі, ролевий репертуар.

*В статье исследуется проблема ролевого развития личности. Для исследования родовых жизненных ролей предлагается геносоциогамма. В связи с этим исследованы возможности этого метода в контексте трансгенерационной передачи родовой информации на примере анализа отдельных жизненных сценариев; осуществлено пилотажное эмпирическое исследование репертуара жизненных ролей личности юношеского возраста.*

**Ключевые слова:** геносоциогамма, жизненные роли, ролевой репертуар.

*The article highlights the issue of the role development of an individual. Genosociogram is advised for the achievement of this aim. The possibilities of this method's application in the light of transgenerational transmission of the family information are viewed on the examples of certain life scenario analysis. Empirical pilot study of the repertoire of life roles of young people is realised.*

**Key words:** genosociogram, life roles, role repertoire.

**Постановка проблеми.** Сучасний розвиток психологічної науки пропонує широкий спектр діагностичного матеріалу для дослідження закономірностей розвитку особистості. Популярності в контексті сказаного набувають методи, за допомогою яких ви-

вчається життєвий шлях людини. Увагу науковців усе більше привертає дотична до цієї категорія, яку Е. Берн [2] назвав «життєвий сценарій» – життєвий план особистості, що формується в дитинстві, у першу чергу, під впливом батьків. Різні вікові періоди та стадії розвитку особистості визначаються актуалізацією життєвих ролей як новоутворень цих етапів (П. Горностай [4]). Життєві ролі тісно пов'язані з життєвим сценарієм. Природу останнього можна простежити, досліджуючи стиль життя роду [2]. Припускаємо, що таким чином можна дослідити і родинні життєві ролі особистості. Для виявлення зв'язків між поколіннями в межах трансгенераційного підходу одним із основних інструментів є геносоціограма, яка дозволяє отримати наочне соціометричне (афективне) уявлення про генеалогічне сімейне дерево, виділити різні типи стосунків суб'єкта зі своїм навколишнім оточенням і зв'язки між різними персонажами [24]. У межах нашого дослідження за допомогою цього методу спробуємо дослідити закономірності трансгенераційної передачі родинних життєвих ролей із метою розширення діапазону ролевого репертуару особистості.

**Аналіз попередніх досліджень та публікацій.** Для психологічного осмислення проблеми вагомим значення мали дослідження автора теорії ролей Дж. Міда [26] (символічний інтеракціоналізм), у яких науковець розвиток особистості характеризує в контексті розігрування ролі, Е. Берна [2] (транзактний аналіз) про презентацію рольового репертуару трьома його станами («Батько», «Дорослий», «Дитина»); Дж. Келлі [7] (теорія персональних конструктів) щодо моделювання нових ролей для оптимального способу поведінки; Я. Морено [16], Г. Лейтц [9], І. Гріншпун, О. Морозової [5] та ін. (психодраматичний напрямок), у яких автори розглядають психологічні проблеми в межах теорії ролей як наслідок особливостей рольового розвитку, специфіки рольового репертуару, характеру взаємовідносин між ролями. Слід відмітити і надбання вітчизняних науковців у цьому напрямі, зокрема З. Мірошник [12; 15] (механізми формування ролі (ролеграма)), Т. Титарено [21], П. Горностая [4] (ролевий підхід у соціальній психології особистості) та ін. Щодо дослідження проблеми трансгенераційних зв'язків та практичного використання геносоціограми відмічаємо праці Ч. Тойча [22] про природу віктимних життєвих сценаріїв та А. Шутценбергер [24], згідно якої мета геносоціограми – дати людині краще зрозуміти своє життя та надати йому смислу. А тому

розглянемо детальніше метод геносоціограми в контексті можливостей його застосування для діагностування та розширення репертуару життєвих ролей особистості.

### **Виклад основного матеріалу та результати дослідження.**

Кожна людина характеризується репертуаром життєвих ролей, які пов'язані з особистісною ідентичністю, з життєвим сценарієм, із характером особистості та залежать від внутрішніх (потреби в самореалізації і ролевому розвитку особистості) та зовнішніх (система ролевих очікувань, що відображають соціальні цінності та вимоги до виконання соціальних ролей) чинників (П. Гоностай [4]). Очевидно, що роль як соціально нормативний спосіб поведінки людини [4; 12; 15] виконується для певного глядача. А тому очевидно, що життєва роль, яка є провідною протягом цілого життя чи певної її частини, презентується найблищому оточенню. Для позначення найважливіших стосунків у житті людини Я. Морено [16] запропонував поняття «соціальний атом». А. Шутценбергер [24] називає «соціальний атом» генесоціограмою «тут і тепер». Так, у своїй праці «Синдром предків» дослідниця підтверджує походження генограми, яке пов'язують з імям Мюррея Боуена (1967), однак, наголошує і на ранніх роздумах Морено.

За П. Горностаєм [4] «життєва роль» є інтегральним феноменом, у якому поєднано властивості чотирьох його типів (характерних, сценарних, смислових, архетипічних). Унікальність реалізації цих типів залежить від особистісного смислу, який сучасна дослідниця А. Одінцова [17] характеризує як індивідуальне забарвлення, неповторне тлумачення життєвої ролі. Саме особистісний смисл, на її думку, робить розуміння і виконання ролі персональним та є умовою інтерналізації, тобто переходу змісту ролі та її вимог у внутрішній світ особистості. У цьому контексті пригадаємо найпопулярніший хід актора до сценічного образу – «від себе». Тобто «іти від себе» – це завдання знайти себе в ролі, «втїлити в певній формі особисте ставлення до життя» (І. Гриншпун, О. Морозова [5]). Таким чином, реалізацію надзавдання життєвої ролі (в драматургії над завдання ролі розглядають у контексті духовних потреб [18, с. 47–58]) пов'язуємо із формуванням системи цінностей життєвого сценарію.

Згідно Я. Морено, роль поєднує особисті, соціальні і культурні елементи [16]. П. Пітцеле [19, с. 38] у своїй праці відзначає, що поняття, яке Морено назвав «роллю» мало пряме відношення до

вираження ідентичності, невіддільної від матриці міжособистісної взаємодії. Своєю чергою, людину автор психодрами презентує як визначений набір ролей, що нагадує театральну трупку акторів із широким рольовим репертуаром.

Широта рольового репертуару, на думку З. Мірошник [12], залежить не лише від соціального, а й емоційного досвіду особистості. Сам процес формування і реалізація рольового репертуару особистості, на думку дослідниці, базується на складно організованій відкритій узгодженій системі механізмів – ролеграмі. Поряд із механізмом рефлексії, що залежить від власних очікувань та суспільства, дослідниця наголошує і на механізмові ідентифікації. Хоча вибір об'єктів є свідомим та піддається суб'єктивному контролю, сам процес ідентифікації несвідомий [12]. А тому виведення його на рівень свідомості, на нашу думку, значно може розширити ресурсні можливості образної життєвої ролі особистістю та розширити її рольовий репертуар.

Вузькість репертуару життєвих ролей може бути пов'язана з життєвим сценарієм, так як багато форм активності (або багато ролей) заборонені або обмежені сценарними заборонами [4]. А тому у своєму дослідженні ми концентруємо увагу не лише на вивченні особливостей презентації родинних життєвих ролей особистістю, а і причин блокування певної рольової поведінки.

За працями Франсуаза Дольто, Н. Абрахама та його учнів, а також Бузормені-Надь, А. Шутценбергер охарактеризовує складну проблему трансгенераційної передачі не повністю вирішених конфліктів [24] (ненависть, помста, вендетта), таємниць, «невисказаного», передчасних смертей і вибору професії. Так, аналізуючи матеріали до генеалогії видатного українського поета-емігранта ХХ століття, вихідця з давнього священницького роду на Волині О. Стефановича відмічаємо, що його прапрадід, як і прадід були священиками. Рідний і двоюрідний діди були відомими церковно-громадськими діячами, як і дід поета по матері, який був сином дякона та закінчив духовну семінарію. Крім того, відомо, що батько Олекси – священик Коронат Стефанович – займався поетичною творчістю [11]. За відгуками про творчість О. Стефановича відзначаємо, що він не був «вогнедишним» поетом. Характерна стефановичівська печать духовної моці і душевної м'якості відчувається навіть у віршах патріотичного звучання (грецьке «стефанос» означає «вінок») [6, с. 10]. Своєю чергою, вище сказане підтверджує трансгенераційну передачу й певної філософії життя.



Слід відмітити і те, що із покоління в покоління можуть транслюватись страхи, заборони, цінності, стереотипи, родові сценарії, сімейні міфи і таємниці [4]. У своїх попередніх дослідженнях [25] ми відмічаємо передачу патріотичних цінностей активним діячем Української Діаспори в Австралії Д. Нитченком своїм нащадкам. Зауважуємо обумовленість життєвого шляху цими цінностями його дочок – письменниці Лесі й науковця Галини – та онука – Юрія Ткача, який є засновником видавництва «Байда», перекладачем і видавцем українських книг.

Перші наші розвідки щодо психологічного осмислення життєвих ролей були здійснені в ході сценарного аналізу життєвого шляху першої жінки-меценатки вищої освіти в Східній Європі Гальшки Острозької [3]. Обмежена кількість документального матеріалу про життя княжни націлила нашу працю здійснити спробу нового прочитання її життєвого шляху за допомогою сценарного аналізу її біографії в поемі української письменниці-емігрантки С. Луцкової «Плач за рожевою птахою» [10]. Княжну поетеса зобразила у своїй поемі через образ таврованого долею птаха. Згідно з текстом рожеві птахи з іншого виміру залишають на землі, на підвіконні самотнього птаха, який «умить забуває свої пісні». Очевидно, що скинувши рожеві крила, відвертий птах не може літати. На перший погляд, відзначаємо пасивну роль «Жертви», яка ніби змирилася зі своєю долею. Однак, аналізуючи першопочатковий сценарій Гальшки (штрих 2), який символічно авторка передає через монолог міста, у якому народилась княжна, виділяємо роль «Щасливої» (*Моє маленьке – і найбільше – щастя* [10, с. 64]). Штрих 1 доповнює роль «Щасливої» роллю «Щасливої красуні», обличчя якої писане «найліпшим пензлем, найсвітлішим барвом» [10, с. 63]. Причиною зміни щасливого сценарію вбачаємо у смерті батька ще до народження княжни, яка і досі залишається загадкою. Матір Гальшки, Беату Костелецьку, у поемі зображено як «чужинку», з «тяжбою» у «глухих речах», носія «тавра», яке авторка порівнює з чорною хусткою на плечах. Припускаємо, що цей «тягар», як невербальні повідомлення, могла перейняти у своєї матері й княжна. На несвідомому рівні Гальшка зустрічається зі страхом покинутої (роль «Покинута», «Зраджена») та ідентифікуючи себе з матір'ю, актуалізує роль «Самотньої». Однак, зміни у ставленні Гальшки до себе протягом життя фіксували і зміни ролей, які чергувалися від «Щасливої» до «Самотньої», «Нещасної», «Слабкої», «Жертви»

до «Сильної» та «Вільної». Переломним моментом у цьому вбачаємо кризу середнього віку особистості. Один із конструктивних способів виходу з кризи, на думку О. Пурло [20], полягає у становленні авторської позиції у ставленні до власного життя, що і зазначаємо під час аналізу життєвих ролей княжни Гальшки Острозької.

Слід зазначити ще одну вікову кризу, а саме підліткового віку, яка є ключовою в контексті життєвого сценарію. На думку Е. Берна, до кінця цього вікового періоду приймається остаточне рішення щодо подальшого його розгортання. Так, до 20 років відбувається ніби репетиція, а сама «вистава починається лише на третьому десятилітті [2, с. 332]. Сучасна дослідниця І. Костіна [8] відзначає, що саме у юнацькому віці можливе усвідомлення людиною того, що вона може зробити незалежний вибір, який не буде підпорядкований її сценарним рішенням, прийнятих у дитинстві. А тому для проведення пілотажного дослідження нами було обрано 20 студентів юнацького віку спеціальності «Психологія» Національного університету «Острозька академія», які відвідували заняття з навчального курсу «Психодрама». За П. Горностаєм [4] різним етапам онтогенезу характерні певні життєві ролі. Так, якщо для п'ятирічної дитини характерна роль «Дитини, що грається», для семирічної – роль «Школяра», а підліток «приміряє» на себе роль «Дорослого», то молодшому юнацькому віку (час соціального і професійного самовизначення) характерні «Професійні» життєві ролі, ролі «Мислителя», «Коханця» або «Коханки». Застосована методика: «Репертуар життєвих ролей особистості» (П. Горностая [4]), констатує наступні результати: найчастіше в дитинстві студентами використовувалися такі ролі як «Переможець» (26,3%), «Трудоголік» (21,1%) та «Суддя» (21,1%), що не перечить класифікації ролей у контексті вікового розвитку. Однак, уже у професійній сфері крім названих ролей «Переможець» (31,6%), «Трудоголік» (21,1%), найчастіше використовуються «Консультант» (31,6%), «Спаситель» (31,6%), «Виконавець» (31,6%), «Сповідник» (26,3%), «Критик» (26,3%), «Спостерігач» (26,3%). Переважна більшість з них підкреслює обрану професію студентами. Щодо категорії «ідеальне Я», то виокремлюємо наступні ролі: «Переможець» (47,4%), «Керівник» (47,4%), «Художник» (26,3%), «Спокусник/-ця» (21,1%). Очевидно, що такі ролі потребують як оптимізації, так і актуалізації у порівнянні з їх використанням («Художник» (5,3%), «Керівник» (10,5%), «Спокусниця» (0)).

Застосований U-критерій Манна-Уїтні статистично підтверджує відмінності у використанні певних життєвих ролей у професійній сфері в порівнянні з категорією «ідеальне Я», а саме: «Виконавець» (UЭмп = 68), «Переможений» (UЭмп = 65,5), «Поранений» (UЭмп = 96), «Страждалець» (UЭмп = 85), «Не переможець» (UЭмп = 84), «Жертва» (UЭмп = 100). Слід відмітити, що переважна більшість цих ролей виділена і під час порівняння категорії «дитинство» з «ідеальним Я».

Для дослідження особливих ролей певних членів роду, розуміння «негласних» правил сім'ї, цінностей та ін. нами було запропоновано розробити геносоціограму. На відміну від генограми, геносоціограма пропонує більш глибинну роботу, так як фіксує значимі факти, важливі події і графічно представляє емоційні зв'язки [24]. Для оптимізації інтерпретації результатів та асиміляції досвіду студенти заповнили розроблену нами анкету, ключовим питанням якої було – які б нові ролі хотіли б включити в свій ролевий репертуар? Так, серед перерахованих нових ролей, які б студенти хотіли включити у свій життєвий репертуар найчастіше відмічаємо наступні: «Переможець» (7), «Керівник» (7), «Консультант» (5), «Критик» (3), «Художник» (2), «Трудоголік» (2), «Комік» (2). Серед тих, що названі один раз – «Розумник», «Експлуататор», «Спасатель», «Суддя», «Целитель», «Спокусник».

На основі аналізу теоретичних підходів та експериментальних даних О. Михайленко [13] стверджує, що якість виконання окремою людиною конкретної ролі багато в чому залежить від того, наскільки вона розуміє її специфіку і в якій мірі така роль нею приймається й засвоюється. Емоційний відгук учасників дослідження розгорнув процеси в групі, пов'язані з бажанням розширити репертуар життєвих ролей, що і стало перспективою наших подальших розвідок. Запити протагоністів зазвичай стосувалися дослідження як родових сценаріїв та пов'язаних із ними провідними життєвими ролями, так і інтеграції всіх членів роду. Застосована в роботі техніка «Обмін ролями» дозволяла протагоністам знайти багато спільного зі своїми прашурами, зняти певні заборони та отримати дозволи, ресурс. Прийняті рішення в межах таких «зустрічей» часто відображали бажання більше дізнатись про свій рід, знайти своїх родичів.

Своєю чергою, наші спостереження підтвердили теоретичні дослідження психодраматичної роботи, пов'язаної з «реконструкцією

роду» [14], зокрема щодо основної проблеми, яка пропрацьовується в межах обраного підходу, а саме кризи ідентичності. А тому психодраматично була надана можливість вирішити незавершені конфлікти роду, які тривожать протагоніста, звільнитися від певних заборон та отримати дозволів на розширення репертуару життєвих ролей.

**Висновки.** Існує трактування римського прислів'я: «здобути обладунки Актора», як «привласнення чужих подвигів» [1, с. 18]. У контексті нашої проблеми можемо припустити, що ці «чужі подвиги» безпосередньо стосуються роду особистості, які вона отримує «у спадок». Дослідження підтверджує, що кожна людина характеризується репертуаром життєвих ролей, які пов'язані з особистісною ідентичністю. Існує зв'язок між специфікою ролевого репертуару та особливостями ролевого розвитку всього роду особистості. Пілотажне емпіричне дослідження, що включало в себе вивчення провідних родинних життєвих ролей особистістю за допомогою геносоціограми, активізувало в учасників бажання розширити свій ролевий репертуар. Психодраматична робота в межах «реконструкції роду» сприяла присвоєнню ресурсних можливостей для подолання кризи ідентичності, звільненню від певних сценарних заборон, отриманню дозволу на розширення репертуару життєвих ролей.

Доля в народній свідомості, на думку В. Храмової, не має містичного забарвлення. Це швидше вільний «вибір» власного життя. А поєднання Волі та Правди і є запорукою щасливої долі [23, с. 34]. У нашому розумінні «правда» є знання, зокрема свого минулого, а «воля» – власний вибір особистості. За А. Шутценбергер [24], для того, щоб отримати свободу жити своїм життям, важливо усвідомити, що нами керує, і у випадку необхідності розмістити цю лояльність у нові рамки. Таким чином, геносоціограма може сприяти дослідженню закономірностей трансгенераційної передачі родинних життєвих ролей та активізувати процес розширення ролевого репертуару особистості.

**Перспективою подальших розвідок** вбачаємо у збільшенні вибірки досліджуваних для порівняльного аналізу репертуару життєвих ролей студентів різних спеціальностей.

### **Література:**

1. Антична література: навчальний посібник / В. М. Миронова, О. Г. Михайлова, І. П. Мегела та ін. – К. : Либідь, 2005. 488 с. : іл.

2. Берн Э. Игры, в которые играют люди. Психология человеческих взаимоотношений; Люди, которые играют в игры. Психология человеческой судьбы / Э. Берн; [пер. с англ.]. – Екатеринбург : Литур, 2001. – 576 с.

3. Гандзілевська Г. Б. Психологічне осмислення життєвого шляху Гальшки Острозької в поемі Світлани Луцкової «Плач за рожевою птахою» / Г. Б. Гандзілевська, А. А. Хеленюк // Гуманітарний вісник ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди». Тематичний випуск «Проблеми емпіричних досліджень у психології. – К. : Гнозис, 2014. – Додаток 2 до Вип. 5. – С. 178–187.

4. Горностай П. Личность и роль: Ролевой подход в социальной психологии личности : [монография] / П. П. Горностай. – К. : Интерпресс ЛТД, 2007. – 311 с.

5. Гриншпун И. Б. Психодрама / И. Б. Гриншпун, Е. А. Морозова // Основные направления современной психотерапии. – М. : Когито-Центр, 2000. – С. 301–342.

6. Демянчук Г. Терновий вінок Олекси Стефановича / Демянчук // Стефанович Олекса Коронатович» Возлюби її до крови». – Рівне : «Азалія», 2003. – 140 с.

7. Келли Джорж Теория личности : психология личных конструктов / Дж. Келли // пер. с англ. и науч. ред. А. А. Алексеева. – Санкт-Петербург : Речь, 2000. – 249с. – (Мастерская психологии и психотерапии)

8. Костіна Т. О. Вивчення формування життєвого сценарію у психології розвитку / Т. О. Костіна // Вісник Національного технічного університету України «Київський політехнічний інститут». Філософія. Психологія. Педагогіка . – 2010. – № 2. – С. 101–105. – Режим доступу : [http://nbuv.gov.ua/j-pdf/VKPI\\_fpp\\_2010\\_2\\_18.pdf](http://nbuv.gov.ua/j-pdf/VKPI_fpp_2010_2_18.pdf)

9. Лейтц Грете. Психодрама: теория и практика. Классическая психодрама Я. Л. Морено / Г. Лейтц // Пер.с нем. – Издание 2-е, испр. и доп. – М. : «Когито-Центр», 2007. – 380с. (Современная психотерапія)

10. Луцкова С. Плач за рожевою птахою / Світлана Луцкова // Дивне коло : поезія / Світлана Луцкова. – Рівне : Вид-во «Азалія» Рівненської організації Спілки письменників України, 1999. – С. 61–70.

11. Манько М. Матеріали до генеалогії Олекси Стефановича / М. Манько // Стефанович Олекса Коронатович.»Возлюби її до крови». – Рівне : «Азалія», 2003. –140 с.

12. Мирошник З. Психологические механизмы ролеграммы преподавателя высшей педагогической школы <http://dowings.ru/conferen/uchastniki/>

13. Михайленко О. Ю. Рольовий підхід до вивчення особистості / О. Ю. Михайленко // Збірник наукових праць К-ПНУ імені Івана Огієнка, Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України Проблеми сучасної психології. – 2013. – Випуск 21. – С. 426–435.

14. Михайлова Е. Вчера наступает внезапно : психодрама и культура повседневности / Екатерина Михайлова. – Москва : Класс, 2009. – 288 с. – (Библиотека психологии и психотерапии).

15. Мірошник З. М. Ролеграма як засіб формування рольової структури особистості / З. М. Мірошник // Проблеми сучасної психології. – 2012. – Вип. 18. – С. 517–526. – Рез. англ. – Бібліогр. : 526 с.

16. Морено Якоб Леви. Психодрама / Я. Морено // пер. с англ. Г. Пимочкиной, Е. Рачковой. – 2-ое изд., испр. – М. : психотерапія, 2008. – 496 с.

17. Однінцова А. М. Теоретичні підходи до визначення поняття та змісту життєвої ролі / А. М. Одінцова // Збірник наукових праць Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПНУ. Проблеми загальної та педагогічної психології. – т. XIV. – ч. 2. – К., 2012. – С. 283–290.

18. Основи класичної режисури. Конспект лекцій / В. І. Цветков – Харків : БУРУН і К, 2008. – 160 с.

19. Питцеле П. Подростки изнутри: интрапсихическая психодрама/ П. Питцеле // Психодрама – вдохновение и техника / Под ред. П. Холмса и М. Карп. / Пер. с англ. В. Мершавки и Г. Ченцовой. – М. : Независимая фирма «Класс», 2009. – 284 с. – (Библиотека психологии и психотерапии).

20. Пурло О. Ю. Особливості психотерапії екзистенційної кризи / О. Ю. Пурло // Проблеми загальної та педагогічної психології : збірник наукових праць Інституту психології ім. Г. С. Костюка АПН України / [за ред. С. Д. Максименка]. – Т. X, ч. 3. – К., 2008. – С. 400–407.

21. Титаренко Т. М. Життєвий світ особистості: у межах і за межами буденності / Т. М. Титаренко. – К. : Либідь, 2003. – 367 с.

22. Тойч Дж. М. Второе рождение, или Искусство познать и изменить себя: Пер. с англ. / Дж. М. Тойч, Ч. К. Тойч. – М. ; Лос-Анжелес : «Санрэй», 1995. – 191 с.

23. Храмова В. До проблеми української ментальності / В. Храмова // Українська душа. – К. : МП «Фенікс», 1992. – С. 3–35.

24. Шутценбергер А. Синдром предков. Трансгенерационные связи, семейные тайны, синдром годовщины, передача травм и практическое использование геносоциограммы / А. Шутценбергер – М. : Изд-во Института Психотерапии, 2001. – 240 с.

25. Ganzilevska G. B. Psychological and Hermeneutic Analyses of Versed «Testament» of Dmytro Nytchenko/ Galyna Ganzilevska // Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology – III(27), Issue:51, 2015. – P. 66–70.

26. <http://scaspee.com/6/post/2015/05/psychological-and-hermeneutic-analyses-of-the-versed-testament-of-dmytro-nytchenko-ganzilevskag-b.html>

27. Mead G. H. Mind, self, and society. From the standpoint of a social behaviorist / G. H. Mead. – Chic. : Univ. Press, 1946. – 401 p.

УДК 159.923:316.6

Л. М. Гридковець

## РОЛЬ СОЦІАЛЬНИХ МОДЕЛЕЙ ПОВЕДІНКИ ОСОБИСТОСТІ В ПРОДУКУВАННІ НЕЮ ТРАВМАТИЧНОГО ДОСВІДУ

*У статті представлений розгляд структури формування соціальних моделей поведінки особистості, зокрема через: соціальні моделі колективного несвідомого; соціальні моделі родового несвідомого; соціальні моделі родини; соціальні моделі сім'ї; соціальні особистісні моделі, що набуті в процесі життєдіяльності особистості в позасімейному середовищі. Подано результати емпіричних досліджень щодо проявів родинних, родових та сімейних соціальних моделей відреагування на травматичну ситуацію в наступних поколіннях нащадків. Представлено деякі результати значення християнських світоглядних позицій особистості для її здатності долати травматичний досвід зафіксований у родових соціальних моделях.*

**Ключові слова:** особистість, соціальна дія, соціальна модель, психотравматичний досвід, рід, родина, сім'я, вчинок, генетична пам'ять.

*В статтє представлена на рассмотрение структура формирования социальных моделей поведения личности, в частности через: социальные модели коллективного бессознательного; социальные модели родового бессознательного; социальные модели семьи; социальные личностные модели, приобретенные в процессе жизнедеятельности личности в внесемейной среде. Представлены результаты эмпирических исследований относительно проявлений родственных, родовых и семейных социальных моделей отреагирования на травмирующую ситуацию в следующих поколениях потомков. Представлены некоторые результаты значения христианских мировоззренческих позиций личности на ее способность преодолевать травматический опыт, зафиксированный в родовых социальных моделях.*

**Ключевые слова:** личность, социальное действие, социальная модель, психотравмирующий опыт, род, семья, поступок, генетическая память.

*The article analyzes the structuring of social action process, as a mechanism for creating a social behavior model. The structure of formation of person's social behavior models is viewed through the collective unconscious social models, generic unconscious social models, ancestral social models, parental family social models, and social personal models a person acquired in the process of life in outside-the-family environment. The results of empirical research on the manifestations of generic, ancestral, and parental family social models of response to traumatic situation in subsequent generations of descendants are presented. Some results of the importance of Christian worldview positions of a person for their ability to overcome the traumatic experience recorded in generic social models are presented.*

**Keywords:** *person, social action, social model, psycho-traumatic experience, generic, ancestry, parental family, deed, genetic memory.*

**Постановка проблеми.** В основі будь-якої соціальної моделі поведінки особистості лежить «викарбувана» в її особистісній структурі соціальна дія, яка в своїй суті є складним структурним процесом соціальної спрямованості особистості. Соціальна дія переходить у стійку соціальну модель поведінки особистості під час багаторазового повторення, забезпечуючи при цьому «передачу» соціальної дії наступним поколінням у якості ефективної моделі вирішення соціальних проблем. Як приклад, нащадки тих, хто зазнав голоду ще через три покоління поспішають скуповувати все з полиць магазинів як тільки почули хоча б чутку про ймовірність зникнення продуктів із прилавків магазину. І навіть розуміючи, що інформація належить до категорії «фейкової», відчувають великий дискомфорт під час відмови від «глобальної закупки продуктів» і, задоволення під час здійснення наміру, навіть якщо для цього необхідно було брати кошти в борг.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Проблема повторення соціального досвіду попередніх поколінь займалася ціла когорта фахівців різних психологічних шкіл, зокрема: серед українських науковців – П. П. Горностай, О. А. Донченко, О. Вознесенська, В. Гурієвська, Ю. Логунів, О. А. Карабанова, О. Остапенко, В. Москаленко, С. А. Проценкота та ін., серед закордонних – Е. Берн, М. Боуен, Д. В. Віннікот, З. Фройд, К. Г. Юнг, Б. Хеллінгера, А. Шутценбергер та ін. Проте проблема передачі соціальних моделей поведінки особистості у просторі безпосередньої та віддаленої взаємодії і надалі залишається недостатньо вивченою.



Звідси впливає й актуальність дослідження, яка обумовлена нагальною потребою суспільства у віднаходженні додаткового психологічного резерву в подоланні психотравматичного досвіду як окремих осіб, так і цілого суспільства.

*Об'єктом дослідження* є активні соціальні моделі поведінки особистості в продукуванні психотравми. *Предметом дослідження* є соціальні дії особистості в травматичній ситуації.

**Мета статті** полягає в дослідженні впливу різнорівневих соціальних моделей поведінки особистості на її здатність продукувати та долати травматичний досвід. Звідси випливають наступні завдання:

– висвітлення науково-теоретичного аналізу проблеми соціальної дії як результату проективності процесу дії багаторівневої сукупності соціальних моделей поведінки особистості;

– презентація результатів практичного дослідження проявлення дії різних рівнів соціальної моделі поведінки на провокування та подолання особистістю психотравматичного досвіду.

**Виклад основного матеріалу.** Відповідно до наукових уявлень щодо соціальної дії, зокрема представлених у працях таких науковців як: В. В. Вербець, М. В. Примуш, О. А. Субот та ін., можемо говорити, що у структурному процесі соціальної дії виокремлюють:

- суб'єкт, діюча особа (актора);
- інша (і) діюча (і) особа (і), на яку (їх) спрямована дія;
- потреба в активізації поведінки;
- мотив дії;
- інтерес;
- мета дії;
- метод дії;
- умови дії;
- засоби дії;
- результати дії.

Відповідно до дослідження В. О. Киричука [5] дія є результатом сукупності вчинків як внутрішніх, так і зовнішніх. Тобто соціальна дія як така відображає сукупність внутрішніх та зовнішніх соціальних вчинків особистості. Де під соціальним вчинком ми розуміємо дуалістичну спрямованість особистості, що проявляється як у внутрішньому, так і зовнішньому діалозі.

Оскільки людина істота соціальна, то навіть у системі внутрішніх суб'єктних взаємодій вона проявляється у соціальному контексті. Її думки (внутрішні вчинки) спрямовані в першу чергу на взаємодію із соціальним середовищем. Навіть коли вона розмірковує про себе, то вибудовує комунікацію як з іншим відображення власного я, так і з іншими людьми, чи Богом.

Сама структура особистості розглядається нами в парадигмі психодинамічної моделі особистості, тобто: свідоме, підсвідоме, несвідоме (З. Фройд), де несвідоме, як таке, представлене в якості трьох базових компонентів: колективне несвідоме (К. Г. Юнг), родове несвідоме (А. Азімов, П. Горностай, В. Ратнер, А. Штуценбергер) та особистісне несвідоме (З. Фройд, Д. Віннікот, Е. Берн).

Кожен із зазначених складових структури особистості забезпечується внутрішніми та зовнішніми рефлексивними та соціальними вчинками. А багаторазове повторення соціальних вчинків призводить до формування соціальної моделі поведінки особистості, що проявляється через реалізацію соціальних модельно-сценарних конструктів та поділяється на:

- Соціальні моделі колективного несвідомого (визначаються ментальними проявами особистості як нащадка та представника конкретних етносів).

- Соціальні моделі родового несвідомого (представлені у вигляді типізованих сценаріїв відреагування особистості на конкретні подразники).

- Соціальні моделі родини (моделі засвоєні в наслідок безпосередньої взаємодії особистості з різними членами родини).

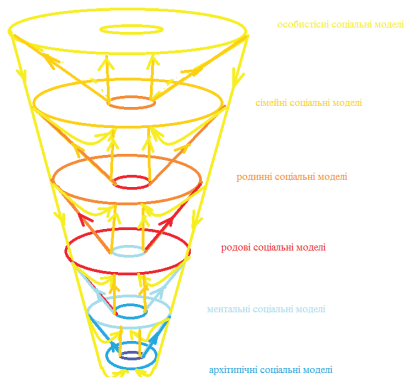
- Соціальні моделі сім'ї (сценарні моделі, що акумулюються дитиною в батьківській родині в процесі зростання).

- Соціальні особистісні моделі (набуті в процесі життєдіяльності особистості в поза сімейному середовищі). (Див. рис. 1.)

У свою чергу моделі колективного несвідомого поєднують у собі два рівні – моделі соціальної поведінки як результат архітипічних образів та моделі ментального походження (К. Юнг, А. Штуценбергер, Грофф та ін.).

Запропонована до розгляду на Рис. 1. модель насправді віддзеркалює не тільки структуру формування соціальних моделей поведінки особистості, а глибинність особистісної структури людини. Усі запропоновані на малюнку рівні характеризують не тільки фактор онтогенезу самої особистості, а віддзеркалюють філогенез

становлення людства як такого. І кожна особистість на ряду з онтогенетичним розвитком носить у собі весь комплект інформації щодо власного філогенетичного розвитку як представник свого виду.



**Рис. 1. Структура формування соціальних моделей поведінки особистості**

Якщо нижні три рівня моделей закладаються в генетичній пам'яті особистості, то вищі три – формуються в процесі взаємодії особистості із зовнішнім світом із моменту зачаття.

Проте, всі ці соціальні сценарні моделі розгортаються лише в соціальному середовищі. Бо лише соціальне середовище – проявляє потенціал людини як людської істоти, яка в своїй основі є соціальною. Приклади цього ми знаходимо у випадках «усиновлення» загублених дітей тваринами й унеможливлення таких дітей повернутися до людської соціальної взаємодії за кілька років перебування в оточенні звірів.

Тобто, маючи кілька рівнів потенції до формування, особистість лише через власну соціалізацію проявляє соціалізаційні потенції, які сформовані в якості рівневих соціальних сценаріїв усвідомленої та неусвідомленої дії.

Найбільш вивченими у психології є механізми впливу на особистість соціальних моделей поведінки батьківської сім'ї. У своїх роботах Д. І. Іванов зазначив: «Передача сенсів від батьків до дітей визначається як міжпоколінні родинні трансмісії в системі дитячо-батьківської взаємодії. Суть зазначеного процесу така. Якщо акт

виробництва сенсу (на батьківському рівні) припускає включення в систему значень і їхніх домінант дитини як об'єкта фрустрованих бажань і потреб, то формування аналогічної структури в дитини буде визначено інтенціями, заданими батьківським несвідомим. У силу цього різноманітні за формами і проявами проблеми і конфлікти батьків стають проблемою, яку переживає дитина. Індивідуальність дитини, що формується в таких умовах, часто має батьківські риси і батьківські вади; несвідомі інтенції відношення до дитини, зумовлені проблемою, що переживають батьки, у сукупності формують фонові умови розвитку індивідуальності дитини. У свою чергу, дитина у стосунках із батьками формує власну систему значень і сенсів за зразком та подобою батьківської, тобто концептуалізує батьківський досвід взаємодії з реальністю» [4, с. 11].

Підтвердження цих слів ми знаходимо на практиці: працюючи на базі кримінальної міліції з дітьми, які пережили сексуальне насильство від сторонніх осіб, та їх родинами з'ясувалося, що в 90% випадків один або обоє з батьків цих дітей були жертвами насильства, переважно сексуального характеру (в нашому випадку не йдеться про домашнє насильство). Продовживши це дослідження серед 60–65 річних батьків (вибірка склала 100 чоловік – 50 жінок, 50 чоловіків), які ніколи не зазнали сексуального насильства (ні самі, ні їх супутники життя), 86% з них були впевненими, що їхні діти також ніколи не ставали жертвами сексуального насильства. Тобто на цьому прикладі ми бачимо, що соціальна модель жертви несвідомо передається від батьків до дітей. І попри те, що діти можуть на когнітивному рівні не володіти інформацією щодо подій із батьками, на рівні несвідомого продовжують відтворювати батьківську соціальну модель «жертви».

Активно вивчається соціальною психологією та соціологією проблематика впливу соціального середовища на формування соціальних моделей відреагування особистості. Так, наприклад: інститутом суспільних досліджень протягом 2003–2008 рр. проводилося обстеження 1000 громадян України, яким у 1932–1933 рр., було від 1 до 7 років. 500 із них жили на українських теренах, де був голодомор (перша група), і 500 – мешкали на українській етнічній території, яку голодомор не зачепив (контрольна група). Аналіз дослідження показав наступні результати:

1. Пережили смерть своїх батьків, братів і сестер у роки Голодомору: 76% в першій групі та 0% в контрольній.

2. Виховувались в інтернатах та дитячих будинках: 56% у першій групі та 8% в контрольній.

3. Мають високий рівень тривожності: 73% у першій групі та 11% в контрольній.

4. Домінування депресивних настроїв: 59% у першій групі та 11% в контрольній.

5. Наявність фобійних розладів: 55% у першій групі та 7% в контрольній.

6. Наявність психосоматичних розладів: 50% у першій групі та 20% в контрольній.

7. Неусвідомлений комплекс меншовартості: 78% в основній групі та 32% в контрольній.

Тобто ми бачимо, що соціальне середовище (середовище поза-родиноного простору) справді має потужний механізм формування моделей особистості взаємодії із собою та зовнішнім світом.

Натомість проблема сімейно-родової пам'яті та родового несвідомого особистості, які відображаються в родових соціальних моделях поведінки особистості вивчено не достатньо. Серед психологічних концепцій, що розглядаються сучасною психологією, таку проблему досліджують представники: трансперсональної психології – С. Гроф, К. Уїлбер, Ч. Тарт, А. Мінделл, С. Криппнер та ін.; психодрами – О. Вознесенська, П. П. Горностай, М. Карп, Д. Морено, О. Московцева-Бойко, П. Холмс та ін.; позиційних методів конструювання психологічних систем – М. Боуен, Б. Хеллінгер, О. Зеленський, В. Інжир, А. Шутценбергер та ін. І в такому випадку ми не даємо якісну оцінку самим розробкам, але констатуємо їх наявність.

Аналізуючи результати клієнтської роботи з 124 онкохворими, які звернулися за психотерапевтичною допомогою, можемо констатувати, що у 36% (45 осіб) їхні предки пережили жахиття голодомору. І саме в цих 36% найважчий анамнез протікання хвороби (неефективність ліків, рецидиви тощо). Працюючи за методами християнської сопричасної психотерапії вдалося підняти картину, прописану в несвідомому клієнтів, пов'язану з трагедією голодомору. А саме: наявність деструктивних базових сценаріїв, зокрема серед них найбільш розповсюдженими є: «нічого зробити не можливо, однак усі помремо», «вижити в родині має тільки один» (до речі при цьому сценарії у трьох наступних поколіннях помирили нащадки, залишаючи в живих лише одного), або ще один вид сценарію: «я винний у тому, що вижив». Також у процесі психотерапевтичної

роботи була виявлена ще одна категорія осіб, у яких фіксація відбувалася на стані непростощення катів, а відповідно нащадки жили за сценарієм «постійного пошуку винних». Існують психотерапевтичні техніки, які дозволяють пробачити агресора, проте це вибачення в першу чергу потрібне не агресору, а самій жертві. Бо саме своєю ненавистю вона ніби «прив'язує» агресора до себе і цю «прив'язку» в якості базового родового сценарію передає своїм нащадкам. На рівні несвідомості вона тим самим утворює ланку з'єднання з агресором, ніби «носить його на собі», витрачає на нього свою енергію. Її життям керують відчуття злоби і провини. У такому випадку ми можемо говорити проте, що саме християнська модель поведінки, яка забезпечується покаяттям, дозволяє «відпустити» агресора.

У подальших дослідженнях нами для перевірки впливу та наслідків передачі моделей взаємодії жертви з агресором було обстежено понад 500 чоловік, які є нащадками тих, хто пережив голодомор та репресії. Нам вдалося сформувати три добровільні вибірки респондентів за їх внутрішніми позиціями, що базуються на сценаріях переданих нащадкам предками, які пережили голодомор та репресії. Дослідження відбувалося за шкалами методики Дж. Пауелла «Повнота життя» і результати представлені у проміжку [0; 4], верхній показник відбиває позитивну тенденцію, а нижній – деструктивну. Нейтральна позиція представлена показниками із проміжку [1,9; 2,1]. До презентативної вибірки потрапила лише молодь 25-30 років.

Таблиця 2.

*Вплив сімейно-родових сценаріїв на психологічну стабільність особистості*

Критерії за методикою Дж. Пауелла «Повнота життя» у молоді 25-30 років із родин, що пережили голодомор та репресії [0; 4]	Базові сценарії передані нащадкам предками, пережившими Голодомор та репресії		
	Нерелігійне мислення: непростощення катів, звинувачення оточуючих (60 ч.)	Нерелігійне мислення: вдячність за те, що вдалося вижити (60 чол.)	Релігійне мислення: прощення катів, молитва за катів та жертв (60 чол.)
<i>Ставлення до себе</i>	1.8	2.2	2.8
<i>Ставлення до людей</i>	1.32	2	3.0
<i>Ставлення до життя</i>	1.79	2.4	3.01
<i>Ставлення до Бога</i>	1.52	2.0	3.25

Із таблиці 2 видно, що найбільш деструктивним для нащадків виявився сценарій нерелігійного мислення особистості при непростіні катів і звинувачення оточуючих, натомість найбільш конструктивним – релігійне мислення з базовим прощенням катів, молитвою за катів та жертв [2, с.117].

Також хочеться навести приклад впливу деформаційних родових моделей на формування статевої і сексуальної ідентичності. Так наші дослідження показали, що соціальне середовище справді може викликати певні проблеми під час формування сексуальної орієнтації особистості: ситуативна обумовленість (гомосексуальне розбещення), заступаюча обумовленість (одностатева ізоляція), фантазійна обумовленість (під дією гомосексуальної сугестії засобами масової інформації, кіно- та відео- індустрії). При цьому батьківська сімейна система дає передумови дії соціальній системі: середовищна обумовленість (деформація родинної системи з домінацією авторитарної матері), особистісну обумовленість (формування батьками нарцистичного способу мислення у дитини). Але, як показує практика, принаймні під час формування чоловічої гомосексуальності, 93% осіб досліджуваної вибірки (52 особи) мали деформовані образи «внутрішньої жінки» і «внутрішнього чоловіка», що були передані в якості родових соціальних моделей. При цьому при орієнтації особи на чоловічій ролі в гомосексуальних стосунках (активний гомосексуаліст), особистісна позиція внутрішнього чоловіка у 50% відповідає нормам на відміну від пасивних гомосексуалістів (у яких цей показник склав 0%), але родові моделі взаємодії чоловічого і жіночого образу деформовані до чотирьох поколінь. Безперечно, лише наявність родової деформаційної моделі не призводить до розвитку гомосексуальності, натомість посилення цієї моделі сімейними деформаційними сценаріями та соціальним впливом призводить до деформації сексуальної орієнтації особистості, навіть у релігійно практикуючих родинах.

У випадках жіночого гомосексуалізму (як реального (16 осіб.), так і віртуального (156 осіб)) нами було виявлено, що пусковим механізмом у 72% (124 ос.) випадків із досліджуваної вибірки була первинна психосексуальна травма дівчинки у віці до 6 років від осіб чоловічої статі. Наступні ситуації сексуального насильства з боку чоловіків були лише віддзеркаленням-продовженням витісненої первинної психосексуальної травми. Проте під час моделю-

вання особистісного родинно-родового простору засобами проєктивних методик виявилось, що понад 60% дівчат такої вибірки мають у родовому анамнезі непропрацьовану сексуальну травму матері (а часом і бабачі та прабабці) в дитячому чи юнацькому віці. Проте, із цієї когорти офіційно знали про наявність подібного досвіду в матері лише 2 дівчини. Нам вдалося поспілкуватися лише з 18 матерями дівчат зазначеної вибірки і було повністю підтверджено наявність і передачу деструктивного сценарію від матері до доньки. У цьому випадку важлива не сама подія як така, а важливим виявився той факт, що жінки не «завершили» емоції з пережитої ситуації і, витіснивши їх на рівень несвідомого, створили деструктивний сценарій чоловічо-жіночих відносин, який став складовою соціальної моделі, переданої нащадкам.

**Висновки та перспективи подальших розвідок із цього напрямку.** Наші дослідження показали важливість ролі соціальних моделей поведінки особистості в продукуванні нею травматичного досвіду, що набуває особливої актуальності в сучасних умовах травматичного досвіду цілої нації, оскільки ця тема не тільки висвітлює механізми передання досвіду попередніх поколінь, але й стає ключовим моментом для пошуку механізмів перекопструювання сімейно-родових деструктивних моделей із метою забезпечення повноти особистісної свободи та відповідальності особистості за себе як дитини свого народу, свого роду, своєї сім'ї, так і за себе як творця власного життя та життя своїх нащадків.

Надалі у своїх дослідженнях ми будемо висвітлювати ці та інші аспекти зазначеної проблематики. Проведемо детальний аналіз механізмів та методик перекопструювання деструктивних соціальних моделей поведінки особистості в позитивно орієнтовані сценарії життєдіяльності.

### **Література:**

1. Hrydkovets L. Influence of family (generation) determinant on person's ability to overcome personal crises (Вплив родинної детермінанти на подолання особистісних криз)// Science and education a new dimension: Pedagogy and Psychology. – II (10), Issua 20, 2014. – С. 114–118 –р-ISSN 23085258 – [www.seanewdim.com](http://www.seanewdim.com)
2. Дідук І. А. Взаємини між дітьми в сім'ї як чинник їх психосоціального розвитку : автореферат дис... К. психол. н. : 19.00.07 / І. А. Дідук: Інститут психології ім Г. С. Костюка АПН України. Київ, 2001. – 20 с.



3. Іванов Д. І. Психологічний аналіз системи дитячо-батьківських стосунків у парадигмі глибинної психології : Автореферат дисертації на здобуття ученого ступеня кандидата психологічних наук за фахом 19.00.07 – педагогічна і вікова психологія / Д. І. Іванов. – Південноукраїнський державний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського, Одеса, 2005. – 21 с.

4. Основи психології : Підручник / За заг. Ред. О. В. Киричука, В. А. Роменця. – К. : Либідь, 1997. – 632 с.

5. Сайт інституту соціальних досліджень. – <http://www.uaterra.com.ua/>

УДК 378.00.32

Н. І. Жигайло, І. В. Зошій

## ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ЦІННІСНИХ ОРІЄНТАЦІЙ СТУДЕНТІВ – МАЙБУТНІХ ЮРИСТІВ

*Стаття присвячена дослідженню ціннісних орієнтацій в структурі особистості; змісту ціннісних орієнтацій студентської молоді на сучасному етапі розвитку суспільства; аналізу, які цінності майбутніх юристів займають високі щаблі в ієрархії ціннісних орієнтацій, а які втрачають своє значення. У статті проведено аналіз між вибором ціннісних орієнтацій студентів перших та четвертих курсів; за результатами дослідження доведено, що існують розбіжності між вибором ціннісних орієнтацій студентів та їх спрямованістю.*

**Ключові слова:** ціннісні орієнтації, майбутні юристи, студентська молодь, особистість, професіоналізм, юридична праця, професійна компетентність, студенти, юридична діяльність, спрямованість особистості.

*Статья посвящена исследованию ценностных ориентаций в структуре личности; содержанию ценностных ориентаций студенческой молодежи на современном этапе развития общества; анализу, какие же ценности студентов-будущих юристов занимают высокие ступени в иерархии ценностных ориентаций, а какие теряют свое значение. В статье проведен анализ между выбором ценностных ориентаций студентов первых и четвертых курсов и по результатам исследования доказано, что существуют разногласия между выбором ценностных ориентаций и их направленностью.*

**Ключевые слова:** ценностные ориентации, будущие юристы, студенты, личность, профессионализм, юридическая работа, компетентность, юридическая деятельность, направленность, ВУЗ.

*To research of value orientation in the structure of personality; content value orientations of students in modern society; analysis that the value of future lawyers occupy higher levels in the hierarchy of values, and which lose their value. The article analyzes the choice between value orientations students first and fourth courses; of the*

*study proved that there are differences between the choice of value orientations of students and their orientation; the conclusions and recommendations for the formation and development of value orientation of students.*

**Keywords:** *values, future lawyers, college students, personality, professionalism, legal work, professional competence, students, legal activities, orientation of the individual.*

**Постановка проблеми.** Сьогодні ставить перед випускниками вищих навчальних закладів надзвичайно важливе завдання. Це не тільки знання навчальних предметів, але й розвиток низки особистісних рис, які дозволяють якнайшвидше та найкраще адаптуватися до нових умов життя, бути компетентним у своїй справі.

Студентській молоді належить особлива роль у суспільстві, адже саме її представники сьогодні – це майбутні керівники держав, урядів, науковці, економісти, юристи тощо – те покоління, яке буде творити історію завтра. І від того, якими є цінності та ціннісні орієнтації сучасної молоді, залежить її майбутнє і майбутнє суспільства в цілому. Тому дослідження цієї проблеми є надзвичайно актуальним на сучасному етапі.

Ціннісні орієнтації – найважливіший компонент свідомості особистості, який суттєво впливає на сприйняття навколишнього середовища, відношення до суспільства, соціальної групи, на уявлення людини про саму себе [4]. Як елемент структури особистості, вони відображають її внутрішню готовність до дій щодо задоволення потреб і цілей, дають напрямок її поведінці у всіх сферах діяльності.

Проблема ціннісних орієнтацій знайшла своє відображення в наукових працях як зарубіжних учених (М. Вебер, Е. Дюркгейм, А. Маслоу, Р. Мертон, Т. Парсонс, М. Рокіч, Е. Фромм), так і вітчизняних: П. Ігнатенко, Т. Кириленко, В. Клименко, С. Максименко, Н. Жигайло, В. Роменець, Т. Титаренко, Т. Яценко. Проблеми ціннісних орієнтацій молоді досліджували такі науковці: О. Балакірєва, М. Головатий, Б. Нагорний, А. Пархимович, О. Петінова, Л. Сокур'янська.

З погляду В. Алексеєвої, ціннісні орієнтації є формою включення суспільних цінностей у механізм діяльності та поведінки особистості [1]. У дослідженнях Є. Клімова, В. Сержантова, В. Шадрікова та інших ціннісні орієнтації є важливим механізмом регуляції діяльності. Найбільш яскраво ця роль системи ціннісних

орієнтацій виявляється щодо професійної діяльності. На думку Є. Клімова, для кожної визначеної професійної групи характерний свій зміст діяльності, своя система цінностей [5].

Роль ціннісних орієнтацій у цьому контексті полягає в тому, що вони, за словами О. Краснорядцевої, «детермінують професійну поведінку, забезпечуючи зміст і спрямованість діяльності і додаючи зміст професійним діям» [6]. Особливе значення система ціннісних орієнтацій займає в діяльності професій типу «людина – людина», здобуваючи в цьому випадку характер центрального елемента в структурі їхнього професійного образу. Такі види професійної діяльності є областями існування й розвитку загальнолюдських цінностей. Саме тут реалізуються цінності альтруїзму і творчості, що додають смислу такій діяльності. Низкою авторів у цьому контексті розглядається роль ціннісних орієнтацій у професійній діяльності психолога (А. Серий), педагога (О. Краснорядцева), соціального працівника (Т. Шевеленкова, Н. Шмельова).

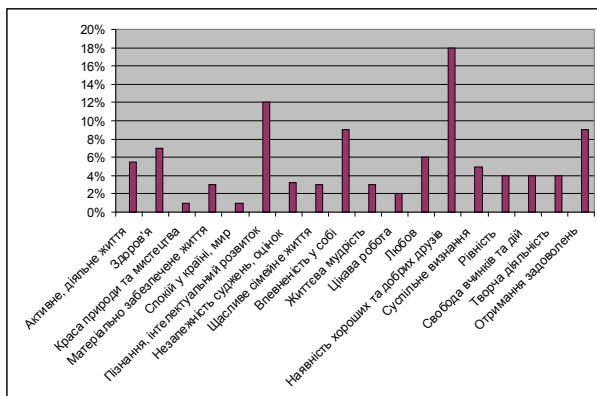
**Метою дослідження** було виявлення психологічних особливостей ціннісних орієнтацій студентів-майбутніх юристів під час навчання у ВНЗ, а також розроблення на цій основі рекомендацій щодо формування та розвитку ціннісних орієнтацій.

**Виклад основного матеріалу.** Дослідження проводилось на базі вищих навчальних закладів м. Львова. У ньому взяло участь 40 осіб, із них 20 студентів перших курсів та 20 студентів четвертих курсів, віком від 18 до 22 років.

Дослідження проводилось за допомогою методик:

- методика «Ціннісні орієнтації» (М. Рокіч);
- методика «Визначення спрямованості особистості» (Б. Басса).
- тест «Діагностика реальної структури ціннісних орієнтацій особистості» (С. Бубнова).

За допомогою методики «Ціннісні орієнтації» (М. Рокіч) отримано наступні результати:

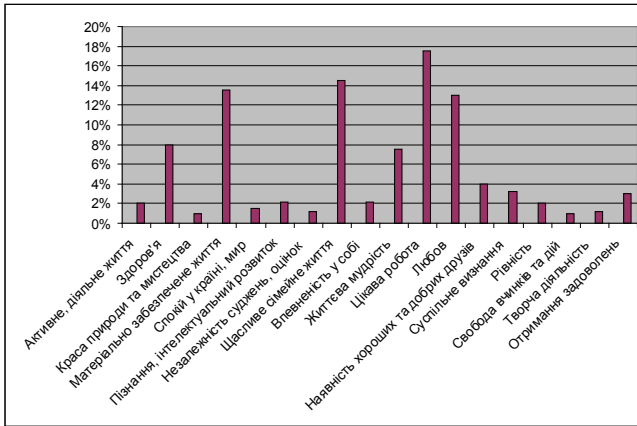


**Рис.1. Показники ціннісних орієнтацій студентів перших курсів за методикою «Ціннісні орієнтації» М. Рокіч**

Отже, за результатами методики «Ціннісні орієнтації» М. Рокіча щодо термінальних цінностей у студентів першого курсу переважають цінності: наявність хороших та добрих друзів (18%), пізнання, інтелектуальний розвиток (12%), упевненість у собі (9%), отримання задовольень (9%), здоров'я (7%), любов (6%). Інші цінності виявилися для досліджуваних студентів однаковою мірою менш значимими. Це такі цінності як, краса природи та мистецтва (1%), матеріально забезпечене життя (3%), спокій у країні, мир (1%), незалежність суджень, оцінок (3%), щасливе сімейне життя (3%), життєва мудрість (3%), цікава робота (2%), суспільне визнання (5%), рівність (4%), свобода вчинків та дій (4%), творча діяльність (4%) та активне, діяльне життя (6%).

У студентів четвертого курсу за результатами методики «Ціннісні орієнтації» М. Рокіча щодо термінальних цінностей переважають: цікава робота (18%), щасливе сімейне життя (15%), матеріально забезпечене життя (14%), любов (13%), здоров'я (8%) та життєва мудрість (8%). Інші цінності для досліджуваних студентів четвертих курсів є менш значимими. Це такі цінності як активне, діяльне життя (2%), краса природи та мистецтва (1%), спокій у країні, мир (2%), пізнання, інтелектуальний розвиток (2%), незалежність суджень (1%), упевненість у собі (2%), наявність хороших та добрих друзів (4%), суспільне визнання (3%), рівність

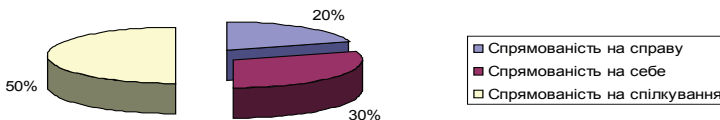
(2%), свобода вчинків та дій (1%), творча діяльність (1%) та отримання задоволень (3%).



**Рис. 2.** Показники ціннісних орієнтацій студентів четвертих курсів за методикою «Ціннісні орієнтації» М. Рокіч

Отже, для студентів перших курсів більш важливими є цінності наявність хороших та добрих друзів, пізнання та інтелектуальний розвиток, упевненість у собі, отримання задоволень, здоров'я та любов. У студентів четвертих курсів переважають цінності професійної самореалізації (цікава робота, матеріально забезпечене життя) та своєї майбутньої сім'ї (щасливе сімейне життя, любов).

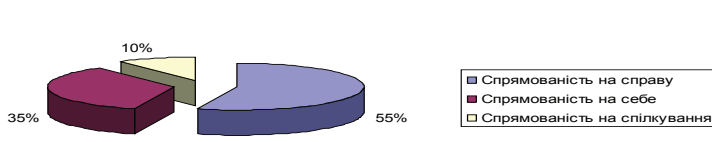
За результатами методики «Визначення спрямованості особистості» Б. Басса отримано такі результати: для шести досліджуваних першого курсу характерний прояв «спрямованість на себе» (30%), «спрямованість на справу» мають чотири студенти (20%) та в десяти студентів першого курсу переважає «спрямованість на спілкування» (50%).



**Рис. 3.** Показники спрямованості особистості за методикою «Визначення спрямованості особистості» (Б. Басса) студентів перших курсів

Тобто результати, одержані за методикою діагностики спрямованості особистості Б. Басса, свідчать, що для більшості учасників на першому курсі характерний прояв «спрямованість на спілкування». Такі люди прагнуть за будь-яких умов підтримувати відносини з людьми, орієнтуються на спільну діяльність, соціальне схвалення, залежні від групи, виражена потреба в прихильності й емоційних відносинах із людьми. Для респондентів, які обрали прояв «спрямованість на себе», притаманні орієнтація на пряму винагороду, агресивність у досягненні статусу, владність, схильність до суперництва, тривожність, дратівливість, егоїстичність. Такі люди найбільше цінують власну думку, у спільних справах орієнтуються, передусім, на досягнення особистої мети. Найменш значущою серед цих видів спрямованості особистості для студентів першого курсу є «спрямованість на справу». Тобто для таких студентів не існує великої зацікавленості в розв'язанні ділових питань, виконанні відповідальної роботи, орієнтації на ділову співпрацю, обстоювання спільної мети; головне для неї – спілкування.

Під час діагностики студентів четвертого курсу за методикою «Визначення спрямованості особистості» Б. Басса одержано такі результати: сім студентів характеризуються проявом «спрямованість на себе» (35%), одинадцять студентів – «спрямованість на справу» (55%) та двом студентам характерний прояв «спрямованість на спілкування» (10%).

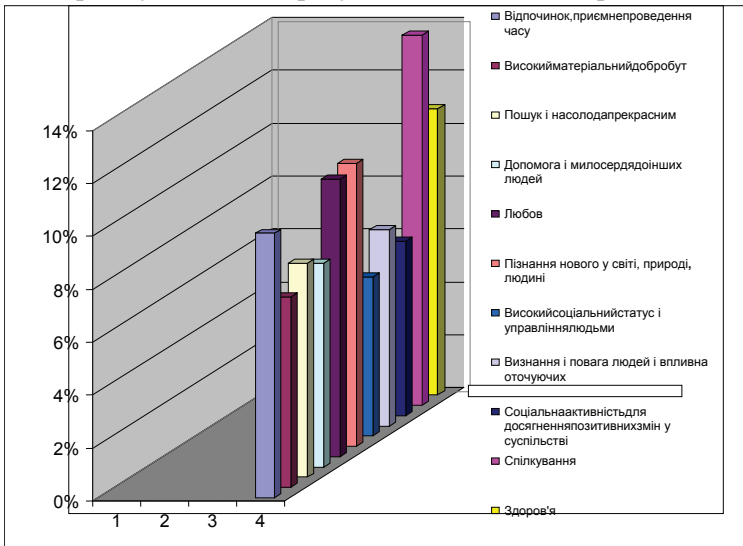


**Рис. 4. Показники спрямованості особистості за методикою «Визначення спрямованості особистості» (Б. Басса) студентів четвертих курсів**

Отже, у студентів четвертого курсу перше місце посідає «спрямованість на справу» як один із вагомих чинників ефективної взаємодії. Такі люди зацікавлені у вирішенні ділових проблем, якнайкращому виконанні роботи, орієнтуються на співпрацю, здатні в інтересах справи захищати власну думку, корисну для досягнення спільної мети. Для таких людей важлива діяльність й отримання від неї задоволення. Друге місце посідає параметр «спрямованість на себе». Для досліджуваних, які обрали цей аспект, притаманні орієн-

тація на пряму винагороду, агресивність у досягненні статусу, владність, схильність до суперництва, тривожність, дратівливість, егоїстичність. Такі люди найбільше цінують власну думку, у спільних справах орієнтуються, передусім, на досягнення особистої мети. На третьому місці – «спрямованість на спілкування». Для цієї вибірки не є основним прагнення підтримувати стосунки з людьми, орієнтуватись на соціальне схвалення, не характерні їй залежність від групи, потреба в прихильності чи емоційних стосунках з оточенням. Загалом для четвертого курсу важлива орієнтація на ділову співпрацю і бажання досягати високих результатів від певної діяльності.

Отже, у студентів першого курсу переважає «спрямованість на спілкування», тобто їм властиво підтримувати емоційні стосунки з іншими, відчувати почуття прихильності, виконувати спільну діяльність, та простежується залежність від групи. У студентів четвертого курсу переважає «спрямованість на справу», тобто вони більше орієнтуються на справу та досягнення конкретної мети.



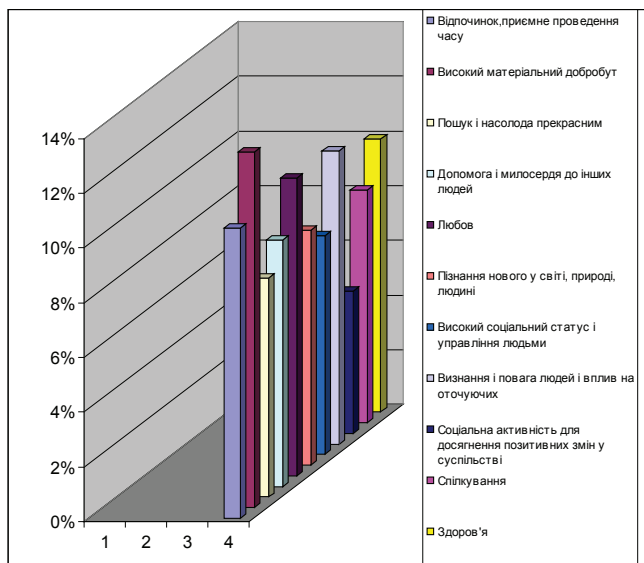
**Рис. 5. Показники структури ціннісних орієнтацій особистості за тестом С. Бубнова студентів перших курсів**

Під час діагностики студентів перших курсів за тестом «Діагностика реальної структури ціннісних орієнтацій особистості» (С. Бубнова) одержано такі результати: для 14% досліджуваних



студентів пріоритетними є спілкування, здоров'я – 11% та пізнання нового у світі, природі, людині – 11%. Також для них важливими цінностями є любов – 11%, відпочинок, приємне проведення часу – 10%, пошук і насолода прекрасним – 8%. Інші цінності для студентів перших курсів є менш важливими: допомога і милосердя до інших людей (8%), визнання, повага людей і вплив на оточуючих (7%), високий матеріальний добробут (7%), високий соціальний статус і управління людьми (6%) та соціальна активність для досягнення позитивних змін у суспільстві (7%).

У студентів четвертих курсів за результатами тесту «Діагностика реальної структури ціннісних орієнтацій особистості» (С. Бубнова) (див. рис. 2.6) переважають: високий матеріальний добробут – 13%, любов – 11%, визнання і повага людей і вплив на оточуючих – 11%, відпочинок, приємне проведення часу – 11%, здоров'я – 10%. Інші цінності для студентів четвертих курсів є менш важливими: допомога і милосердя до інших людей (9%), пізнання нового у світі, природі, людині (9%), спілкування (9%), пошук і насолода прекрасним (8%), високий соціальний статус і управління людьми (8%) та соціальна активність для досягнення позитивних змін у суспільстві (5%).



**Рис. 6. Показники структури ціннісних орієнтацій особистості за тестом С. Бубнова студентів четвертих курсів**

У структурі ціннісних орієнтацій цієї підгрупи досліджуваних простежується значна вага цінностей матеріального забезпечення, це може бути пов'язане, у першу чергу, з матеріальною залежністю від старшого покоління та бажанням зміднитися як самостійна і незалежна особистість за підтримки друзів.

**Висновки.** Здійснивши аналіз літературних джерел, можна зробити наступні узагальнення: ціннісні орієнтації виявляються і розкриваються через оцінки, які людина дає собі, іншим обставинам через її вміння структурувати життєві ситуації, приймати рішення в проблемних і конфліктних ситуаціях.

За результатами методики «Ціннісні орієнтації» М. Рокіча щодо термінальних цінностей для студентів перших курсів більш важливими є цінності наявність хороших та добрих друзів, пізнання та інтелектуальний розвиток, упевненість у собі, отримання задоволень, здоров'я та любов. У студентів четвертих курсів переважають цінності професійної самореалізації (цікава робота, матеріально забезпечене життя) та своєї майбутньої сім'ї (щасливе сімейне життя, любов).

За результатами методики «Визначення спрямованості особистості» Б. Басса у студентів першого курсу переважає «спрямованість на спілкування», тобто їм властиво підтримувати емоційні стосунки з іншими, відчувати почуття прихильності, виконувати спільну діяльність та простежується залежність від групи. У студентів четвертого курсу переважає «спрямованість на справу», тобто вони більше орієнтуються на справу та досягнення конкретної мети.

**Висновки.** Порівнюючи результати дослідження за методикою «Визначення спрямованості особистості» (Б. Басса) та тестом «Діагностика реальної структури ціннісних орієнтацій особистості» (С. Бубнова), можна побачити, що ціннісні орієнтації пов'язані зі спрямованістю особистості. У студентів перших курсів переважає «спрямованість на спілкування» та важливою ціннісною орієнтацією для них є спілкування. У студентів четвертих курсів переважає «спрямованість на справу» та важливою цінністю для них є високий матеріальний добробут.

Проведене дослідження не висвітлює всіх аспектів проблеми, що вивчалась. У подальших дослідженнях можливим є розроблення методичних рекомендацій, спрямованих на формування та розвиток ціннісних орієнтацій, що сприяють успішній юридичній діяльності для тих осіб, у яких виявлено низькі показники.

**Література:**

1. Алексеева В. Г. Ценностные ориентации как фактор жизнедеятельности и развития личности / В. Г. Алексеева // Психол. журнал. – 1984. – Т. 5. – № 5. – С. 63–70.
2. Васютинський В. О. Ціннісно – орієнтаційні площини сучасного українського суспільства / В. О. Васютинський // Проблеми загальної та педагогічної психології: Зб. наук. праць Ін-ту психології ім. Г. С. Костюка АПН України / За ред. С. Д. Максименка. – К., 2006. – Т. 8. – Вип. 6. – С. 40–45.
3. Власова О. І. Педагогічна психологія : Навч. посібник / О. І. Власова. – К. : Либідь, 2005. – 400 с.
4. Жигайло Н. І. Психологія духовного становлення майбутнього фахівця : Монографія / Н. І. Жигайло. – Львів : Видавничий центр Львівського національного університету імені Івана Франка, 2008. – 336 с.
5. Жигайло Н. І. Комунікативний менеджмент: навч. посіб. / Н. І. Жигайло – Львів: ЛНУ імені Івана Франка, 2012. – 368 с.
6. Головаха Е. И. Жизненная перспектива и ценностные ориентации личности / Е. И. Головаха // Психология личности в трудах отечественных психологов. – СПб. : Питер, 2000. – 258 с.
7. Каламаж Р. В. Я-концепція як складова професійної самосвідомості юристів / Р. В. Каламаж // Наукові записки. Серія «Психологія і педагогіка». – Острог, 2006. – Вип. 7. – С. 156–164.
8. Климов Е. А. Общечеловеческие ценности глазами психолога-профессиоведа / Е. А. Климов // Психол. журнал. – 1993. – Т. 14. – № 4. – С. 130–136.
9. Краснорядцева О. М. Ценностная детерминация профессионального поведения педагогов / О. М. Краснорядцева // Сибирский психологический журнал. – Томск, 1998. – № 7. – С. 25–29.
10. Сокурская Л. Г. Ценностная дифференциация украинского студенчества: кластерный анализ / Л. Г. Сокурская, О. Н. Крилова // Методологія, теорія та практика соціологічного аналізу сучасного суспільства: Зб. наук. праць. – Харків, 2003. – 560 с.
11. Яницкий М. С. Ценностные ориентации личности как динамическая система / М. С. Яницкий. – Кемерово : Кузбассвузиздат, 2000. – 204 с.

УДК 159.9:61

І. П. Камінська

**АНАЛІЗ ПРОБЛЕМИ ФОРМУВАННЯ ДЕОНТОЛОГІЧНОЇ  
КУЛЬТУРИ МАЙБУТНІХ ЛІКАРІВ У ПСИХОЛОГО-  
ПЕДАГОГІЧНІЙ ЛІТЕРАТУРІ**

*У статті проаналізовано сучасний стан проблеми формування деонтологічної культури майбутнього медика, розкрито поняття «деонтологічна культура» як психолого-педагогічної категорії. Розглянуті основні категорії деонтологічної культури та психолого-педагогічні умови її розвитку в майбутніх лікарів.*

**Ключові слова:** деонтологія, деонтологічна культура, етика, лікар, мораль.

*В статье дан анализ современного состояния проблемы развития деонтологической культуры будущего медицинского работника, понятие «деонтологическая культура» раскрыто с психологической точки зрения. Рассмотрены основные категории деонтологической культуры и психолого-педагогические условия ее развития у будущих врачей.*

**Ключевые слова:** деонтология, деонтологическая культура, этика, врач, мораль.

*The article deals with the analysis of the current state of the developing deontological culture in future medic and with the definition of the term 'deontological culture' from the psychological point of view. There is an overview of basic categories of deontological culture and psychological and pedagogical means of developing it in future medics.*

**Key words:** deontology, deontological culture, ethics, doctor, morality.

**Постановка проблеми.** Останнім часом у сучасних умовах медичної взаємодії все більш складним і опосередкованим стає моральний зв'язок між лікарем і хворим. Це є приводом для актуалізації питання щодо розвитку моральних якостей і культурних особливостей поведінки майбутнього лікаря, тобто деонтологічних засад медичної професії. Саме в деонтології яскраво виражено

співвідношення моральних і професійних компонентів у поведінці та діях лікаря. Медична професія ґрунтується на міжособистісних стосунках і, безперечно, торкається питань культури цих взаємин. Ступінь відповідальності за здоров'я і долю хворої людини в медичних працівників найвищий, тому їм потрібно не лише дотримуватися таких етичних категорій як обов'язок, совість, гуманізм, а й розуміти людей, мати необхідні знання в галузі психології. Отже, специфіка професійної діяльності медика передбачає виховання майбутніх лікарів на засадах високої моральності, гуманізму, толерантності, відповідальності, тактовності.

Як відомо, соціальне оточення впливає на розвиток особистості, тому, на наш погляд, необхідне створення в медичних вузах таких психолого-педагогічних умов навчання, які сприяли б формуванню деонтологічної культури майбутнього фахівця. Під час навчання у вищій у студента повинні сформуватися такі цінності, які традиційно були властиві кращим представникам вітчизняної медицини. В основі медичної діяльності лежить гуманізм, який є основною детермінантою ставлення лікаря до виконання своїх професійних обов'язків. Студент має не лише придбати гуманістичну спрямованість особистості, належний рівень емпатії, знання етичних норм і деонтологічних правил, а й вміти їх застосувати в майбутній професійній діяльності. У зв'язку з цим особливого значення набуває проблема розвитку деонтологічної культури майбутнього медика.

**Аналіз останніх досліджень та публікацій.** Морально-етичні проблеми взаємодії лікаря та пацієнта здавна були в центрі уваги представників різних наукових сфер і не втратили своєї актуальності і сьогодні. Проблеми деонтології розглядали відомі зарубіжні та українські вчені (Є. О. Вагнер, В. В. Вербицький, О. А. Грандо, В. М. Казаков, І. А. Касірський, П. Г. Костюк, Ю. І. Кундієв, С. В. Комісаренко, М. М. Петров, Л. А. Пиріг, Є. І. Чазов та ін.). Дослідженню етико-деонтологічних проблем професійної діяльності сучасного медичного працівника присвятили свої роботи В. М. Баншиков, В. С. Гуськов, Ю. Г. Зубарев, А. Л. Зюбан, Б. Д. Карварсарський, А. В. Квасенко, В. П. Котельников, І. І. Крижанівська, І. М. Круковська, В. Ф. Матеев, Г. В. Морозов, І. Ф. Мягков, В. Н. Мясищев, Г. І. Царагородцев, В. Й. Шатило та ін.

Аналіз останніх наукових досліджень із питань деонтологічної культури майбутніх фахівців показав, що значна їх кількість

лежить у площині педагогіки і розглядається з позицій сучасних концепцій навчання та виховання в руслі виділення та обґрунтування певних педагогічних технологій і організації навчально-виховної діяльності, сприяючих засвоєнню студентами етичних цінностей і деонтологічних норм (А. О. Агаркова, Ю. І. Колісник-Гуменюк, С. С. Хлестова та ін.), а також дослідження змісту та організаційних форм діяльності педагогічного колективу з розвитку деонтологічної культури майбутнього фахівця (Г. А. Караханова, Л. В. Переймибіда, Я. В. Цехмістер та ін.). У площині деонтології питання формування особистості лікаря розглядали О. Грандо, В. Кордюм, Т. Мішаткіна, А. Моруа, В. Поттер, В. Демченко, В. Запорожан, Ю. Кундієв, В. Чешко та ін. У площині психології можна виділити праці, які розкривають питання психологічного супроводу професійного становлення лікаря (Б. Ясько та ін.), психологічної компетентності лікаря (Є. Андронов, В. Ташликов, Н. Яковлева та ін.), проблеми психології в медичній освіті (Т. Бухаріна, В. Дуброва, А. Кирпиченко, М. Лапкін, С. Лігер та ін.) тощо.

**Метою статті** є висвітлення сучасних підходів до розуміння деонтологічної культури та психолого-педагогічних умов її формування у майбутніх лікарів.

**Виклад основного матеріалу.** Аналіз сучасних наукових досліджень із питань медичної етики дозволяє визначити її як різновид професійної етики, що включає сукупність морально-етичних правил і принципів надання медичної допомоги [8]. Медична етика є своєрідною теоретичною основою, обґрунтуванням морально-етичної поведінки медичних працівників і саме вона стала основою для розвитку деонтології. У сучасній науці деонтологія розглядається як складова частина медичної етики і займається проблемами належної поведінки медика під час безпосереднього виконання своїх професійних обов'язків [8]. У деонтології формуються ті положення, які стосуються сутності та змісту лікарської діяльності, її специфіки і становлення, і логічно обґрунтовуються рекомендації, котрим лікарю слід керуватись під час виховання у себе специфічного лікарського ставлення щодо суспільства, своєї професії, своїх помилок і успіхів, колег і хворої людини [6].

Б. В. Петровський вважає, що деонтологія розглядається як наука про моральний, естетичний і інтелектуальний вигляд медичного працівника, про те, які повинні бути взаємостосунки між медиками, хворими і їх родичами, а також між колегами в медич-

ному колективі і цілими установами, що беруть участь у боротьбі за життя і здоров'я людей [2].

Оскільки деонтологія включає не лише взаємовідношення лікар-пацієнт, але також взаємовідношення між усіма учасниками лікувального, реабілітаційного і профілактичного процесів, ми вважаємо, що деонтологічна підготовка майбутніх лікарів повинна бути тісно пов'язана з вивченням ними психології. Знання психології необхідні медичним працівникам для встановлення адекватних стосунків із пацієнтами і їх родичами, вміння лікаря спілкуватися і викликати їх довіру, що іноді буває вирішальним чинником у процесі лікування або відновлення організму [1].

Із психологічної точки зору деонтологія займається проблемами етичної професійної поведінки фахівців та розглядає питання їх особистісної та моральної надійності [5]. М. П. Тимофієва зазначає, що становлення особистості майбутнього медика передбачає формування професійно досконалої особистості, здатної до творчості через активізацію самосвідомості та діяльності, всебічно розвиненої, високоосвіченої, соціально активної, виховання у неї почуття відповідальності, високої духовності; формування цінностей у процесі усвідомлення своїх інтересів та переваг; глибоко професійного самовизначення та самоусвідомлення; адекватної і стабільної професійної самооцінки; вмотивованості на постійне самовдосконалення у професії [9]. Це означає, що у вищих та спеціалізованих навчальних закладах повинна проводитися цілеспрямована психологічна діяльність щодо розвитку психологічних якостей майбутніх медиків. Особливості медичної діяльності визначають специфічні вимоги до професійно значущих психологічних якостей медичного працівника. До таких якостей ми відносимо емоційну врівноваженість, емпатію, афіліацію, комунікативну компетентність, упевненість у собі і власних можливостях, адаптованість, конфліктність, стресостійкість фахівця медичної сфери. Також від медичних працівників, окрім розвиненої професійної компетентності, вимагається високий рівень деонтологічної культури.

Проблеми формування деонтологічної культури фахівця висвітлено в деяких психолого-педагогічних дослідженнях. Так, С. С. Хлестова, розкриваючи поняття «деонтологічна культура», зазначає, що воно охоплює повний змістовий спектр понять «деонтологія» та «культура», однак не зводиться до їх простої суми, а

є новим якісним утворенням, яке не лише відображає цінності у їх «людському вимірі», а й зумовлює їх «діяльне освоєння», реалізацію цього виміру на всіх рівнях організації та соціального самовияву [10]. При цьому деонтологічну культуру авторка визначає як одну з найбільш важливих складових професійної культури особистості, а деонтологічну культуру студента розглядає як сукупність духовно-інтелектуальних, емоційно-ціннісних і професійно-етичних якостей особистості, що визначають етичну та культурну значущість її життєдіяльності.

Л. В. Переймибіда вважає, що деонтологічна культура медичного працівника є інтегрованою якістю особистості майбутнього лікаря у процесі допрофесійної підготовки, виражається в потребі самовдосконалення і самовираження в умовах подальшої професійної діяльності, стає ступенем оволодіння фахом [7]. Авторкою розроблено та теоретично обґрунтовано модель розвитку деонтологічної культури майбутнього медичного працівника, яка включає особистісний, професійний та соціальний компоненти. Особистісний компонент моделі розвитку деонтологічної культури передбачає опору на потребу в культурній ідентифікації особистості в процесі її розвитку і виявляється на рівні прояву «лікар і його ставлення до самого себе». У процесі дослідження організаційних засад діяльності педагогічного колективу з розвитку деонтологічної культури визначено, що необхідно враховувати соціальний досвід учнів, здобутий у школі, родині, молодіжних організаціях, у неформальних об'єднаннях тощо (соціальний компонент). При цьому їхня соціалізація має не тільки цілеспрямований, регулюючий характер, а інколи може бути нерегульованою, неконтрольованою зовні. Професійний компонент знаходить своє відображення на рівнях прояву «лікар – колеги» і «лікар – пацієнт». У своєму дослідженні Л. В. Переймибіда доводить, що важливим аспектом діяльності педагогічного колективу з розвитку деонтологічної культури в умовах профільного середнього загальноосвітнього закладу є формування і розвиток особистісних якостей та створення умов для усвідомлення професійних умінь майбутнього медичного працівника [7].

І. О. Шеплякова визначає деонтологічну культуру фахівця як рівень присвоєння ним базових професійних цінностей, які закладені в досвіді фахової діяльності, є складовою професійної культури особистості і виявляється у належному виконанні професій-



них зобов'язань, закріплених у змісті професійних деонтологічних норм [11].

Ю. І. Колісник-Гуменюк вважає, що формування професійно-етичної культури майбутніх медиків у процесі гуманітарної підготовки передбачає становлення й розвитку особистості завдяки з'ясуванню психології власної поведінки, розвитку логічного мислення, вміння спілкуватися, визначенню сутнісних характеристик суспільства, місця й ролі людини в суспільстві, розуміння сенсу людського буття [3].

У літературі також зустрічається поняття «етико-деонтологічна культура», яке використовується щодо однієї зі складових професійної культури медичного працівника і розуміється як гуманістична спрямованість ціннісних орієнтацій лікаря, а також сукупність засвоєних етико-деонтологічних норм і сформованість деонтологічно значущих якостей особистості фахівця, що реалізуються у професійній діяльності [4].

Оскільки загальні принципи деонтології лежать в основі професійної діяльності медика, то вони повинні бути донесені до свідомості майбутнього фахівця на перших етапах навчання в медичному закладі. У науковій літературі наголошується, що деонтологічне виховання у вищій медичній школі повинно спиратися на активні методи навчання, які давали б емоційний заряд, спонукали студентів до самостійних відповідальних творчих рішень. Прихильники цієї точки зору розглядають побудову навчального процесу на діалогічній основі, спираючись на концепцію М. М. Бахтіна і В. С. Біблера, згідно якої діалог – основа буття і мислення сучасної людини, а діалогічні відносини пронизують усі відносини і прояви людського життя (О. Матюшкін, І. Полушкін, В. Степіхова, О. Гармаєва, Є. Шиянов, А. Шемшуріна та ін.). Інші дослідники вважають, що формування деонтологічної культури реалізується через спеціальну організацію учбово-виховної діяльності із присвоєння студентами етичних цінностей і деонтологічних норм (А. Агаркова, Л. Переймибіда, Ю. І. Колісник-Гуменюк та ін.). Це, у свою чергу, сприяє становленню гуманістичної спрямованості особистості, відповідних ціннісних орієнтацій студента, розвитку професійно-значущих психологічних якостей особистості медика (емпатії, афіліації, комунікативності тощо). Але всі дослідники єдині в тому, що формувати деонтологічну культуру майбутніх медиків треба в навчальному закладі, щоб у процесі навчання належним чином

здійснилося становлення гуманістичної спрямованості особистості і відбулося засвоєння необхідних етичних норм, без чого неможлива професійна діяльність фахівця медичного профілю.

Важливо зазначити, що деонтологія вимагає від медичного фахівця постійної роботи над собою як у професійному, так і у психологічному плані. Лікар повинен уміти володіти собою, стримувати негативні емоції, агресію в будь-якому виді, адже його настрій проявляється у взаєминах із оточуючими (пацієнтами, їх родичами, колегами), позначається на їх самопочутті і може сприяти прояву тривожності, фрустрації та інших небажаних емоційних проявів особистості. Відомо, що необережне слово лікаря, його байдуже або безвідповідальне ставлення до пацієнта можуть виявитися етіологічним фактором ятрогенного захворювання і негативним чином вплинути на результат лікування.

Деонтологічна культура медичного працівника також пов'язана з психологічним кліматом у лікувальній установі, а саме: якщо взаємовідносини будуються на правилах деонтології, то і психологічна атмосфера в медичному закладі доброзичлива, проявляються взаємоповага, взаємодовіра, готовність допомогти один одному. Ці відносини стосуються і пацієнтів, які відчують на собі загальну психологічну атмосферу лікарняного закладу. І навпаки, якщо психологічна атмосфера в лікувальній установі нездорова, як правило, є місце для міжособистісних конфліктів, байдужого, або безвідповідального ставлення лікаря до пацієнта, відчувається нервова напруга. Часто причиною цього є недотримання правил медичної етики та деонтології з боку медичних працівників. Отже, враховуючи специфіку медичної професії, деонтологічна культура є невід'ємною складовою професійної діяльності медика і необхідним складником структури його особистості. Відсутність якостей, які є основоположними в медичній етиці і деонтології, свідчить про професійну непридатність майбутнього медика. Тому своєчасне засвоєння студентами деонтологічних норм і формування деонтологічної культури медика є важливим кроком їхнього професійного становлення.

Ураховуючи все вищевикладене, ми вважаємо, що успішному формуванню деонтологічної культури майбутніх медиків сприятиме реалізація наступних психолого-педагогічних умов:

– формування у студентів гуманістичної спрямованості особистості;

- розвиток системи ціннісних орієнтацій, які покладені в основу морально-етичних норм медичної професії;
- розвиток професійно-значущих психологічних якостей лікаря;
- сформованість мотиваційної структури особистості майбутнього лікаря;
- залучення студентів до їхньої майбутньої професійної діяльності шляхом упровадження в навчальний процес активних методів навчання (психологічний тренінг, аналіз проблемних ситуацій, діалог як основний засіб освоєння етичних цінностей і деонтологічних норм в умовах англомовного навчання та ін.);
- засвоєння студентами певних деонтологічних категорій та впровадження їх у власну професійну діяльність.

**Висновки.** Проведений аналіз сучасних підходів до визначення поняття «деонтологічна культура» показав, що це явище розглядається з різних позицій і представляє собою інтегроване особистісне утворення, яке формується в процесі оволодіння людиною професійною діяльністю та набуття професійно значущих якостей на основі придбання фахівцем певної системи цінностей, і проявляється у відповідній суспільним очікуванням поведінці професіонала. Однак у психологічній площині ми виявили дефіцит досліджень, присвячених проблемам деонтологічної культури майбутніх фахівців у медичній сфері. Ураховуючи зазначене, перспективи подальшої роботи в цьому напрямку полягають у теоретичному обґрунтуванні моделі формування деонтологічної культури майбутніх медиків в умовах англомовного навчання у вищому навчальному закладі.

### **Література:**

1. Бурак Е. Н. Взаимосвязь психологии, деонтологии и медицинского права в процессе деонтологической подготовки студентов медицинских вузов // Биомедицинская этика: проблемы и перспективы: Материалы международной конференции / Под общ. ред. проф. Д. С. Денисова, проф. Я. С. Яскевич, доц. Т. В. Мишаткиной. – Мн. : МГМИ, 2000. – С. 22–23.
2. Деонтология в медицине: В 2 т. Т. 1. Общая деонтология / Белорусов О. С, Бочков Н. П., Бунятян А. А. / Под ред. Б. В. Петровского; АМН СССР. – М. : Медицина, 1988. – 352 с.
3. Колісник-Гуменюк Ю. І. Формування професійно-етичної культури майбутніх фахівців у процесі гуманітарної підготовки в медичних

коледжах : монографія / Юлія Ігорівна Колісник-Гуменюк. – Львів : «Край», 2013. – 296 с.

4. Кропачева М. Л. Приобщение студентов медицинского вуза к профессиональной этико-деонтологической культуре (на материале преподавания гуманитарных дисциплин) : автореф. дис ... канд. пед. наук: ...13.00.08 / Кропачева Марина Леонидовна. – Ижевск : Удмурт. гос. ун-т., 2012. – 22 с.

5. Крук В.М. Психология надежности специалиста: история и современность // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Психологические науки. – 2010. – № 3. – С. 181–188.

6. Круковська І. М. Естетичні чинники етико-деонтологічного аспекту професійної діяльності медичного працівника / І. М. Круковська // Естетичне виховання дітей та молоді: теорія, практика, перспективи розвитку: збірник наукових праць / за ред. О. А. Дубасенюк, Н. Г. Сидорчук. – Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2012. – С. 231–240.

7. Переймибіда Л. В. Організаційні засади діяльності педагогічного колективу з розвитку деонтологічної культури учнів медичного ліцею : Дис... канд. наук: 13.00.01 / Л. В. Переймибіда. – К., 2008.

8. Стеценко С. Г. Медичне право України: Підручник / За заг. ред. д.ю.н., проф. С. Г. Стеценка; С. Г. Стеценко, В. Ю. Стеценко, І. Я. Сенюта – К. : Всеукраїнська асоціація видавців «Правова єдність», 2008. – 507 с.

9. Тимофієва М.П. Психологічна концепція професійного становлення та самореалізація особистості у вищому медичному закладі [Електронний ресурс] / М. П. Тимофієва // Педагогические науки. – Режим доступу : [http://www.rusnauka.com/34\\_NIEK\\_2010/Pedagogica/75369.doc.htm](http://www.rusnauka.com/34_NIEK_2010/Pedagogica/75369.doc.htm).

10. Хлестова С. С. Формування деонтологічної культури студентів вищих навчальних закладів у процесі соціально-виховної роботи : автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.07 / Світлана Святославівна Хлестова. – К. : Нац. пед. ун-т імені М. П. Драгоманова, 2011. – 20 с.

11. Шеплякова І. О. Деонтологічна культура соціального педагога: до визначення поняття [Електронний ресурс] / І. О. Шеплякова // Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах. – 2013. – Вип. 33. – С. 427–432. – Режим доступу : [http://nbuv.gov.ua/j-pdf/Pfto\\_2013\\_33\\_72.pdf](http://nbuv.gov.ua/j-pdf/Pfto_2013_33_72.pdf).

УДК 159.923.3

І. С. Коваль

## СТРУКТУРА ПСИХОЛОГІЧНОЇ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ РЯТУВАЛЬНИКІВ ДСНС УКРАЇНИ ДО ДІЯЛЬНОСТІ В ЕКСТРЕМАЛЬНИХ УМОВАХ

*У статті проведено інформаційно-аналітичний огляд підходів до опису структурних компонентів психологічної готовності. У структурі психологічної готовності майбутніх працівників Державної служби України з надзвичайних ситуацій, автором виділено чотири пов'язані між собою та взаємообумовлені компоненти, а саме: мотиваційний, когнітивно-інтелектуальний, операційний та особистісний. Також здійснено науковий огляд зазначених компонентів та розглянуто особистісні якості пожежних-рятувальників, необхідних для професійної діяльності в надзвичайних ситуаціях.*

**Ключові слова:** психологічна готовність, майбутні рятувальники, екстремальні ситуації, мотиваційний компонент, когнітивно-інтелектуальний компонент, операційний компонент, особистісний компонент.

*В статье проведен информационно-аналитический обзор подходов к описанию структурных компонентов психологической готовности. В структуре психологической готовности будущих работников Государственной службы Украины по чрезвычайным ситуациям, автором выделены четыре связаны между собой и взаимобусловлены компоненты, а именно: мотивационный, когнитивно-интеллектуальный, операционный и личностный. Также осуществлен научный анализ указанных компонентов и рассмотрены личностные качества пожарных-спасателей, необходимых для профессиональной деятельности в чрезвычайных ситуациях.*

**Ключевые слова:** психологическая готовность, будущие спасатели, экстремальные ситуации, мотивационный компонент, когнитивно-интеллектуальный компонент, операционный компонент, личностный компонент.

*This article provides information and analytical review of approaches to describe the structural components of psychological*

*readiness. The structure of psychological readiness of future employees of the State Service of Ukraine of Emergencies, author, four inter-related and interdependent components, namely: motivational, cognitive-intellectual, operational and personal. Also, research conducted inspection of these components are considered personal qualities and fire-rescue required for professional work in emergencies.*

**Keywords:** *psychological readiness, future rescue, emergencies, motivational component cognitive-intellectual component, operational component, the personal component.*

**Постановка проблеми.** Соціокультурні зміни, що відбуваються на українських теренах, зумовлюють потребу в підготовці професіоналів нової, тверезо-мислячої генерації, котрі мають багаж знань та вміють самостійно та креативно вирішувати проблеми в надзвичайних ситуаціях. Сьогодні Україна стикається із проблемами пожежно-технічної інтеграції в міжнародні системи безпеки, що пророкує високий рівень професійної компетентності майбутніх пожежних-рятувальників Державної служби України з надзвичайних ситуацій (ДСНС України) під час виконання службових завдань у зоні лиха, підвищенні кваліфікації тощо.

Так, необхідно зробити інтенсивнішим процес навчання, створювати та постійно вдосконалювати навчальні бази, для підготовки висококваліфікованих рятувальників, використовуючи та впроваджуючи передовий досвід науковців.

На нашу думку, у підготовці майбутніх рятувальників, необхідно звертати увагу на: професійні, особистісні, індивідуальні, психологічні якості, необхідні пожежникам під час виконання службових завдань, та ефективність їх формування у процесі підготовки; досягнення науки та ступеня застосування нововведень у навчально-виховний процесі.

У навчальних закладах ДСНС України, професійна освіта повинна базуватись на ідеях гуманізму: невимушений усебічний розвиток індивідом власних здібностей, інтересів та потреб; здатність до саморозвитку та самоаналізу; орієнтація на усвідомлений вибір поведінки в надзвичайних ситуаціях різного характеру. Найважливіший елемент підготовки майбутніх пожежних фахівців базується на психологічній готовності до тактичної та управлінської діяльності.

**Аналіз останніх джерел та публікацій.** У сучасній науці немає однозначного розуміння структури психологічної готовності

до професійної діяльності. Так, *М. Дяченко та Л. Кандибович* виокремили: мотиваційний, орієнтаційний, операційний, вольовий та оцінний компоненти; *О. Керницький*, вивчаючи формування психологічної готовності курсантів до льотної діяльності в структурі, виділив дещо інші компоненти: мотиваційний, когнітивний, операційний, емоційно-вольовий та професійно-важливі якості особистості військового пілота; підтримує погляди попередника *Ю. Бойко*, тому у структурі психологічної готовності майбутніх юристів виокремлює наступні компоненти: мотиваційний, операційний, емоційно-вольовий, особистісний; *В. Ягунов* до основних структурних компонентів психологічної готовності відносить: мотиваційний, пізнавальний, емоційний, вольовий; *А. Грачов* визначив структуру готовності працівника ДПС МНС Росії до професійної діяльності, у яку включає: мотиваційний, орієнтаційний, вольовий, операційний, фізичний, оцінний компоненти; *Є. Школяр* вивчаючи формування психологічної готовності в майбутніх фахівців оперативно-рятувальної служби цивільного захисту, виокремлює: мотиваційний, інтелектуально-когнітивний та регуляторний елементи.

Не зважаючи на окремі відмінності в поглядах науковців на структуру психологічної готовності особистості до діяльності, про що свідчать особливості структури психологічної готовності, вчені залишаються одноставними в тому, що основні її складові визначаються змістом та умовами конкретної фахової діяльності.

Оскільки в науковій літературі висвітлено та обґрунтовано структуру та способи формування психологічної готовності в різних напрямках діяльності, у межах статті за допомогою теоретичного аналізу розкриємо та уточнимо структурні компоненти психологічної готовності майбутніх рятувальників до діяльності в екстремальних умовах.

**Мета статті:** на основі теоретико-психологічного аналізу визначити структуру психологічної готовності майбутніх рятувальників до діяльності в екстремальних умовах.

**Виклад основного матеріалу.** Під час аналізу діяльності майбутніх рятувальників, спостерігається необхідність застосування спеціальних методик та програм для формування психологічної готовності до діяльності внаслідок наявності постійних загрозливих факторів, що зумовлюють потребу вивчення структури готовності до діяльності в екстремальних умовах [15]. Готовність

появляється в результаті досвіду особистості, що базується на формуванні позитивного ставлення до фахової діяльності, усвідомленні потреб та мотивів. Конкретним вираженням готовності є характеристики поведінки особистості, такі як: вольові, емоційні та інтелектуальні.

Стан психологічної готовності включає складну динамічну структуру, до якої входять мотиваційні, вольові, пізнавальні, емоційні, операційні компоненти, властивості та стани людської психіки у співвідношенні із професійними завданнями та зовнішніми обставинами, що склалися.

Так, український сучасник В. Моляко, досліджуючи психологічну готовність до діяльності, виокремлює основні компоненти, серед яких: знання, вміння, навички та мотиви діяльності. Учений зазначає, що структуру готовності потрібно розглядати в залежності від того, яку діяльність буде виконувати особистість – творчу чи виконавчу [16].

Визначаючи структуру психологічної готовності майбутніх рятувальників до діяльності в екстремальних умовах, ми виділяємо в ній чотири пов'язані між собою та взаємообумовлені наступні компоненти: мотиваційний, когнітивно-інтелектуальний, операційний та особистісний.

Мотиваційний компонент готовності характеризує здатність майбутніх фахівців мотивувати себе на набуття необхідних фахових знань, умінь та навичок і формування компетентності в надзвичайних ситуаціях.

У мотиваційній сфері проявляються найбільш значущі характеристики психологічної готовності до професійної діяльності, оскільки вона є складним механізмом співвідношення зовнішніх та внутрішніх чинників поведінки індивіда та постійним їх взаємним впливом, у якому суб'єкт дії та ситуація обопільно впливають один на одного, результатом якого є поведінка людини. У структурі особистості мотивація займає визначальне місце, представляючи процес передачі зовнішніх подразників об'єктивної дійсності у внутрішні спонукальні сили поведінки індивіда. А. Леонтьєв доводив, що мотиваційна готовність є основою освіти, так як без мотиву та сенсу не можлива жодна трудова діяльність, не втілюються ніякі знання та сформовані вміння [13]. На думку Р. Санжеева, мотивація визначає напрямок та способи здійснення конкретної діяльності [7]. М. Дяченко, Л. Кандибович, Є. Кокшенєва, Р. Лучен-



ко та Ю. Бойко розглядали мотивацію через позитивне ставлення, інтерес до обраної фахової діяльності [2, 11, 14]. Мотиви, які формуються в процесі життєдіяльності людини, стають основними та звичними і відображаються на загальному враженні, яке справляє людина на оточуючих, тобто характеризують її в цілому.

Для ефективного виконання трудової діяльності, враховуючи всі норми та вимоги регуляції, сумлінність є основним критерієм. Тому у статті розглядаємо мотивацію як сукупність сил, які змушують майбутнього рятувальника сумлінно виконувати професійну діяльність в екстремальних умовах, із певною наполегливістю для ефективного вирішення поставленого завдання. Сила мотиву впливає як на активність особистості, так і на успішність та продуктивність прояву такої активності, скажімо – на ефективність професійної діяльності майбутнього фахівця в особливих умовах.

Мотиваційний компонент є пусковим механізмом фахової діяльності майбутнього рятувальника, який сприяє необхідному рівню активності працівника, контролює зміст активності майбутнього пожежника та зокрема використання ним засобів під час виконання функціональних обов'язків для досягнення продуктивного кінцевого результату.

Таким чином, мотивація до діяльності працівників ДСНС впливає на досягнення похвального результату, цілеспрямованість, почуття обов'язку та впевненість у власних силах. Психологічна готовність майбутніх фахівців до діяльності в особливих умовах значною мірою залежить від типу мотивації та спрямованості на виконання професійних завдань.

Наступним є когнітивно-інтелектуальний компонент психологічної готовності, який є сукупністю спеціальних знань необхідних для продуктивної діяльності, характер професійної «картини світу», високу здатність до навчання та спрямованість на оволодіння специфікою діяльності. В. Фортунатов уважає, що основним елементом освіти є знання [10]. Так, у професійному становленні знання відіграють важливу роль, сприяючи утворенню поглядів, переконань, на основі яких формуються риси характеру.

Когнітивні процеси є показниками якості внутрішніх регуляторів, за допомогою яких особистість отримує, інтерпретує, зберігає та відтворює необхідну інформацію. Учені В. Бехтерев, Б. Ломов, С. Рубінштейн вивчали процес інтеріоризації, яка є засобом набування суб'єкта діяльності, за допомогою якого відбувається за-

своєння досвіду. Професійні знання працівника ДСНС України об'єктивно-необхідні для ефективної діяльності в зоні лиха, охоплюють інформацію про технології виконання функціональних обов'язків та про всі детермінанти, які визначають продуктивність у досягненні поставлених цілей.

У свою чергу О. Коберник, О. Керницький, Е. Сафянц, Л. Чернікова, Н. Іполітова у структурі психологічної готовності виокремлювали когнітивний компонент, де розглядали його, як інтеграція, яка відображає інформованість працівника про зміст трудової діяльності, рівень методичних та спеціально предметних знань професійної діяльності [1, 6, 8, 9].

Обізнаність майбутнього рятувальника у специфіці та конкретиці власної трудової діяльності, її структурі та змісті є вагомим умовою психологічної готовності до професійного функціонування. Також рятувальнику необхідно знати власні індивідуальні особливості характеру, сильні та слабкі боки.

Тому, використання працівником ДСНС умінь та навичок отриманих у процесі підготовки вимагає від нього постійного, цілеспрямованого модернізування та вдосконалення набутої бази знань, конкретних результатів залежно від слабких та сильних боків особистості. Розвиваючи думку науковців, зазначимо, що фахові знання акумулюють основу формування психологічної культури майбутнього рятувальника та визначають психологічну готовність до діяльності в екстремальних умовах.

Характеризуючи операційний компонент психологічної готовності, спираємось на те, що професійні вміння майбутніх рятувальників ДСНС України є вихідними елементами цілісної технології роботи рятувальника. Цей компонент є комплексом умінь та навичок, які забезпечують результативність процесу прийняття рішень у надзвичайних ситуаціях.

Весь багаж умінь та навичок пожежників, доцільно розділити на дві групи: психологічні та загальноуправлінські. Де психологічні пов'язані із забезпеченням прийняття правильних та результативних рішень в екстремальних ситуаціях, сюди відносимо: створення сприятливого мікроклімату в колективі; визначення оптимального стилю спілкування; заохочення до позитивної комунікації між учасниками взаємодії; постійний аналіз та оцінка результативності власної діяльності; вміння контролювати себе перебуваючи в зоні лиха, аналізуючи досягнення та недоліки; роз-

робка та прийняття рішень, беручи до уваги психологічні особливості надзвичайної ситуації; стимулювання особистісно-професійного потенціалу фахівця.

Загальноуправлінськими вважаються вміння та навички, які сприяють підвищенню ефективності керівної діяльності, щодо процесу прийняття управлінських рішень. Сюди відносимо: вміння ретельно аналізувати ситуацію, ставити конкретні цілі (стратегічні і тактичні) і визначати шляхи їх реалізації; вміння ефективно контролювати процес виконання завдань; визначати конкретну чисельність виконавців діяльності; розробляти структуру та основні елементи управління; використання творчих елементів діяльності.

Український педагог О. Коберник, у структурі готовності до педагогічної діяльності виокремлював «операційний компонент» як інтегровані якості, які набуваються студентами у процесі опанування психолого-педагогічних та фахових дисциплін, самостійної діяльності в період спеціальних практик [9]. М. Дяченко та Л. Кандибович розвиваючи вищезазначену думку, вважають що цей компонент включає в себе оволодіння та використання на практиці способів та прийомів професійної діяльності, знань, умінь, навиків, процесів аналізу й узагальнення [4]. Л. Сохань, І. Єрмакова, Г. Несен, узагальнивши попередників, акцентують увагу на операційному компоненті, який представляє собою володіння необхідними ключовими компетентностями, способами і прийомами діяльності [5]. У своїх дослідженнях Є. Кокшенєва розкрила зміст структури готовності майбутнього фахівця з соціальної роботи до професійної діяльності, де виділила операційно-діяльнісний компонент, який свідчить про наявність умінь і навичок, що дозволяють вирішувати професійні завдання фахівця [11].

О. Керницький та Ю. Бойко досліджуючи психологічну готовність майбутніх фахівців військового профілю, виокремлювали операційний компонент, як систему регуляції професійної діяльності [2, 8].

Підтримує та узагальнює думки попередників А. Грачов, який у власних структури готовності працівника ДПС МНС Росії, включає операційний компонент, як володіння способами і прийомами професійної діяльності, необхідними знаннями, вміннями, навичками, а також процесами аналізу, синтезу, порівняння та узагальнення [3].

Завершальною складовою психологічної готовності майбутніх рятувальників до діяльності в екстремальних умовах є особистісний компонент. Він розкриває сукупність вагомих особистісних якостей майбутніх рятувальників до професійної діяльності. Цей компонент має стійкий особистісний характер, оскільки перші три компоненти (мотиваційний, когнітивно-інтелектуальний, операційний) – це функціональні характеристики працівника ДСНС України.

Структуру готовності до професійної діяльності в майбутніх фахівців вищих морських навчальних закладів, М. Кулакова визначає шляхом конкретизації її компонентів, де виділяє групу компонентів, що характеризують особистісні якості фахівця (адаптаційний, емоційно-вольовий, мобілізаційний, комунікаційний) [12].

Цікавими є дослідження Ю. Бойко, де в структурі психологічної готовності майбутніх юристів, вчена виділяє особистісний компонент і трактує його, як систему ставлень особистості до себе та прийняття себе як суб'єкта професійної діяльності [2].

Зазначений компонент є системоутворюючим елементом підготовки майбутніх рятувальників, який займає позицію базової складової процесу становлення індивіда як професіонала та передбачає сукупність особистісних якостей, необхідних для правильного і ретельного виконання фахової діяльності в надзвичайних ситуаціях.

Особистісний компонент включає в себе важливі індивідуальні характеристики майбутніх рятувальників, які впливають на трудову діяльність у зоні лиха. Залежно від ставлення працівника ДСНС до трудової діяльності, всі характеристики компоненту можна поділити на три групи:

– до екстремальної ситуації (інтелектуальний рівень, готовність до ризику, організаторські здібності, професіоналізм, винахідливість, гнучкість);

– до пожежної команди, яка ліквідує (гуманність, справедливість, вимогливість, колективізм, доброзичливість, взаємодопомога, демократизм, взаємопідтримка, працездатність);

– до самого себе (рішучість, упевненість у власних силах, працездатність, принциповість, самоконтроль, самокритика, самонавіювання).

Аналізуючи наукові джерела, де розкриваються якості особистості, потрібні психологічно готовому рятувальнику для виконан-

ня трудової діяльності, то в притул підійдемо до моделі ефективно працюючого працівника ДСНС. Тут мається на увазі динамічна модель, тому що кожен конкретний фахівець має змогу її доповнити.

Розглянемо особистісні якості пожежних-рятувальників, на основі психограми співробітників протипожежної служби М. Мар'їн, І. Єфанова, М. Поляков, які складають основу цієї моделі. До неї включено наступні психологічні якості:

- сміливість;
- спроможність брати на себе відповідальність у складних ситуаціях;
- впевненість у собі;
- здатність приймати правильне рішення у випадку нестачі необхідної інформації, відсутності часу на її осмислення;
- вміння об'єктивно оцінювати власні сили і можливості;
- спроможність до тривалого збереження високої активності;
- вміння розподіляти увагу під час виконання кількох дій, функцій, завдань;
- врівноваженість, самовладання під час конфліктів;
- хист до швидкого встановлення контактів із незнайомими людьми, потерпілими;
- вміння підпорядковувати людей, викликати в них довіру;
- здатність знаходити потрібний тон, доцільну форму спілкування залежно від психологічного стану та індивідуальних особливостей співрозмовника;
- схильність до ризику.

Ці якості проявляються в залежності від специфіки трудової діяльності рятувальників та пов'язані з її успішним виконанням [17].

Таким чином, професійна діяльність майбутніх рятувальників вимагає багатопланового аналізу як самостійного явища, оскільки знаходиться в тісному зв'язку із повсякденною діяльністю під час чергувань, особистісним розвитком, спілкуванням та результатом спільної роботи. Беручи до уваги всі ці зв'язки, можна аналізувати фундаментальні складові професійної компетентності рятувальника, які є для нього потрібними для психологічної готовності фахівців ДСНС України.

За допомогою аналізу та систематизації теоретичних даних, робимо **висновок** про те, що робота рятувальників в екстремальних умовах висуває високі вимоги до особистісної, поведінкової, інтелектуальної та міжособистісної сфер діяльності індивіда.

У зв'язку з цим, набуває актуальності проведення емпіричних досліджень у напрямі психологічної готовності майбутніх рятувальників до діяльності в екстремальних умовах, оскільки питання особливостей формування готовності потребує вивчення та розв'язання як на теоретичному, так і практичному рівнях. Інакше кажучи, психологічна готовність до діяльності в особливих умовах є одним із головних чинників підвищення ефективності фахової діяльності пожежних-рятувальників.

### Література:

1. Андрієвська Н. Ф. Формування готовності майбутнього учителя музики до організації дозвілля учнів : Дис. канд. пед. наук : 13.00.01. – К., 1994. – 180 с.
2. Бойко Ю. Ю. Формування психологічної готовності майбутніх юристів до професійної діяльності автореф. канд. пед. наук : 13.00.07 / Юлія Юріївна Бойко. – Київ : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2008. – 29 с.
3. Грачев А. А. Технология формирования готовности к профессиональной деятельности у сотрудников ГПС МЧС России дисерт. канд. пед. наук : 13.00.08 / Алексей Анатольевич Грачев. – Алексеевка : ГОУВ-ПО «Алексеевский филиал БГУ», 2011. – 178 с.
4. Дурай-Новакова К. М. Формирование профессиональной готовности студентов к педагогической деятельности : Автореф. диссерт. д-ра пед. наук: 13.00.01 / К. М. Дурай-Новакова. – М., 1983. – 32 с.
5. Життєва компетентність особистості: Науково-методичний посібник / За ред. Л. В. Сохань, І. І. Єрмакова, Г. М. Несен. – К. : Богдана, 2003. – 520 с.
6. Ипполитова Н. В. Система профессиональной подготовки студентов педагогического вуза: личностный аспект: Монография [Текст] / Н. В. Ипполитова, М. А. Колесников, Е. А. Соколова. – Шадринск : Исеть, 2006. – 236 с.
7. Карпов, А. В. Психология труда: учебник – 2-е изд. / А. В. Карпов. – М. : Издательство Юрайт, 2011. – 154 с.
8. Керницький О. М. Методика формування психологічної готовності курсантів-льотчиків до льотної діяльності автореф. канд. пед. наук : 13.00.02 / Олександр Михайлович Керницький. – Хмельницький : ХІ ВПС імені Івана Кожедуба, 2005. – 19 с.
9. Коберник О. Формування у студентів готовності до впровадження інноваційних педагогічних технологій // Педагогіка і психологія професійної освіти. – 2002. – № 4. – С. 104–109.
10. Коваль Т. Компоненти готовності вчителя до роботи з батьками в поліетичному середовищі [Електронний ресурс] / Т. Коваль. – Режим доступу : [http://library.udpu.org.ua/library\\_files/psuh\\_pedagog\\_probl\\_silsk\\_shkol](http://library.udpu.org.ua/library_files/psuh_pedagog_probl_silsk_shkol).

11. Кокшенева Е. А. Формирование готовности студентов вуза к будущей профессиональной деятельности автореф. канд. пед. наук: 13.00.08: Елена Анатольевна Кокшенева; ГОУ ВПО КГУ. – Кемерово, 2010. – 26 с.

12. Кулакова М. В. Формування готовності до професійної діяльності в майбутніх фахівців вищих морських навчальних закладів автореф. канд. пед. наук : 13.00.04 / Майя Володимирівна Кулакова. – Одеса : ПДПУ імені К.Д. Ушинського, 2006. – 22 с.

13. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность / А. Н. Леонтьев // Психология личности.- 2-е изд. – М. : Политиздат, 1977. – 277 с.

14. Лучечко Р. І. Формування готовності старшокласників сільської школи до трудової діяльності в умовах ринкових відносин : Дис. канд. пед. наук: 13.00.01 / Р. І. Лучечко. – К., 1994. – 147 с.

15. Моисеев В. Т. Формирование у курсантов высших военно-морских училищ готовности к педагогической деятельности: дис. канд. пед. наук: 13.00.01 / В. Т. Моисеев. – М., 1991. – С. 12.

16. Моляко В. А. Рейтинг уровня подготовки специалистов / В. А. Моляко // Среднее специальное образование. – 1991. – № 11. – С. 21–22.

17. Профессиографическое описание основных видов деятельности работников ДПС МВС России : посібник / ред. М. И. Марьин, И. М. Єфанова, М. М. Поляков та ін. – Ми : ВНДИПО, 1998. – 132 с.

УДК 377.745

А. Є. Куца

**РОЗВИТОК ТВОРЧОЇ УЯВИ МАЙБУТНІХ ДИЗАЙНЕРІВ**

*У статті проаналізовано творчу уяву студентів вищих навчальних закладів як майбутніх дизайнерів з огляду на вияв закономірностей формування в умовах навчальної діяльності. Простежено зв'язок творчої уяви з психічними процесами – сприйманням, мисленням, пізнанням, емоціями та відчуттями. Охарактеризовано специфіку функціонування уяви з огляду на спроби самотвердження у творчій діяльності.*

**Ключові слова:** *творча уява, творча особистість, навчальна діяльність, допитливість, естетична спрямованість, гнучкість уяви, оригінальність.*

*В статье проанализированы творческое воображение студентов высших учебных заведений как будущих дизайнеров, учитывая проявление закономерностей формирования в условиях учебной деятельности. Прослежено также связь творческого литературного воображения с психическими процессами – восприятием, мышлением, познанием, эмоциями и ощущениями. Охарактеризована специфика функционирования литературного воображения, учитывая попытки самоутверждения в творческой деятельности.*

**Ключевые слова:** *творческое воображение, учебная деятельность, творческая личность, любознательность, эстетичная направленность, гибкость воображения, оригинальность.*

*In the analysed creative literary imagination of students of higher educational institutions, considering display of laws of formation in the conditions of educational activity. It is tracked also communication of creative literary imagination with mental processes – perception, thinking, knowledge, emotions and sensations. Specificity of functioning of literary imagination is characterized, considering self-affirmation attempts in creative activity.*

**Keywords:** *creative literary imagination, psychology of the literary text, the creative person, inquisitiveness, an esthetic orientation, flexibility of imagination, originality.*



**Постановка проблеми.** Формування творчої уяви займає вагоме місце на шляху становлення творчої особистості, зокрема творча студентська молодь, намагаючись реалізувати своє «Я», шукає ефективні засоби для цього. Роль творчої уяви при цьому полягає в перетворенні реальної дійсності в образ, як кінцевий результат узагальнень великої кількості вражень, пропущених через свідомість творчої особистості.

Дослідження проблем, пов'язаних із творчою уявою привертали увагу багатьох дослідників, найпомітніший вклад внесли – Л. С. Виготський, В. А. Роменець, С. Д. Максименко, В. А. Моляко, А. Я. Дудецький [5]. Проблема розвитку уяви і творчості у вітчизняній науці досліджувалася у зв'язку з розвитком творчих здібностей у пізнавальній і емоційно-вольовій сфері (Л. А. Венгер, М. В. Вовчик-Блакитна, С. І. Волощук, О. М. Дяченко, В. В. Давидов, Костюк); в ігровій діяльності (Л. В. Артемова, Д. Б. Ельконін, О. М. Леонт'єв, Н. Я. Михайленко, В. О. Проскура) [7]; формування творчості в різних видах художньої діяльності (С. В. Акішев, Е. В. Белкіна, М. М. Рібакова, О. С. Ушакова, Л. І. Фесенко) [3]; серед дослідників власне літературної уяви та психології літературної творчості сучасні дослідники – О. А. Кривописина, Н. В. Медведєва, Н. І. Жигайло.

**Мета дослідження** полягає у виявленні психологічних особливостей формування творчої уяви студентів як майбутніх дизайнерів та розробленні шляхів активізації творчої уяви.

**Аналіз останніх публікацій із теми.** За даними А. Я. Дудецького (1974), існує близько 40 різних визначень уяви, у яких відбиті різні боки цього явища. Але всі автори єдині в одному, розуміючи під уявою специфічний процес створення й перетворення образів.

Традиційно (С. Л. Рубінштейн, 1946; А. Я. Дудецький, 1974; С. Коршунова, 1979; В. Д. Шадріков, 1994; О. М. Дьяченко, 1996 і ін.) виділяють активну й пасивну уяву. Пасивна може бути довільною (мрії) і мимовільною (сновидіння, галюцинації). Активна уява поділяється, як правило, на відтворюючу і творчу уяву. Відтворююча уява, спрямована на створення образів, що відповідають опису; творча – на створення нових образів, що володіють якостями суб'єктивної, або об'єктивної новизни, оригінальності.

С. Л. Рубінштейн пропонує також розрізняти конкретну й абстрактну уяву. Образи, якими оперує уява, різні. Це можуть бути образи одиничні, конкретні, обтяжені безліччю деталей, і образи

типізовані, узагальнені схеми, символи. Можлива ціла ієрархія, або східчаста система образів, що різняться різним у кожному з них співвідношенні одиничного й загального; відповідно до цього існують різноманітні види уяви – від більш конкретної до більш абстрактної.

Є класифікація біля витоків якої стоять В. Вундт, Т. Рібо, А. В. Запорожець доповнена й розвинена потім у роботах О. М. Дьяченко, А. С. Співаковської, які розділяють уяву на пізнавальну й емоційну [3].

Л. С. Коршунова визначає уяву як процес перетворення наочного матеріалу за допомогою понять і формування образів раніше частково, або повністю неспостережуваних явищ. На основі цього визначення вона пропонує розрізняти образи уяви:

1. Образи предметів або явищ, не спостережувані лише в цей момент, але в принципі доступні живому спогляданню. Сюди відносять образи об'єктів, що існували й сприймалися в минулому, а також існують і тепер, але не перебувають у полі сприйняття в цей період часу. Уявлення минулого відіграють істотну роль у пізнанні, особливо в поясненні історичного процесу. Це й образи об'єктів, недоступних прямому сприйняттю на такому рівні розвитку науки й техніки, хоча відомі умови, під час реалізації яких можна безпосередньо сприймати їх (опис поверхні інших планет тощо).

2. Образи об'єктів, не спостережуваних у силу обмеженості органів чуття людини (наприклад, ультразвук). Використовуючи наявний досвід, а також опираючись на деякі прояви властивостей таких об'єктів, суб'єкт будує наочні почуттєві зображення. Подібні образи значимі й у науковому пізнанні, і в практичній діяльності, і в літературній творчості.

3. Уявлювані образи об'єктів, які тільки повинні бути створені в процесі практичної діяльності людини, або виникнути в ході еволюції природних явищ, що виникли в ході природного історичного розвитку (наприклад, уявлення про нові властивості організму). Величезну роль такі образи відіграють у пізнанні й у практиці людини, у плануванні діяльності, у літературній творчості. Вони дозволяють здійснювати передбачення, ставити цілі діяльності.

4. Останню групу становлять образи предметів, що не існували і принципово неможливі в майбутньому. Ці фантастичні уявлення часто використовуються в науці й мистецтві [6].

**Виклад основного матеріалу.** Творча уява відіграє істотну роль у творчому процесі. Її значення особливо вагоме в дизайнерській діяльності. Для того, щоб створити оригінальні образи, максимально дотримуючись умов реальної дійсності, потрібні, насамперед, пластичність та творча самостійність уяви. У цьому сенсі слід говорити про індивідуальний стиль змалювання дійсності.

Індивідуальні особливості особистості, її потреби, інтереси, знання, уміння, зміст основної діяльності позначаються на уяві, надаючи їй індивідуальної своєрідності. Вона виявляється в різній широті та змістовності уяви, перевазі певних видів уявлень, їх силі, яскравості, різній дієвості. Чим багатший досвід людини, чим ширше в неї коло потреб, інтересів, знань, тим ширша та багатша за своїм змістом уява, і навпаки. У зв'язку з цим говорять про широку і вузьку, багату і бідну фантазію людей.

Серед рис, які характеризують юнацьку творчу уяву важливо підкреслити максималізм образів. Під впливом сильних вражень студентська молодь вибирає окремі моменти, або об'єкти і створює образи, наповнюючи їх потужними емоціями. У мові переважають незвичні слова, звороти, оригінальні метафори, оскільки звичайною мовою вона не може передати захоплення чим-небудь, або ж своє негативне ставлення, що сягає крайніх меж. Серед конкретних форм максималізму також присутні: гіперболізація, поляризація та своєрідна «космічна» фантазія.

Нами проведено дослідження, яке складалося з двох етапів:

*I етап:* дослідили творчу уяву студентів; визначили властивості творчої особистості: складність, схильність до ризику; рівень особистісної зрілості та спрямованість особистості.

*II етап:* здійснили кореляційний аналіз результатів, щоб з'ясувати взаємозв'язок властивостей творчої особистості, деяких рис особистісної зрілості та творчої уяви.

У дослідженні взяли участь студенти Міжрегіонального центру професійно-технічної освіти художнього моделювання і дизайну м. Львова. Вибірку становили 102 особи.

Нами визначено ступінь творчої уяви студентської молоді за допомогою методики «Дослідження творчої уяви», властивості творчої особистості за допомогою методики «Діагностика особистісної креативності (Е. Е. Тунік)»; рівень особистісної зрілості – за допомогою опитувальника особистісної зрілості (ОЗО); емоційну

спрямованість за допомогою методики «Діагностика емоційної спрямованості особистості».

У результаті дослідження творчої уяви одержано наступні дані (табл.1).

*Таблиця 1*  
*Якісна характеристика творчої уяви*

Досліджувані студенти	Рівні розвитку творчої уяви		
	Розвинута творча уява й оригінальність 6 балів	Середній рівень розвитку творчої уяви 5–4 бали	Низький показник творчої уяви 2–1 бали
Кількість студентів (%)	19	56	25

*I. Якісна характеристика творчої уяви:* обумовлена кількістю балів, отриманих за дотепне й оригінальне речення, відповідала максимальній оцінці якогось зі складених випробуванням речень. Таким чином, оцінка 6 – розвинута творча уява, або оригінальність; 5, або 4 – прояв творчості – середній; 2, або 1 – низький показник.

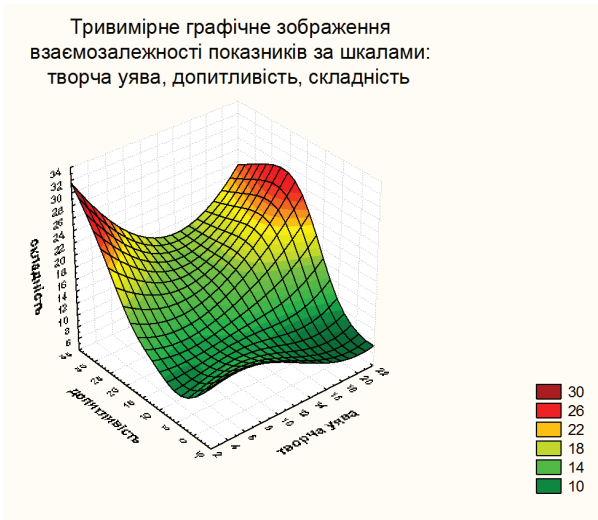
*II. Кількісна характеристика творчої уяви.* Цей показник було використано для аналізу й інтерпретації результатів, щоб з'ясувати взаємовплив властивостей творчої особистості, деяких рис особистісної зрілості та творчої уяви.

Уява відіграє істотну роль у кожному творчому процесі. Цінність творчої уяви полягає насамперед у здатності бути пластичним носієм ідейного змісту; у створенні нової ситуації не шляхом порушення, а за умови збереження основних вимог життєвої реальності. Творча уява передбачає створення образу, ситуації, ознаки, які не мають аналогів. У цьому випадку – це створення пропозицій без заданого зразка.

Отже, можна стверджувати, що у студентів переважає середній рівень розвитку творчої уяви (53%). Що ж до продуктивності творчої роботи, то слід зазначити, що студенти намагалися створити якомога більше речень, не виявляючи прагнення до оригінальності та новизни літературних образів. І лише в 10% студентів було виявлено високий показник розвинутості творчої уяви та оригіналь-

ність у створенні образів. Характерною рисою відзначається мова студентів, як форма вияву юнацької субкультури.

На наступному етапі дослідження ми визначали властивості творчої особистості – складність, допитливість, схильність до ризику; риси особистісної зрілості та емоційну спрямованість студентської молоді.



**Рис. 1. Взаємозалежність показників – творча уява, допитливість, складність**

У результаті кореляційного аналізу нами встановлено прямий взаємозв'язок між:

- рівнем розвитку творчої уяви та складністю;
- рівнем розвитку творчої уяви та допитливістю;
- рівнем розвитку творчої уяви та романтичною спрямованістю;
- рівнем розвитку творчої уяви та естетичною спрямованістю;
- рівнем розвитку творчої уяви та автономністю.

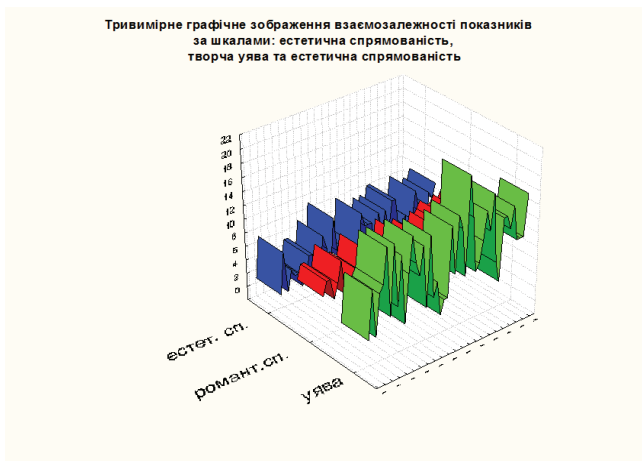
Таким чином, як видно з рисунків 1,2,3 розвиток творчої уяви студентів взаємозалежний від романтичної та естетичної спрямованості, що відповідає найбільш поширеним формам, до яких вдається молодь на початках літературної діяльності – це, насамперед поезія та мала проза.



**Рис. 2. Взаємозалежність між показниками – творча уява й автономність**

Результати нашого дослідження у сфері емоційної спрямованості підтвердили тісний взаємовплив ефективної сфери та творчої уяви. Естетична та романтична спрямованість студентської молоді – це виражена потреба у творчості. Відкриття нового бачення світу крізь призму літературного образу, який обіймає внутрішній світ особистості – це прагнення до самовираження і самопроникнення. На основі почуттів студенти добирають такі образи, які відповідають їхньому психічному стану. Тому присутність образів-мрій, образів-ідеалів – це, насамперед характеризує прагнення молоді до кращого, створює ціннісно-орієнтований ґрунт і орієнтир подальшого життя. Як зазначав В. А. Роменець, це аж ніяк не означає відхід від реальності, або втеча від життя, а навпаки – це попадання в центр. Саме завдяки ідеалам студенти прагнуть до вищих цінностей, які стають міцним ґрунтом для подальших вчинків.

Взаємовплив між показниками творчої уяви та автономності (готовність довіряти собі та здатність до самовизначення) – це свідчення про прагнення студентської молоді до реалізації свого творчого потенціалу шляхом самовизначення. Серед властивостей творчої особистості, які найбільше співвідносяться з творчою уявою в нашому дослідженні – це складність та допитливість.



**Рис. 3. Взаємозалежність між показниками – творча уява й естетична та романтична спрямованість**

Формування творчої уяви студентів як майбутніх дизайнерів залежить від багатьох чинників та передумов, які стають найбільш актуальними саме в юнацькому віці. Здійснений нами аналіз дозволив виокреслити уяву з-поміж інших психічних процесів як психічний процес довільного створення суб'єктом образів, які мають ознаку новизни щодо вихідного матеріалу (даних сприймання і пам'яті). Її основними критеріями є метафоричність, розробленість та індивідуальність образу уяви. Сукупність показників метафоричності та розробленості зумовлює індивідуалізацію образу, що пов'язана з прагненням особистості виявити свою індивідуальність, створити «свій неповторний образ».

Розгляд творчої уяви як психічного пізнавального процесу довільного створення суб'єктом образів, які мають ознаку новизни щодо даних сприймання та пам'яті; орієнтують його творчу діяльність; втілюються в об'єктивно або суб'єктивно значущих продуктах, дозволив виокремити такі її критерії:

– метафоричність образу, яка характеризується тим, наскільки суб'єкт в уяві знімає явні, або латентні обмеження, розширюючи тим самим можливість вільно оперувати образами, комбінувати їхні елементи, а також відображає результат цього комбінування – образи, у яких збережений смисловий зв'язок із реальністю;

– розробленість образу – завершеність продукту творчої уяви, у реалізації якої важливу роль відіграють процеси, спрямовані на формування цілісності та структурної адекватності компонентів нового образу, подолання його недоліків, адекватну деталізацію та забезпечення інформативності відповідно до замислу;

– індивідуалізованість образу, яка обумовлюється сукупністю показників метафоричності та розробленості.

Під творчим становленням особистості ми розуміли привнесення у творчість, як загальнолюдське надбання своїх індивідуальних творчих здобутків; вираження через творчу діяльність власного досвіду, пронизаного особистісними переживаннями та ставленням до світу.

Творчість – процес багатосторонній, він включає в себе і соціальне, і психічне, і фізіологічне, які збагачують таке соціальне явище.

Ми виходимо із положень підходу С. Д. Максименка [3], що складовими становлення особистості є: по-перше, становлення реальної особистості, конкретної людини. Вона пов'язана зі своєю власною історією, і становлення її – це власне той нескінченний процес самовдосконалення.

По-друге, становлення відбувається з ідеєю особистості, яка «поза її історією залишається незмінною». Ідея особистості виникає доволі повільно, разом зі становленням культури. Ідея особистості в античності, наприклад, кардинально відрізняється від ідеї особистості в наш час. Отже, розвиток особистості має історичний аспект.

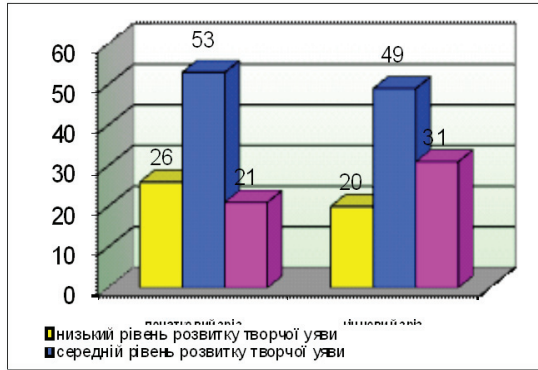
По-третє, в особистості є те, що воістину керує всім становленням, а не лише його ідейним осмисленням. Це є першобраз, справжнє втілення ідеї. Особистість у своєму розвитку керується прагненням до такого образу і фактично сама керує власним становленням.

На наступному етапі дослідження в експериментальній групі нами проведено психологічний тренінг розвитку творчої уяви та активізації творчого потенціалу. Тренінг визначено як процес створення оптимальних психологічних умов, які сприяють розвитку творчої уяви, або як група методів формування навиків створення оригінальних літературних образів.

Унаслідок проведення психологічного тренінгу розвитку творчої уяви та активізації творчого потенціалу студентів як майбутніх



дизайнерів за допомогою вправ із візуалізації образів одержано показники, представлені на рисунку 4. Якщо до психологічного тренінгу низький рівень розвитку творчої уяви спостерігався у 26% досліджуваних, то після тренінгу він становив 20%. Натомість високий рівень творчої уяви був у 21% досліджуваних, а після тренінгу він становив 31%.



**Рис. 4. Порівняльна діаграма рівнів розвитку творчої уяви студентів експериментальної групи до і після психологічного тренінгу**

**Висновки.** Отже, творча уява відіграє основну роль у дизайнерській діяльності студентів, оскільки завдяки їй творча особистість здатна реалізувати творчі задуми, передати свій емоційний стан та естетично змодельовати образ світобачення.

На основі психологічного тренінгу сформувалося уявлення про те, що творча особистість перебуває на етапі становлення як професіонала тоді, коли вона: по-перше, вбачає сенс у творчій діяльності і до чого водночас у неї є здібності та можливості; по-друге, має розвинені відповідні риси творчої особистості: образне мислення, творчу уяву, що дають змогу домогтися поставленої мети, реалізувати себе у своєму творчому становленні.

**Перспективи подальшого дослідження** творчої уяви передбачають зосередження на врахуванні суперечливих аспектів впливу ЗМІ та інших соціальних чинників на становлення та здійснення творчої особистості; на розробці та теоретичному обґрунтуванні програм творчого розвитку як у студентської молоді, так і викла-

дачів вищих навчальних закладів із різним досвідом роботи, (а також молоді загалом) та їхньої апробації в експерименті.

### **Література:**

1. Актуальні соціально-психологічні аспекти проблеми обдарованості // Обдарована дитина. – 1998. – № 1. – С. 3–5; № 2. – С. 2–6; № 3. – С. 2–5.

2. Брушлинский А. В. Воображение и творчество (трудности в трактовке воображения) / А. В. Брушлинский // Научное творчество. Под ред. С. Р. Микулинского, М. Г. Ярошевского. – М. : Наука, 1969. – С. 341–346.

3. Максименко С. Д. Загальна психологія : Навч. посіб. / С. Д. Максименко, В. О. Соловієнко. – 2-ге вид. – К. : МАУП, 2001. – 256 с.

4. Методологічні проблеми вивчення обдарованої молоді // Вивчення молоді на сучасному етапі: Питання методології і методики: Матеріали міжнар. наук.-практ. конф., Київ, 11-13 жовт. 1995 р. – К. : А.Л.Д., 1996. – С. 60–63.

5. Мрака Н. М. Формування творчої уяви студентської молоді як передумова становлення творчої особистості / Н. М. Мрака // Актуальні проблеми психології: збірник наукових праць Інституту психології ім. Г. Костюка АПН України. – Житомир : «Видавництво ЖДУ ім. І. Франка», 2009. – Т. 7. – Вип. 19. – С. 140–145.

6. Моляко Р. В. Проблеми творчої обдарованості / Р. В. Моляко, В. О. Моляко // Актуальні проблеми психології: традиції і сучасність: Міжнар. наук. Костюківські читання : Матеріали конф. – К., 1993. – Т. 2. – С. 207–214.

7. Психологічна теорія творчості // Актуальні проблеми сучасної української психології: До 60-річчя від дня народження акад. С. Д. Максименка / Ін-т психології ім. Г. С. Костюка АПН України. – К., 2002. – Вип. 22. – С. 221–229.

УДК 615.851: 616.89-008.441.44

**М. І. Миколайчук**

## **ХРИСТІЯНСЬКІ ЦІННОСТІ ЯК РЕСУРС В ОПРАЦЮВАННІ ТА ІНТЕГРАЦІЇ ТРАВМАТИЧНОЇ ПАМ'ЯТІ**

*У статті здійснено огляд наукових досліджень щодо ефективності терапевтичних втручань у наслідок психотравмуючих подій. Окреслено критерії психотерапевтичної допомоги орієнтованої на християнські цінності та описано шляхи та інструменти її втілення. Теоретично обґрунтовано, що ціннісноорієнтовані техніки сприяють переосмисленню наданих значень та дисфункційних переконань в наративі травми, а відтак процесуалізації та інтеграції травматичної пам'яті.*

**Ключові слова:** психотравма, інтеграція травматичної пам'яті, ціннісноорієнтовані техніки, християнська медитація.

*В статье сделан обзор научных исследований по эффективности терапевтических вмешательств в последствии психотравмирующих событий. Определены критерии психотерапевтической помощи ориентированной на христианские ценности и описаны пути и инструменты ее реализации. Теоретически обосновано, что ценностноориентованы техники способствуют переосмыслению значений и дисфункциональных убеждений в нарративе травмы, а затем процессуализации и интеграции травматической памяти.*

**Ключевые слова:** психотравма, интеграция травматической памяти, ценностноориентованные техники, христианская медитация.

*This article provides an overview of literature on evidence-based ways psychotrauma healing effects, including PTSD. Studies have proved that cognitive-behavioral therapy (CBT) effectively reduces PTSD symptoms and accompanying depression, anxiety, giving similar results. According to the authors of contemporary models of PTSD cognitive therapy, the patients' emotional involvement in traumatic memories makes a distorted cognitive content accessible and creates a base for its modification, using a combination of cognitive and behavioral techniques to help patients identify and modify distorted beliefs*

*connected with PTSD. Among these techniques the most important are focused on Christian values, which can be an important resource to stabilization and allow patients to confront conflicts and dysfunctional beliefs, not only by the memory activating but give the direct information, which corrects the dysfunctional cognitive beliefs. Values centered strategies are described: cognitive processing of biblical meaning, the Christian contemplative meditation technique and driven imagination technique that the author use in her own psychotherapy practice.*

**Keywords:** *psychotrauma, integration of traumatic memory, values centered strategies, Christian meditation.*

**Постановка проблеми.** Психотравматичні події – на жаль, неunikна та неконтрольована реальність людського життя, яка може включати скривдження, насильство, аварії, катастрофи і відображається в загрозі цілісності особистості, порушенні безпеки.

Воєнна психотравма, що стала реальністю сьогодення в Україні, вимагає пошуку наукових підходів до розуміння та доказових шляхів попередження і зцілення розладів спричинених нею. Адже її специфікою є політравматичний вплив, у якому пряма загроза життю є домінантною.

Як і будь-яка психотравма, воєнна актуалізує багато екзистенційних запитань в індивіда, які в контексті релігійної віри можуть звучати як от «Чому Бог це допустив?», «Чому Бог не покарає, не зупинить?», «Чому це трапилося саме з нами?», «Заради чого нам так страждати?» тощо. Ось чому заторкування екзистенційно-ціннісних маркерів наративу травми, на наш погляд, є дуже актуальним у процесі переосмислення та інтеграції травматичної пам'яті.

**Аналіз останніх досліджень та публікацій.** У науковій літературі існує чітке осмислення та класифікація основних наслідків психотравми, критеріїв диференційної діагностики таких наслідків, як гострий стресовий розлад, посттравматичний стресовий розлад, інші тривожні розлади (розлад тривоги за здоров'я, панічний розлад), депресивні розлади, а також факторів схильності до розвитку патопсихологічних наслідків травматичної події таких як вік (стадія розвитку та актуалізація емоційних проблем на певних стадіях нормативних вікових криз), стать (досліджено більший ризик розвитку наслідків психотравмуючих подій у чоловіків, ніж у жінок), освіта (нижчий рівень освіти корелює з більшою загрозою виникнення ПТСР), досвіду переживання психотравмуючої події в минулому (пацієнти з досвідом психотравми в минулому є більш

вразливі до травматичних подій та дають меншу відповідь на терапевтичні втручання чи відновлення) [4, 6, 8, 9, 12, 18].

Досліджено та проаналізовано феноменологічні прояви ПТСР: повторне переживання травмуючої події в уяві, уникнення тригерів травмуючої події, загальне перезбудження щонайменше впродовж одного місяця: розлади сну, підвищена дратівливість, порушена концентрація уваги, надмірна настороженість, лякливість [DSM-IV]. Люди з ПТСР як правило погано соціалізуються та адаптуються до нових умов, зростає ризик екстремальних способів емоційної регуляції, таких як розвиток наркотичної чи алкогольної залежностей. Існують докази збільшення вживання алкоголю та тютюнопаління після пережитої травми [12].

Проте науці досі маловідомі предиктори ефективної відповіді клієнтів із ПТСР та іншими наслідками психотравми на терапевтичні втручання, достеменні механізми терапевтичних змін, механізми раннього превентивного втручання для запобігання наслідків психотравми.

На вітчизняному просторі попри вже тривалий досвід розвитку травматичних воєнних подій не випрацьовано єдиного протоколу доказово ефективного надання психологічної допомоги. Численні вітчизняні наукові публікації рясніють множиною запропонованих методів та технік, сумнівна доказова база яких ґрунтується на ідеографічних дослідженнях [4, 8, 9].

Також залишається відкритим питання про специфіку застосування психотерапевтичних методів для осіб із різною ціннісною ідентичністю. Це питання торкається дискусії чи психотерапія загалом має бути ціннісно нейтральна чи ціннісно орієнтована, або ж чи можуть цінності бути інтегровані в процес психотерапії?

**Мета статті** полягає в результаті інтеграції даних літературного огляду та мета-аналізу, окресленні критеріїв психотерапевтичної допомоги, орієнтованої на християнські цінності під час переживання психотравми, розкритті шляхів та інструментів її втілення.

**Виклад основного матеріалу дослідження.**

Дискусія щодо питання імплементації цінностей у психотерапевтичний процес.

Тема імплементації ціннісної орієнтації в психотерапевтичний процес є дискусійною починаючи з 50-60 років 20 століття.

К. Патерсон указує на те, що консультант повинен бути об'єктивним, ціннісно нейтральним, тобто не привносити в консультативний процес власну світоглядну систему та систему цінностей. Адже світоглядна система кожного індивіда унікальна, тож не етично буде її нав'язувати іншим. Окрім цього жоден консультант не може стверджувати, що володіє повністю осмисленою життєвою філософією чи характеризується зрілою ціннісною ідентичністю. Місце для засвоєння цінностей – це інститути сім'ї, школи, церкви, а не консультативний кабінет, стверджує автор [3, с. 21]), у якому клієнт має право не поділяти етичних принципів та ціннісних орієнтацій консультанта, у якого ціннісна ідентичність формувалась не одномоментно, а впродовж тривалого часу під впливом відмінних від клієнта, унікальних біографічних чинників.

Протилежної думки дотримувався зокрема Е. Вільямсон, який стверджував, що консультант повинен відверто і прозоро демонструвати клієнту власну ціннісну позицію, оскільки намагання дотримуватись ціннісної нейтральності спонукає клієнта припускати, що консультант може схвалювати згубну з соціальної, моральної та правової точки зору поведінку. Це означає, що позиція консультанта мала б мати формуючий, виховний вплив на клієнта.

Р. Кочюнас намагався зрівноважити такі крайні позиції, вказуючи на те, що уникнути світоглядних аспектів у консультуванні насправді важко, адже це є неодмінною складовою довірливого міжособистісного стосунку. Окрім того багато внутрішньо особистісних проблем приховано у ціннісних конфліктах клієнтів, чи, додамо, обмеженому доступі (когнітивному рівні: «Нічого про це не знаю», чи емоційному «Маю суб'єктивний негативний досвід чи ставлення») до чинників ціннісної ідентифікації. Проте однозначно, підсумовує автор, слід уникати повчання і моралізування, якщо йдеться про терапевтичний стосунок [3, с. 22].

Ціннісна складова консультування та психотерапії, на наш погляд, окрім зазначеного вище має ще ресурсонаповнююче значення. Під психологічними ресурсами тут розуміємо слідом В. Розенбергом внутрішні сили, які необхідні для долання кризи життя та утримання меж толерантності до дистресу [5]. У процесі ціннісних дискусій такі дремаючі духовні (ціннісні) ресурси можуть бути актуалізовані.

В історико-психологічному контексті ролі духовних ресурсів у психологічному здоров'ї особистості надається вагоме, а поде-

куди визначальне значення. К. Ясперс дійшов висновку, що крах людського розуму у сфері духовно-екзистенційних пошуків людини свідчить, що орієнтирів слід шукати в бутті трансцендентному, в акті віри, який веде до Бога [13]. Е. Фром теж основою ціннісної осмисленості людського існування вважав сповідування релігійних цінностей, проте таких, які людині не нав'язуються, а які перебувають у полі її вибору [11]. Сучасні психотерапевти, зокрема, Б. Фітцджеральд указує на те, що людині притаманним є релігійний імпульс як бажання знати більше, ніж можна досягнути винятково раціональністю [1] і це є вагомою спонукою людської активності, життєтворчості. Є. Рязанцева доводить, що внутрішнім екзистенційним ресурсом, який допомагає людині некрізово долати складні життєві ситуації, є віра [7, с. 223–224].

Отож, критеріями психотерапії, орієнтованої на цінності (далі акцентуватиметься на християнських цінностях), на наш погляд мають бути наступні:

1. Включення у психотерапевтичний простір процесів ціннісної ідентифікації та актуалізації ціннісних (зокрема релігійних) ресурсів.

2. Окрім того, на наш погляд, християнським цінностям відповідає критерій доказової ефективності втручань із проявом всеохопної поваги і прийняття клієнта та об'єднання зусиль у протидії хворобливим симптомам.

Таким чином, вибір доказово ефективних втручань, вимірюваних у часі, відкрите обговорення світоглядних орієнтирів та не уникання ціннісних дискусій із клієнтом розглядаємо як критерії ціннісно- (християнсько-) орієнтованого підходу у психотерапії.

#### Аналіз доказово ефективних шляхів зцілення психотравми.

Критеріям доказової ефективності психотерапевтичних втручань при ПТСР, згідно досліджень останнього десятиліття, відповідають когнітивно-поведінковий та експозиційні напрямки в психотерапії.

Ці напрямки базуються на теоретичній базі ПТСР Е. Фоа і D. Riggs (1993) [17], теорії емоції К. Lang та когнітивній моделі емоційних розладів, у якій постулюється, що

1. Спосіб мислення впливає на інтерпретацію життєвих подій і спричиняє певну емоційну реакцію. Саме тому люди з ПТСР проявляють патологічну тривогу і страх коли позитивні чи нейтральні події сприймаються як загрозливі.

2. Глибинні переконання (когнітивні схеми) впливають на сприйняття та інтерпретацію інформації, враховуючи психотравму. У свою чергу існують дослідження, що доводять, що психотравмуючі події змінюють глибинні переконання про світ як загрозливий та про себе, як таких, які не справляться з загрозами.

Когнітивна модель ПТСР, розвинута Ehlers та Clark (2000) підсумовує, що ПТСР виникає, коли людина опрацьовує психотравму та її наслідки через призму актуальної загрози для себе. Разом із цим поведінка індивіда та шляхи коупінгу з травмою часто роблять неможливими когнітивні зміни, переоцінення наданого значення травми та власній спроможності з нею справитися [15].

Грунтуючись на такому розумінні, в останнє десятиліття розвинулась множина підходів та прийомів зцілення ПТСР, зокрема: експозиційні техніки, пов'язані з повторним переживанням травматичної події в уяві зі зміною наданих негативному досвіду значень, техніки когнітивної реструктуризації, тренінг контролю тривоги та методи, що поєднують зазначені підходи (Meadows, Foa, 2000 [17]).

У сучасних протоколах психотерапевтичних втручань, що ґрунтуються на наукових дослідженнях у галузі нейронаук (Guidelines for the management of conditions that are specifically related to stress, Geneva, WHO) йдеться, що найбільш науково обґрунтовано, а відтак рекомендовано два таких інтегративних підходи в роботі з дорослими: це травмо-фокусована когнітивно-поведінкова терапія (ТФ КПТ) та метод десенсибілізації та репроцесуалізації травми за допомогою руху очей (EMDR) [6].

Когнітивна модель ПТСР доповнена на сьогодні даними нейрофізіології, а саме знаннями про механізми інтеграції травматичних спогадів у автобіографічну пам'ять. Структурована робота з цими спогадами з наративно-ціннісним опрацюванням (корекцією наданих значень, переосмислення негативних та необ'єктивних наданих значень, деактивацією системи тривоги) додає аргументів на користь цих методів та призводить до тривалої редукції симптомів розладу.

Травмофокусована психотерапія з імплементацією ціннісно-орієнтованих технік у дії.

Процес травмофокусованої когнітивно-поведінкової терапії ґрунтується на класичному стилі КПТ (структурована, лімітована в часі, короткострокова форма терапії, що передбачає актив-



не залучення клієнта в процес власного зцілення та спільного дослідження проблем), обґрунтованому А. Beck (1976) згодом був доповнений Ehlers та Clark (2000), Harvey, Bryant, Tarrier (2003), Reineckie, Clark (2005) [15, 18]. Він передбачає супровід клієнта через наступні етапи опрацювання травми:

1. Детальне обстеження зокрема симптомів психотравми: інтрузивних образів, флешбеків та інших;

2. Психоедукація щодо виникнення симптомів психотравми та шляхів її опрацювання, обґрунтування важливості повторної експозиції до психотравми зі зміною наданих значень.

3. Стабілізаційний етап: дослідження та актуалізація зовнішніх та внутрішніх (когнітивних, емоційних, соціальних) ресурсів клієнта з метою емоційної стабілізації та регуляції, а відтак здатності толерувати тривогу і тимчасове загострення симптомів у ході терапевтичної сесії.

4. Конфронтаційний етап: серія сесій, спрямована на супровід клієнта в експозиції до травматичної події: повторному переживанні травматичної події в уяві та її нарративному описі з переосмисленням наданих значень та з актуалізацією афекту до моменту його згасання.

Опрацюванню психотравми сприяють довірливі терапевтичні стосунки як ресурс та застосування базових консультативних технік як підбадьорення, заспокоєння, нормалізація та валідизація почуттів. А також імагінативних технік, що перед та після експозиції в уяві допомагають активізувати нейрональну мережу, асоційовану з ресурсними спогадами чи фантазіями.

Домашні завдання в такому протоколі є важливим етапом, спрямованим на покрокову конфронтацію з травматичними тригерами (спеціальними місцями чи діями, що можуть нагадувати про травму).

Такий підхід передбачає не лише застосування зазначених технік, а й сприяння розумінню клієнтом того, що з ним відбувається та які середники є ефективними для купіювання патологічних симптомів у майбутньому.

Наголосимо, що есенцією такого процесу зцілення дослідники вважають конфронтацію клієнта з дисфункційними переконаннями не лише шляхом активізації та переведення травматичної пам'яті в автобіографічну, а й через переосмислення наданих травматичним подіям значень, корекцію дисфункційних когнітивних

переконань. Уважаємо, що зміні дисфункційних переконань та новому смислотворенню сприяють ціннісноорієнтовані техніки та техніки керованого відкриття особливо для ціннісноідентифікованих (релігійно ідентифікованих) клієнтів (якщо релігійно ціннісна орієнтація у клієнта та терапевта є співзвучною, а клієнтові є близькими духовні, наприклад Біблійні образи, що містять у собі колосальний метафоричний потенціал для сенсотворчого опису всієї багатогранності, динамічності і складності людського досвіду в його найглибших пластах).

До таких, через призму власного терапевтичного досвіду, відносимо крім класичного когнітивного опрацьованої мережі Біблійних смислів християнські медитативні споглядальні техніки та техніки керованої уяви, описані в працях св. І. Лойоли та його ідейних послідовників [2, 10, 16].

Власний емпіричний досвід їх застосування підтверджує ефективність таких технік і на передконфронтаційному етапі і на етапі наративного опрацювання травми. Так на стабілізаційному етапі медитативні техніки сприяють неосудливому зосередженні клієнта на перебуванні тут і тепер та концентрації і керованій візуалізації на близьких клієнтові цінностях (безпека, захист, спокій, надія, очищення, прощення, мужність) та носіях цінностей (образі Христа чоловіколюбця, Богородиці). Загалом застосування медитативних технік у процес зцілення психічного здоров'я описана в науковій літературі останніх років як емпірично обґрунтована (Epstein, 1995; Kabat-Zinn, 2003; Walsh & Shapiro, 2006 [14, 16]) та така, що впливає на процеси емоційної регуляції шляхом збільшення здатності до інтроспекції та концентруванні/ перефокусуванні уваги, неосудливому спогляданні відчуттів, думок, емоцій, стимулів середовища, а відтак регуляції та покращення емоційного стану. Наукові дослідження обґрунтовують вплив тривалого практикування медитативних технік на функціональні зміни в головному мозку, підтверджені апаратурними показниками (Holzel et al., 2011 [14]).

У сучасних психотерапевтичних підходах такий підхід має назву майндфулнес-підходу (саме слово «mindful» означає «повна свідомість/уважність»), що прийшла в науковий обіг із медитативних традицій буддизму, пропагуючи внутрішнє самопізнання та просвітлення свідомості, віднайдення справжнього Я. Проте у християнстві схожі підходи мають місце у всіх формах християн-

ської духовності: молитовній традиції ісихазму та традиції споглядальної контемплятивної молитви [10], що відрізняється від розмовної зосередження на усвідомленні Божої присутності та Його супроводу в щоденному житті.

На наш погляд, науково обґрунтованому майндфулнес підходу, додавши функції керованої візуалізації релігійних образів, можна примножити ресурсо- та смислонаповнений ефект. Наголоsumo, що практика християнської медитації не має нічого спільного з інспіруванням змінених станів свідомості та є зорієнтованою насамперед на психологічний ефект сприяння опрацюванню травматичного досвіду. Також вона є вираженням християнських цінностей самозречення («зречіться себе» (Лк 9:23)) та відкритості до Божої волі в контексті теології св. Павла:

*«І не вподібнюйтеся до цього світу, але перемінюйтесь обновленням вашого розуму, щоб ви переконувалися, що то є воля Божа, що добре, що вгодне, що досконале.» (Рим 12:2)*

*«Щоб він просвітлив очі вашого серця, аби ви зрозуміли, до якої надії він вас кличе, яке то багатство славної спадщини між святими.» (Еф 1:18)*

*«А плід Духа: любов, радість, мир, довготерпіння, лагідність, доброта, вірність, тихість, здержливість.» (Гал 5:22)*

Ці ідеї розвивав у своїх працях о. Джон Мейн – монах-бенедиктинець, засновник «Міжнародної спільноти християнської медитації», автор численних книг, присвячених споглядальному християнському містицизму і міжрелігійному діалогу. Популяризуючи християнську медитацію як особливу форму споглядальної молитви, підкреслював, що сутність християнської медитації полягає в тому, що вона є ні чим іншим, як духовною дисципліною.

Ця точка зору знайшла своє відображення в документах II Ватиканського Собору, що виражають ідею про те, що в Церкві кожен, незважаючи на позицію або статус, здатний реалізувати у своєму житті всю повноту християнського покликання.

Пропонованими техніками керованої візуалізації, що можуть доповнювати християнську медитацію є адаптовані нами наступні описані о. Е. де Мелло [2] вправи:

*Вправа 1.* Закрийте очі і якийсь час усвідомлюйте власні тілесні відчуття... Потім зосередьтесь на процесі дихання. На кілька хвилин зосередьтесь на вдиху і видиху... Вдихаючи, уявляйте, як у вас входить Дух Божий... Він наповнює ваші легені своєю енергією

...Видихаючи, уявляйте, що ви позбавляєтесь від усього нечистого... від страхів... від негативних почуттів... Згадайте ситуацію, коли ви відчували справжню радість... Що в той момент радувало вас? Хороші новини?.. Виконання бажань?.. Краса природи?.. Відтворіть цю ситуацію і свої почуття тоді... Як можна довше затримайтеся на почуттях... Поверніться в минуле, до того моменту, коли ви відчували смуток, біль, страх або гіркоту розчарування... ще раз проживіть цю подію... але на цей раз шукайте в ній Бога ...Уявіть собі, що Господь бере участь у тому, що відбувається ... яка Його роль? Поговоріть із Ним... і вслухайтеся у те, що Він вам скаже... Знову і знову подумки повертайтеся до цієї події. У якийсь момент ви відчуєте, що можете відпустити свою печаль, пробачити, спокійно розібратися в причинах своїх страхів.

Повертаючись до негативних подій минулого, ви можете усвідомити, що вони допущені для вас Богом. Не виключено, що при цьому ви перенесете свій гнів і обурення на Нього. Не бійтеся прямо сказати Йому про це. Не придушуйте свої почуття, адже Господу відомо те, що діється у вашому серці. Щирість, навіть якщо ваші слова грубі і грікі, очистить вашу душу і наблизить вас до Бога. Прекрасно, якщо ви настільки довіряєте Йому, настільки впевнені в Його любові, що можете говорити з Ним відверто. Зауважмо, що і Йов, страждаючи, дорікав Богу, не слухаючи тих, хто закликав його судити не Господа, а самого себе. І що ж? Зрештою Бог виправдав Йова та засудив його благочестивих, але нецирих друзів!

*Вправа 2.* Згадайте ще раз цю болючу для вас подію минулого. Відчуйте те, що ви відчували тоді. Тепер уявіть, що ви дивитеся на розп'ятого Христа. Нічого не говоріть... тільки споглядайте... ви можете безмовно звернутися до Нього... Перейдіть до болючих спогадів... і знову зосередьтеся на образі розп'ятого Христа... повторіть цю процедуру кілька разів і потім завершіть вправу.

**Висновки і перспективи подальших досліджень.** У результаті аналізу наукових досліджень з'ясовано, що критеріям доказової ефективності психотерапевтичних втручань при ПТСР відповідають когнітивно-поведінковий та експозиційні напрямки в психотерапії. Ґрунтуючись на результатах нейробіологічних досліджень, есенцією процесу інтеграції травматичної пам'яті є конфронтацію клієнта з дисфункційними переконаннями шляхом активізації та переведення травматичної пам'яті в автобіографічну, а також через

переосмислення наданих травматичним подіям значень, корекцію дисфункційних когнітивних переконань.

Уважаємо, що зміні дисфункційних переконань та новому заслотворенню сприяють ціннісноорієнтовані техніки: техніки, засновані на християнській медитації та техніки керованої уяви Біблійних образів та смислів.

До перспектив подальших досліджень відносимо емпіричні дослідження ефективності застосування ціннісно-орієнтованих технік (орієнтованих на християнські цінності) у процесі інтеграції травматичної пам'яті для клієнтів, у яких релігійна віра є ресурсом. А також дослідження предикторів ефективною відповіді клієнтів із ПТСР та іншими наслідками психотравми на терапевтичні втручання з ціннісно-орієнтованим компонентом.

### **Література:**

1. Барбара Фітцджеральд: релігійний імпульс – це бажання знати більше за раціональне [Електронний ресурс] – Режим доступу : <http://rozmova.wordpress.com/2013/10/27/barbara-fitzerald>. – Назва з контейнера.

2. Де Мелло Е. Садхана: Путь к Богу / Е. Де Мелло. – София, 2006. – 68 с.

3. Кочюнас Р. Психологическое консультирование: Учебное пособие для вузов / Р. Кочюнас. – М. : Академический Проект. – 1999. – 240 с.

4. Луппо С. Стратегії подолання психічної травми / С. Луппо // Соціальна психологія. – 2004. – № 5 (7). – С. 25–35.

5. Розенберг В. Как найти достойный выход / В. Розенберг // Psychologies. – 2012. – № 72.

6. Романчук О. Психотравма та спричинені нею розлади: прояви, наслідки й сучасні підходи до терапії [Електронний ресурс] / О. Романчук – Режим доступу : <http://neuronews.com.ua/page/psihotravma-ta-sprichineni-neyu-rozladi-proyavi-naslidki-j-suchasni-pidhodi-do-terapiyi>.

7. Рязанцева Е. Вера как экзистенциальный ресурс личности в преодолении кризиса / Е. Рязанцева // Актуальні проблеми психології: Психологія особистості. Психологічна допомога особистості. – Київ, 2011. – Т. 11. – Вип. 4. – Ч. 2. – С. 218–225.

8. Семенова Ю. С. Психотравма (психологічна травма): дискусійні питання медицини і психології / Ю. С. Семенова // Український науково-медичний молодіжний журнал. – 2011. – № 3. – С. 50–56.

9. Слюсар І. М. Посттравматичний стресовий розлад у працівників дорожньо-патрульної служби Державтоінспекції: профілактика, психологічна діагностика та корекція : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня

канд. психол. наук : спец. 19.00.06 / І. М. Слюсар. – Національна академія внутрішніх справ України. – К., 2005 – 18 с.

10. Фрімен Л. Питання про християнську медитацію [Електронний ресурс] / Л. Фрімен. – Режим доступу : <http://christian-meditation.com.ua/?p=727>.

11. Фром Э. Психоанализ и религия / Э. Фром – Москва. : АСТ, 2010. – 160 с.

12. Чабан О. С. Современные тенденции в диагностике и лечении посттравматического стрессового расстройства [Електронний ресурс] / О. С. Чабан, И. А. Франкова. – Режим доступу : <http://neuronews.com.ua/page/sovremennye-tendencii-vC2A0diagnostike-iC2A0lechenii-posttravmaticheskogo-stressovogo-rasstrojstva>.

13. Ясперс К. Философская вера / К. Ясперс – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://hpsy.ru/authors/x115.htm>.

14. Boden T. M. Changes in facets of mindfulness and posttraumatic stress disorder treatment outcome / T. M. Boden // *Psychiatry Research*. – 2012. – P. 609–613.

15. Ehlers A. A cognitive model of persistent posttraumatic stress disorder / A. Ehlers, D. Clark // *Behavior Research and Therapy*. – 2000. – 38 (4). – P. 319–345.

16. Hansen K. Meditation, Christian Values and Psychotherapy [Електронний ресурс] / K. Hansen, D. Nielsen, M. Harris – Режим доступу: [https://www.google.com.ua/search?q=Meditation,+Christian+Values++and+PsychotherapyKristin+Hansen,+Dianne+Nielsen,+and+Mitchell+Harris&ie=utf-8&oe=utf-8&gws\\_rd=cr&ei=WIB-Ve-9MYGpUozMgIgF](https://www.google.com.ua/search?q=Meditation,+Christian+Values++and+PsychotherapyKristin+Hansen,+Dianne+Nielsen,+and+Mitchell+Harris&ie=utf-8&oe=utf-8&gws_rd=cr&ei=WIB-Ve-9MYGpUozMgIgF).

17. Meadows E. A. Cognitive behavioral treatment for PTSD / E. A. Meadows, E. B. Foa // *International handbook of human response to trauma*. – New York: Kluwer Academic Plenum Publishers. – 2000. – P. 337–346.

18. Shubina I. Cognitive-behavioral therapy of patients with ptsd: literature review / I. Shubina // *Procedia – Social and Behavioral Sciences*. – 2015 (165). – P. 208–216.

УДК 81'23

**В. І. Мілінчук****ПСИХОЛОГІЧНІ ПРОЯВИ ВЕРБАЛЬНО-ЛОГІЧНОГО  
І НАОЧНО-ПРЕДМЕТНОГО МИСЛЕННЯ  
У МОВЛЕННЄВІЙ ДІЯЛЬНОСТІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ**

*У статті представлено результати теоретичного й емпіричного дослідження вербально-логічного і наочно-образного мислення молодших школярів, особливості яких виявляються у мовленнєвих реакціях. Результати емпіричного дослідження свідчать про те, що в дітей цього віку спостерігається незначне переважання граматичних парадигматичних реакцій із збереженням синтагматичних. Це вказує на розвиток як вербально-логічного, так і наочно-образного мислення, що може слугувати ресурсом для формування мовної компетентності дитини.*

**Ключові слова:** вербально-логічне мислення, наочно-образне мислення, мовленнєві реакції, парадигматичні реакції, синтагматичні реакції.

*В статье представлены результаты теоретического и эмпирического изучения проблемы вербально-логического и наглядно-образного мышления, особенности которого проявляются в речевых реакциях младших школьников. Результаты эмпирического исследования свидетельствуют о доминировании парадигматических грамматических реакций при сохранности синтагматических реакций. Полученные результаты указывают на достаточный уровень развития обеих форм мышления в этом возрастном периоде, что необходимо использовать для интенсивного формирования языковой компетентности младшего школьника.*

**Ключевые слова:** вербально-логическое мышление, наглядно-образное мышление, парадигматические грамматические реакции, синтагматические грамматические реакции.

*The results of theoretic and empiric study of the verbal-logical and visual thinking and its representation in the speech reactions of the junior pupils are highlighted in the article. The results of empirical research show the predominance of paradigmatic grammatical reac-*

*tions with preserving the syntagmatic reactions. It allows developing linguistic competence of the junior pupils on the basis of verbal-logical and visual thinking.*

**Key words:** *verbal-logical thinking, visual thinking, speech reactions, paradigmatic grammatical reactions, syntagmatic grammatical reactions.*

**Постановка проблеми.** Мовленнєва діяльність є нині об'єктом вивчення не лише лінгвістики, а й таких наукових галузей, як когнітологія (наука про механізми появи особистісного знання, про те, які розумові операції приводять до виникнення в людини нових понять); паралінгвістика (наука про природу та функціонування супутніх мовленню невербальних засобів); психологія (наука про психічні закономірності механізми людини в процесі життєдіяльності); прагматика (наука, що вивчає відношення мовного знака до дійсності через людину).

Мовлення та його порушення є об'єктом вивчення загальної й дитячої психології, лінгвістики, фізіології, дефектології, психолінгвістики. Воно є досить складною психічною діяльністю, яку поділяють на різні види й форми. Як і всі вищі психічні функції людини, мовлення є продуктом тривалого культурно-історичного розвитку [6].

Не зважаючи на значні досягнення людства у сфері інформаційних технологій та наукового прогресу, мовленнєві здібності сучасних дітей стрімко знижуються. Це є зворотнім боком комунікації в інтернет-мережах, надлишкової захопленості гаджетами, що зрештою зменшує мовленнєвий простір дитини в діадах «дитина-дорослий», «дитина-дитина», «дитина-батьки» і погіршує якість мовленнєво-мисленнєвої діяльності.

На думку багатьох учених, спілкування та ігрова діяльність в інтерактивному режимі інтернет простору значно погіршує мовленнєву компетентність сучасної дитини, призводить до переважання синтетичних мислительних операцій над синтетичними, що виражається в комплексності мислення [2].

Таким чином, відсутність досліджень комплексності й аналітичності мислення молодших школярів на матеріалі їхнього мовлення з одного боку, та необхідність розвитку мовлення для активного психічного розвитку дитини, з іншого – зумовлює **актуальність запропонованого дослідження.**



До завдань представленого дослідження належать теоретичне осмислення проблеми мовленнєвих проявів вербально-логічного й наочно-образного мислення молодших школярів, а також психолінгвістичне дослідження логічних і граматичних реакцій шляхом проведення асоціативного експерименту.

**Аналіз досліджень із проблеми.** Вітчизняна психологія має значні доробки у вивченні мовленнєво-мисленнєвої діяльності, зокрема в рамках культурно-історичної теорії Л. С. Виготського [1]. Учений уважав, що основою розвитку вищих психічних функцій функцій є оволодіння мовою як сукупністю знаків, вироблених упродовж суспільного розвитку людства. У цьому контексті Л. С. Виготський уводить поняття примітивності психіки як протилежного полюсу концепту культурності [1]. Таким чином, дитина-примітив – це дитина, яка не здійснила необхідного для її віку культурного розвитку і не досягнула інтелектуального рівня культурної особистості її вікового періоду. Водночас «дитина-примітив» не відхиляється від норми, може досягнути значного рівня розвитку практичного інтелекту, адже – це тип «чистого, ізольованого природнього розвитку» [1, 24].

На думку вчених, бідність психічних операцій, недостатній рівень розвитку академічного інтелекту, некоректність умовиводів уподібнює симптомокомплекс примітивності до патологічного стану психіки. Водночас використання методів для вивчення практичного інтелекту слугує достовірним способом розрізнення примітивності, дефективності чи патології психіки [1; 4; 5].

Одним із важливих характеристик мовленнєво-мисленнєвої діяльності дитини є комплексність мислення, яка часто виявляється в породженні синтагматичних граматичних реакцій.

За Л. С. Виготським, шлях від думки до слова – це шлях від мотиву через внутрішнє слово (мовлення) до зовнішнього слова [1]. У монографії «Мова і свідомість» на основі добутих експериментальним шляхом даних, О. Р. Лурія твердить про існування двох принципово відмінних видів вербальної інформації – «комунікації подій» та «комунікації відношень» [7]. Перший вид є синтагматичним, зміст без особливих зусиль із боку інтерпретатора може візуалізуватися, другий потребує встановлення парадигматичних зв'язків між об'єктами, – пропозиціонування.

На рівні асоціативного експерименту парадигматичні граматичні зв'язки представлені діадами однакових частин мови, на-

приклад, дощ-сніг, а на рівні синтагматичних – різними частинами мови: дощ-іде. Слід зазначити, що комплексність мислення є природною характеристикою для дитячого мовлення. Водночас, на думку Т. О. Піроженко, оволодіння лексичними одиницями (у старшому дошкільному віці 3000-4000 слів) та засвоєння граматичних форм дає змогу дитині вступити у молодший шкільний вік із трансформацією комплексного мислення в контекстуальне [8]. Саме контекстне мовлення надає змогу здійснити важливі операції говоріння, слухання, аудіювання і читання. Так, дитина вже здатна переказати прочитану казку, розповісти про власну думку і т. ін. Перехід від комплексного до контекстного мовлення підносить мовну взаємодію на якісно новий рівень. Так, Л. Г. Гуменкова та Г. В. Кашинська вказують на те, що дитина вже здатна сама ініціювати творчі повідомлення, давати оцінку отриманій інформації тощо [2].

Комплексність і контекстуальність мислення дитини, що проявляються у мовленні, ґрунтуються на нейропсихологічних особливостях. Психічні процеси в корі головного мозку людини є результатом функціонування двох систем: вербальної й невербальної. При цьому невербальна система перероблює образний матеріал, а вербальна – «омовнює» сприйняття шляхом вилучення з пам'яті репрезентацій слів для тексту, що формується. У контексті цього чітко простежується взаємодія вербального (свідомого) та невербального (несвідомого) механізмів мислення.

Така взаємодія була помічена психолінгвістами. Зокрема М. І. Жинкін увів до наукового обігу поняття універсально-предметного коду – УПК. Як зазначає автор, УПК – це несловесний внутрішній код, «код внутрішнього програмування», змістове ядро майбутнього висловлювання, яким користується внутрішнє мовлення [3]. Можна припустити, що УПК є основою для комплексності мислення, тоді як контекстуальність пов'язана із аналітичними мисленнєвими операціями і потребує опосередкування мовними знаками в індивідуальному мовленні.

Ґрунтовний аналіз мовленнєво-мисленнєвої діяльності здійснено у працях Г. В. Тригуб [9]. Учена зазначає, що в молодшому шкільному віці відбувається поступовий перехід від наочно-дієвого до наочно-образного мислення, яке відрізняється тим, що дії з матеріальними предметами замінюються діями з їх образами. Внутрішній розвиток мислення, у свою чергу, здійснюється за двома

основними напрямками: розвиток мисленневих операцій і формування на їхній основі понять.

Таким чином, можна стверджувати, що розвиток, пов'язаний із наочно-дійовим мисленням, здійснюється незалежно від мовлення, тоді як наочно-образне мислення потребує певного абстрагування властивостей предмета, що безпосередньо пов'язане із мовленнєво-мисленнєвою діяльністю, і є основою для абстрактного мислення в майбутньому.

Логічно припустити, що молодший шкільний вік є сенситивним для розвитку мовлення, оскільки наочність і образність мислення виражається у творчих мовленнєвих висловлюваннях.

Провідні лінії розвитку мислення в молодшому шкільному віці можна намітити наступним чином: удосконалення наочно-дійового мислення на основі продуктивної уяви; покращення наочно-образного мислення на основі опосередкованої пам'яті; початок активного формування словесно-логічного мислення шляхом використання мовлення як засобу постановки і вирішення різних задач, мовленнєвих задач зокрема. Словесно-логічне мислення дитини, яке починає розвиватися в молодшому шкільному віці, передбачає вміння оперувати словами і розуміти логіку роздумів. Розвиток словесно-логічного мислення в дітей здійснюється протягом двох етапів. На першому етапі дитина засвоює значення слів, які належать до предметів і дій, а на другому – пізнається система понять, які означають відношення між різними фрагментами навколишньої дійсності [9].

Оскільки вербально-логічне і наочно-образне мислення втілюється у граматичні реакції, відповідно парадигматичні й синтагматичні, вважаємо, що кількість парадигматичних реакцій у цьому віці стрімко зростатиме. Важливими також є центральні логічні реакції, які свідчать про достатній рівень володіння молодшим школярами рідною мовою.

**Перебіг емпіричного дослідження.** Придатним для емпіричного дослідження вербально-логічного і наочно-образного мислення вважаємо асоціативне значення слова, адже саме воно дає змогу встановити асоціативну мережу, породжену словом, і слугує індикатором сформованості мислення молодших школярів. Асоціативне значення у контексті вербально-логічного і наочно-образного мислення ми вивчали за допомогою вільного асоціативного експерименту з огляду на аспекти, зазначені в працях Л. В. Засекоїної:

– вільний асоціативний експеримент передбачає надання першої асоціації (що спадає на думку) на запропоновані слова стимули (загальною кількістю 10 слів), відтак, є первинною, дораціональною реакцією на слово-стимул;

– реакції-асоціації групуються у два основні види: центральні (наприклад, огірок-овоч, які мають тісний семантичний зв'язок) та периферійні (наприклад, огірок-зелений, що характеризуються відсутністю чи слабкістю семантичного зв'язку);

– факторний аналіз асоціацій на різні поняття-стимули дає змогу визначити координати психосемантичного простору цих понять або семантичні універсалії [5]. Семантичною універсалією є реакція-асоціація, яка повторюється 3 і більше разів;

– вивчення асоціативного значення є можливим у різних дослідницьких форматах: мовлення в нормі та патології чи мовленнево-специфіка; крос-культурне дослідження мовленнево-мисленневої діяльності, адже асоціативне значення можна утворити на ґрунті лексичної одиниці будь-якої мови.

Емпірично-діагностичне вивчення мовлення за допомогою асоціативного експерименту здійснювалося у вибірці 160 молодших школярів загальноосвітніх шкіл м. Луцька, серед них 90 дівчат та 70 – хлопців, середній вік: 7,2 років. Середньогрупові показники та стандартне відхилення у вибірці досліджуваних за кількістю центральних (периферійних, лексичних) і граматичних (синтагматичних, пардигматичних) реакцій обраховувалися процедурою описової статистики програмного забезпечення SPSS.

*Таблиця 1*  
*Психолінгвістичні прояви мовленнєвих реакцій*  
*молодших школярів*

№ з/п	Види асоціацій	Середньогруповий показник кількості асоціацій молодших школярів (M ±SD)
1	Парадигматичні	5,78±2,11
2	Синтагматичні	4,21±1,73
3	Центральні	4,42±1,15
4	Периферійні	5,58±1,47

Результати дослідження мислення на матеріалі мовленнєвих реакцій молодших школярів свідчать про те, що в дітей домінують парадигматичні реакції, які вказують на стрімкий розвиток

вербально-логічного мислення. Водночас слід зазначити, що певною мірою збережені також синтагматичні реакції, що вказує на комплексність мислення дітей цього вікового періоду та активне використання наочно-образних мисленневих операцій.

Звертаємо увагу на факт переважання периферійних логічних реакцій, що свідчить про недостатнє володіння молодшими школярами рідною мовою і вказує на необхідність посилення уваги щодо мовленнєвого розвитку дітей у початковій школі.

У Державному стандарті завдання оволодіння рідною мовою молодшими школярами представлено в освітній галузі «Мови та літератури» та має чітко визначені цілі. Остаточною метою, яка зазначена в Державному стандарті, є формування в учнів комунікативної компетентності з урахуванням комунікативних умінь, сформованих на основі мовних знань і навичок, оволодіння вміннями і навичками спілкуватися в усній та письмовій формах із урахуванням мотивів, цілей та соціальних норм мовленнєвої поведінки в типових сферах і ситуаціях. Ураховуючи панування інформаційних технологій, які попри значне полегшення комунікативних процесів у світі, як зазначалося вище, мають негативний вплив на мовленнєву активність особистості, слід звернути особливу увагу на розвиток мовлення молодших школярів. Тим більше, що бурхливий розвиток вербально-логічного мислення під час збереження його комплексності й образності має сприятливі для цього передумови.

Розглянемо основні семантичні універсалії, подані на запропоновані слова-стимули для якісного аналізу. Так, найпоширенішими асоціаціями на стимул огірок були реакції: овоч, зелений. Ці реакції демонструють єдність вербально-логічного й наочно-образного мислення дитини. До таких реакцій також належать такі словесні групи, як город-овочі, коричневий; учитель-школа, розумний тощо. Водночас зустрічалися стимули, на які пропонувалися виключно парадигматичні реакції, наприклад, годинник – стрілка, будильник тощо.

Повний перелік поданих реакцій викладено в таблиці 2. У таблиці розглянуто лише ті асоціації, які зустрічалися понад трьох разів, оскільки лише в цьому випадку вони набувають статусу семантичних універсалій. Кількість вживання асоціації подано в дужках.

Таблиця 2  
Семантичні універсалії у вибірці молодших школярів

№ з/п	Слова стимули	Асоціації молодших школярів
1	Огірок	Овоч (111), зелений (21), помідор (17), салат (5).
2	Город	Овочі (112), земля (6), рослина (5), коричневий (5).
3	Учитель	Школа (98), оцінка (17), розумний (10).
4	Квітка	Рослина (37), город (17), яскрава (6), красива (5).
5	Рукавичка	Зима (17), рука (7), тепла (5), одяг (3).
6	Темний	Чорний (16), ніч (16), колір (5), білий (3).
7	Годинник	Стрілки (11), будильник (7), дзвінок (3).
8	Машина	Автомобіль (4), велосипед (3), дорога (3).
9	Стіл	Крісло (11), стілець (11), м'який (4).
10	Стілець	Стіл (83), спинка (21), сидіти (18), гойдатися (3).

Таким чином, результати представленою дослідження дають змогу постежити зв'язок розвитку мислительних операцій та мовленнєвої генези дитини в молодшому шкільному віці. Представлене дослідження є одним із психолінгвістичних дослідницьких проектів, які за допомогою психолінгвістичного експерименту демонструють тісний зв'язок мовлення і мислення, що є, за Л. С. Виготським, стрижнем психічної організації особистості і значно мірою виражає її інтелектуальні здібності.

Осмилення результатів дослідження проблеми прояву вербально-логічного і наочно-образного мислення в мовленнєвих реакціях молодших школярів дає змогу дійти висновків про важливість цього вікового періоду для формування мовленнєвої активності. Сполучення різних видів мислення як, з одного боку, сукупності синкретичності і комплексності, а з іншого – аналітичності мислення є сприятливим ґрунтом для інтенсивного оволодіння рідною мовою для формування мовленнєвої грамотності дітей у цьому віковому періоді.

### Література:

1. Виготський Л.С. Собрание сочинений: В 6-ти т. – Т. 5. – Основы дефектологии / Под. ред. Т. А. Власвой. – М. : Педагогика, 1983. – 368 с.
2. Гуменкова Л. Г. Особистість дошкільника / Л. Г. Гуменкова, Г. В. Кашинська. – К. : Главник, 2008. – С. 170–174.

3. Жинкин Н. И. Речь как проводник информации / Н. И. Жинкин. – М. : Наука, 1982. – 157 с.
4. Засекіна Л. В. Вступ до психолінгвістики: Навч. посібник / Л. В. Засекіна, С. В. Засекін. – Острог : Вид-во Нац. ун-ту «Острозька академія», 2002. – 168 с.
5. Засекіна Л. В. Психолінгвістична діагностика: навч. посібник / Л. В. Засекіна, С. В. Засекін – Луцьк : РВВ «Вежа» Волин. нац. ун-ту ім. Лесі Українки, 2008. – 188 с.
6. Лурия А. Р. Об историческом развитии познавательных процессов / А. Р. Лурия. – М. : Наука, 1974. – 172 с.
7. Лурия А.Р. Язык и сознание / А. Р. Лурия. – М. : Изд-во Моск. ун-та, 1979. – 320 с.
8. Піроженко Т. А. Коммуникативно-речевое развитие ребенка / Т. А. Піроженко. – К. : Нора-Принт, 2002. – 308 с.
9. Тригуб Г. В. Психологічні особливості оволодіння іноземною мовою дітьми молодшого шкільного віку [Текст] / Г. В. Тригуб // Психологічні перспективи. / Гол. ред.: Л. В. Засекіна. – Луцьк : Вид-во Волин. нац. ун-ту ім. Лесі Українки, 2011. – Вип.17. – С. 241–249.

УДК 159.922:613

Ю. І. Пилипака, В. Л. Романюк

**ПСИХІЧНА ТРАВМА ТА ЗДОРОВ'Я ОСОБИСТОСТІ**

*У статті на основі теоретичного дослідження встановлені складові фізичного, психічного, соціального здоров'я людини, а також складові психічної травми – переживання та емоції. Окрім того, визначені зв'язки між психічною травмою та фізіологічним і психологічним стресом, а також етіологією та патогенезом розладів психіки і поведінки особистості.*

**Ключові слова:** фізичне здоров'я, психічне здоров'я, соціальне здоров'я, психічна травма, фізіологічний стрес, психологічний стрес, розлади психіки і поведінки, особистість.

*В статье на основании теоретического исследования установлены составляющие физического, психического, социального здоровья человека, а также составляющие психической травмы – переживания и эмоции. Кроме того, определены связи между психической травмой и физиологическим и психологическим стрессом, а также этиологией и патогенезом расстройств психики и поведения личности.*

**Ключевые слова:** физическое здоровье, психическое здоровье, социальное здоровье, психическая травма, физиологический стресс, психологический стресс, расстройства психики и поведения, личность.

*Constituents of physical, psychic, and social health of a human being, as well as constituents of psychic trauma – feelings and emotions, are identified in the article based on the theoretical investigation. In addition, connections between psychic trauma and physiological and psychological stress, as well as those of etiology and pathogenesis of mental and behavioral disorders of an individual have been also determined.*

**Key words:** physical health, psychic health, social health, psychic trauma, physiological stress, psychological stress, mental disorders, behavioral disorders, individual.

**Постановка проблеми.** Здоров'я людини як стан повного фізичного, психічного і соціального благополуччя, а не тільки від-



сутність хвороб або фізичних вад (ВООЗ) знаходиться в центрі уваги фахівців біології, медицини, психології, педагогіки тощо. Критерії (показники) здоров'я людини як біо-психо-соціального феномену мають кількісну і якісну характеристику, а також суттєві взаємозв'язки та вимагають відповідних міждисциплінарних досліджень. Окрім того, складові психічної травми – переживання та емоції тісно пов'язані з фізіологічним і психологічним стресом, а також етіологією та патогенезом розладів психіки і поведінки особистості.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** У біології і медицині здоров'я людини в цілому характеризується відповідністю його структури і функції, а також властивістю регуляторних систем підтримувати сталість внутрішнього середовища (гомеостазу) та забезпечується відповідними потребами (біологічними, соціальними, ідеальними) як рушійною силою поведінки [4, 7, 15, 16]. На думку Клода Бернара (12.07.1813 р. – 10.02.1878 р.), «сталість внутрішнього середовища є запорукою вільного та незалежного життя». У цілому здоров'я відображає якість адаптації організму до умов середовища існування у процесі взаємодії. У свою чергу, хвороба – це порушення нормальної життєдіяльності організму під впливом пошкоджуючих агентів, у результаті чого знижується його адаптаційні можливості.

Організм людини можна розглядати як унікальну морфо-функціональну систему з різними рівнями організації та основними механізмами регуляції (нервовий і гуморальний), а також із підсистемами специфічного (імунного) і неспецифічного захисту; динамічну систему з відповідними показниками гомеостазу, яка оптимально врівноважена з природним і соціальним середовищем за механізмом зворотного зв'язку. У свою чергу, психічні травми, гострі та хронічні стреси тощо суттєво впливають на сталість внутрішнього середовища та відповідно на складові фізичного, психічного, соціального здоров'я, що і було основною **метою** нашої статті.

**Виклад основного матеріалу.** Здоров'я як морфо-функціональний феномен тісно пов'язане з реактивністю організму – властивістю певним чином реагувати на зміну умов середовища існування (природного і соціального). Щодо людини виділяють наступні форми реактивності: біологічна або видова (первинна) реактивність; групова або конституційна реактивність; індивіду-

альна реактивність; фізіологічна реактивність; патологічна реактивність; специфічна реактивність; неспецифічна реактивність [7]. Також існує зв'язок між реактивністю і резистентністю організму, тобто його стійкістю протидіяти патогенним чинникам.

Окремо звертаємо увагу на конституцію (соматотип) як сукупність морфологічних та функціональних (у т.ч. психічних і поведінкових) особливостей організму, яка склалася на базі спадкової програми (генотипу) під впливом модифікуючих чинників середовища (фенотипу) та визначає його реактивність.

Об'єктивна оцінка фізичного здоров'я людини встановлюється за сукупністю морфологічних (антропологічних), фізіологічних, біохімічних, клінічних показників тощо з урахуванням статевого та вікового чинників, а також кліматичних і географічних умов існування. До основних складових фізичного здоров'я людини відносять рівні фізичного розвитку і функціональної підготовленості організму, а також здатність до мобілізації адаптаційних резервів організму тощо.

Вітчизняні фахівці визначають психічне здоров'я як «стан душевного благополуччя людини, що характеризується відсутністю хворобливих психічних проявів та можливістю свідомого регулювання поведінки і діяльності» [8]. Зміст поняття «психічне здоров'я» не вичерпується лише медичними і психологічними критеріями, а охоплює й ті соціальні норми, які регламентують життя людини. Нормальне психічне здоров'я людини передбачає відповідність суб'єктивних образів відображуваним об'єктам, відповідний до віку рівень розвитку інтелектуальної, емоційної і вольової сфер, розвинену адаптивність, здатність до розумового планування життєвих цілей та забезпечення належної активності для їх досягнення. Розкриваючи зміст поняття «психічне здоров'я», ВООЗ виокремлює сім його компонентів: 1) усвідомлення постійності та ідентичності свого фізичного і психічного «Я»; 2) постійність і однаковість переживань в однотипних ситуаціях; 3) критичне ставлення до себе та своєї діяльності; 4) адекватність психічних реакцій впливу середовища; 5) здатність керувати своєю поведінкою відповідно до встановлених норм; 6) планування власної життєдіяльності та реалізація її; 7) здатність змінювати свою поведінку залежно від зміни життєвих обставин» [8].

Окрім того, здоров'я на психічному рівні включає в себе наступні компоненти: емоційний – здатність адекватно виражати

почуття та емоції в різних життєвих ситуаціях; інтелектуальний – процес вилучення і засвоєння інформації, вміння опрацювати і застосовувати інформацію у відповідності з отримуваними знаннями; особистісний – процес усвідомлення себе як особистості («Я» і «не-Я»), якій притаманне самовідчуття, самооцінка, самопізнання, самореалізація. Одним із критеріїв психічного здоров'я є феномен психічної рівноваги, що включає оптимальну взаємодію різних сфер особистості – емоційної, вольової, когнітивної. Порушення психічної рівноваги призводить до особистісних деградації і деструкції, соціальної та персональної дезадаптації. Установлено, що відхилення у психічному здоров'ї супроводжуються структурними змінами різних складових особистості – інтелекту, темпераменту, характеру, зменшенням соціальної активності тощо. Загальною ознакою патології психічного здоров'я вважають втрату здатності повноцінно виконувати професійну діяльність та всі її форми – комунікативну, пізнавальну, художньо-естетичну тощо.

Основним критерієм психічного здоров'я є здорова особистість, яка характеризується вираженою цілеспрямованістю (усвідомленням сенсу життя), активністю, енергійністю, самоконтролем, волею, адекватною самооцінкою тощо. Психічне здоров'я тісно пов'язане із соціальним благополуччям особистості, що відображається в наступних характеристиках: адекватне сприйняття соціальної дійсності, ефективна адаптація до соціуму, інтерес до соціального життя, соціальне благополуччя, спрямованість на суспільну справу, культура споживання, альтруїзм, відповідальність перед іншими тощо.

Таким чином, залишається відкритим питання щодо переходу від якісної до кількісної оцінки психічного здоров'я особистості. У зв'язку з цим міждисциплінарні методичні підходи з відповідними нейрофізіологічними (психофізіологічними) складовими можуть включати наступні функціональні схеми: 1) психічне здоров'я (якісна оцінка) – особливості характеру – особливості темпераменту – особливості нервової системи (динаміка процесів збудження і гальмування – кількісна оцінка); 2) психічне здоров'я (якісна оцінка) – особливості характеру – особливості темпераменту – особливості ендокринної системи (динаміка вмісту гормонів – кількісна оцінка); 3) психічне здоров'я (якісна оцінка) – особливості характеру – особливості темпераменту – особливості конституції (антропологічні показники – кількісна оцінка).

На думку М. С. Корольчука, «соціальне здоров'я особистості знаходить відображення в таких характеристиках: адекватне сприйняття соціальної дійсності, інтерес до оточуючого світу, адаптація до фізичного та соціального середовища, спрямованість на суспільну справу, культура споживання, альтруїзм, емпатія, відповідальність перед іншими, безкорисливість, демократизм у поведінці». У свою чергу, «соціальне неблагополуччя виявляється в неадекватному сприйнятті (відображенні) оточуючого світу, дезадаптивній поведінці, конфліктності, ворожості, егоцентризмі, прагненні до влади (як самоціль), прагненні до збагачення, володінні речами тощо» [9].

Згідно класифікації Павла Симонова (20.04.1926 р. – 06.06.2002 р.), потреби людини поділяються на три основні групи: 1) вітальні або біологічні потреби; 2) соціальні потреби; 3) ідеальні або духовні потреби [4, 15, 16]. Біологічні потреби необхідні для забезпечення індивідуального та популяційно-видового існування людини. Соціальні потреби полягають у прагненні належати до певної соціальної групи та займати в ній певне місце. Соціальні потреби людини бувають двох різновидів – егоїстичні («для себе» або права) та альтруїстичні («для інших» або обов'язки). До ідеальних потреб людини належать потреби пізнання довкілля та свого місця в ньому, пізнання сенсу і призначення свого існування на Землі тощо. Основу ідеальних потреб становить необхідність в отриманні нової інформації в процесі онтогенезу. Окрім того, у кожній із трьох груп потреб пропонується розрізнити потреби збереження та потреби розвитку.

У цілому формування потреб людини відбувається під впливом різних форм навчіння – неасоціативних, асоціативних, когнітивних. У свою чергу, процеси навчіння (здобуття і закріплення індивідуального – онтогенетичного досвіду) є невіддільними від феномену пам'яті.

Серед соціальних потреб особливо важливі ті норми, які прийняті в нашому суспільстві та без яких неможливе існування соціальних мікро- і макросистем. Добре засвоєні норми стають звичкою або «другою натурою» (функціональна система умовні рефлекси – динамічний стереотип – навички і звички). У певний момент соціальні потреби не контролюються свідомістю (морфофункціональний рівень кори великого мозку) та переходять у сферу підсвідомості як варіант автоматичної поведінки із залученням лімбічної системи і проміжного мозку.

Слід зазначити, що егоїстичні соціальні потреби породжують чуття власної гідності, незалежності, самостійності мислення тощо. Натомість, альтруїстичні потреби роблять людину більш доброзичливою, здатною до співчуття та співробітництва тощо. Обидва види цих соціальних потреб утворюють дуже складні функціональні комбінації.

Таким чином, залишається відкритим питання щодо переходу від якісної до кількісної оцінки соціального здоров'я особистості. У зв'язку з цим міждисциплінарні методичні підходи з відповідними нейрофізіологічними (психофізіологічними) складовими можуть включати наступні функціональні схеми: 1) соціальне здоров'я (якісна оцінка) – соціальні потреби – навчіння – пам'ять – активність кори і підкірки головного мозку (кількісна оцінка); 2) соціальне здоров'я (якісна оцінка) – соціальні потреби – мотивація – домінанта – емоції – гормональні зміни (кількісна оцінка); 3) соціальне здоров'я (якісна оцінка) – особливості характеру – особливості темпераменту – особливості нервової системи (кількісна оцінка).

Окремо слід відмітити вплив психічної травми та, відповідно, фізіологічного і психологічного стресу на фізичне, психічне і соціальне здоров'я особистості, а також на етіологію та патогенез розладів психіки і поведінки, у т.ч. афективних, психогенних (невротичних) і психосоматичних розладів.

Термін «психічна травма» завдячує широкому міждисциплінарному застосуванню теорії і практиці психоаналізу Зигмунда Фрейда (06.05.1856 р. – 23.09.1939 р.). У психоаналітичному глосарії вказано, що психічна травма – це різноманітні пошкодження психіки особистості та, насамперед, відповідні переживання особистості, які можуть бути причиною певних розладів і захворювань [6]. Щодо переживання як вагомої складової психічної травми є різні трактування. Так, «переживання – 1) емоційно забарвлений стан суб'єкта, що є певною подією в його житті. Цей погляд властивий суб'єктивістському тлумаченню свідомості, що ґрунтується на інтроспективній психології. У ній переживання вивчали поза реальним процесом життєдіяльності людини; 2) стан суб'єкта, який здійснює вибір цілей діяльності відповідно до власних прагнень і бажань. Увага акцентується на боротьбі мотивів і виборі цілей. При цьому створюється враження, ніби наявні переживання спонукають людину до певної поведінки. Однак насправді пере-

живання є внутрішніми сигналами, за допомогою яких людина усвідомлює особисту важливість подій, і на основі цього здійснює усвідомлений вибір мотивів діяльності і регулювання поведінки; 3) форма активності суб'єкта, спричинена невдачею в діяльності, крахом надій і сподівань, ідеалів та цінностей і спрямована на переосмислення свого існування. З цього погляду переживання є особливою формою активності людини, яка дає змогу подолати складну життєву ситуацію і знайти гідний вихід із неї. На побутовому рівні термін «переживання» розуміють як вболівання людини за результат перебігу особисто значущої події» [8]. Переживання, насамперед, пов'язані з активністю когнітивної та емоційної сфери особистості [17].

Звертаємо увагу на безпосередній зв'язок психічної травми з різними функціональними моделями стресу. За визначенням Ганса Сельє (26.01.1907 р. – 16.10.1982 р.), стрес – це загальна неспецифічна реакція організму у відповідь на дію будь-яких сильних подразників (стрес-чинників) середовища існування. Унаслідок дії різноманітних стрес-чинників в організмі виникають однотипні фізіологічні та біохімічні зміни, спрямовані на їх нейтралізацію. Сукупність таких змін Ганс Сельє назвав загальним адаптаційним синдромом (синдром біологічного стресу), або клінічним виявом стресу, який супроводжується трьома стадіями: 1) стадія тривоги; 2) стадія опору (резистентності); 3) стадія виснаження [12]. Кожна з цих стадій характеризується посиленням функції певних регуляторних систем організму, насамперед, функціональної системи гіпоталамус – гіпофіз – наднирники, зміною вегетативних (вісцеральних) і електрофізіологічних показників, рухової активності тощо.

У цілому розрізняють фізіологічні та психологічні стрес-чинники і, відповідно, фізіологічний і психологічний стрес. У свою чергу, психологічний стрес поділяють на емоційний та інформаційний [1, 3]. Ганс Сельє розрізняв еустрес (позитивний стрес), що характеризує посилення адаптивних можливостей організму, які спрямовані на збереження його здоров'я та дистрес (шкідливий стрес, близькі до патології розлади функцій).

Ураховуючи функціональний зв'язок, психічна травма – фізіологічний і психологічний стрес, виділяємо за МКХ-10 (Міжнародна класифікація хвороб десятого перегляду), Клас V (F00-F99 – Розлади психіки і поведінки) у відповідних рубриках (F30-F39

– Розлади настрою (афективні розлади); F40-F48 – Невротичні, пов’язані зі стресом та соматоформні розлади; F60-F69 – Розлади особистості та поведінки у зрілому віці) наступні психічні і поведінкові розлади особистості: F32 – Депресивний епізод; F43 – Реакції на тяжкий стрес та розлади адаптації; F43.0 – Гостра реакція на стрес; F43.1 – Посттравматичний стресовий розлад; F43.2 – Порушення адаптації; F62.0 – Стійка зміна особистості після катастрофи [10].

Найбільш вагомо психічна травма впливає на етіологію і патогенез психогенних (невротичних) розладів особистості [17]. Окрім того, психогенії зумовлені внутрішньо-особистісним конфліктом унаслідок переживання психотравмивної ситуації. Психогенно травмивні обставини є при цьому як екзогенно-стресорний агент, що порушує гомеостаз організму [13].

Серед суттєвих чинників, що суттєво впливають на функціональні стани особистості у шкалі сон – неспання слід виділити інформаційні: надлишок інформації, брак інформації, хибність інформації, суб’єктивність інформації тощо, які можуть бути причиною розвитку інформаційного стресу та, відповідно, інформаційного неврозу.

А. М. Свядош стверджує, що неврози як психогенії – це функціональні розлади психіки і поведінки, які обумовлені дією інформації, насамперед, умовнорефлекторної або вербальної [11]. Для особистості вагоме значення має не тільки кількість, але і якість інформації (семантична складова повідомлення) – вагомість інформації та у зв’язку з цим її патогенність.

Окремої уваги заслуговують дослідження М. М. Хананашвілі в руслі патології вищої нервової діяльності, який ввів поняття «інформаційний невроз» [14]. Інформаційні неврози виникають, насамперед, при інтенсивній діяльності головного мозку в умовах негативного співпадіння трьох наступних чинників (тріади): 1) необхідність обробки і засвоєння великого об’єму інформації та включає етап прийняття рішення, 2) постійний дефіцит часу, який відведений на інформаційну роботу головного мозку, 3) високий рівень мотивації, що визначає високу значимість інформації, а також тривалий дефіцит вагомості (семантичної) інформації [14, 15]. Інформаційні неврози виникають у процесі різних форм діяльності особистості – в учнів, абітурієнтів, студентів, диспетчерів, керів-

ників виробництва тощо. У звичайному житті більшість людей інтуїтивно уникає одного з компонентів цієї тріади.

Суттєвими чинниками ризику виникнення інформаційних неврозів є зниження рухової активності, порушення біоритмів, сенсорна гіпер- і гіпостимуляція (підвищений і знижений рівень шуму, освітленості, тепла і холоду, вологості, радіації) тощо. За своїм клінічним змістом інформаційні неврози є варіантом неврастенії (F48.0 – за МКХ-10, Клас V) як класичного неврозу або близькі до «неврозу втоми» [2].

Дуже вагомою є роль психічної травми в етіології та патогенезі психосоматичних розладів особистості. Загалом виділяють три групи психосоматичних розладів: конверсійні симптоми, функціональні синдроми, психосоматози, у т.ч. гіпертонічна хвороба, цукровий діабет, виразкова хвороба шлунка, бронхіальна астма, нейродерміти, псоріаз, а також гіпертиреоз (тиреотоксикоз), ішемічна хвороба серця, інфаркт міокарда, мігрень, вегетосудинна дистонія, сексуальні і харчові розлади тощо [5]. У МКХ-10 (Клас V) термін «психосоматичні розлади» не використовують, враховуючи роль психологічних (емоційних і когнітивних) чинників у виникненні різних соматичних хвороб (відповідають, насамперед, рубриці F40-F48 та F50-F59).

Таким чином, психічна травма суттєво впливає на фізичне, психічне і соціальне здоров'я особистості та є функціональною моделлю розладів психіки і поведінки, у т.ч. афективних, психогенних (невротичних) і психосоматичних розладів.

Ураховуючи міждисциплінарний підхід, комплексна оцінка фізичного, психічного і соціального здоров'я особистості передбачає апробацію методів морфології і фізіології у поєднанні з методами самооцінки функціональних станів – анкети, опитувальники, тести тощо. Особливої уваги заслуговують екологічні складові здоров'я особистості, у т.ч. місце народження, навчання, роботи тощо.

**Висновки.** 1. Здоров'я особистості як динамічна біо-психо-соціальна система включає певні кількісні показники (показники гомеостазу), а також якісні критерії, у т.ч. ефективність адаптації. 2. Біо-психо-соціальні складові здоров'я особистості потребують міждисциплінарних досліджень та відповідного методологічного обґрунтування щодо оптимального поєднання кількісної та якісної діагностики. 3. Переживання як вагома складова психічної травми суттєво впливає на активність когнітивної та емоційної сфери



особистості, а також показники гомеостазу. 4. Існує функціональний зв'язок між психічною травмою та фізіологічним і психологічним (емоційним та інформаційним) стресом, що зумовлює розвиток відповідної психічної і поведінкової патології особистості. 5. У цілому психічна травма є функціональною моделлю, насамперед, афективних, психогенних (невротичних) і психосоматичних розладів особистості.

**Перспективи** наступних теоретичних і практичних досліджень щодо психічної травми як функціональної моделі розладів психіки і поведінки особистості будуть спрямовані на встановлення її нейрофізіологічних (психофізіологічних) та соціальних складових, у т.ч. вплив різних форм діяльності (навчання, робота тощо), а також вікових і статевих особливостей.

### **Література:**

1. Бодров В. А. Информационный стресс / В. А. Бодров. – М. : ПЕР СЭ, 2000. – 352 с.
2. Гиндикин В. Я. Лексикон малой психиатрии / В. Я. Гиндикин. – М. : Крон-Пресс, 1997. – 576 с.
3. Данилова Н. Н. Физиология высшей нервной деятельности / Н. Н. Данилова, А. Л. Крылова. – М. : Изд-во МГУ, 1989. – 399 с.
4. Психофізіологія / М. Ю. Макарчук, Т. В. Куценко, В. І. Кравченко, С. А. Данилов. – К. : Інтерсервіс, 2011. – 329 с.
5. Менделевич В. Д. Клиническая и медицинская психология / В. Д. Менделевич. – М. : Медпресс-информ, 2005. – 432 с.
6. Овчаренко В. И. Психоаналитический глоссарий / В. И. Овчаренко. – Мн. : Высшая школа, 1994. – 307 с.
7. Посібник до практичних занять з патології / За ред. А. І. Березнякової. – К. : Вища школа, 1993. – 375 с.
8. Психологічна енциклопедія / Автор-упорядник О. М. Степанов. – К. : Академвидав, 2006. – 424 с.
9. Психологічне забезпечення психічного і фізичного здоров'я / За ред. М. С. Корольчука. – К. : Інкос, 2002. – 272 с.
10. Розлади психіки та поведінки (Клас V) / Міжнародна класифікація хвороб десятого перегляду (МКХ-10): Навчально-методичний посібник // Укладач В. Л. Романюк. – Рівне : РДГУ, 2014. – 56 с.
11. Свядощ А. М. Неврозы / А. М. Свядощ. – М. : Медицина, 1982. – 368 с.
12. Селье Г. Стресс без дистресса / Г. Селье. – М. : Прогресс, 1982. – 126 с.

13. Сонник Г. Т. Психіатрія / Г. Т. Сонник, О. К. Напрєєнко, А. М. Скрипніков. – К. : Здоров'я, 2006. – 432 с.
14. Хананашвили М. М. Информационные невроты / М. М. Хананашвили. – Л. : Медицина, 1978. – 143 с.
15. Чайченко Г. М. Фізіологія вищої нервової діяльності / Г. М. Чайченко. – К. : Либідь, 1993. – 218 с.
16. Чайченко Г. М. Фізіологія людини і тварин / Г. М. Чайченко, В. О. Цибенко, В. Д. Сокур; За ред. В. О. Цибенка. – К. : Вища школа, 2003. – 463 с.
17. Человек: анатомия, физиология, психология. Энциклопедический иллюстрированный словарь / Под ред. А. С. Батуева, Е. П. Ильина, Л. В. Соколовой. – СПб. : Питер, 2007. – 672 с.

УДК 159.923.2

Д. В. Піонтковська

## ПРОГРАМА РОЗВИТКУ НАЦІОНАЛЬНОЇ ІДЕНТИЧНОСТІ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ

*У статті обґрунтовується зміст і структура програми розвитку національної ідентичності у студентів вищих навчальних закладів. Розкрито сутність і структурну будову національної ідентичності особистості. Розроблені автором тренінгові методики розвитку національної ідентичності особистості юнацького віку можуть застосовуватися психологами, викладачами і кураторами вищих навчальних закладів у процесах навчання та виховання студентів.*

**Ключові слова:** національна ідентичність, розвиток, програма, студенти, вищий навчальний заклад.

*В статье обосновывается содержание и структура программы развития национальной идентичности у студентов высших учебных заведений. Раскрыты сущность и структурное строение национальной идентичности личности. Разработанные автором тренинговые методики развития национальной идентичности личности юношеского возраста могут применяться психологами, преподавателями и кураторами высших учебных заведений в процессах обучения и воспитания студентов.*

**Ключевые слова:** национальная идентичность, развитие, программа, высшее учебное заведение.

*The article outlines the essence and structure of the program of the development of national identity among students of higher educational institutions, shows the essence and structure of national identity. The author has developed a training methodology for the development of young people's national identity which may be applied by psychologists, lecturers and heads of higher education institutions in teaching process.*

**Keywords:** national identity, development, program, students, higher education institutions.

**Постановка проблеми.** Проблема розвитку національної ідентичності в молоді є нагальною для Української держави, адже

успішне становлення, громадянська злагода, розбудова духовного фундаменту нашої держави є неможливими без наявності високого рівня національної самосвідомості в її громадян. Однак, суспільна свідомість молодих українців сповнена переважно політичними інтересами і тимчасовими ідеологічними гаслами, що зумовлює руйнування їх життєвих цінностей та ідеалів. Відродження української нації в сучасних умовах потребує застосування в освітніх закладах нових, інноваційних підходів до національного виховання зростаючої особистості. У Законі України «Про освіту» задекларовано, що освітній процес у нашій державі ґрунтується на засадах демократії, гуманізму, національної свідомості та взаємної поваги між народами і націями. Тому, в умовах сьогодення на особливу увагу заслуговують такі теоретико-практичні наукові дослідження, які спрямовані на обґрунтування та розробку ефективних програм із розвитку національної ідентичності студентської молоді, що можуть застосовуватися психологами й викладачами вищих навчальних закладів в умовах навчально-виховного процесу.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Проблема ідентичності особистості залишається однією з найактуальніших у сучасній психологічній науці. Різні наукові підходи до вивчення цієї проблеми висвітлено в ряді праць психологів (Е. Еріксон, М. Кун, Т. Макпартленд, Дж. Мід, Г. Теджфел, Дж. Тернер та ін.). Проблема національної ідентичності є важливою складовою загальної проблеми ідентичності. У сучасних дослідженнях науковців розкрито такі аспекти проблеми національної ідентичності: смисл, структура і чинники розвитку феномена (М. Барретт, П. І. Гнатенко, В. М. Павленко, Е. Д. Сміт та ін.); вплив національної ідентифікації на розвиток «Я-образу» індивіда в період дорослішання (О. В. Шевченко). Установлено, що значна частина наукових праць зарубіжних і вітчизняних науковців присвячені проблематиці етнічної ідентичності (О. В. Бичко, Н. М. Лебедева, С. В. Рижова, Г. У. Солдатова, Т. Г. Стефаненко, О. М. Татарко, Дж. Фінні та ін.). Водночас проведений теоретичний аналіз останніх наукових досліджень і публікацій засвідчив недостатню вивченість питання щодо розвитку національної ідентичності студентської молоді в умовах їх навчання і виховання, що стало метою нашої статті.

**Виклад основного матеріалу.** Студентський вік (17-22 рр.), що співпадає з періодом навчання молоді у вищих навчальних закладах, учені вважають сенситивним періодом для розвитку

як особистісної ідентичності в цілому (Е. Еріксон, Дж. Марсія та ін.), так і національної ідентичності зокрема (М. Й. Боришевський, О. В. Шевченко, Дж. Фінней та ін.).

Як відомо, поняття «ідентичність» перебуває в тісному зв'язку з процесом ідентифікації, тоді як поняття «національна ідентичність» відповідно тісно пов'язано з поняттям «національна ідентифікація». Так, ідентифікація є найважливішим механізмом соціалізації, що виявляється у прийнятті індивідом соціальної ролі під час входження в групу, в усвідомленні ним групової належності, формуванні соціальних установок тощо. Ідентичність, що є результатом ідентифікації, є усвідомленим самовизначення особистості, соціального суб'єкта. Феномен національної ідентичності, що є наслідком національної ідентифікації, трактується нами як усвідомлення та емоційне ставлення особистості до власної національної належності. Національна ідентифікація є процесом самоотожнення особистості з певною нацією, основним проявом якого є почуття належності до цієї нації, що ґрунтується на стійкому емоційному зв'язку, зумовленому сформованою системою усвідомлених уявлень і оцінок ряду ознак життєдіяльності нації, прийняттям її норм та національних цінностей, як визначила у своєму дослідженні О. В. Шевченко [3].

На думку М. Барретта [4], до структури національної ідентичності належать когнітивний та афективний компоненти. Складовими когнітивного компонента національної ідентичності є: знання людини про існування конкретної національної групи, про її територію, символіку, звичаї, традиції, історичні події та героїв, віднесення цією людиною себе до конкретної національної групи; а також приписування іншим представникам такої нації зазначених вище ознак. Афективний компонент національної ідентичності особистості виявляється в її суб'єктивній актуальності, а також у ступені прихильності, тобто значущості належності до конкретної національної групи. Свідченням такої прихильності можуть бути почуття людини, що пов'язані з її належністю до певної нації та проживанням на національній території (національна гордість, національна самоповага та ін.).

Стрижневою умовою проведення формувального експерименту є сформованість позитивної національної ідентичності у викладачів і кураторів студентських груп, а також наявність у них знань про історію та культуру своєї нації, національний характер її пред-

ставників. Метою розробленої програми є розвиток структурних компонентів національної ідентичності студентів та активізація в них механізму національної ідентифікації. Основними завданнями програми з розвитку національної ідентичності є такі, як: розвиток у молоді настанов на пізнання знань про історію, символіку, мову, культуру, літературу, мистецтво, звичаї, традиції власної нації; на пізнання національного характеру як представників своєї, так і інших націй, а також на ідентифікацію себе як представника та суб'єкта конкретної нації; виховання поваги до національних героїв, історичних подій і постатей; розвиток прагнень спілкуватися національною мовою, жити на рідній землі, підтримувати культуру й традиції своєї нації; розвиток прагнень поважати та продовжувати історію своєї нації; спрямування на національне самовизначення; вироблення стійкої активної позиції на користь своєї нації; розширення світогляду юнаків та юнок у сферах національної історії й культури як на основі власного досвіду, так і на засадах уже отриманих знань, ідей, що стають підґрунтям для отримання нової інформації; розвиток суб'єктно-конструктивного сприйняття подій національної історії засобами їх переосмислення; розвиток толерантності у ставленні до представників різних націй.

Основними засобами розвитку національної ідентичності у студентської молоді стали лекції, диспути і прес-конференції з ряду тем. Зокрема у процесі обговорення теми: «Націоінтегруючі та націодиференціюючі ознаки» заслуговували на увагу такі конкретні питання: ознаки, що зближують людину з іншими представниками певної нації; ознаки, за якими суб'єкти однієї нації відрізняються від представників інших націй. Тема «Національний характер українців» актуалізує питання, що стосуються уявлень представників української нації про себе, а також уявлень молоді про те, яким є образ українців із боку представників інших націй. У контексті теми «Традиції українського народу» обговорювалися різні національні українські обряди, що супроводжують найважливіші події в житті людини (весільні, пов'язані з народженням дитини, національні та релігійні свята тощо). Тема «Матеріальна та духовна культура українського народу» складається з двох блоків. Перший блок, матеріальна культура, містить питання щодо особливостей національного одягу, житла та їжі. Другий блок, духовна культура нації, складають старовинні оповідання (перекази, легенди), казки народу, його пісні та танці. Ознайомлення з націо-

нальною культурою передбачало й засвоєння знань щодо творчої діяльності відомих українських митців (письменників, композиторів минулих і сучасних часів, а також їх творів), політичних діячів тощо. У процесі обговорення теми «Мое ставлення до духовної культури української та інших націй» з'ясувалося те, у якій сфері більшою мірою знаходяться уподобання українських студентів: у сфері старовинного народного мистецтва, сучасного національного чи зарубіжного мистецтва. Не менш значущою є тема «Міжнародні стосунки», адже у процесі обговорення різноманітних ситуацій міжетнічної взаємодії на різних рівнях вдалося виявити ступінь толерантності юнаків та дівчат у міжнародних стосунках.

Важливими засобами реалізації окреслених завдань є наступні: організація і проведення тематичних занять, які присвячені патріотизму українців як у минулому, так і у сьогоденні, зокрема, наведення прикладів мужності та звитяги, які виявлено теперішніми захисниками держави, героями сучасної боротьби за цілісність і незалежність Вітчизни; зустрічі з національними героями сучасності – учасниками бойових дій, волонтерами; відвідування в госпіталях поранених військовослужбовців; проведення літературних вечорів, присвячених творам національних поетів і письменників, як класичних, так і сучасних; відвідування театральних вистав, що презентують літературні твори класиків вітчизняної літератури; відвідування мистецьких виставок українських художників, концертів і творчих виступів вітчизняних музикантів та співаків; участь в етнографічних і національних святах; дотримання низки національних звичаїв і традицій; організація диспутів щодо різних подій з історії нації тощо.

Не менш цінним засобом розвитку національної ідентичності є тренінг, що суттєво сприяє досягненню позитивних змін у розвитку національної ідентичності студентської молоді. Адже тренінг є найефективнішим груповим засобом досягнення змін в установках особистості. Учасниками тренінгу розвитку національної ідентичності стали студенти, національна ідентичність яких відхиляється від норми, тобто позитивної національної ідентичності. За твердженням Г. У. Солдатової [1], толерантне ставлення особистості до представників різних націй є основним показником її позитивної національної ідентичності (норми). Зазначене твердження стало основоположним для розробки тренінгу розвитку національної

ідентичності студентської молоді. Кількість учасників тренінгової групи від 12 до 15 осіб. Тренінг проводився один раз на тиждень. Тривалість проведення тренінгу, що залежала від кількості розроблених занять і можливостей участі у ньому студентів, становила майже три місяці.

Основними етапами проведення тренінгу з розвитку національної ідентичності студентів були такі: 1) психодіагностичний; 2) інформаційно-мотиваційний; 3) розвивальний; 4) стабілізаційний. На першому етапі здійснювалося емпіричне вивчення структурних компонентів національної ідентичності та встановлення рівня їх розвитку. На другому етапі створювалася інформаційно-мотиваційна основа тренінгу. Основною метою його проведення став розвиток мотивації участі у тренінгу. До провідних завдань цього етапу належали такі: знайомство членів групи з цілями та завданнями тренінгу; розвиток групової мотивації; створення в групі атмосфери довіри та комфорту, а в кожного члена групи відчуття безпеки; прийняття групової конвенції та правил поведінки, дотримання принципу «Тут і тепер». Цей етап проходив у формі бесіди-дискусії. Зазначимо, що відповідальність тренера полягає в тому, що він має сформулювати основи поведінки кожного учасника у групі через усвідомлення і вироблення ставлення до тих цінностей, які декларуються й обговорюються на цьому етапі. Тому, надзвичайно важливими є: атмосфера розмови, прояв поваги до кожного учасника і його думки, поведінка тренера в цілому. Ефективність цього етапу багато в чому визначає успішність тренінгу. Зазначимо, що розв'язання всіх завдань цього етапу в реальному обговоренні відбувається не у строгій відповідності зі встановленою послідовністю, а одночасно. Так, спільне обговорення цілей тренінгу спрямовано не лише на інформування його учасників, а й мотивування їх на досягнення цілей, стимулювання особистої активності. Стиль дискусії сприяв формуванню атмосфери довіри і почуття безпеки в кожного члена групи. Окрім того, обговорення всіх питань відбувалося на доступному для учасників рівні. Водночас важливо, щоб вони наводили приклади, усвідомлювали проблему, а не лише слухали тренера і погоджувалися з ним.

Зважаючи на важливість інформаційно-мотиваційного етапу, охарактеризуємо його більш детально. Обговорюючи мету та завдання, доречно досить коротко відзначити актуальну соціально-політичну ситуацію в сучасному світі (теракти, заручники, пробле-



ми міграції, розширення міжкультурних контактів та т. ін.). Саме тому кожній молодій людині необхідно мати навички ефективних і толерантних міжнаціональних взаємодій. Тренеру важливо не спровокувати виникнення дискусії з цієї теми, а лише констатувати відомі факти і своє ставлення до них у найзагальнішому вигляді (наприклад, війна – це завжди трагедія, смерть, протистояння, сумні наслідки, зокрема, наявність біженців і т. ін.). Відзначивши, що ця велика і складна тема не є предметом тренінгу, ведучому обов'язково потрібно було заручитися згодою групи не обговорювати її у процесі комунікативних взаємодій і отримати право зупиняти кожного, хто спробує це зробити. Щоб ця умова була прийнята групою і не сприймалася, як пригнічення прав учасників, тренер може попросити групу контролювати і карати за порушення домовленості його самого. Не загострюючи уваги на цьому моменті, рекомендується перемкнутися на позитив і підкреслити важливість спрямованості уваги групи на національні проблеми, на особливості взаємодій, зумовлених культурою, наявність міжкультурних бар'єрів і необхідність вироблення стратегій їх подолання в цілях досягнення взаєморозуміння та мирного врегулювання можливих міжнаціональних і міжконфесійних конфліктів.

Формуючи мотивацію студентів, потрібно підкреслити відмінність лекцій від активного навчання, до якого належить і тренінг. Тренерові важливо відмітити, що тренінг може бути ефективним і корисним для кожного за умови, якщо група буде, з урахуванням можливостей усіх учасників, виявляти свою зацікавленість і активність під час вирішення нових проблемних завдань.

Створення атмосфери довіри і безпеки відбувається у процесі всієї діяльності групи. На її формування впливає в першу чергу поведінка тренера, прояв його ставлення до учасників. Йому важливо вміти бути доброзичливим, веселим і серйозним одночасно. Тренер має сприяти прояву свободи членами групи. На цьому етапі доречною є підтримка найбільш скованих і замкнутих її членів.

Підтримці робочого тону сприяє і деяка невизначеність щодо майбутньої роботи, особливо в тих юнаків та дівчат, які беруть участь у тренінгу вперше. Однак кожен учасник тренінгу має бути впевнений у тому, що жодних деструктивних дій у ставленні до нього не буде, а також у тому, що тренер дотримується гуманістичних принципів і гарантує психологічну безпеку всім членам групи. Тому, сформувавши у групі таку впевненість – це найважливіше за-

вдання тренера. Позитивний психологічний настрій і сприятливий клімат у тренінговій групі сприяють саморозкриттю її учасників, та ефективній взаємодії у середині групи, розкриттю дружніх стосунків. У грамотно побудованих тренінгах на етапі формування мотивації і клімату групи проблема усвідомлення мети тренінгу і шляхів їх вирішення обговорюється досить детально. У членів групи формується розуміння того, що без об'єктивності взаємних оцінок, конструктивності критики, вміння її висловлювати та сприймати група не зможе рухатись уперед до вирішення поставлених завдань. Із цього питання приймається спеціальне групове рішення. Окрім цього, тренеру потрібно обговорити зі студентами готовність до розмови щодо міжкультурних взаємодій, важливість розвитку правильних навичок поведінки міжкультурної взаємодії та одночасне збереження своєї національної ідентичності.

Виконання завдань тренінгу може ускладнюватися заборонаю на обговорення в багатьох полінаціональних групах низки етнокультурних проблем, особливостями прояву гендерних аспектів поведінки у представників різних національних груп, можливим поділом на «своїх» та «чужих». Усе це ставить підвищені вимоги до тренера, який має бути компетентним у проблемах психології особистості, соціальної психології, у сферах міжгрупових і міжособистісних стосунків, у проблематиці національної та етнічної психології. У процесі обговорення питань, які стосуються клімату у групі та мотивацій (групової, індивідуальної), варто попросити всіх учасників тренінгу висловити свої побоювання і переживання, що пов'язані з очікуваннями від роботи, а згодом, заохочуючи щирість висловлювань, перевести групу на прояв конструктивних побажань собі, групі та тренерові. На цьому етапі тренеру важливо правильно позиціонувати себе перед групою, підкресливши, що він не викладач, а учасник групи, передусім людина, що допомагає групі йти до досягнення цілей у процесі спільної діяльності. Доцільно сказати студентам про демократичні принципи, а також про те, що вони мають право корегувати поведінку тренера, вносити пропозиції з поліпшення роботи групи.

У процесі вироблення групової конвенції особливу увагу доречно звернути на регламентні вимоги, що є рівноцінними для всіх членів групи і тренера, а також на позицію тренера. Водночас потрібно підкреслити учасникам групи й те, що тренер, хоч і такий самий учасник групи, однак для досягнення цілей тренінгу, гру-

па повинна дозволити йому, за необхідності, виявити авторитарні права перебивати того, хто говорить. Щодо учасників групи, виробляються правила, що вимагають активності, щирості, критичності, зворотного зв'язку, вміння слухати, не перебиваючи того, хто говорить, виявляти свої думки і почуття з приводу всього, що відбувається у групі. Спеціально обговорюється принцип «тут і тепер», що орієнтований не лише на переживання групового досвіду, але й на часове обмеження тривалості обговорення подій. Зазначеним чином у членів групи з'являються права й обов'язки, на які у процесі тренінгу можуть посилалися учасники і тренер. Корисно записати встановлені правила діяльності тренінгової групи на великих аркушах паперу та розмістити їх на видному місці. Позитивним є те, що всі члени групи поставлять на цьому аркуші свій підпис кольоровим маркером, підтверджуючи прийняття ними правил та їх виконання у процесі всіх занять. Добре, якщо правила будуть написані власноруч самими учасниками тренінгу, наприклад: «Тут зібрались друзі», «Тут немає насмішок і принижень», «Ми довіряємо одне одному».

Усі обговорення проводяться демократично, тренер може звертатися з проханням до членів групи щодо підбиття підсумків щодо того чи іншого питання, яке обговорювалося у групі. Однак, доповнюючи, підсумовуючи висновки учасників тренінгу, тренер має відзначити й те, про що вимагається в методичних умовах тренінгу, а також те, що було пропущено. Зазвичай тренери підводять групу до потрібних висновків. Це робиться непомітно і в результаті група вважає, що вона самостійно прийняла рішення, за яке потрібно нести відповідальність кожному.

Не менш важливим від попереднього є розвивальний етап, що спрямований на виникнення позитивних змін у розвитку структурних компонентів національної ідентичності студентів, активізацію в них механізму національної ідентифікації. Зміст цього етапу склали розвивальні вправи та рольові ігри («Броунівський рух», «Комунікативний простір», «Відгадай, про кого йдеться», «Твір на визначену тему», «Обговорення прислів'їв» та ін. [2]), застосування яких призводить до вдосконалення складових національної ідентичності та механізму національної ідентифікації.

На стабілізаційному етапі відбувається закріплення нових способів поведінки і взаємодій. Підсумком проведеного тренінгу стало написання звітів студентами, у яких вони характеризували

власну національну належність, а також своє ставлення до представників різних націй.

**Висновки.** Отже, тренінг є найбільш ефективним засобом розвитку національної ідентичності студентів, що сприяє якісним змінам структурних компонентів і механізмів розвитку цього складного психічного утворення, які є можливими за відносно короткий часовий проміжок і є цінними для становлення ідентичності особистості юнацького віку. У цілому програма з розвитку національної ідентичності передбачає реалізацію низки завдань національного виховання студентської молоді, зокрема формування поваги до національних цінностей; виховання національної пам'яті; плекання любові до рідної мови, землі, культури та т. ін. На подальше вивчення заслуговує питання щодо розробки методичних рекомендацій із розвитку національної ідентичності студентів для психологів, викладачів і кураторів студентських груп вищих навчальних закладів.

### **Література:**

1. Солдатова Г. У. Психология межэтнической напряженности / Г. У. Солдатова. – М. : Смысл, 1998. – 389 с.
2. Татарко А. Н. Методы этнической и кросс-культурной психологии : учеб.-метод. пособие / А. Н. Татарко, Н. М. Лебедева. – М. : Изд. дом Высшей школы экономики, 2011. – 238, [2] с.
3. Шевченко О. В. Національна ідентифікація у становленні Я-образу особистості: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук: спец. 19.00.07 «Педагогічна та вікова психологія» / О. В. Шевченко. – К., 2005. – 20 с.
4. Barret, M. English children's acquisition of a European identity / M. Barret // Breakwell, G. & Lyons, E (Eds) changing European identities: Social-psychological Analyses of Social Change. – Oxford Pergamon Press, 1996. – 454 p.

УДК 159.9

К. О. Рябушенко

**ПРОБЛЕМА СТРАХУ ПЕРЕД ХВОРОБОЮ У ЗАРУБІЖНИХ ПСИХОЛОГІЧНИХ ДОСЛІДЖЕННЯХ**

*У статті розкриваються ключові аспекти зарубіжних досліджень проблеми страху перед хворобою; визначається суть поняття «страх перед хворобою»; співвідносяться допитливі до цього феномену поняття, зокрема «нозофобія» та «іпохондрія».*

**Ключові слова:** *страх перед хворобою, нозофобія, іпохондрія.*

*В статті розкриваються ключові аспекти зарубіжних досліджень проблеми страху перед хворобою; визначається суть поняття «страх перед хворобою»; співвідносяться допитливі до цього феномену поняття, зокрема «нозофобія» та «іпохондрія».*

**Ключевые слова:** *страх перед хворобою, нозофобия, ипохондрия.*

*The article covers the key aspects of international studies on fear of disease; defined the essence of the concept of «fear of the disease»; correlate concepts of this phenomenon, including «nosophobia» and «hypochondriasis».*

**Keywords:** *fear of disease, nosophobia, hypochondriasis.*

**Постановка проблеми.** Проблема здоров'я стає все далі актуальнішою у зв'язку із зростанням екологічних проблем та назріванням екологічної кризи на рівні світового масштабу. Роздуми про наслідки цього процесу активізують у людей переживання страху, зокрема страху перед хворобою. Слід відзначити, що страх може бути як ситуативною реакцією на незвичні та неочікувані події, функцією якого є захист від загрози, так і призвести до дезорганізації поведінки і діяльності особистості у зв'язку з постійним негативним емоційним станом, що підкріплюється надуманими та навіюваними страхами. У свою чергу, вищесказане актуалізує дослідження страху як психологічного феномену в контексті дослідження психології здоров'я.

**Аналіз попередніх досліджень та публікацій.** Проблема страху є об'єктом досліджень різних галузей науки – філософії,

соціології, психології, психіатрії, фізіології тощо. Так, філософи вбачають у цьому феномені потужну екзистенціальну силу, що визначає еволюцію людської душі; соціологи й політологи розглядають подібні емоції як засіб маніпулювання людськими масами; психологи звертають увагу на захисну функцію страху, що сприяє виживанню індивідуума в екстремальних умовах [1]. Вивчаючи проблему страху перед хворобою, варто виділити роботи вченого О. С. Туренка, котрий визначає категорію «індивідуальні та масові страхи», серед яких присутній і страх перед хворобою [2]. Аналізуючи перші дослідження страху, науковець наголошує на праці С. К'єркегора, якому належить ідея про те, що страх є передчуттям зміни екзистенції людського буття Е. Фромма, зокрема його ідеї щодо зв'язку соціальної сфери страху з материнським середовищем та процесом народження. Крім того, автор наголошує на працях К. Платонова, який визначає страх як «найбільш біологічно зумовлену емоцію», та О. Прохорова, де страх характеризується як «неврівноважений» стан, що може породжувати специфічні новоутворення особистості [2].

У нашій праці ми сконцентруємо увагу на зарубіжних психологічних дослідженнях, де увага зосереджена на питаннях, пов'язаних зі страхом перед хворобою. Так, серед досліджень проблеми страху перед хворобою варто відзначити праці таких учених як Noyes (досліджував страх перед хворобою серед населення та теорію виникнення нозофобічних страхів; R. W. Malis (описав специфіку страху перед хвороби в суспільстві), A. Daud та E. Skoglund (дослідили наслідування батьківського страху дітьми), I. Pollin (увів поняття «Blood-injury-illness phobia» (страх перед кров'ю, травмами та хворобами)), O. Mark G (запропонував використовувати особливості перцепції для дослідження страху перед хворобою), G. N. Beansi (дослідив патерини іпохондрії), G. Fava (здійснив дослідження іпохондричних страхів і переконань) та ін. Вище перелічені праці допомагають скласти загальне уявлення про страх перед хворобою. А тому розглянемо детальніше згадані вище й інші психологічні дослідження з метою визначення особливостей і причин виникнення страху перед хворобою та дотичних до нього феноменів у зарубіжних психологічних дослідженнях.

**Виклад основного матеріалу та результати дослідження.** Розглядаючи причини виникнення того чи іншого страху варто звернутись до досліджень ученого К. Ізарда, котрий основними

причинами вважає реальну або уявну небезпеку. Страх, на думку вченого, мобілізує організм для реалізації унікальної поведінки, втечі [1]. Дослідник К. Ізард визначає страх як внутрішній стан, обумовлений загрозою реального або передбачуваного лиха. У своїй теорії диференціальних емоцій учений відносить його до базових емоцій, тобто страх, на його думку, є вродженим процесом, із генетично заданими фізіологічним компонентом. Дослідник вважає, що страх не може існувати окремо від мімічних та суб'єктивних переживань.

Слід відмітити і психологічні дослідження О. Маєра, де виділено три групи причин, за якими певна ситуація може сприйматися людиною як небезпечна [8]: 1) особистий досвід людини; 2) соціальне засвоєння джерел небезпеки; 3) вроджені реакції на потенційну небезпеку (зокрема безумовні рефлекси). Учений відзначає дискусійні погляди щодо консенсусу у визначенні єдиного набору вроджених активаторів страху. Дж. Боулбі у своїх працях називає базових чотири природних активатори: 1) біль, 2) самотність, 3) раптова зміна стимуляції і 4) стрімке наближення об'єкта [5]. На думку Дж. Боулбі, виникнення хоча б одного з активаторів у полі людини акумулює запуск механізму страху. Дослідник також наголошує, що не варто відкидати різноманітні способи соціального засвоєння джерел небезпеки. Зокрема, коли дитина протягом деякого часу спостерігає реакцію страху в батьків, то ситуація, що їх лякає, може почати викликати страх і в неї [5]. Таким чином, відбувається складний психологічний процес, під час якого дитина переймає собі так званий сценарій «зляканого», котрий демонструють її батьки. Своєю чергою, вчений Daud теж припускає, що, якщо дитина росла з батьком, який смертельно боїться собак, і постійно спостерігала за його реакціями страху, то цілком імовірно, що вона теж почне їх боятись. Цей процес учений називає моделюванням [6]. На його думку, діти, спостерігаючи за іншими, не обов'язково повинні безпосередньо спробувати якусь дію, аби дізнатися про її наслідки [6]. Таким чином, одним зі шляхів засвоєння страху перед хворобою може бути наслідування.

Розглядаючи природу феномену страху перед хворобою, ми не можемо оминати увагою дотичні явища, такі як іпохондрія та нозофобія. Іпохондрія та нозофобія лежать у спектрі зацікавлень дослідників у галузі психології здоров'я, так як знаходяться в безпосередній близькості з проблемою страху перед хворобою.

Так, Marks здійснивши класифікацію страхів, виділяючи «ненормативні страхи», що включають у себе страхи перед хворобами. Дослідник зазначає, що ненормативними страхами переважно є інтенсивні страхи конкретних захворювань, таких як рак або хвороби серця, і відрізняє їх від іпохондрії орієнтація на конкретне захворювання, а не на кілька фізіологічних симптомів [12]. Учений також зазначає, що хоча страх перед хворобою є вже давно визначеним, проте відносно мало відомостей щодо частоти, з якою він зустрічається. Опираючись на дослідження Agras, учений зробив висновки, що страх хвороби, як і страх травматизму та смерті, мають спільний показник у загальній популяції. Здійснивши зріз у місті Берлінгтон, штат Вермонт, США, дослідник виявив таке поширення страху перед хворобою: 18,2% опитаного населення є носіями страху хвороби/страху травматизації [3]. Таким чином, страх перед хворобою є достатньо поширеним у загальній популяції.

У свою чергу, явище нозофобії є страхом, що безпосередньо пов'язаний із конкретним соматичним захворюванням. Нозофобія може виникати як страх перед конкретним захворюванням так і як уявне переживання неіснуючої хвороби. Саме тому вагомим є соціальний фактор, котрий є одним із джерел виникнення нозофобії [17]. Так, учений J. Ryle здійснив власну класифікацію страхів, що лежать в основі нозофобії [17]. Серед них він виділяє побоювання з приводу існуючого захворювання або травми і його можливого загострення; очікування болю, побоювання з приводу пологів, анестезії чи операції; побоювання з приводу успадкування захворювання, зокрема епілепсії, божевілля, раку і туберкульозу; побоювання захворіти, зокрема, через існуючі у світі інфекції; побоювання пов'язані з неіснуючою хворобою, яку тим не менше, пацієнт уявляє (як правило, на основі деяких субпроективних симптомів), або впевнений, що він уже захворів та страх смерті або затяжного процесу вмирання внаслідок злякисного новоутворення, тривога щодо виявлення злякисного новоутворення. Учений зазначає, що причиною багатьох вищенаведених типів страху є фактор необізнаності в тонкощах медичних досліджень та тривогу пов'язану з медичними маніпуляціями [17]. Усі вищепераховані страхи мають безпосередній зв'язок зі схильністю особисті до страждання або страхом інвалідизації, чи то правдивої чи уявної, яка за собою тягне клопоти на незручності для близьких. Страх перед хворобою, на думку вченого, надуманий чи реальний,



у близького родича чи в дружини або дитини, є ще одним видом нозофобії. У цьому випадку тривога може передаватись від однієї людини до іншої, може несприятливо впливати на пацієнта, і може навіть передатись усій родині. Боязка та невротична дитина надмірно люблячих батьків є продуктом такого страху та постійної паніки, що виникає всередині родини [17]. Відтак, механізм наслідування відіграє важливу роль у соціальному процесі засвоєння страху.

John A. Ryle звертає увагу на те, що нозофобія часто виникає зі стану страху або занепокоєння при наявності в роду хронічних або повторюваних захворювань [17]. Серед причин виникнення нозофобії вчений виділяє зокрема наступні: темперамент людини, її сприйнятливність до психічного впливу, стресу або занепокоєння, схильність до підвищеної чутливості та сприйняття тілесних відчуттів, які, своєю чергою, можуть викликати конкретний страх. Учений зазначає, що більшість клієнтів із таким видом страху почали боятись хвороби через читання, плітки, або на них вплинули публічні заяви чи фактичне знайомства з хворою людиною [17].

Продовжуючи лінію досліджень нозофобії, Williams і Mathews наголошують, що люди, котрі знаходяться під впливом страху, не мають жодних порушень у процесах пам'яті та запам'ятовування, проте вчені дослідили зміни у процесі уваги. На їхню думку, у стані страху людина стає більш чуйною та уважною до середовища, виділяючи предмет загрози. Виявляється властивість до виділення з загального потоку інформації ту, яка пов'язана з особливостями страху [11]. Така підвищена чутливість описана у багатьох експериментах. Зокрема, Parkinson та Rachman дослідили молодь, котра мала йти на плановий медичний огляд. Молоді люди слухали плівку на фоні якої були записані тихим голосом слова. Ці слова мали нейтральний (газета, птах і т.д.), або ж загрозовий характер (операція, кровотеча і т.д.). Ту саму плівку слухала молодь, яка не мала відносин із медичними установами. У результаті виявилось, що загрозові слова були різко виділені молодими людьми, котрі збирались до лікаря, але звучали нейтрально для людей, що не мають відносин із медичними установами [16]. Таке явище отримало назву «загострення перцепції» (perceptual pop-out) і стосується також зорової уваги. В експерименті молодим людям (46 респондентів у віці 18-25 років), котрі показали високий результат за шкалою страху перед хворобою, пропонували табличку хаотично заповне-

ну буквами. Серед цих літер були зашифровані слова *кров (blood)*, *рак (cancer)*, *здоров'я (health)*. У результаті 85% опитаних без проблем знайшли всі три слова за найкоротший час, інші 15% знайшли одне чи два слова за той самий час [16].

Розглядаючи страх перед хворобою, учені здійснили його аналіз у контексті інших відомих фобій. Вивчаючи епідеміологію страху перед хворобою дослідники Marks та Agras дослідили осіб, що не виявили схильності до фобічних розладів, проте, серед таких вибірок було виявлено від 18 до 35% осіб зі страхом перед хворобою. Варто відзначити, що вчений Bianchi [4] зробив кілька систематичних досліджень, у яких порівняв характеристики клієнтів без проявів страху перед хворобою та клієнтів зі страхом перед хворобою. У результаті вчений довів, що особи з яскраво вираженим страхом перед хворобою є більш замкнутими, мають вищий рівень занепокоєння, здебільшого є обесивними особистостями і мають більший досвід сімейних хвороб і смерті близьких із дитинства. Також він зробив висновок, що частіше всього, це були слабкі та кволі діти.

Досліджуючи епідеміологію страху перед хворобою в США вчені Wagwick та Marks провели зріз серед 2500 американців та визначили, що кожний сьомий опитуваний страждає на страх перед хворобою. А саме, більше 70% страждають на страх перед такими захворюваннями як рак та СНІД [12].

У своїх дослідженнях Wagwick та Marks дійшли до висновку, що страх перед хворобою характеризується ірраціональним страхом та уникненням тривожних подразників. Тим не менше, страх перед хворобою можуть запускати як зовнішні, так і внутрішні подразники різної інтенсивності. Саме тому такий страх часто спонукає людину до створення певних ритуалів та часто повторюваних дій, що нагадують ознаки обесивно-компульсивного розладу [9].

Проводячи паралель між страхом перед хворобою та іншими відомими фобічними розладами, вчений Pilowski зауважив, що ряд симптомів, що притаманні його клієнтам зі страхом перед хворобою можуть бути класифіковані як іпохондрія відповідно до критеріїв DSM-II-R. Адже центральним елементом страху є нав'язлива ідея або переконання, що психічна чи фізична хвороба є неминучими. Таке переконання, як правило, будується на основі неправильно інтерпретованих доброякісних фізичних симптомів. Саме ці спостереження наштовхнули вченого Pilowsky (1967) на визначен-

ня поняття «іпохондрія», як суми трьох вимірів: 1) тілесне відчуття (bodily preoccupation), 2) страх перед хворобою (disease phobia), 3) переконаність у наявності захворювання без підтвердження спеціалістом. Ці ідеї були продовжені вченим Кельнером (1985), котрий розділив іпохондрію на нейтральний страх перед хворобою (disease phobia) і тверду переконаність у наявності хвороби (у випадку коли діагноз ще не підтверджений спеціалістами) [16].

Warwick пояснює основну проблему окреслення поняття страх перед хворобою плутаниною в розуміння поняття «нозофобія» та «страх перед хворобою». Він демонструє розбіжності на прикладі розуміння страху перед СНІДом. Учений проаналізував звіти клієнтів, котрі скаржились на панічний страх СНІДу, і дійшов до висновку, що більшість із клієнтів були не правильно прокласифіковані і отримали діагноз іпохондрія. Адже, більшість із клієнтів не мали жодних симптомів, проте переживали інформаційний голод щодо перебігу СНІДу та його симптомів. Саме тому Warwick проводив із такими клієнтами інформаційні бесіди, що дозволяло знизити рівень тривоги. Він дійшов до висновку, що особи, котрі не переживають симптомів (уявних чи реальних), котрі вони співвідносять із конкретною хворобою, страждають на страх перед хворобою, а не іпохондрію [18]. Проте, вчений не наводить конкретних меж у розумінні «нозофобії» та «страху перед хворобою».

Таким чином, розглядаючи теоретичні аспекти й особливості явищ «іпохондрія», «нозофобія» та «страх перед хворобою» ми зіткнулися з необхідністю детального розмежування вищевказаних понять. Нам вдалось з'ясувати, що іпохондрія є нав'язливим ірраціональним страхом захворіти, котрий базується на неправильному розумінні, або створенні тілесних симптомів. Іпохондрія характеризується нав'язливою вірою в самодіагностоване захворювання навіть після медичного обстеження. У той час, як нозофобія є страхом захворіти конкретних захворювання за умов відсутності соматичних симптомів.

**Висновки.** Отже, здійснивши теоретичний аналіз наукової літератури ми з'ясували, що в зарубіжних дослідженнях страх перед хворобою розуміється як страх особистості перед ситуацією захворювання. Варто відзначити, що страх перед хворобою може носити ірраціональний характер, проте він може бути функціональним способом самозбереження в небезпечних умовах (наприклад, пересторога в умовах епідемії). Слід відзначити, що страх

перед конкретним захворюванням за відсутності тілесних симптомів указує на прояви нозофобії. Розглядаючи страх перед хворобою як ірраціональний, ми опираємось на ідеї про те, що він виникає без участі попереднього досвіду переживання фізичних симптомів захворювання. Проте, нозофобія може бути як ірраціональним так і функціональним страхом, що базується на попередньому досвіді. Слідом за вченим Pilowsky, ми визначили поняття «іпохондрія», як суми трьох вимірів (тілесне відчуття, страх перед хворобою, переконаність у наявності захворювання без підтвердження спеціалістом).

Варто також наголосити на важливості впливу соціального аспекту на формування та засвоєння страху перед хворобою. Так, учений Daud визначає механізм засвоєння страху через родину, шляхом наслідування, як один із базових.

**Перспективою подальших досліджень** вбачаємо в аналізі вітчизняних праць щодо розуміння проблеми страху перед хворобою та емпіричному дослідженні проблеми страху перед хворобою в осіб юнацького віку.

### **Література :**

1. Изард К. Психология эмоций / К. Изард. – СПб. : Питер, 2009. – 219 с.
2. Туренко О. С. Страх: класифікація та корінна природа феномену [Електронний ресурс] / О. С. Туренко – Режим доступу до ресурсу: [http://www.iai.donetsk.ua/\\_u/iai/dtp/CONF/1\\_2005/articles/stat39.html](http://www.iai.donetsk.ua/_u/iai/dtp/CONF/1_2005/articles/stat39.html).
3. Agras W. S. The epidemiology of common fears and phobia / W. S. Agras // *Comprehensive Psychiatry*. – 1969. – С. 151–156.
4. Beanchi G. N. Patterns of hypochondriasis: a principal components analysis / G. N. Beanchi // *British Journal of Psychiatry* – 1999. – С. 541–558.
5. Beck A. T. Anxiety disorders and phobias / A. T. Beck, G. Emery. – New York, 1990. – 273 с. – (Basic Books).
6. Daud A. Children in families of torture victims: transgenerational transmission of parents' traumatic experiences to their children / A. Daud, E. Skoglund, P. Rydelius. // *International Journal of Social Welfare*. – 2005. – № 14. – С. 23–32.
7. De Silva P. Is exposure a necessary condition for fear-reduction? / P. De Silva, S. Rachman. // *Behaviour Research and Therapy*. – 1981. – № 19. – С. 227–232.
8. Edelman J. R. Anxiety theory research and intervention in clinical and health psychology. / Edelman. // *Clinical Psychology & Psychotherapy* Volume 1. – 1993. – С. 62–75.

9. Ey H. Hypochondriasis / Ey. // *International Journal of Psychiatry*. – 1996. – № 2. – С. 332–354.
10. Liebowitz M. Anxiety disorders and obsessive compulsive disorder/ Liebowitz // *Neuropsychobiology*. – 2006. – №37. – С. 69–71.
11. Malis R. W. Specific phobia of illness in the community / Malis. // *Hospital Psychiatry [Gen Hosp Psychiatry]*. – 2002. – С. 135–150.
12. Marks I. M. The reduction of fear: Towards a unifying theory / Marks. // *Journal of the Canadian Psychiatric Association*. – 1973. – № 18. – С. 9–12.
13. Specific phobia of illness: Search for a new subtype. / [R. J. Noyes, C. P. Carney, D. R. Langbehn та ін.]. // *Journal of Anxiety Disorders*. – 2004. – С. 531–545.
14. Noyes R. J. Illness Fears in the General Population [Електронний ресурс] / Noyes – Режим доступу до ресурсу : <http://www.psychosomaticmedicine.org/content/62/3/318.full>.
15. Pilowski I. Dimensions of hypochondriasis / Pilowski. // *British Journal of Psychiatry*. – 1967. – №3. – С. 89–93.
16. Pollin I. Blood-injury-illness phobia: review / Pollin. // *A review Journal of Clinical Psychology Volume 41*. – 1985. – № 4. – С. 451– 459.
17. Ryle J. A. The twenty-first maudsley lecture: nosophobia / Ryle. // *The British Journal of Psychiatry*. – 1998. – № 94. – С. 1–17.
18. Warwick H. M. Behavioural treatment of illness phobia and hypochondriasis. A pilot study of 17 cases / H. M. Warwick, I. A. Marks. // *The British Journal of Psychiatry*. – 1998. – № 104. – С. 239–241.

УДК 159.923.32 + 22.06

Н. М. Савелюк

## МЕТАФОРИЧНІСТЬ ЯК ПСИХОЛІНГВІСТИЧНИЙ ЧИННИК ТВОРЕННЯ І РОЗУМІННЯ РЕЛІГІЙНОГО ДИСКУРСУ

*У статті розкривається, з одного боку, сутність метафори як загального мовного засобу і способу самовираження автора, з іншого боку, її вагома роль у контексті процесів творення і розуміння релігійного дискурсу. У якості основних психофізіологічних і психологічних механізмів метафоризації будь-якого тексту розглядаються синестезія, психологічний захист свідомості від безпосередніх травмуючих переживань, а також дивергентне мислення. Обґрунтовується, що саме істотна метафоричність релігійного дискурсу – «золота психологічна середина» для оптимізації його осмислення вірянами.*

**Ключові слова:** релігійний дискурс, метафоричність, синестезія, психологічний захист, дивергентне мислення, розуміння.

*В статье раскрывается, с одной стороны, сущность метафоры как общего языкового средства и способа самовыражения автора, с другой стороны, ее важная роль в контексте процессов создания и понимания религиозного дискурса. В качестве основных психофизиологических и психологических механизмов метафоризации любого текста рассматриваются синестезия, психологическая защита сознания от прямых травмирующих переживаний, а также дивергентное мышление. Обосновывается, что именно существенная метафоричность религиозного дискурса – «золотая психологическая середина» для оптимизации его осмысления верующими.*

**Ключевые слова:** религиозный дискурс, метафоричность, синестезия, психологическая защита, дивергентное мышление, понимание.

*The article reveals, on one hand, the nature of metaphor as a general linguistic means and way of author's self-expression, and on the other hand, its significant role in the process of creation and comprehension of religious discourse. Synesthesia, psychological protection*

*of consciousness from direct traumatic experiences, divergent thinking are considered to be the major physiological and psychological mechanisms of metaphorization of any text. It is substantiated that the essential metaphorism of religious discourse is the «golden psychological core», which helps believers comprehend it.*

**Keywords:** *religious discourse, metaphorism, synesthesia, psychological protection, divergent thinking, comprehension.*

**Постановка проблеми.** У періоди стрімких і навіть подекуди трагічних змін, один із яких ми зараз переживаємо, так само стрімко трансформуються світські цінності й падає довіра до традиційних інституцій соціальної влади, натомість активізуються пошуки чогось «кращого», «досконалішого» або просто «адекватнішого» поточним реаліям. Релігія в нашому випадку займає проміжне становище, адже, з одного боку, вона містить у собі тисячоліттями апробовані сакральні вартості, з іншого боку, все ж таки може піддаватися активному переосмисленню через різні жанри релігійного дискурсу. Особливо подібній психологічній гнучкості у використанні відповідного типу дискурсу сприяє така істотна його риса, як метафоричність.

Метафора, метафоризація, метафоричність – явища, які, будучи детально проаналізованими в мово- й літературознавчій галузях науки, у психології, принаймні вітчизняній, переважно не вивчалися (за винятком окремих, небагаточисельних досліджень). Водночас, оскільки метафоричність – досить поширена складова побутового й не тільки побутового спілкування, а також з огляду на популяризацію у нас психолінгвістичних напрацювань, вона повинна стати предметом більш пильної уваги не лише лінгвістів, а і власне психологів. Насамперед тих із них, дослідження яких стосуються найбільш метафоризованих сфер людського мовлення, зокрема і релігійного дискурсу.

Отже, **актуальність** відповідних наукових пошуків зумовлюється як неослабною авторитетністю релігії та її діячів у соціумі, істотним впливом різножанрових її текстів на свідомість і поведінку людей, причому нерідко не тільки вірян, так і психолінгвістичною специфікою відповідних текстів, яка досі, принаймні в аспекті україномовної картини світу, розкрита недостатньо.

**Аналіз останніх досліджень та публікацій.** Як зазначалося вище, метафора – предмет дослідження, насамперед мово- й літературознавства. Отже, теоретичний аналіз такого поняття доцільно

розпочати з відповідних його типових дефініцій. Так, у «Великому тлумачному словнику сучасної української мови» метафора визначається як «художній засіб, що полягає в переносному вживанні слова або виразу на основі аналогії, схожості або порівняння, а також слово або вираз, ужиті в такий спосіб» [4, с. 663].

Виходячи із запропонованого визначення, можна стверджувати про істотні градації метафоричності – від майже цілковитої або очевидної подібності певних пов'язуваних нею феноменів до їх лише поверхової, дуже віддаленої схожості, яка нерідко відома тільки самому «творцеві» певної метафори, або дуже вузькому колу «посвячених». І чим більше зміст метафори наближається до другого такого полюсу, тим більше її розуміння визначається мірою спільності соціальних, психологічних та деяких інших (зокрема, вікових, гендерних, релігійних) особливостей Автора й Читача відповідного тексту.

Розгорнутий опис особливостей метафори знаходимо у «Великому енциклопедичному словнику» з мовознавства, а саме: визначення її як тропу, або механізму мовлення, що полягає у використанні слова, яке позначає певний клас об'єктів (предметів, явищ, тощо), для характеристики, або просто вказівки на інший їх клас, аналогічний першому в якомусь відношенні. Асоціюючи таким чином дві різні категорії об'єктів, метафора – семантично подвійна, двопланова, тобто від прямого значення задіяного в ній слова (або кількох слів) здійснює перевід до непрямих його значень. При цьому її функція може бути як образно-експресивною, особливо в рамках поетизованої мови, так і номінативно-ідентифікаційною, коли у зв'язку з певними причинами не можливо «дібрати інших слів» для вираження певної думки, а також когнітивно-відображувальною через сприяння кращому, точнішому пізнанню самого себе й навколишнього світу [14, с. 296–297].

Оскільки метафоризація – явище далеко не тільки і не стільки лінгвістичного плану, то не залишилися осторонь його аналізу й відомі філософи. Так, перші офіційно оприлюднені спроби тлумачення метафори належать ще Аристотелю, а вже в наші дні Е. Кассіерер розглядає її (точніше метафоричне мислення) як свого роду «духовний місток» між мовою та активним міфологічним минулим людини; А. Річардс – як вагому складову «філософії риторики» та як всюдисутній принцип мови; Х. Ортега-і-Гассет – як необхідне «знаряддя мислення» і «форму наукової думки»;



П. Рікер описує метафоричний процес як одночасно «пізнання, уявлювання та відчування»; М. Блек – як прояв «здатності нашого розуму до пошуку і відкриттів»; Н. Гудмен – «важливе та водночас дивне явище», причому така «важливість – дивна», а «дивність – важлива», оскільки метафора має «роботу за сумісництвом»; а Д. Девідсон взагалі визначає її цілком у метафоричному дусі – як «сон або сновиддя, фантазію мови» [11].

Навіть цього часткового перерахування поглядів відомих мислителів достатньо, щоб не сумніватися в тому, що метафоризація – вагома складова не тільки мовлення, а й усього життя людини, відображенням якого, власне, і є мовна картина світу загалом та метафора у її структурі зокрема. Адже передумовами генези зазначеного явища є і біологічні, у тому числі фізіологічні, психофізіологічні, і соціальні – історичні, культурні та навіть ідеологічні (політичні) – чинники.

Отже, як зазначає Н. Д. Арутюнова, останнім часом центр ваги досліджень метафори перемістився з філології, де превальювали аналіз поетичної метафори, у сферу вивчення практичного мовлення та в ті сфери, які звернені до мислення, пізнання і свідомості...» [11, с. 5]; закономірно переміщується він і у психологію та, зокрема, у психолінгвістику та когнітивну психологію, де відповідний феномен розглядається як «асоціативний механізм і об'єкт інтерпретації та сприймання мовлення», а також як «спосіб мислення та пізнання дійсності» [14, с. 296].

Про важливість окресленої проблематики в системі гуманітарних і соціальних наук свідчить, наприклад, наступний факт: у перекладеному російською мовою ще в 1987 році збірнику праць відомих європейських та американських науковців «Мова і моделювання соціальної взаємодії» про «метафору» («метафоричне поняття») згадується на 58 сторінках із 464 наявних, що є досить вагомою часткою уваги. При цьому йдеться про метафору «діючу», «конвенційну» та «неконвенційну», «концептуальну» та «образну», «персоніфікаційну» і «просторово-орієнтаційну», «структурну», «субстанційну», «онтологічну», «речову», «ресурсну» і «творчу», а також «нову» і навіть «сплячу» [13, с. 454].

Метафора є істотною складовою не тільки художньої свідомості й літературного дискурсу, а і політичної, економічної, рекламної комунікації і навіть технічної термінології, що розкривається сучасними українськими дослідниками. У вітчизняній психології

метафору аналізують як спосіб символічного вираження внутрішнього досвіду особистості (М. Л. Смульсон) [10]; говорять, наприклад, про «метафору відповідності», яка встановлювалася у модерні як віддзеркалення ідеї центрованості суб'єкта (О. М. Кочубейник); розглядають метафоричну самопрезентацію учасників АСПН (Т. В. Яценко) і терапевтичні метафори (І. М. Міхіна); описують взаємозв'язок метафори та образу, символу, архетипу (Л. В. Драгола); досліджують метафоричність казки як засіб активного соціально-психологічного навчання (В. Л. Солодухов) і метафоричність внутрішньої тілесності (В. І. Шебанова), а також засоби метафоричності у процесі професійної підготовки майбутніх психологів (Т. О. Бородулькіна) [7].

Водночас дуже мало спеціальних публікацій, присвячених феномену метафоричності власне в контексті релігійного дискурсу, а особливо в рамках нашої психологічної науки, яка дотепер майже не проявила інтересу до відповідної проблематики. Найвні ж зарубіжні напрацювання в цій сфері [наприклад, 15] цікаві, але не завжди достатньо валідні для нас, оскільки українська мовна картина світу має теоретично й емпірично очевидні свої відмінності.

Отже, **мета дослідження** – теоретичний аналіз метафоричності релігійного дискурсу як його сутнісної якості та вагомого чинника розуміння.

**Виклад основного матеріалу.** Виходячи з проведеного аналізу наукових дефініцій, насамперед необхідно зазначити, що метафора може бути як соціально визнаною, традиційною, зовнішньо зрозумілою та очевидною, так і незвичною, спонтанною, цілком індивідуально-авторською, або до кінця неусвідомлюваною навіть самим своїм «творцем». Тому що онтологічно метафора – це не просто переносне вживання певних слів чи словосполучень, а вербальне вираження логічних та алогічних «зсувів» людського життя і, відповідно, трансформацій нашої свідомості, мислення, уявлювання. Такі «зсуви» – це несподівані «зустрічі», а ще частіше зіткнення, зіштовхування різнорядних життєвих якостей, фактів, подій, що далеко не завжди мають антагоністичний характер і навіть нерідко стають джерелом чогось кращого, кориснішого, етичнішого та естетичнішого.

Мабуть, більшість метафоричних форм, якими пересічна людина користується у своєму мовленні – це результат засвоєння нею вже готових «штампів», а не інтерпретації індивідуального досві-

ду. Виняток становлять лише поети й інші представники творчих професій, а також наукові генії, які самостійно творять метафори й подібними засобами намагаються популярно донести свої ідеї до свідомості ще «недозрілих» для цього мас. І ще одна категорія діячів, які схильні або змушені у зв'язку з певними обставинами активно користуватися саме метафоричними зворотами, – це пророки та священнослужителі, пастирі, проповідники й т.д., оскільки сфера їх покликання – трансцендентна, позачасова і позапросторова, сама по собі безпосередньо недосяжна для жодного з відомих науці органів чуття. Тому й доносять вони свої ідеї до «пастви» у формі значною мірою метафоризованого, тобто з цілою системою переносних значень, релігійного дискурсу.

Релігійний дискурс – це відповідний текст у контексті «живого» релігійно зорієнтованого спілкування, тобто реальної комунікації, основні нормативні функції якої пов'язані, насамперед, із прославлянням Бога, всього «небесного», а також ідеалу праведної людини, що справді є «образом і подобою Божою». Детальний опис мовних характеристик такого типу дискурсу знаходимо, зокрема, у соціологічних розвідках Є. В. Бобирьової – щоправда, в аспекті російської культурної спадщини, а проте виокремлені дослідницею специфічні риси «мови релігії» стосуються її в будь-якому національному форматі. До цих рис належать: шаблонність і стандартність композиційних рішень, інтерактивність, апеллятивний (спонукальний) характер, персуасивність, діалогічність, багатство реєстрів, що загалом повинне формувати авторитетність і сакральність того чи іншого змісту [3, с. 286].

Основна мета релігійно зорієнтованої комунікації – донести відповідні ідеї та норми до свідомості слухачів. При цьому спостерігається цікавий момент: хоча в релігійному дискурсі певні цінності, або справжні цілі, на відміну від низки інших типів дискурсів (наприклад, політичного), виражаються та стверджуються, з одного боку, цілком відкрито, проте, з іншого боку, часто у формі «іносказань», притч або наративних оповідей [3, с. 135].

Як зазначає З. Лановик, відомий український літературознавець у царині біблійної герменевтики, основний прийом, на якому будується все біблійне мислення, – це метафора. Дослідниця вважає незаперечним той факт, що Біблію відносять до такої мовної сфери, де метафора настільки функціональна, що всі інші моделі мислення підкоряються саме їй. Адже, коли ми читаємо відповід-

ний текст, наша уява спрацьовує у двох напрямках: розуміння як буквального значення, так і художнього образу, що стоїть за першим. А суттєва впливовість сакральних текстів стає фактором метатекстуальності їх парадигм, у тому числі метафоричних, коли, наприклад, Єгипет стає уособленням рабства, Вавилон – полону і т.д. [6, с. 436–437].

Зауважимо, що в контексті будь-якого релігійного тексту, до якого належить і Біблія, зазначене «друге» (не буквальне) значення його слів і словосполучень асоціюється, насамперед, із певною духовною, або ж (у випадку антитези) антидуховною сутністю. У власне психологічній літературі метафорично-духовну сутність релігійного дискурсу на прикладі висловів відомих богословів обґрунтовує М. Савчин, який указує, що християнська традиція завжди визнавала існування двох способів розуміння Святого Письма – «буквального» та «духовного». Важливо зазначити, що подібні пояснення «букви» та «духу» Біблії – також переважно метафоричні, наприклад: «Для людини зміст (закон) Святого Письма спочатку прихований, неначе закопаний у полі скарб, але згодом відкритий і роз'яснений Хрестом Ісуса, об'являє мудрість Бога та Його «ойкономію» щодо людини, служить прообразом царства Христа, провіщає спадкоємство святого Єрусалиму» [9, с. 379]. Можемо констатувати, що навіть у такому короткому тексті, як цитований уривок, – поміщено щонайменше 5 метафор («скарб», «Хрест», «ойкономія», «царство», «Єрусалим»).

Загалом постає закономірне питання: чому ж саме в такій – апеллятивній та персуасивній, але водночас нерідко в непрямій формі звертаються до нас автори сакральних текстів? Спробуємо проаналізувати такий феномен – метафоричність релігійного, як і будь-якого іншого, тексту – детальніше на власне психологічному рівні наукової рефлексії.

По-перше, в основі виникнення і закріплення в мові метафор лежать відомі в науці психофізіологічні механізми й відповідні їм психологічні явища – насамперед, синестезія як взаємодія, взаємоперехід, «змішування» відчуттів різних модальностей. У своїй повній, яскраво вираженій формі вона зустрічається порівняно рідко, водночас чимала частка людей вказують хоча б на частковий її досвід. Проведені спеціальні дослідження також свідчать на користь поширеності психофізіологічних механізмів синестезії. Тому не дивно, що вона є вагомим компонентом сприйняття творів мисте-

цтва, у тому числі літературних і поетичних, де слова через вплив на слуховий аналізатор повинні викликати живі чуттєві образи інших модальностей. Загалом же синестезія для пересічної людини не стільки власне перцептивна за своєю якістю, скільки більшою мірою опосередкована накопиченими асоціаціями та їх метафоричними втіленнями [8, с. 1363].

Зазначеним механізмом активно послуговується і християнська традиція віровчення, яка, на думку Ю. М. Зенька, взагалі «йде не індуктивним шляхом: від органів чуття до їх синтезу, а дедуктивним: від початкового їх синтезу» [5, с. 206]. Посилаючись на висловлювання С. Нового Богослова й А. Бергсона, дослідник дотримується висновку про те, що, на відміну від земного світу з його доміантними зоровими враженнями, у розумінні божественного всі аналізаторні системи рівні й навіть зливаються в одне цілісне боговідчуття.

Найбільш глибинне відображення такого глобального взаємозв'язку відчуттів, а далі і сприйняття, і відповідних мисленневих форм людини – це відомі біблійні метафори «світла» й «темряви», з яких розпочинається історія творення Світу та які самі беруть свій психологічний початок, мабуть, ще з первісних страхів печерних мешканців перед реальними небезпеками ночі, а також усіх нових сподівань, пов'язаних із «днем прийдешнім». Але, чим вище сходить індивід у своєму філогенетичному, онтогенетичному, духовному становленні, тим частіше все «світле» асоціюється із праведним, рятівним не тільки для тіла, скільки, насамперед, для душі, тоді як «темне» – з безоднею людської гріховності, що є каліцтвом і, врешті-решт, смертю духовною.

По-друге, вагомими чинниками, які забезпечують популярність метафори, є втілення таким вербалізованим чином механізмів функціонування сфери несвідомого, зокрема переносу та проекції. Очевидно, що якщо людині вказувати «прямо в чоло» на її недоліки, тим паче на якісь «смертні гріхи», то вона, швидше за все, їх не визнаватиме, а заперечуватиме й переноситиме на інших осіб і весь навколишній світ загалом. Натомість завуальована у формі «іносказання» ідея легше омине бар'єри індивідуальної свідомості, впливаючись у несвідоме через, наприклад, механізм емоційного зараження. У цьому контексті (не в морально-релігійному, а саме у психологічному) можна частково виправдати відому ідею З. Фрейда про релігію як «масовий невроз», якщо розуміти відповідний

вислів як відображення факту свідомого невизнання більшістю індивідів за собою злих помислів і вчинків, які проєктуються на демонів, чортів та іншу «нечисту силу» [наприклад, 12].

Так, почувши або прочитавши, скажімо, одну з найбільш психологічних Ісусових притч – притчу з метафоричним образом «блудного сина», хтось може спонтанно подумати про те, коли ж востаннє відвідував батьків або, на тлі подій українського сьогодення, уявити гіпотетичні сумні наслідки своєї «втечі за кордон» тощо. При цьому спектр імовірних асоціативних образів і думок може бути дуже розлогим, адже важливим нюансом будь-якої метафори є те, що вона залишає свого роду «зазор» для індивідуально-суб'єктивних інтерпретацій порівняно з більш класичними, традиційними тлумаченнями (в нашому випадку – біблійними та святоотцівськими).

І по-третє, у творенні та функціонуванні метафори вбачаємо принципову спільність із механізмами дивергентного мислення, описаними, зокрема, у популярній теорії розв'язання винахідницьких завдань Г. С. Альтшуллера. Зокрема, відомі послідовникам зазначеної теорії методи синектики, фокальних об'єктів, гірлянд випадковостей та асоціацій [2] цілком придатні для створення не тільки технічних новинок, а й мовних метафоричних конструкцій.

Відомо, що творче мислення, як і мислення загалом, стимулюється виникненням і розгортанням проблемних ситуацій, однією із яких і є життєва ситуація необхідності зрозуміти та/або описати щось трансцендентне й водночас істотно діюче на переживання і вчинки віруючої людини. Тому недаремно К. І. Алексєєв характеризує метафору як альтернативну традиційній класифікацію тих або інших об'єктів [1], що є, якщо відкинути ймовірні окремі патологічні прояви такої альтернативності (наприклад, шизофренічні), цілком доречним креативним поєднанням наших мислеформ про «град небесний» і «град земний».

**Висновки.** Отже, метафоризація передбачає перехід від традиційного, загальноприйнятого (або історично початкового) значення певного слова (групи слів) до його переносного розуміння, що цілком резонує із давніми традиціями біблійної та загалом релігійної екзегетики, яка передбачає два основні плани аналізу відповідних текстів – буквальний та духовний. Метафора має у своїй основі декілька потужних психофізіологічних і психологічних механізмів – синестезії як синкретизму відчуттів і сприйнятів,

психологічного захисту сфери свідомого від травмуючих впливів (шляхом, насамперед, переносу та проєкції), а також дивергентного мислення. У своїй сукупності всі вони творять істотну метафоричність, зокрема, релігійного дискурсу, який, по-перше, традиційними мовними засобами повинен переказувати про не зовсім звичні сутності; по-друге, коректно і доступно вказувати на суттєві недоліки («гріхи») пересічної людини; по-третє, нетрадиційно класифікувати якості та речі навколишнього світу («земного» в його порівнянні з «небесним»).

У контексті проведеного теоретичного аналізу можна стверджувати, що саме метафоричність – золота «психологічна середина» між «нудною» конкретикою подій та ідей, відображених у біблійних та інших релігійних текстах, і принципово неприпустимістю надмірного їх «охудожнення» (тобто зростання відчуття «фіктивності», адже, наприклад, англійською мовою «художня література» звучить саме як «fiction literature») іншими мовними засобами, які потенційно здатні позбавляти ці тексти належної сакральності.

**Перспективи подальших наших наукових досліджень** – у розробці та апробації валідних емпіричних методів вивчення специфіки розуміння різних жанрів релігійних дискурсів у середовищі країномовної спільноти вірян.

### **Література:**

1. Алексеев К. И. Метафора как объект исследования в философии и психологии / К. И. Алексеев // Вопросы психологии. – 1996. – № 2. – С. 73–84.

2. Альтшуллер Г. С. Найти идею: Введение в ТРИЗ – теорию решения изобретательских задач / Г. С. Альтшуллер. – 6-е изд. – М. : Альпина Паблишер, 2013. – 401 с.

3. Бобырева Е. В. Религиозный дискурс: ценности, жанры, языковые характеристики : [Монография] / Е. В. Бобырева. – Волгоград : Перемена, 2007. – 385 с.

4. Великий тлумачний словник сучасної української мови (з дод. і допов.) / Уклад. і голов. ред. В. Т. Бусел. – К.; Ірпінь : ВТФ «Перун», 2005. – 1728 с.

5. Зенько Ю. М. Психология религии / Ю. М. Зенько. – 2-е изд., испр. и доп. – СПб. : Речь, 2009. – 552 с.

6. Лановик З. Hermeneutica sacra / З. Лановик – Тернопіль : Редакційно-видавничий відділ ТНПУ, 2006. – 587 с.

7. Наукові ресурси Національної бібліотеки України імені В. І. Вернадського [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.nbuv.gov.ua/node/1539>
8. Психологическая энциклопедия / Под ред. Р. Корсини, А. Ауербаха. – 2-е изд. – СПб. : Питер, 2006. – 1896 с.
9. Савчин М. В. Духовний потенціал людини: [монографія] / М. В. Савчин. – Вид. 2-ге, доп. – Івано-Франківськ : Місто НВ, 2010. – 508 с.
10. Смутьсон М. Л. Психолінгвістичні особливості автонаративу як форми закарбування особистісного міфу / Основи психосемантики (за наративними технологіями) // за заг. ред. Чепелевої Н. В. – К. : Главник, 2008. – 192 с.
11. Теория метафоры: Сборник: Пер. с англ., фр., нем., исп., польск. яз. / Вступ. ст. и сост. Н. Д. Арутюновой; Общ. ред. Н. Д. Арутюновой и М. А. Журиной. – М. : Прогресс, 1990. – 512 с.
12. Фрейд З. Будущее одной иллюзии / З. Фрейд; пер. В. В. Биbihин. – Вопросы философии. – 1988. – № 8. – С. 132–160.
13. Язык и моделирование социального взаимодействия: Переводы / Сост. В. М. Сергеева и П. Б. Паршина; Общ. ред. В. В. Петрова. – М. : Прогресс, 1987. – 464 с.
14. Языкознание. Большой энциклопедический словарь / Гл. ред. В. Н. Ярцева. – 2-е изд. – М. : Большая российская энциклопедия, 1998. – 685 с.
15. Sztajer S. How is religious discourse possible? The Constitutive Role of Metaphors in Religious Discourse [Електронний ресурс]. – *Lingua ac communitas*. – 2006. – № 16. – Режим доступу : [www.lingua.amu.edu.pl/Lingua\\_16/SZTAJER.pdf](http://www.lingua.amu.edu.pl/Lingua_16/SZTAJER.pdf)



УДК 159.923.2

Л. М. Снівак

## ЗМІСТОВІ ТА ПРОЦЕСУАЛЬНІ АСПЕКТИ ПСИХОЛОГІЧНОГО СУПРОВОДУ РОЗВИТКУ НАЦІОНАЛЬНОЇ САМОСВІДОМОСТІ ОСОБИСТОСТІ В ЮНОСТІ

*У статті представлено мету, зміст і методи програми психологічного супроводу розвитку національної самосвідомості юнацтва. Розкрито психологічну сутність, структуру та особливості розвитку національної самосвідомості особистості в юності. Програма психологічного супроводу розвитку національної самосвідомості юнацтва може застосовуватися психологами, викладачами та кураторами студентських груп у навчально-виховному процесі вищого навчального закладу.*

**Ключові слова:** національна самосвідомість, психологічний супровід, розвиток, особистість, юність.

*В статье представлены цели, содержание и методы программы психологического сопровождения развития национального самосознания юношества. Раскрыты психологическая сущность, структура и особенности развития национального самосознания личности в юности. Программа психологического сопровождения развития национального самосознания юношества может применяться психологами, преподавателями и кураторами студенческих групп в учебно-воспитательном процессе высшего учебного заведения.*

**Ключевые слова:** национальное самосознание, психологическое сопровождение, развитие, личность, юность.

*The article outlines the objective, essence and methods of program of psychological support of the development of young person's national self-consciousness. Psychological essence, structure and characteristics of the development of young person's national self-consciousness have been given. The program of psychological support of development of young people's national self-consciousness may be applied by psychologists, lecturers and heads of higher education institutions in teaching process.*

**Keywords:** national self-consciousness, psychological support, development, personality, youth.

**Постановка проблеми.** Стрімке та невпинне інтегрування Української держави до Європейського соціокультурного простору актуалізує проблему розвитку національної самосвідомості її громадян. У Державній Концепції національно-патріотичного виховання дітей і молоді задекларовано, що розвиток національної самосвідомості юнацтва є одним із пріоритетних завдань освітнього процесу у вітчизняних вищих навчальних закладах. У законі України «Про освіту» національну свідомість визначено підґрунтям освіти в державі. Національна спрямованість освіти у вищій школі вимагає від науковців, педагогів і психологів, відшукання нових, ефективних шляхів національного виховання студентів. У зв'язку з цим, обґрунтування теоретико-методологічних засад, розробка змістових і процесуальних аспектів програми психологічного супроводу розвитку національної самосвідомості особистості юнацького віку є стрижневим завданням сучасної української психологічної науки та педагогічної практики.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Протягом останніх двадцяти років у вітчизняній психологічній науці виявлено небагато робіт із проблематики національної самосвідомості особистості періоду юності. Предметом наукового вивчення психологів були: психологічні чинники генези національної самосвідомості (А. М. Березін, 2002); становлення «Я-образу» підлітків і юнаків (14-20 рр.) у процесі національної ідентифікації (О. В. Шевченко, 2005); специфіка розвитку національної самосвідомості студентської молоді засобами української літератури (В. Ф. Соколова, 2009). Однак осторонь наукової рефлексії залишилося питання щодо змістових і процесуальних аспектів психологічного супроводу розвитку національної самосвідомості особистості в юності, висвітлення яких є метою цієї статі.

**Виклад основного матеріалу.** Виховання особистості з високим рівнем національної самосвідомості набуває особливої актуальності в період юності, що є вирішальним для розвитку цього виду самосвідомості. Методологічною основою дослідження розвитку національної самосвідомості особистості юнацького віку визначено інтегративно-ціннісний підхід [3]. У межах цього підходу впроваджувалися такі принципи: 1) національної самототожності особистості юнацького віку; 2) об'єктивації національного «Я» особистості в юності; 3) синергійності національного аутостереотипу та реальної (ідеальної) модальностей національного «Я»

особистості в юності. Перший принцип утверджує усвідомленість та інтегрованість національної самоідентифікації юнацтва, основним результатом якого стає цілісне інтегроване національне «Я» особистості. Сутність другого принципу є винесення назовні внутрішніх механізмів становлення національного «Я» особистості періоду юності, тобто розкриття психологічних засобів розвитку цього складного феномена. Цими психологічними засобами є вербалізації й реалізовані прагнення особистості періоду юності до національного самоствердження, що відбиваються в єдності позиції, дій і вчинків цієї особистості як суб'єкта нації. Принцип синергійності національного аутостереотипу та реальної й ідеальної модальностей національного «Я» презентує наявність узгоджених зв'язків між цими утвореннями, а точніше їх «співдружню» дію. Ця синергійність сприяє забезпеченню цілісності інтегрованого національного «Я» особистості в юності та підвищенню результативності її національної самосвідомості.

У руслі авторського інтегративно-ціннісного підходу розвиток національної самосвідомості особистості періоду юності є складним інтегрованим процесом самопізнання та емоційно-ціннісного ставлення особистості до себе як представника і суб'єкта конкретної нації, носія її суб'єктивних (національна свідомість, національний характер) й об'єктивних (мова, культура, територія проживання, держава з певним політичним самоврядуванням та економічним розвитком) ціннісних ознак. З оглядом на результати цього пізнання та ставлення особистість періоду юності здійснює регулювання власної поведінки у сферах внутрішньонаціонального буття і міжнаціональних відносин. Водночас презентовані ознаки забезпечують інтегруючу та відокремлюючу функції національної самосвідомості. У юності епіцентром розвитку національної самосвідомості є цілісне та інтегроване національне «Я», що містить множину усвідомлених уявлень і емоційно-ціннісних ставлень особистості цього віку до себе як представника і суб'єкта конкретної нації, носія її цінностей, згідно з якими вона управляє власними діями і вчинками та самореалізується у внутрішньонаціональних і міжнаціональних взаємодіях.

Водночас розвиток національної самосвідомості особистості є неможливим без її входження до національного простору та національної самореалізації у цьому просторі. На нашу думку, національний простір особистості як представника нації є умовами

розвитку та життєдіяльності людини, які у психологічному контексті сприяють засвоєнню нею прав і обов'язків щодо конкретної національної спільності. Важливою складовою цього простору є внутрішня позиція особистості, що презентує її ставлення до національних цінностей. Відтак людина осмислює, усвідомлює й «зараховує» до особистісної системи цінностей і власного «Я» такі національні цінності та національні смисли, що узгоджуються з її індивідуальною ціннісною системою та власними уявленнями про себе в цілому. Лише пізніше вона намагається визначити і реалізувати себе як представника конкретної нації та носія її цінностей, позиціонуючи власну національну самоідентичність. Відзначимо, що вивчення процесу розвитку національної самосвідомості в соціальному просторі особистості юнацького віку як представника нації дозволило надати цілісного смислу його стрижневому інтегративно-ціннісному утворенню – національному «Я» і сприяло виявленню умов позитивного впливу на такий процес.

Протягом онтогенезу, у національному просторі особистість спочатку набуває знань щодо своєї та інших націй, специфічних якостей їх представників (національний характер), особливостей національної мови, історії, культури, звичаїв, традицій, релігійних уподобань, території, умов проживання тощо. На основі цього вона опановує суспільну національну свідомість. Водночас активне відтворення особистістю у спільних взаємодіях із представниками своєї нації засвоєних знань щодо цієї нації й набутого досвіду значною мірою розширює межі розвитку її національного «Я». Адже, постійно беручи участь у внутрішньонаціональних взаємодіях, особистість самостійно конструює особисту систему національних цінностей, образ конкретної нації, власне емоційно-ціннісне ставлення до національно-психологічних якостей її представників, приймаючи для себе найбільш важливі з них. На визначених засадах відбувається розвиток структурних складових національної самосвідомості особистості, зокрема її національного «Я-образу», емоційно-ціннісного ставлення до себе як представника конкретної нації та національної самоідентичності.

У цілому сутність когнітивного компонента національної самосвідомості особистості відображають її уявлення про себе як представника і суб'єкта нації, носія її цінностей, що з'являються у процесі національного самопізнання та встановлення смислу свого національного «Я». Смисл емоційно-ціннісного компонента

національної самосвідомості особистості найвиразніше презентується в її емоційно-ціннісному ставленні до себе як представника і суб'єкта конкретної нації, носія її цінностей. Основними проявами регулятивного компонента національної самосвідомості особистості є: її прагнення належати до конкретної національної спільності й взаємодіяти з іншими представниками цієї спільності; прагнення особистості до високої оцінки та самооцінки себе як представника й суб'єкта конкретної нації, що виявляється в її, зумовленій цим прагненням поведінці; а також самоздійснення особистістю власного національного «Я» засобами особистих зусиль і спільних взаємодій із представниками своєї та інших націй. Основним результатом розвитку національної самосвідомості є цілісне та інтегроване національне «Я», що є системою усвідомлених уявлень та емоційно-ціннісних ставлень особистості до себе як представника і суб'єкта нації, носія її цінностей.

З оглядом на окреслене стрижневою метою психологічного супроводу розвитку національної самосвідомості особистості юнацького віку визначено актуалізацію таких конструктивних дій і вчинків цієї особистості, які зумовлюють позитивні зміни її національного «Я-образу», емоційно-ціннісного ставлення до себе як представника конкретної нації та інших її представників зокрема, а також національного «Я» в цілому. Зокрема важливим є набуття особистістю знань щодо своєї та інших націй, специфічних якостей їх представників, особливостей національної мови, історії, культури, звичаїв, традицій, релігійних уподобань, території, умов проживання тощо. Набуття цих знань, а також їх активне відтворення у спільних взаємодіях з іншими представниками своєї нації призводить до позитивних змін у національному «Я» особистості. Завдяки участі в таких взаємодіях особистість періоду юності здатна самостійно сконструювати власну систему національних цінностей, образ конкретної нації, а також виробити своє емоційно-ціннісне ставлення до національно-психологічних якостей її представників, приймаючи для себе найбільш цінні з них, що об'єктивуються у вербалізаціях, діях і вчинках цієї особистості.

Обґрунтування програми формувального експерименту здійснювалося з оглядом на положення, що задекларовані в Концепції національно-патріотичного виховання дітей і молоді. Теоретичним підґрунтям авторської програми стали наукові позиції вчених щодо розвитку самосвідомості особистості (І. Д. Бех, 2003;

І. С. Булах, 2004; С. Д. Максименко, 2006 та ін.) та національної самосвідомості особистості (М. Й. Боришевський, 2003, 2012; В. П. Москалець, 1996, 1998; Д. О. Тхоржевський, 1998 та ін.). Засадничими для авторського психологічного супроводу були положення особистісно орієнтованого виховання (І. Д. Бех, І. С. Булах) і психології юнацтва (Е. Еріксон, Г. Крайг, В. С. Мухіна, Л. А. Снігур, В. Ю. Хотинець та ін.).

Психологічний супровід є актуальним і соціально значущим напрямком психологічної діяльності, основна мета застосування якого в межах нашого дослідження полягала в оптимізації процесів національного самоусвідомлення, національного самоствердження, національної самореалізації та національно-психологічної саморегуляції юнацтва. У період юності успішність психологічного супроводу розвитку національної самосвідомості особистості в навчально-виховному процесі вищих навчальних закладів зумовлено ефективністю взаємодій викладачів і кураторів студентських груп із молоддю.

Психологічний супровід, що передбачає постійні взаємодії викладачів і кураторів студентських груп із юнацтвом, застосовувався в експериментальній групі. Взаємодії зі студентами контрольних груп мали ситуативний характер. Стрижневою метою організації та впровадження розробленого психологічного супроводу став розвиток складових і форм національної самосвідомості особистості юнацького віку та актуалізація її потенціалів задля національної самореалізації. Завдання психологічного супроводу полягали у сприянні якісним змінам у структурних складових національної самосвідомості юнацтва, підвищенні синергійності національного аутостереотипу та реальної (ідеальної) модальності національного «Я» особистості в юності.

Розроблений психологічний супровід позиціонується як розвивально-виховна програма «Розвиток національної самосвідомості особистості в період юності». Загальною метою зазначеної програми є спільні взаємодії викладачів і кураторів студентських груп вищого навчального закладу. Тривалість розробленої програми – один-два навчальних роки. Психологічний супровід розвитку національної самосвідомості особистості юнацького віку містить такі етапи: психологічної діагностики, виявлення специфіки розвитку компонентів національної самосвідомості та її епіцентру, національного «Я» юнаків і юнок; визначення сили і напрямку

взаємозв'язків національного аутостереотипу з реальною й ідеальною модальностями національного «Я» особистості цього періоду; обґрунтування методології, вибір і впровадження методів супроводу.

Об'єкт емпіричного дослідження – національна самосвідомість юнацтва, основними характеристиками якої є: низький рівень здатності особистості до національної саморефлексії; низький рівень ціннісного ставлення особистості до себе як суб'єкта нації, носія її цінностей; низький рівень ціннісного ставлення особистості до інших представників своєї нації; низький рівень здатності особистості до національно-психологічної саморегуляції. Предметом емпіричного вивчення є якісні трансформації структурних складових національної самосвідомості особистості юнацького віку, зміни сили і напрямку взаємозв'язку національного аутостереотипу з реальною (ідеальною) модальністю національного «Я» юнацтва.

Після реалізації першого етапу розпочинався і проводився другий етап психологічного супроводу, який було присвячено організації та визначенню заходів і методик цього виду психологічної діяльності задля розвитку складових та форм національної самосвідомості особистості періоду юності, що було стрижневою метою формувального експерименту.

Важливе місце у програмі психологічного супроводу розвитку національної самосвідомості юнацтва було надано низці профілактичних і розвивальних методик, які застосовувалися з метою розширення меж національного простору особистості як представника нації, усвідомлення юнаками і юнками власного національного «Я», особистих прагнень національної самореалізації, а також спрямування їх на конструювання особистої стійкої системи національних цінностей.

Основною метою впровадження профілактичних заходів була оптимізація процесів навчання і виховання студентства задля розширення меж національного простору особистості як представника нації, активізації психологічних механізмів розвитку національної самосвідомості особистості в період юності (національної саморефлексії, національної самоідентифікації, національно-психологічної особистісної саморегуляції, національного-психологічного відокремлення), якісного змінювання складових національної самосвідомості юнаків і юнок. Відзначимо, що першочергово оптимізація застосовувалася у процесі навчання студентської мо-

лоді таким навчальним дисциплінам як: українська мова, історія України, етнопсихологія, соціальна психологія. Разом із тим, як у процесі навчання, так і виховання, зі студентами було проведено низку бесід, що охоплювали наступні теми: український національний характер, національні цінності, національна ідея, національні інтереси, українська нація та її ознаки, толерантність у ставленні до представників інших націй (національний простір особистості як представника нації); національне самовизначення, національна ідентичність (когнітивний компонент національної самосвідомості особистості); національна гідність, національна самоповага, конструювання системи національно-особистісних цінностей, ціннісне ставлення до себе як суб'єкта нації (емоційно-ціннісний компонент національної самосвідомості особистості); прагнення національного самоствердження, спрямованість особистості на національну самореалізацію (регулятивний компонент національної самосвідомості особистості).

Теоретичним підґрунтям психологічного супроводу розвитку національної самосвідомості особистості періоду юності стали вихідні принципи вивчення цього складного процесу (принцип національної самототожності особистості в юності; принцип об'єктивації національного «Я» особистості періоду юності; принцип синергійності національного аутостереотипу та реальної й ідеальної модальностей національного «Я» особистості в юності), що обґрунтовані в межах авторського інтегративно-ціннісного підходу. З оглядом на окреслені принципи, порушення розвитку національного «Я» особистості юнацького віку відбивається на процесах національного самопізнання, національної самоідентифікації, національної самореалізації. Тому, змістове розширення та якісне покращення всіх структурних складових національної самосвідомості особистості є запорукою успішності розробленого психологічного супроводу. Стимуляція національної самосвідомості юнацтва згідно з обраним напрямком зумовлює підвищення ступеня складності національної саморефлексії й чіткості національної самоідентифікації, а в кінцевому результаті призводить до ускладнення компонентів національної самосвідомості особистості, досягнення збалансованості їх розвитку.

Усвідомлення викладачами вищих навчальних закладів і кураторами студентських груп значущості розвитку національного «Я» в особистості періоду юності підвищує результативність



психологічного супроводу розвитку національної самосвідомості особистості цього періоду. Адже, у руслі обраної нами методології, провідною метою такого супроводу є розвиток цілісного та інтегрованого національного «Я», що будучи ядром національної самосвідомості, є основою успішності національного самовизначення, національно-психологічної саморегуляції та національної самореалізації особистості юнацького віку. Підкреслимо, що результативність розробленого психологічного супроводу засвідчують ускладнення структурних складових національної самосвідомості особистості періоду юності.

Засадами реалізації психологічного супроводу розвитку національної самосвідомості молоді були знання психології особистості періоду юності. А саме, потреба юнацтва у глибокому осмисленні суспільних і національних процесів, усвідомленні значущості власної участі в цих процесах та визначенні такої особистої позиції, що становитиме цінність для суспільства, нації; важливість конструювання стійкої інтегрованої системи особистісних цінностей, важливе місце з-поміж яких належить національним; спрямованість у майбутнє. Нагадаємо, що в період юності національне самовизначення є складним процесом самоусвідомлення особистістю себе як суб'єкта певної нації, що конкретизується у такій новій особистій позиції, яка має цінність для цієї національної спільноти. Окреслене новоутворення відбивається на всіх структурних складових самосвідомості особистості. Отже, у період юності самовизначення особистості як представника і суб'єкта конкретної нації стосується конструювання особистої позиції, що становитиме цінність для цієї нації та буде спрямовувати поведінку цієї особистості у просторі внутрішньонаціонального буття та міжнаціональних взаємодій крізь призму її національно-особистісних цінностей.

У юнацькому віці становлення національної самосвідомості особистості суттєво залежить від розвитку її національної свідомості та світогляду. Адже, як уже наголошувалося вище, синергійність національного аутостереотипу (що є конструктом національної свідомості) з реальною й ідеальною модальностями національного «Я» сприяє підвищенню результативності національної самосвідомості юнацтва. Труднощі в розвитку національного самовизначення юнаків і юнок пов'язані з неузгодженістю щойно зазначених конструктів.

Розвиток національної самосвідомості особистості періоду юності уможливорюється завдяки ускладненню її когнітивного та емоційно-вольового аспектів розвитку. Зокрема за допомогою логічного мислення і високого рівня рефлексії, юнаки та юнки здатні аналізувати соціальний простір, важливою складовою якого є національний простір особистості як представника. Високий рівень розвитку мисленнєвих операцій і саморефлексії сприяє поглибленню національно-психологічного самоаналізу, уможливорює конструювання образу власного національного «Я», полегшуючи водночас визначення молоддю особистої позиції в зазначеному просторі. Суттєвий вплив на розвиток національної самосвідомості особистості періоду юності здійснює значущий інший представник (чи представники) певної нації. Зазвичай, це представник тієї ж нації, до якої себе зараховує і юнак. Розвиток національного «Я» особистості відбувається у процесі її ідентифікації зі значущим іншим представником своєї нації. Окреслені новоутворення, що стосуються національного самовизначення і національної рефлексії юнацтва, інтенсифікують процес конструювання цілісного інтегрованого національного «Я» та власної позиції в національному просторі особистості як представника нації.

Підкреслимо, що реалізації поставлених на етапі формувального експерименту завдань сприяло дотримання як основних положень особистісно орієнтованого національного виховання, так і положення щодо необхідності цілісного розвитку національної самосвідомості юнацтва. Важливою складовою програми психологічного супроводу стала низка розвивально-виховних заходів, розвивальних методик, ігор і вправ.

Із метою розвитку національного простору особистості як представника нації, що виявляється в розширенні меж національної свідомості юнаків і юнок, проводилися лекції, бесіди, диспути, конференції, волонтерські заходи, флеш-моби, уроки мужності, зустрічі з учасниками бойових дій за територіальну цілісність держави та волонтерами, відзначалися національні свята (День Соборності України, День Гідності і Свободи, День Збройних Сил України та ін.); застосовувалися тренінгові вправи «Розповідь від імені національної страви (національного одягу, національного звичаю, традиції та т. ін.)» [4, с. 143–144]; організовувалися групові дискусії, мозкові атаки, брейнстормінги за темами «Співвідношення понять «нація», «етнос» і народ»», «Сутність національної свідо-

мости (національної самосвідомості, національної ідентичності)», «Витоки розвитку національної свідомості (національної самосвідомості, національної ідентичності)», «Національні герої: минуле та сьогодення» та т. ін.; вільні дискусії за темами «Якою буде українська нація через 10 (20, 50, 100) років?»; децентраційні (поляризовані, що передбачають вільний і примусовий вибір точки зору; з обміном поглядами на проблемне питання; із синтезуванням аргументів; із взаємним обміном ролями) групові дискусії, мозкові атаки, брейнстормінги [2] за темами «Моя позиція, як представника української нації, якщо мій гість – представник іншої нації», «Як я буду презентувати особисту позицію, як представника своєї нації, в інших (європейських, американських, східних) країнах, з-поміж представників інших націй» та т. ін.; на навчальних заняттях із етнопсихології було поставлено ряд проблемних завдань і запитань із національної та етнічної психології [1, с. 149–203]. Розвитку навичок конструктивного міжкультурного діалогу й толерантного ставлення до представників інших націй сприяло використання тренінгових вправ «Знайомство в аеропорту» [4, с. 150–151], «Ланцюжок стереотипів» [1, с. 199–200], тренінгової гри «Діалог культур» [4, с. 186–188].

Задля збагачення когнітивного компонента національної самосвідомості особистості періоду юності організовувалися диспути, прес-конференції, вільні групові дискусії, мозкові атаки, брейнстормінги за темами: «Я – суб'єкт своєї нації», «Моє національне «Я», «Мої національно-особистісні цінності», «Яким я стану, як суб'єкт української нації, через 5 (10, 20) років?» та т. ін., проводилися вправи «Історія мого імені» [4, с. 142–143] та ін.

Із метою розвитку емоційно-ціннісного компонента національної самосвідомості особистості періоду юності застосовувалися диспути, прес-конференції, вільні групові дискусії, мозкові атаки, брейнстормінги за наступними темами: «Чому я пишаюся своєю національною належністю?», «Що засвідчує мою національну гідність, національну самоповагу?», «Які національні цінності стійко вкоренилися в моїй особистісній системі цінностей?», моделювання ситуацій «Мої емоційні переживання, почуття як представника іншої нації (японської, італійської та ін.)».

Розвиток регулятивного компонента національної самосвідомості особистості юнацького віку здійснювався з використанням диспутів, прес-конференцій, вільних групових дискусій, мозкових

атак, брейнстормінгу за такими темами: «Важливість національної належності в сучасному світовому просторі», «Моя позиція як суб'єкта своєї нації та носія її цінностей», «Шляхи моєї національної самореалізації» та т. ін.

**Висновки.** Отже, до програми психологічного супроводу «Розвиток національної самосвідомості особистості в період юності» інтегровано низку розвивальних вправ і заходів, стрижневою метою яких є активізація когнітивно-емоційної та регулятивної сфери юнацтва. Результативність цієї програми зумовлюється наявністю в навчально-виховному процесі часу, потрібного для проведення охарактеризованих вище методик, а також бажанням молоді брати в ній участь. Перспективним для наукового вивчення є розробка тренінгу з розвитку національного «Я» юнацтва.

### Література:

1. Савицька О. В. Етнопсихологія : навч. посібн. / О. В. Савицька, Л. М. Співак. – 2-е вид., випр. і доп. – К. : Каравела, 2015. – 264 с.
2. Смульсон М. Л. Психологія розвитку інтелекту в ранній юності : автореф. дис. ... доктора психол. наук : спец. 19.00.07 «Педагогічна та вікова психологія» / М. Л. Смульсон. – К., 2002. – 36 с.
3. Співак Л. М. Інтегративно-ціннісна парадигма як методологічний засіб вивчення генези національної самосвідомості особистості в юності Л. М. Співак // Матеріали II Міжнародної науково-практичної інтернет-конференції [«Особистість і суспільство: методологія і практика сучасної психології»], (Луцьк, 18 травня 2015 р.) / М-во освіти і науки України, Інститут психології ім. Г. С. Костюка НАПН України, Східно-європейський національний університет імені Лесі Українки. – Луцьк : ПП Іванюк В. П., 2015. – С. 24–26.
4. Татарко А. Н. Методы этнической и кросс-культурной психологии : учеб.-метод. пособие [Текст] / А. Н. Татарко, Н. М. Лебедева. – М. : Изд. дом Высшей школы экономики, 2011. – 238, [2] с.

УДК 159.923.2

І. В. Теслюк

## ОСОБИСТІСНА ВІДПОВІДАЛЬНІСТЬ ЯК ПРЕДМЕТ ПСИХОЛОГІЧНОГО ДОСЛІДЖЕННЯ

*У статті обґрунтовано особливості розвитку особистісної відповідальності. Проаналізовано як зовнішні фактори та внутрішні умови, компоненти, види і механізми сумлінності впливають на перебіг процесу відповідальної поведінки особистості. Охарактеризовано концепції, які доповнюють і розкривають психологічний зміст феномена особистісної відповідальності, а саме відповідальної поведінки індивіда як суб'єкта життєдіяльності Ж. Піаже, у якій на першій стадії розвитку дитини виявляється об'єктивна відповідальність, а вже на вищих стадіях – суб'єктивна, та М. В. Савчина, що визначає трикомпонентну структуру відповідальної поведінки і виокремлює загальні і специфічні механізми, які на неї впливають. Змістовне збагачення отримала концепція особистісної відповідальності О. Є. Фурман (Гуменюк) в аспекті більш детального опису її таких основних видів: невідповідальність, безвідповідальність, відповідальність, надвідповідальність.*

**Ключові слова:** особистість, відповідальність, безвідповідальність, компоненти особистісної відповідальності, відповідальне ставлення, ситуаційна відповідальність, відповідальна особистість.

*В статті обґрунтовано особливості розвитку личностной ответственности. Проанализировано как внешние факторы и внутренние условия, компоненты, виды и механизмы обязательности влияют на процесс ответственного поведения личности. Характеристике подвержены концепции, которые дополняют и раскрывают психологическое содержание феномена личностной ответственности, а именно ответственного поведения индивида как субъекта жизнедеятельности Ж. Пиаже, в которой на первой стадии развития ребенка проявляется объективная ответственность, а на высших стадиях – субъективная, и М. В. Савчина, что определяет трёхкомпонентную структуру ответственного поведения и устанавливает общие и специфич-*

ческие механизмы, которые на нее влияют. Содержательное обогащение получила концепция личностной ответственности О. Е. Фурман (Гуменюк) в аспекте более детального описания ее таких основных видов: неответственность, безответственность, ответственность, сверхответственность.

**Ключевые слова:** личность, ответственность, безответственность, компоненты личностной ответственности, ответственное отношение, ситуативная ответственность, ответственная личность.

*In the article it is grounded the psychological structure and features of development of personal responsibility. Analyzed both external factors and internal conditions, components, types and mechanisms of sedulity influence on the course of the process of responsible behavior of the individual. Characterized concepts that complement and reveal the psychological content of the phenomenon of personal responsibility – namely the responsible behavior of the individual as a subject of life-activity of Jean Piaget in which on the first stage of child development appears the objective responsibility and at the higher stages – subjective and M. V. Savchyna who determines ternary structure of responsible behavior and select general and specific mechanisms which influence on it. Meaningful enrich received the concept of personal responsibility of O. Y. Furman (Gumenyuk) in terms of a more detailed description of its main types: responsibility, irresponsibility, hyperresponsibility.*

**Keywords:** individuality, responsibility, irresponsibility, components of personal responsibility, responsible attitude, situational responsibility, responsible person.

**Постановка проблеми дослідження.** Формування і розвиток особистості невід’ємно пов’язані із відповідальністю і самовідповідальністю. І це цілком закономірно, адже у структурі особистості відповідальність посідає особливо важливе місце: тільки беручи на себе персональну відповідальність, вона соціально утверджується і самореалізовується. Отож, відповідальність є показником соціальної зрілості, зумовлює позитивний вплив на формування професійної майстерності, задовольняє постійну потребу в самопізнанні та самовдосконаленні, відображає ставлення до себе, до навколишніх, а також повноту усвідомлення і виконання обов’язків відповідно до моральних цінностей, норм поведінки, прийнятих в окремій соціальній групі, соціумі загалом.

Відповідальність, як відомо, присутня вже на суб’єктному рівні функціонування усупільненого індивіда. І це, щонайперше,

підтверджують найбільш ґрунтовно опрацьовані концепції в царині теоретичної психології. Так, К. К. Муздибаєв більше трьох десятиліть тому аргументовано довів, що *психологічна відповідальність* охоплює різні й зони її суб'єктності та відповідно різні площини суб'єктного самоздійснення людини в безперервній взаємодії з конкурентним соціумом [7]. І хоча найвищий ступінь обов'язковості досягається нею у процесі соціалізації тоді, коли вона стає *повно відповідальною особистістю*. Усе ж кожна людина як суб'єкт життєактивності більшою чи меншою мірою переживає *психічний стан обов'язковості* згідно із своїми діями і справами повсякдення, за рідних і близьких й усіх, кого долучила до власної долі [5]. До того ж, відповідно до концепції аксіологічної психології особистості З. С. Карпенко, особистість є своєрідним контейнером *інтегральної суб'єктності*, що досягається шляхом «сходження людини до вершин духовної досконалості через послідовні, еволюційно вмотивовані стадії біологічного індивіда (відносного суб'єкта), суб'єкта предметної діяльності (моносуб'єкта), суб'єкта соціально розподіленої діяльності (полісуб'єкта), суб'єкта суспільно корисної творчої діяльності (метасуб'єкта) й абсолютного суб'єкта, котрий уособлює універсальні духовні цінності...» [5, с. 11]. Інакше кажучи, суб'єктом аксіогенезу і є особистість як духовний носій ноуменальних визначень (потреби, мотиви, смисли, установки тощо) людини та її феноменологічних інтерсуб'єктних репрезентацій (моральні позиції, стилі життя, типи характеру та ін.) [Там само]. А це означає, що відповідальність як предмет психологічного аналізу також має різнорівневе суб'єктне підґрунтя у психологічній організації внутрішнього світу особи, що на сьогодні становить складну дослідницьку проблему.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Результати аналізу науково-психологічної літератури свідчить, що проблема відповідальності не одне десятиліття посідає вагоме місце в дослідженнях широкого кола науковців. Різні автори вкладають у поняття формування і розвиток відповідальності різні феномени. Саме великими грецькими мислителями були відкриті й проголошені засадничі ідеї відповідальності. Перші моральні норми проявляли себе в «табу», що сприяли розвитку елементів відповідальності – розважливої поведінки, почуття провини, докору совісті. Виокремлюється відповідальна поведінка, як певний процес і результат взаємостосунків індивіда і суспільства. Із подальшим розвитком

людства, Ганс Йонас проголошує, що відповідальність – категорія, що спрямована в майбутнє та проголошена найвищою моральною цінністю особистості.

У сучасній психології в різноманітті концептів і моделей наявні три повновагомі концепції: а) відповідальної поведінки особистості М. В. Савчина; б) психологічної відповідальності К. Муздибаєва; в) особистісної відповідальності О. Є. Гуменюк (Фурман).

**Мета дослідження** полягає у з'ясуванні та аналізі психологічної структури особистісної відповідальності й на цьому підґрунті виокремлення рівнів та механізмів, які впливають на відповідальну поведінку особи.

Основне **завдання** нашої статті – розкрити психологічну природу поняття про особистісну відповідальність, проаналізувавши психологічні якості і риси особистості. На основі висвітлення основних компонентів, механізмів, рівнів, психологічних факторів, умов, які впливають на перебіг відповідальної поведінки, також дати оцінку впливу таких феноменів на її формування.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** У психологічній літературі розглядається широке коло питань, пов'язаних із визначенням параметрів відповідальної поведінки людини, шляхів і засобів виховання в неї відповідального ставлення до певної діяльності, виділення механізмів і рівнів формування такої особистісної якості. Також мовиться про психологічні фактори, умови, які впливають на перебіг процесу відповідальної життєактивності. Крім того, проблематика розвитку обов'язковості вивчається в рамках морального розвитку особистості, формування її якостей і рис, які розвивають і розширюють межі самовідповідальності. До того ж персональну відповідальність розглядають як якість особистості, як смисловий принцип мотиваційної регуляції поведінки, як інтегративну властивість особистості, що виникає в результаті синтезу всіх її моральних якостей.

Для повноцінного розкриття змісту поняття «відповідальність» потрібно перш за все проаналізувати ті концепції, які не стільки суперечать одна одній, скільки доповнюють розуміння її психологічної природи. Зокрема, Ж. Піаже свого часу розробив концепцію відповідальної поведінки особистості, у якій на першій стадії виявляється об'єктивна відповідальність, а на вищій – суб'єктивна. На першій стадії свою відповідальність діти пов'язують із величиною нанесеного збитку, відкидаючи при цьому мотиви, за яких



цей збиток пояснюється недостатнім життєвим досвідом. У підлітка вже формується суб'єктивна відповідальність, коли присутні наміри і мотиви, котрі спонукають суб'єкта повсякдення до певної лінії поведінки [4].

Когнітивна теорія наuczіння Дж. Роттера спирається на концепт локусу контролю: особа приписує відповідальність за результати діяльності або своїм власним здібностям і зусиллям, або зовнішнім чинникам. На цьому базується класифікація і виділяються два типи особистості – з екстернальним та інтернальним локусом контролю. Учений визначає відповідальність, як властивість інтернальності особистості. Іншими словами, інтернальний локус контролю – це схильність людини приписувати результати діяльності внутрішнім факторам, тобто власним зусиллям, умінням, навичкам, позитивним і негативним якостям своєї особистості. Особам із внутрішнім локусом контролю властиві такі якості, як наполегливість, врівноваженість, товариськість, доброзичливість і незалежність, котра протистоїть екстернальності. Екстернальний локус контролю – це таке переважання зовнішнього чинника, що базується на пошуку особистістю причин своїх дій і вчинків поза собою. Такі люди невпевнені у своїх здібностях, неврівноважені, тривожні, підозрілі й агресивні. Як екстернали вони стверджують, що сила обставин, фактів і зовнішніх умов сильніше їхніх будь-яких зусиль [12].

У концепції відповідальної поведінки М. В. Савчина характеристиці піддані загальні та специфічні механізми відповідальності: до перших автор відносить «саморегуляцію мотивації та поведінки, свідомість і моральну самосвідомість як особистісні риси людини, до других – зараження, наслідування інших, ідентифікацію, емпатію, усвідомлення і ситуаційну саморегуляцію» [див. 13, с. 123]. Тут важливо те, що саме внаслідок бажаної самореалізації формується моральна свідомість і самосвідомість особистості, розвивається її здатність до етично зрілої вчинкової самореалізації. Таке вдосконалення свідомості зумовлює те, що вона неподільно пов'язана із відповідними духовними новоутвореннями особи, щонайперше такими, як ідеї, ідеали, ставлення, оцінки, переконання тощо і завдяки цим процесам об'єктивується у вчинках і поведінці, моральних відносинах, закріплюється у звичаях, дієво впливає на її суспільні відносини. Водночас відповідальність особистості невід'ємна від рівня розвитку її самосвідомості, де вона орієнто-

вана на осмислення своїх дій, почуттів, думок, мотивів поведінки, інтересів, своєї позиції в окультуреному довкіллі. Самосвідомість як важлива внутрішня умова постання особистісної відповідальності – це здатність людини усвідомити саму себе, своє Я, свої потреби, інтереси, цінності, своє повсякдення і сенс екзистенційованого життя, власні поведінку, переживання, вчинки.

Оскільки свідомість – це більше знання про інших, а самосвідомість – знання людини про саму себе, то перша орієнтована на весь світ, друга – на внутрішню психодуховну організацію самої особистості. У самосвідомості вона постає і як суб'єкт, і як об'єкт пізнання. І тому зміст та особливості розвитку свідомості й самосвідомості – базовий чинник становлення людини як відповідальної особистості та індивідуальності.

Для вичерпного аналізу взаємозв'язку самосвідомості й відповідальності потрібно проаналізувати такі психологічні механізми, як соціальні домагання та соціальні очікування особистості. Домагання – це настанова людини на вибір особисто значущих цілей, що визначаються системою етнічних, національних цінностей, досягнення яких може задовольняти через прагнення посісти бажане місце в соціальних інститутах суспільства. Усвідомлюючи й оцінюючи себе як носія ціннісно вагомих психокультурних якостей, виходячи із притаманних їй домагань у ситуації, що уможливило самостійність учинкових дій, відповідальна особистість здійснює саме той вибір, котрий найбільше відповідає її домаганням у певній сфері повсякденного практикування. Т. М. Титаренко вказує на те, що оптимальні домагання сприяють розвитку особистості, зростанню її зрілості та відповідальності. Домагання – це особистісне вираження усвідомлених потреб, що охоплює єдність прагнень особи та її вимог до того способу їх прийнятного задоволення. Тому домагання – не лише важлива складова людської активності, а й психологічний показник відповідального ставлення особистості до світу, довкілля і самої себе.

Між домаганнями та реальними вчинками – початковим і кінцевим моментом поведінки – перебуває процес саморегуляції як спосіб самозобов'язаного існування людини в суспільстві. У ньому виявляється наполегливість, упевненість, здатність до контролю за ситуацією та подіями, самоконтроль і саморефлексивність. Так, очевидно, що відповідальна поведінка неможлива без дієвого самоконтролю особистістю власної ситуаційної активності, пове-

дінкових актів, учинкових дій. Головне місце у цьому психологічному механізмі посідає воля, себто спроможність-риси особи діяти відповідно до мети, всупереч побічним бажанням і прагненням, долаючи зовнішні і внутрішні перешкоди на шляху до поставленої мети. А такі перешкоди регулярно виникають тоді, коли людина змушена діяти під впливом двох протилежно спрямованих тенденцій, одна з яких зумовлена спонудою, а друга – метою, причому важливою для людини, але без спонукальної дії. Вольова поведінка відповідальної особистості передбачає опанування нею власною різноспрямованою активністю, суб'єктивністю, здатністю діяти у внутрішньому плані, розвиненими механізмами рефлексування діяльності, спілкуванням і вчинками і того, як вони сприймаються та оцінюються навколишніми.

У підґрунті волі перебуває дія складного психологічного механізму, який охоплює як специфічні, так і загальні компоненти цілеспрямованої відповідальної діяльності. До загальних належить опосередкованість поведінки внутрішнім планом життя особистості, який виконує функцію свідомого регулятора її психічної активності. На цьому етапі відбувається активний пошук дій, думок і смислообразів, які забезпечили б досягнення поставленої мети. Характерним для вольового відповідального акту є наявність внутрішнього інтелектуального плану пошукування, який організовує в людині всі спонуки, котрі актуалізуються в такий момент для вирішення конкретного завдання. У ході саморегуляції особистість співвідносить зовнішні і внутрішні перешкоди та умови, зовнішній і внутрішній лінії контролю знімає або розв'язує суперечності між ними. Соціальні домагання – це не лише ставлення особистості до себе як до суб'єкта відповідальної поведінки, і не тільки моральне самооцінювання, а й відношення до світу, оточення і ставлення до власної поведінки та вчинків через формат самоекзистенціювання і самореалізування. Ці компоненти самосвідомості формуються як узагальнені уявлення про моральне Я, тобто про те, на що претендує, сподівається, чого очікує людина від життя, чого вона хоче, та вважає, чого гідна і що заслуговує від повсякдення [13, с. 33].

Важливим механізмом самосвідомості відповідальної особи є соціально-психологічні очікування, котрі охоплюють, по-перше, усвідомлення людиною того, якої поведінки очікують від неї інші, насамперед значущі для неї люди, себто ті, на думку яких, вона

зважає; по-друге, усвідомлення рефлексування нею можливих реакцій оточуючих – похвали, осуду, моральної оцінки її поведінки тощо, і, нарешті, по-третє, свідоме прийняття нею тих вимог, які ставлять до неї навколишні, професія, суспільство. Якщо взяти до уваги ці визначення суті названих очікувань, то стає зрозумілим, що такий механізм самосвідомості виникає на підґрунті усвідомлення особою відповідного ставлення – відповідального, невідповідального чи безвідповідального – до неї інших людей.

За твердженням Б. Трейсі, кожна людина прагне реалізувати очікування, покладені на неї, причому неважливо, чи знає вона про них чи ні! Так, першочергово втілюються очікування, які стосуються батьків, керівництва, інших близьких родичів – дітей, подружжя, а також самої інтенційованої особистості. І при цьому зовсім неважливо, сутнісно позитивні чи негативні ці очікування. Отож, мовиться про психологічний механізм, який автоматично спричиняє реалізацію очікувань – своїх, або чужих. Тому за логікою дорослішання життя окремої людини починає все більше відповідати як її очікуванням, так і очікуванням її близьких і рідних. Власне так задіюються психосоціальні ресурси функціонування і розвитку відповідальності особистості.

Так, за індивідуального підходу до розуміння психодуховного світу, особистість несе відповідальність тільки за себе. Вона нібито нікому і нічим не зобов'язана, а, отже, живе без зобов'язань перед іншими, і відповідальна лише за збереження своєї внутрішньої свободи, гідності, гуманності. Однак це не так. Глибока моральна відповідальність формується на широкому соціальному підґрунті залежності особи перед іншими людьми, котрі становлять найближчий соціум, і саме в суспільстві вона знаходить свою віру, мету, сенс і спосіб життя. Тим більше, живучи у глобалізованому світі, масив цих залежностей від інших зростає, а через це урізанітнюється й посилюється особистісна відповідальність.

У концепції особистісної відповідальності О. Є. Фурман (Гуменюк) [див.: 2; 3; 14] стверджується, що підґрунтям соціально-політичної активності є міра розвитку громадянської відповідальності, а провідним стимулом – мотивація. Дослідниця виокремлює такі форми громадської відповідальності: а) ситуативна, коли переважає безвідповідальність; б) дискусійна, що головно відображає невідповідальність; в) лідерська, що характеризує відповідальне ставлення до світу; г) далекосяжна, що тотожна надвідповідаль-

ності. У підсумку отримано чотири види особистісної відповідальності: безвідповідальність (обман, ігнорування, переважає вигода), невідповідальність (нерішучість, небажання мислити, безконтрольність), відповідальність (свобода вибору, відчуття обов'язку, наполегливість), надвідповідальність (альтруїзм, відповідальність як за себе так і інших).

*Надвідповідальна особистість* для досягнення поставлених зобов'язань використовує лише моральні засоби та способи. Вона відповідає не тільки за себе, але й за інших, встановлює рівень складності діяльності, якість і час її виконання. Водночас усвідомлює наслідки за невиконані власні і колективні зобов'язання й намагається взяти всю соціальну відповідальність на себе.

Особистість із *відповідальним* ставленням до життя впевнена у своїх силах, здатна абстрагуватися від негативних оцінок, іноді й від неефективної діяльності; усвідомлює свою систему ціннісних орієнтацій, потреб, прагнень, намірів, бажань, смислів та мотивів поведінки в конкретних ситуаціях; інтуїтивно відчуває неусвідомлені прагнення, бажання та спонукання; готова і реально здійснює відповідальні вчинки. Крім того, їй притаманний високий рівень соціальних і моральних очікувань, доладна саморегуляція вчинкових дій, їх рефлексивність і прогностичність.

У цілому для відповідальної особистості характерна вимогливість до себе, настанова на подолання життєвих труднощів, самоконтроль. Вона дбає про збагачення свого соціального досвіду, цілеспрямовано вирішує повсякденні завдання і проблеми, критично ставиться до власних учинків, вирізняється небагатослів'ям, зацікавленістю умовами і способами виконання професійної діяльності, обдумовує стратегічні і тактичні рішення, виявляє оригінальність у їх прийнятті, світоглядно працює над уконкретненням сенсу свого життя.

Під час виконання соціально відповідального завдання для такої особистості характерні позитивні переживання, зокрема задоволеності, реалістичності, моральності, творчості; відчуває насолоду від реалізації узагальненого, їй властиві оптимізм і захоплення світом, коли вдається зробити щось добре, дотриматися обов'язку, особливо, коли предмет відповідальності осягнутий усебічно і вдалося морально ствердитися, виразитися і виявити свій духовний і творчий потенціали. Водночас така особистість є самостійною, наполегливою, розсудливою, ініціативною, що органічно поєднані з

відповідальністю. Вона своєчасно та якісно виконує завдання і реалізує надситуативну пошукову активність, володіє конкретними вміннями, навичками та звичками обов'язковості, саморегуляції і самокорекції поведінки. Сутнісно її характеризують такі якості: акуратність, ретельність, вихованість, відвертість, вчасність виконання завдань, дисциплінованість, конкретність у роботі, надійність, наполегливість, оперативність, охайність, педантичність, посидючість, працьовитість, старанність, тактовність, щирість під час допомоги, здебільшого висока якість результатів виконуваної нею діяльності.

Особистість із *невідповідальним ставленням до життя* переважно усвідомлює та досить адекватно сприймає предмет відповідальності, чого не можна сказати про способи виконання норм, обов'язків, завдань. Вона відповідає тільки за себе та майже ніколи – за інших, сама не встановлює рівня складності діяльності, якості й часу її виконання, не завжди усвідомлює наслідки вчиненого, не бере відповідальність за те, що скоєно чи здійснено в її присутності. До того ж у неї відсутня гармонія повинності та задоволення. Виконуючи обов'язок, така особистість не завжди стверджує, виражає і не реалізує себе повною мірою. Інстанцією відповідальності для неї є інші люди, групи та рідко – власне сумління. Вона залежна від успіху, часто невпевнена у своїх силах, нездатна абстрагуватися від негативних оцінок і малорезультативної діяльності; не цілком адекватно усвідомлює власну систему ціннісних орієнтацій, прагнень, намірів, бажань, смислів та мотивів поведінки в конкретних ситуаціях; не завжди адекватно усвідомлює власні когнітивні, емоційно-мотиваційні та поведінково-вольові, морально-духовні можливості; не надто активна у створенні умов для виконання взятих на себе зобов'язань. Названий тип особистості не завжди виявляє самостійність, наполегливість, ще рідше творчість та ініціативу, котрі часто використовуються як засіб уникнення відповідальності; вона хоч і своєчасно, але здебільшого неякісно виконує поставлені завдання, хоча й володіє певними вміннями, навичками і звичками відповідальної поведінки, все ж із більшою особистісною віддачею виконує завдання за наявності зовнішнього вимогливого контролю.

Особистість із *безвідповідальним ставленням до життя* не усвідомлює і фактично не сприймає предмета відповідальності. У неї наявне тільки епізодичне виконання необхідності, обов'язку,

завдань. При цьому дуже часто вдається до використання аморальних засобів і способів учинкових дій. Вона виконує тільки власні завдання, які часто суперечать належному, загальноприйнятому; не намагається усвідомлювати наслідки вчиненого, на неї впливають тільки прямі санкції і постійний контроль. Окрім того, така особистість абсолютно незалежна від успіху чи неуспіху, не сприймає негативних оцінок, зовсім не уявляє себе суб'єктом відповідальності, переважно усвідомлює тільки свої егоїстичні ціннісні орієнтації, потреби, наміри й бажання; проте інтуїтивно відчуває неусвідомлені прагнення й жадання, які можуть принести їй задоволення. Така особистість невимоглива до себе, не має настановлення на подолання труднощів під час виконання відповідального завдання та на збагачення свого досвіду обов'язкової поведінки. Виконуючи зобов'язання, у неї дієвими є мотиви-стимули. Характерними є емоції радості й задоволеності, коли вдається реалізувати свої особистісні наміри наперекір необхідності виконувати обов'язки, негативні переживання, накопичуючись, стають одним із мотивів уникнення відповідальності в майбутньому, тому вона рідко відчуває ціннісні та творчі переживання.

У повсякденній поведінці лєвова частка психічної активності безвідповідальної особистості спрямована на уникнення відповідальності. З цією метою використовується, зокрема, ініціатива, введення в оману, дезінформація, пліткування. Більш конкретно безвідповідальну людину психологи характеризують такими якостями: безпомічність, нетактовність, неправдивість, ворожість, грубість, лінощі, можливість підвести, неакуратність, невміння долати труднощі, недбальство, недисциплінованість, неконкретність у роботі, неорганізованість, неохайність, неякісність у роботі, пасивність, відкладання виконання обов'язку в часі, перекладання обов'язку на інших, повільність, халатність, байдужість, безвольність, безініціативність, егоїстичність, жалісливість до себе, імпульсивність, легковажність, несумлінність, недотримання слова, неорганізованість [13].

Із вищевикладеного робимо висновок, що відповідальність дає для самої особистості відчуття зрілості, котра визнається іншими. Тебе кличуть на допомогу, з тобою радяться, тебе долучають до співпраці, щоб разом із тобою зробити справу, а це одне з найкращих відчуттів особистісної досконалості, до якого варто прагнути.

Для повноцінного психологічного аналізу відповідальної особистості потрібно проаналізувати такі взаємодоповнювальні поняття, як «відповідальна особистість», «особиста відповідальність», «ситуаційна відповідальність», «відповідальне ставлення», а також зафіксувати феноменологію, яку вони описують. Спираючись на вимоги принципу кватерності подамо це у вигляді мислесеми (рис. 1).

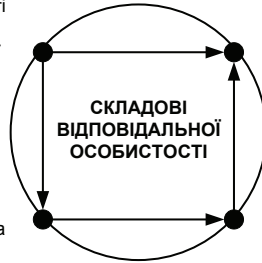
Примітно, що, спираючись на співвідношення і взаємодоповнення чотирьох відомих філософських категорій («загальне», «особливе», «одиничне», «конкретне»), є підстави таким чином організувати феноменологію: *загальне* відповідає відповідальній особистості; *особливе* – особистісній відповідальності; *одиничне* – ситуаційній відповідальності; *конкретне* – відповідальному ставленню. Разом із тим почуття відповідальності в особистості відіграє винятково важливу роль, що виявляється як у позитивній формі, так і в негативній. Прикладами позитивної є відчуття значущості, віра в себе, у свої можливості, впевненість у завтрашньому дні, підконтрольності соціальних подій; негативної – невпевненість у собі та своїх діях і в можливості досягнути позитивних результатів, що виявляється в неспокої, хвилюваннях щодо власних умінь, знань, переконань, компетентності, значущості.

**1 – відповідальне ставлення:**

усвідомлення обов'язковості конкретної особистості в конкретній життєвій ситуації (*конкретне*)

**2 – ситуаційна відповідальність:**

усвідомлена і відповідальна поведінка „тут-і-тепер” (*одиничне*)



**4 – відповідальна**

**особистість:** інтегральна саморефлектована суб'єктність певного психодуховного змісту, спрямування, якості (*загальне*)

**3 – особистісна**

**відповідальність:** інтегральна риса-якість людини як особистості, що структурно охоплює чотири компоненти – когнітивний, емоційно-мотиваційний, поведінково-вольовий, морально-духовний (*особливе*)

**Рис. 1. Складові відповідальної особистості**

Відповідальна особистість, за К. Абульхановою-Славською, знає, що вона робить і передбачає результати власних дій. Тоді непотрібним стає контроль, оскільки вона усвідомлює свою відпо-



відальність і відчуває потребу знайти оптимальні можливості для досягнення цілей, які ставляться перед нею. Отож, відповідальність передбачає впевненість у власних силах [1, с. 112]. Більше того, така особистість не лише психологічно готова пристосовуватися до життя за сучасних для неї умов, а й самостійно обирати свої вчинкові дії, рішення і нести персональну відповідальність за них, досягати суттєвого розумового розвитку і професійної майстерності щодо суспільних вимог, здатна до нестандартних й етатонних діянь, усвідомлює свою обов'язковість перед собою, рідними, колективом, суспільством у цілому.

Особистісна відповідальність – це щонайперше синтез психодуховних особливостей людини, що характеризує єдність чотирьох підструктур: когнітивної, емоційно-мотиваційної, поведінково-вольової і морально-духовної [12]. Когнітивний компонент – система усвідомлення і розуміння особистістю сутності предмету обов'язковості, а також освоєння нею стандартів, форм і типів поведінки й учинення, через які реалізується ця якість. Проявляється у зростанні рівня усвідомленості та розуміння особою сутності відповідальності як такої, що має складну і неоднозначну структуру; в удосконаленні її здатності аналізувати причини та умови, що визначають належний рівень персональної відповідальності; у розширенні самосвідомості, яка у процесі саморозвитку досягає більш високого рівня та спонукає до самоаналізу та самовиховання; в узагальнювальній оцінці навколишнього світу й у пізнанні соціальних, етичних, моральних, правових та моральних норм, що регулюють поведінку людини в повсякденні, у ставленні до цих норм, правил, мислешем і смислоформ.

Сутнісно особистісна відповідальність, насамперед виявляється саме в особливостях емоційно-мотиваційної складової як внутрішньої детермінанти поведінки особистості. І це закономірно, адже саме цей компонент визначає діяльність, учинки і самоактивність людини передусім на основі усвідомленості, прийняття нею як об'єктивно наявного, так і нематеріального (ідеї, переконання, вірування, ідеали тощо). Тут головним є осмислення ставлення суб'єкта до обов'язків і наслідків власної поведінки для особистої позиції і життєвого шляху. Цей компонент охоплює перш за все ієрархію мотивів відповідальних поведінки, спілкування, вчинення, значеннєво-сміслове упанорамлення свідомості і самосвідомості. На перший план тут постають питання, пов'язані з усвідомленням

свого місця в суспільстві, впевненості за свою поведінку в соціумі, тобто відбувається своєрідна «примірка» себе до суспільства. На базі розвиненої самосвідомості в особистості формуються значущі внутрішні мотиви і сенсоутворення, відбувається вибір способу і стилю життя, що становить поведінковий компонент впевненості й у кінцевому підсумку її соціальної і духовної зрілості. Наповнення його вольовим складником дає змогу особі тримати певну лінію поведінки, адекватної нормам відповідальності.

Актуалізація і розвиток морально-духовного компоненту є критерієм найвищої особистісної відповідальності. Якщо людина досягає цієї вершинної стадії, то у змозі самостійно і добровільно діяти, а «совість стає головним регулятором особистісної відповідальної поведінки, духовною інстанцією відповідальної особистості» [12, с. 12]. Тоді відбувається гармонізація когнітивного, емоційно-мотиваційного і поведінково-вольового компонентів у внутрішньому і зовнішньому світах повсякденного екзистенціювання соціально зрілої особи.

Особистісна відповідальність актуалізується в конкретній діяльності, коли людина, переслідуючи свої інтереси, здійснює вибір цілі та усвідомлену вчинкову дію для її досягнення. А це означає, що відповідальна поведінка екзистенціюється особою тільки «тут-і-тепер», тобто ситуаційно. Досягнуті при цьому цілі свідчать про рівень розвитку її відповідальності. Але, коли людина не володіє достатнім рівнем відповідальності, тоді яка б сила духу, прагнень і бажань їх реалізувати не була, виникають труднощі у їх досягненні. Звідси очевидно, що обов'язковість – якість відносна, залежна, змінна і має віяло можливостей самоздійснення. Ступінь відповідальності залежить як від об'єктивних умов життєдіяльності особистості, так і від неї самої, її цілей, і ціннісних орієнтацій, які вона ставить перед собою і які втілює у своєму повсякденні. Особистість не просто вибирає цілі з того, що їй пропонує суспільство, вона вибирає їх із позицій своїх можливостей реалізувати їх саме в конкретних соціокультурних умовах.

Можливості особистості у виборі і вчинкових діях, хоча і можуть бути гранично широкими, проте не безмежні. Це значить, що обов'язковість до всього сказаного, внутрішньо суперечлива, невизначена, осягається особистістю передовсім екзистенційно, «тут-і-тепер». Її мислєдіяльний вихід за межі ситуації вимагає постановки самозобов'язань: опанувати новими знаннями й уміннями,

нормами і цінностями, значеннями і смислами, щоб діяти вільно в рамках вимог особистісної відповідальності. І як сказав Гете, «вільний перший крок, але ми раби другого». Інакше кажучи, людині безперервно потрібно «обробляти внутрішнє поле» особистісної відповідальності, ставлячи перед собою все нові і нові цілі, завдання, канони. Проте зробити це можна, зазвичай, тільки разом з іншими людьми, роблячи вільним і суспільство, у якому проживаєш, тому що не можна бути вільним для себе, будучи невільним від інших. Розвивати обов'язковість до виконання поставлених цілей і домагаючись їх постійного досягнення у життєдіяльності людини творить себе і як особистість, і як індивідуальність.

Формування відповідальності пов'язане із розвитком та утвердженням свободи особистості, тобто свободи прийняття рішень в усіх аспектах і сферах власної життєдіяльності. Йдеться насамперед про її вільні вчинки і соціальні дії, тобто про такі, акти мислєдїяння, котрі не залежать від зовнішніх причин чи обставин. Відповідні вчинки, які звершені особистістю, розширюють горизонти її внутрішньої свободи чи обставин. Усвідомлення свого життя як вчинку – це справді початок формування себе як вільної і відповідальної особистості. Механізмом реалізації вказаної свободи є вибір нею світоглядної позиції, ідеї, Я-вчинку, справи життя. Звідси очевидно, що моральний вибір і відповідальність – це формовияви свободи в тому разі, коли служать суспільному благу [8, с. 46]. Можливості цього вибору завжди обмежені необхідністю. Саме співвідношення свободи і необхідності становить вихідний пункт для визначення обсягу відповідальності [13, с. 132]. В. Франкл стверджував, що необхідність і свобода локалізовані не на одному рівні, свобода височіє, надбудована над усілякою потребовістю. Він виділив три аспекти свободи людини: від власних потягів, від спадковості та від обставин і чинників оточення. Особистість вільна тому, що її поведінка зумовлюється перш за все, цінностями, сенсами і метою, що вона сама визначає внутрішнє поле власної відповідальності.

**Висновки.** Підсумовуючи результати психологічного аналізу особистісної відповідальності, констатуємо, що така якість є цілісним утворенням, у якому інтегровані духовні, моральні, психосоціальні, психоемоційні та психофізіологічні функціонали. Вона є своєрідним синтетичним підсумком інших властивостей і рис та виявляється як у характері, так і в почуттях, свідомості, світо-

сприйнятті, різних формах поведінки, вчинках. Водночас вона становить внутрішню умову самоконтролю і саморегуляції діяльності особистості, підтверджує її моральну зрілість у центральній ланці – у здатності ставити мету і нести персональну відповідальність за діяльність чи бездіяльність на шляху до її досягнення.

Отож, відповідальність – одна із базових інтегральних якостей розвитку соціалізованої людини як особистості, яка характеризує перш за все її морально-вольову складову її психодуховної організації, а саме психосоціальні перетворення, повноту реалізації її інтелектуального, екзистенційного і ціннісно-смыслового потенціалу, збереження гармонійних взаємостосунків із соціумом. Інакше кажучи, відповідальність – це визначеність, надійність, чесність особистості до себе та навколишніх. Вона включає особисту підзвітність і здатність діяти в рамках етичних норм на власне благо й оточуючих.

### Література:

1. Абульханова-Славская К. А. Стратегия жизни / Ксения Александровна Абульханова-Славская. – М. : Мысль, 1991. – 196 с.
2. Гуменюк (Фурман) О. Психологічний аналіз громадської відповідальності особистості / Оксана Гуменюк (Фурман) // Психологія і суспільство. – 2007. – № 4 (30). – С. 81–92.
3. Гуменюк (Фурман) О. Є. Психологія Я-концепції: [навч. посібник] / Оксана Гуменюк (Фурман). – Тернопіль : Економічна думка, 2004. – 310 с.
4. Завадская Ж. Е. Воспитание ответственности у старшеклассников / Ж. Е. Завадская, Л. В. Шевченко. – Минск, 1981. – 152 с.
5. Карпенко З.С. Аксиологічна психологія особистості : [монографія] / Зіновія Степанівна Карпенко. – Івано-Франківськ : Лілея-НВ, 2009. – 512 с.
6. Моральний вибір та відповідальність особистості // Етика : Навч. посібник / за ред. В. О. Лощового. – К., 2002. – С. 101–112.
7. Муздыбаев К. Психология ответственности / К. Муздыбаев. – Л. : Наука, 1983. – 240 с.
8. 8. Нравственные проблемы развития личности / под ред. А. И. Титаренко. – М. : Изд-во МГУ, 1982. – 143 с.
9. Психологія особистості: Словник-довідник / за ред. П. П. Горноста, Т. М. Титаренко. – К. : Рута, 2001. – 320 с.
10. Савчин М. В. Проблеми вивчення відповідальності як соціально-психологічної якості людини / М. В. Савчин // Педагогіка і психологія. – Вісник АПН України, 1994. – № 4. – С. 30–37.

11. Савчин М. В. Про типи відповідальності людини / М. В. Савчин // Система цінностей як регулятор педагогічної взаємодії: Тези доповідей наук.-практ. конф. – Київ-Дрогобич, 1994. – С. 28–29.

12. Савчин М. В. Психологія відповідальної поведінки : [монографія] / М. В. Савчин. – К. : Україна-Віта, 1996. – 130 с.

13. Савчин М. В. Психологія відповідальної поведінки : [монографія] / Мирослав Васильович Савчин. – Івано-Франківськ : Місто НВ, 2008. – 280 с.

14. Фурман О. Є. Громадянська відповідальність особистості як предмет психологічного дослідження / Оксана Фурман // Психологія і суспільство. – 2015. – № 1. – С. 65–91.

УДК 159.98

Lisa C. Ramsey, Olya Zaporozhets

**WINDOWS INTO FAMILIES:  
USING SAND TRAY TO ASSESS FAMILIES POST-TRAUMA  
FOR COUNSELING IN A CROSS CULTURAL CONTEXT**

*Ця стаття присвячена проблемі оцінки сімейного посттравматичного функціонування відносин та ідентичності в міжкультурному контексті. Коли сім'я переживає травму, вона може не розуміти свою функціональну ідентичність та структуру у процесі змін і втрат. Використання пісочного лотка для оцінки сімейної системи дає можливість тривимірного обговорення ідентичності сім'ї та благополуччя, у якому можуть брати участь усі члени родини. Мета цієї статті полягає в демонстрації того, як метод пісочного лотка може бути використаний для оцінки функціонування сім'ї, відносин, і ідентичності під час допомоги сім'ям у міжкультурному контексті та в ситуаціях, коли є необхідність у невербальній терапевтичній експресії.*

**Ключові слова:** пісочний лоток, об'єкт відносин, міжкультурний, первісна оцінка сім'ї, сім'я у травмі, оцінка сім'ї з пісочним лотком.

*Эта статья посвящена проблеме оценки семейного посттравматического функционирования отношений и идентичности в межкультурном контексте. Когда семья переживает травму, она может не понимать свою функциональную идентичность и структуру в процессе изменений и потерь. Использование песочного лотка для оценки семейной системы дает возможность трехмерного обсуждения идентичности семьи и её благополучия, в котором могут принимать участие все члены семьи. Цель этой статьи заключается в том, чтобы продемонстрировать как метод песочного лотка может быть использован для оценки функционирования семьи, отношений и идентичности при помощи семьям в межкультурном контексте и в ситуациях, когда есть необходимость в невербальной терапевтической экспрессии.*

**Ключевые слова:** песочный лоток, объект отношений, межкультурный, первоначальная оценка семьи, семья в травме, оценка семьи с песочным лотком.

*This article deals with the problem of family assessment of post-traumatic functioning, relationship, and identity in a cross cultural context. When a family experiences trauma it may be difficult to understand its functional family identity and structure in the midst of change and loss. The use of sand tray to assess a family system provides an opportunity for a three dimensional discussion of family identity and well-being in a way in which all members of the family can participate. The purpose of this article is to demonstrate how Sand Tray methods can be used to assess family functioning, relationship, and identity for post-trauma care of families in a cross cultural context and in the situations when there is a need for a non-verbal therapeutic expression.*

**Key words:** sand tray, object relations, cross cultural, initial family assessment, families in trauma, family assessment sand tray.

**The Problem.** This article deals with the problem of family assessment of post-traumatic functioning, relationship, and identity in a cross cultural context. Trauma affects the whole family. Internal relationships within the family as well as external relationships throughout the community are disturbed by traumatic stress. When a war and natural disasters happen, entire families suffer together as well as help one another to heal together [1]. Norms that have governed the family system and made it functional are disrupted and must adjust to face new challenges. Helping families move through a healing process post-trauma involves processing the trauma experience, mourning what was lost and understanding and helping in the adjustment of the family system to meet family needs [2].

**The Analysis of the Current Research and Publications.** Although trauma work is most commonly done with individuals, James and McKinnon argue that trauma work with families is referenced in the literature in one of two ways; 1) impact on family relationships as a result of an individual trauma, and 2) family therapy's role in assisting families or partners to help a traumatized person to heal [3, p.190]. Coulter points out that there is underdeveloped academic literature on the study of Post-Traumatic Stress (PTS) and the family, and therefore, there is a need for more interventions that work with the family system as a whole [1]. The sand tray therapy gives participants the opportunity to explore their inner world in a three-dimensional way by using figures in the sand. The sand tray and sand play are especially effective with children and used around the world in the treatment of childhood trauma [4]. A sand tray world is often referred to as a «window to the

soul» [5]. The sand tray method was introduced by Margaret Lowenfeld in the 1920's that had a purpose to «put into the child's hand a means of directly expressing his [or her] ideas and emotions, one which would allow of the recording of his [or her] creations and of abstracting them for study» [6, p.3]. Her work was developing at the same time as that of Anna Freud (1965) [7] and Melanie Klein (1946) [8], who believed that play could be used as a replacement for verbal free association in psychoanalysis [9]. Although these early theorists used sand tray for psychoanalysis, it is now used by clinicians from a number of theoretical orientations and with different purposes [10].

**The Purpose of the Article.** This article proposes an initial assessment method for families or other collective groups in post-traumatic care. The authors present an assessment process where family members project and re-experience their internalized world by putting it into sand. In particular, authors present a four-stage sand tray assessment model with detailed therapist instructions for each stage. Authors also discuss the application of this assessment approach in a cross-cultural setting.

**Main Material Presentation.** The Family Assessment Sand Tray explores the individual member's perception of self in the family and then provides opportunity for the family to work together to represent the larger existing family system. Although this method uses elements of systemic family therapy [11; 12] with the assumption that the family system structures itself to effectively accomplish certain tasks and meet family needs, the Family Assessment Sand Tray can be used as an initial assessment for any therapeutic approach. This includes the exploration of how a family makes sense of the world and how the family shapes the way individuals understand themselves within the family.

In order to «see» family interactions as well as their structure, tensions, losses, and strengths, the authors have developed a process that uses principles from Object Relations [8] with the understanding that each individual family member has an internalized representation of their world which can be projected and experienced by putting it into the sand. The Family Assessment Sand Tray provides a process for the family to experience individual internalized family identity as well as the identities represented by others in the family system as a whole.

**Sand Tray General Guidelines.** General guidelines for the work in a sand tray were adapted from *Sandplay-Worldplay*[5] and are the following:



1. First of all, the tray is to be entered with respect, care, and knowledge of the privilege of entering the other person's personal space.

2. A therapist is an observer and a guest, and therefore, should not touch the figures or the sand. If figures need to be moved, it should be at the initiation of the world builder. It is not advisable for the therapist to disassemble the world or put it away until after the session when the builder is no longer in the room.

3. It is a good idea to take a picture of the world and send it to the builder. The builder often continues to gain insights in the days after a sand tray session, and the picture symbolically records the experience.

4. Sand tray work is unconscious. The therapist should expect that buried thoughts, feelings and memories arise in the sand. At the same time the therapist should not pressure the world builder to talk about them until he or she is ready. Reflecting emotions and staying with the builder's pace is important. If the observed theme is problematic and a builder is not ready to talk about it, the therapist should wait for this theme to come up again and discuss it when the builder is ready. Problematic themes tend to circulate multiple times in therapy.

***The Family Assessment Sand Tray.*** The Family Assessment Sand Tray allows each individual in a family to symbolically see his/her own inner world in front of him/her, as well as the inner world of other family members. Adults and children operate out of different cognitive worlds, and it is often difficult for them to share understanding about their worlds through words [13]. When a family communicates through building a sand world, however, they are not only able to see it together, but they are also able to experience it in the here and now through interaction and active experiencing of each other's world. Sand play makes the unknown known, both to the world builder, and those who witness the tray that they build [9]. Although sand tray work can be done for the purpose of traumatic healing throughout the therapy process, the Family Assessment Sand Tray can also serve the purpose of communication and assessment in the initial stages of therapy in general. For this activity, the client experiences a sand tray therapy session in four stages adapted for use in cross-cultural therapy [10]. The four stages are:

- Building phase
- Bonding stage
- Being stage
- Title/message of this world.

Items needed for this assessment are a small individual sand tray (no smaller than a dish pan) for each family member, as well as a larger sand tray for the whole family to work in together. Figures can be obtained from the therapists collections of toys and figures, or they can be an assortment of «found objects» from the family's own environment and from nature [14].

*Family Assessment Sand Tray; Building phase.* In this phase clients are invited to explore their ideal world in the family with the question «What do you want your family to be like?» Each family member works in silence on his or her own individual sand tray in order to put their focus completely into creating their individual ideal world. During this stage, the therapist is also silent in order to keep full attention on the details of the building process as well. The therapist should make a point to notice the order in which pieces are placed in the sand tray, and encourage builders' concentration by only speaking when spoken to directly.

The therapist offers the family to participate in the sand tray activity by saying the following: «*Take some time to choose figures to represent important parts of your family. These parts could be real people, or symbols of things that are important to your family. In your sand tray, show me your family as you want it to be. You may use any of the figures here, and arrange them in your sand world to show how you would like your family to be. This is your world. There is no right way or wrong way to build it; only be true to how you want it to be.*» Then, the family members are given time to build their worlds, and encouraged to maintain a quiet respectful work environment until everyone is done building their world.

*Family Assessment Sand Tray; Bonding stage.* The second stage requires each family member to tell the group about his/her world and to experience the feelings in his/her world. As builders share about the world that they have built, the therapist focuses attention on one object within the world by having the builder describe the figure, and then reflect with the phrase «experience that...». This description and reflection continues until the builder has experienced each of the figures in the world.

Other family members are invited to listen and witness each sand tray description and reflection without interrupting. The therapist needs to assure family members that they will all have a chance to share, and that now is the time to pay attention to what each family member considers being important in his/her world.

The therapist helps each family member to describe and reflect on his/her world by saying the following: *«I see that you have built a world about your family as you want it to be. Now we will experience what it is like to be that figure in this world by imagining that you are that figure. Know that this is your world, and you can move things or change things whenever you need to. It is up to you. You can choose to share whatever you want, or you can choose to not share things that you become aware of. You can choose. Now, where should we start? Pick a figure. (Builder indicates a figure) Ok, imagine that you are that figure. What are you aware of in this world?»* As the Builder shares, the therapist may reflect any emotions that are mentioned and invite the builder to, *«experience that (fear, anger, love, helplessness, power)»*, ask, *«What are you aware of as you experience it?»* This process continues until builders have experienced each of the figures, and indicated that there isn't anything else he/she wants to say.

*Family Assessment Sand Tray; Being stage.* Once Bonding has happened, it is possible to begin to interact with the inner worlds of the family members in the here and now. The therapist instructs the family to shift attention away from the individual ideal world that he/she created, and focus on working together to create a family world to show how the family is now. The therapist may note the differences of the family world in comparison with each member's individual worlds, notice individual desires from the ideal world that are fulfilled in the larger family world, those that are abandoned, and understand how family system functions to make these choices. The therapist should try to identify clues to the family system throughout this building process, and the interactions between family members as they make decisions together about how to build their world.

The therapist may invite the family members into Being stage by saying: *«Now we are going to work together to build a world that shows how things are right now in your family. You may use pieces from your individual family sand trays, or choose other figures to build this world. There is no right or wrong way to make this world. You can choose together how to do it... (after the world building process) Now I would like to visit your world and ask you some questions about how it works. Who should I talk to first if I enter this family world? Ok, (address the identified communicator... then direct more questions to others as you explore. The following are sample questions) What is the purpose of this world? How do you do that? Who is the most powerful one in this*

*world? Why? Why is this one so far away from the others? Why are they so close together? What do they need from each other? Who knows the most about this one?»*

In the Being stage, therapy techniques can be applied depending on the theoretical approach being used. As an assessment sand tray, the structural therapist may note indicators of family alliances, unresolved grief, and family interaction patterns [15], while a Reality Therapist might pay attention to how the five basic needs of survival, love and belonging, power, freedom, and fun are expressed [16]. Family members may be invited to experience this together world and note what feels different from the individual world that they have built. The therapist should note clues as to the family's cohesiveness, values and goals expressed by the system as a whole, as well as the part each member plays in the realization of those goals. The therapist is also advised to invite the family members to interact through their figures in order to talk to each other, demonstrate alliances, problem solve, comfort for those who have been left out, or experience the world in such a way that helps to process unexpressed emotions.

*Family Assessment Sand Tray; Title/Message of the World.* In the final stage of the Family Assessment Sand Tray, the family is invited to name their world, and state something that they learned about themselves or their family from building the world. The therapist might invite the family into this therapeutic process by stating the following, *«In the last part of our sand tray, it is time to name for the world you built. What would you like to name this world?.... As you experienced your own family sand tray and then made the (name of the world), what is something new that you learned about yourself, or someone in the family?»* The therapist should note the name of the world, and the message that each member has taken from the world. This co-created world can be referenced in the future when talking about goals for a family treatment plan.

***Sand Tray in a cross-cultural context.*** Sand tray therapy is an expressive art. The use of the sand tray methods for work across cultures has been done since the earliest days of sand tray therapy development and is currently utilized in multiple cultural contexts [10; 14]. Sand tray therapy provides a non-verbal method to circumvent or complement verbal approaches, and thus allows people to communicate without language. Sand play has been identified as «one of the few therapeutic techniques in which language skills are not essential in evoking

a healing process, it is distinctly suited for use with multi-cultural populations» [9, p. 120] and children.

**Conclusion.** The family unit has a great amount of power to adjust and heal through insights gained in family therapy [2]. Through the Family Assessment Sand Tray, it is possible for the family system to become more aware of the conflicts, changes, losses, and motivations of family members, and how they fit together in the family self-concept. Understanding individual needs and how they fit into the system while having space to grieve the losses experienced by trauma, provides an opportunity for ongoing healing within a family system. Because the Family Assessment Sand Tray comes from the family member's inner identity, and is negotiated within the family system, the world created will be culturally and emotionally relevant to the family. The sand worlds that family members build might help them communicate about things that are difficult or impossible to communicate verbally. Through seeing and experiencing each other's world in the sand, it may be possible to understand how trauma has affected the family structure as a whole and individuals in particular. Family Assessment Sand Tray provides critical information for the family to move forward in the process of grieving and healing and helps a therapist to create an effective treatment plan.

In conclusion, it is also important to mention that Sand Tray therapy and family work require special training. Before attempting the Family Assessment Sand Tray, it is important for a therapist to have a training and understanding of interventions in sand tray, communication skills, family systems, relational dynamics, human development, and couple and family treatment models [4].

### References:

1. Coulter, S. (2013). Systemic psychotherapy as an intervention for post-traumatic stress responses: an introduction, theoretical rationale and overview of developments in an emerging field of interest. *Journal of Family Therapy*, 35(4), 381–406.
2. Figley, C. R., & Figley, K. R. (2009). Stemming the tide of trauma systemically: The role of family therapy. *Australian & New Zealand Journal of Family Therapy*, 30(3), 173–183.
3. James, K., & MacKinnon, L. (2012). Integrating a trauma lens into a family therapy framework: Ten principles for family therapists. *Australian and New Zealand Journal of Family Therapy*, 33(03), 189–209.

4. Homeyer, L. E., & Sweeney, D. S. (2011). *Sandtray therapy: A practical manual*. Routledge.
5. De Domenico, G. (1999). *Sandtrayworldplay: Psychotherapeutic transformational and educational methods for growth and healing in diverse settings*. Oakland: Vision Quest Into Symbolic Reality.
6. Lowenfeld, M. (1979). *The world technique*. London: George Allen & Unwin.
7. Freud, A. (1965). Normality and pathology in childhood: Assessments of development. *The writings of Anna Freud*, vol. 6.
8. Klein, M. (1946). *Envy and gratitude and other works 1946–1963*. London: Hogarth Press.
9. Mitchell, R., & Friedman, H. S. (2002). *Sandplay: past, present, and future*. London: Routledge.
10. Ramsey, L. C. (2014). Windows and Bridges of Sand: Cross-cultural Counseling Using Sand Tray Methods. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 159, 541–545.
11. Bowen, M. (1966). The use of family theory in clinical practice. *Comprehensive psychiatry*, 7, 345–374.
12. Minuchin, S. (1974). *Families and family therapy*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
13. Wehrman, J. D., & Field, J. E. (2013). Play-Based Activities in Family Counseling. *The American Journal of Family Therapy*, 41(4), 341–352.
14. Jeppsen, M. L. (2012). *Sand tray therapy: utilizing indigenous objects with traumatized Haitian orphans (Doctoral dissertation)*. Regent University, USA.
15. Minuchin, S., Nichols, M. P., & Lee, W.-Y. (2007). *Assessing families and couples: From symptom to system*. Boston: Allyn & Bacon.
16. Sori, C. A., & Robey, P.A. (2013). Finding reality in the sand: Transitions with children using choice therapy and sandplay. *International Journal of Choice Theory & Reality Therapy*, 33(1), 63–77.

УДК 159.98

**Mark Newmeyer, Benjamin Keyes, Olya Zaporozhets, Robert Rubinow, Kamala Palmer**

## **CROSS-CULTURAL HELPING INITIATIVES AND COMPASSION FATIGUE PHENOMENA**

*Фахівці психологічної галузі, що беруть участь у міжнародних ініціативах допомоги на місцях, особливо в середовищах із високим рівнем травми, знаходяться в більшій небезпеці втрати співчуття та інших пов'язаних із ними проблемами. Автори дають огляд існуючих психодіагностичних та скрінингових інструментів і методів, які допомагають фахівцям компенсувати втому співчуття у крос-культурних контекстах. Автори також надають рекомендації щодо конкретних кроків, які повинні слідувати за діагностикою втрати співчуття в напружених ситуаціях пов'язаних із травмою для забезпечення якості послуг фахівців.*

**Ключові слова:** втома співчуття, вторинний травматичний стрес, фактори стійкості.

*Специалисты в психологической области, участвующие в международных инициативах помощи на местах, особенно в среде с высоким уровнем травмы, находятся в большей опасности усталости сочувствия и других связанных с ними проблемами. Авторы дают обзор существующих психодиагностических и скрининговых инструментов и методов, которые помогают специалистам компенсировать усталость соболезнования в кросс-культурных контекстах. Авторы также дают рекомендации относительно конкретных шагов, которые должны следовать за диагностикой усталости сочувствия в напряженных ситуациях связанных с травмой для обеспечения качественной помощи специалистов.*

**Ключевые слова:** усталость сочувствия, вторичный травматический стресс, факторы устойчивости.

*Helping professionals engaging in cross-cultural immersion experiences, especially in high-trauma ecologies, are at greater risk for compassion fatigue and other associated problems. The authors give an overview of existing assessment and screening tools and techniques*

that help professionals to offset compassion fatigue in cross-cultural contexts. The authors also present specific action-steps that should follow compassion fatigue assessment in intense trauma-related situations for ensuring quality services.

**Key words:** *compassion fatigue, secondary traumatic stress, resiliency factors.*

**The Problem.** Helping professionals engage in cross-cultural immersion experiences, especially in high-trauma ecologies, are at greater risk for compassion fatigue and other associated problems. Compassion fatigue, burnout, and vicarious trauma are all stress-related conditions common among caregivers (e.g. professional counselors, medical personnel, first responders) engaging with highly traumatized human populations. Counselors, social workers, psychologists, and other allied professionals engage in helping roles that commonly intersect with trauma, which often result in the minimization of their own emotional responses. Therefore, it is important to research assessment and coping strategies that help professionals to offset compassion fatigue in cross-cultural contexts for ensuring quality services.

**The Analysis of the Current Research and Publications.** Over the past few years, researchers have closely examined the effects of working with traumatized populations on mental health professionals [1; 2; 3; 4; 5]. Many of these studies have gleaned significant insight into the components and consequences of *secondary traumatic stress* (STS) and *compassion fatigue* (CF), as well as the specific protective factors for resiliency among those who care for traumatized clients.

At the same time, there is much still to learn, especially in relation to the effects of secondary trauma on new mental health professionals. As universities incorporate short-term cultural immersion experiences into their graduate training programs, new counseling interns, for example, have the opportunity to gain firsthand knowledge in treating populations in cross-cultural contexts [6; 7; 8; 9]. These experiences pose both benefits and potential risks to the novice. Understanding these risks, and what factors may mitigate the effects of such risks, is imperative to the design of programs that protect and promote the overall functioning, well-being, and longevity of counselors-in-training.

The trauma-related literature has classified symptoms and reactions to traumatic events with different terms, including: vicarious traumatization, secondary trauma, compassion fatigue, burnout and occupa-



tional stress, to name a few. In order to accurately understand a person's response to a traumatic event, it is necessary to understand the distinguishing characteristics of trauma-related terminology. According to McCann and Pearlman, «Vicarious traumatization can be understood as related both to the graphic and painful material trauma clients often present, and to the therapist's unique cognitive schemas or beliefs, expectations, and assumptions about self and others» [10, p. 131]. Similarly, vicarious traumatization has been equated with *secondary trauma*, defined as «encountering distress while empathizing for another who has been affected by an event» [11, p. 54]. McCann & Pearlman defined STS as «counselors' trauma reactions that are secondary to their exposure to clients' traumatic experiences [10]». Figley defined compassion fatigue as a «state of exhaustion and dysfunction (biologically, psychologically and socially) as a result of prolonged exposure to compassion stress» [12p. 253]. In other words, compassion fatigue decreases professional mental health workers' empathy and desire to care for clients [13]. CF remains a function of a number of variables, including extended exposure to suffering, the treatment provider's own history of trauma, as well as various other disruptions in the provider's personal and professional life [4]. *Burnout* and *occupational stress* appear without vocational bias and are best defined as job-related stress, which include symptoms of exhaustion, cynicism, and ineffectiveness, and can occur in individuals not working with trauma-related settings [14]. Compassion fatigue, burnout, and vicarious trauma are all stress-related conditions common among caregivers (e.g. professional counselors, medical personnel, first responders) engaging with highly traumatized human populations [15, p. 314].

Current research identifies specific risk factors salient to such conditions, including: inexperience, overwork, high caseloads, isolation, lack of support and supervision, lack of training, lack of role clarity, marital status, and personal history of unresolved trauma [15, p. 317-318]. Another study identified severity of client problems, time limitations, inadequate resources, and emotional demands of the work as significant risk factors for burnout [16]. Additionally, counselors, social workers, psychologists, and other allied professionals engage in helping roles that commonly intersect with trauma, which often result in the minimization of their own emotional responses [13].

There is added emphasis to stress reaction levels of treatment providers when considering the environment in which they practice. Much

research has also come about exploring the impact of work-related stress in various cultural environments with traumatized populations [16; 17; 18]. For instance, MacRitchie and Leibowitz [19] studied the effects of STS, as well as perceived empathy and social support of treatment providers in South Africa where violence remains prevalent. And in Australia, Hatcher and Noakes examined the experiences of compassion fatigue and burnout among treatment providers of sex offenders [17].

It is evident that client population and environmental differences play a role in the experience of STS among treatment providers regularly working in various cultural settings. However, research is scarce regarding the prevalence of STS and CF among treatment providers who immerse themselves within another culture to treat trauma-affected populations. Protective factors and training preparation of these treatment providers need to be examined.

A study by Hernandez et al. explored protective factors in treatment providers, and found that therapists reported a sense of vicarious resilience (i.e. being positively affected by clients' posttraumatic healing and growth), and described changes in their own attitudes, emotions, and behaviors while witnessing clients overcome adversity [4]. These changes include: 1) reflecting on human beings' capacity to heal; 2) reaffirming the value of therapy; 3) regaining hope; 4) reassessing the dimensions of one's own problems; 5) understanding and valuing spiritual dimensions of healing; 6) discovering the power of community healing; and 7) making the professional and lay public aware of the impact and multiple dimensions of violence by writing and participating in public speaking forums [4, p. 72–73].

Phelps et al. looked at other protective factors such as emotional boundaries, peer support, clear role definition, spiritual faith, cognitive reappraisal and adaptation under adverse conditions, finding meaning in adversity, having a «hardy» personality, and compassion satisfaction [15]. It should be noted that this study provides a caveat to the component of spiritual faith, indicating that some traumatic situations may actually contribute to a crisis of faith, wherein meaning and previous religious assumptions are shaken considerably.

Other protective factors for resiliency may include reciprocity between therapist and client, and a meaningful frame of reference that encompasses one's identity, worldview, and belief system [4]. Trippany, Kress, and Wilcoxon added: the capacity of the self to maintain

a coherent sense of identity, connection, and positive self-esteem; ego resources that allow one to meet one's psychological needs and relate to others interpersonally; sense of personal safety, trust, esteem, intimacy, and control; and adaptive cognitive schemas [20]. Additionally, Gentry emphasized components of adequate self-care (e.g. sharing with colleagues, exercise, meditation, nutrition, rest, sleep, recreation, sense of humor, balance, prayer and spirituality, and strategic coping skills) when working with victims of trauma [21, p. 48–51]. Finally, in cases of vicarious trauma, debriefing that employs techniques, such as Francine Shapiro's Eye Movement, Desensitization and Reprocessing (EMDR) therapy, can be quite effective in maintaining caregiver resiliency [22].

**The Purpose of the Article.** The purpose of this article is to give an overview of existing assessment and screening tools and techniques that help professionals to offset compassion fatigue in cross-cultural contexts. The authors also present specific action-steps that should follow compassion fatigue assessment in intense trauma-related situations for ensuring quality services.

#### **Main Material Presentation.**

**Assessments.** There are a variety of brief, but reliable measures that help identify both at-risk and protective features. When used prior to the cross-cultural experiences these instruments can facilitate a before-the-fact orientation and help individuals identify personal strengths and weaknesses. When used again after the cross-cultural experiences, the assessments can identify changes which will inform debriefing strategies, specific insights about the individual, and requisite supports. These instruments are: The Ego Resiliency Scale, Daily Spiritual Experience Scale (DSES), Stress Vulnerability Scale, and the Compassion Satisfaction and Fatigue Subscales (CSFS) of the Professional Quality of Life (ProQOL) Assessment.

Ego Resiliency (ER) refers to one's capacity to «contextually modify one's level of control in response to situational demands and affordances.» [23, p. 396]. Masten and Coatsworth referred to ER as a set of constructive coping mechanisms that are used by an individual during and following a traumatic event [24]. Ego resiliency refers to a system of behaviors, not one's personality; therefore, this concept can be taught and learned [13]. If ER is assessed prior to deployment a counselor's vulnerability can be identified and skills taught that target the unique needs identified. The ER Scale was developed in 1951 by Jack Block to produce a «continuous concept of ego resiliency» [25,

p. 157]. Block and Kremen developed the ER Scale as the most current self-reporting ER scale [26]. The ER scale attains reliability when studied across several ethnic populations [23; 27]. Those with high ER can modify their level of ego control in accordance to the situation [23]. Researchers found high ER to be a protective factor for adolescents who had been maltreated during childhood [28]. Researchers also found high ER leads to greater individual emotional regulation and flexibility [29; 30].

The Daily Spiritual Experience Scale measures «a person's perception of the transcendent (God, the divine) in daily life and his or her perception of his or her interaction with or involvement of the transcendent in life» [31]. Interrater reliability and internal consistency reliability levels were both found to be statistically high. Good internal consistency reliability among all research samples was reported. Some critics have reported a concern over unidimensionality [31]. The DSES achieves validity as used across several ethnicities and religions [32–35].

The Stress Vulnerability Scale (SVS) developed by Miller and Smith is a series of 20 Likert-scale questions assessing habitual, lifestyle, and basic needs [36]. Application of the SVS is widely used in a variety of settings including university and corporate environments. While the SVS used in this study is based off of the first iteration of the assessment, this particular subscale remains the same, but as a part of a larger assessment. More recent reliability levels were found to be statistically high [36].

The Compassion Satisfaction and Fatigue Subscale measures compassion fatigue as related to job burnout [2]. Participants answered 30 Likert-scale questions assessing levels of happiness, connectivity to work, and resiliency (e.g. «My work makes me feel satisfied») [37]. Recent applications of the CSFS include assessing for symptoms of PTSD and professional quality of life with nursing staff at a forensic psychiatry security unit, and measuring compassion fatigue among clergy and other disaster-relief workers following the terrorist attacks of September 11, 2001 [38; 39].

**Practical Action-Steps.** Perhaps imagine you are taking a team of professional counselors to work for two weeks in a remote region of a third world country that experienced a significant earthquake two months prior to the trip. The loss of life and devastation to buildings and infrastructure has been significant. To help the treatment team members prepare, each member completed the battery of instruments. After

the two-week trip, perhaps while traveling home, team members completed the battery as a post-evaluation process. How might results be used prior to the cross-cultural immersion? What changes might you anticipate seeing across the team afterwards? Considering your team, would you hypothesize the following?

1. Treatment team members will report diminished ego resiliency immediately after the experience.

2. Team members will report diminished professional quality of life satisfaction and increased compassion fatigue immediately after the experience.

3. Team members will report increased vulnerability to stress immediately after the experience.

4. A mediating/moderating factor for team members across instruments will be spiritual vitality as measured by the DSES.

If these hypotheses (or other similar hypotheses) seem reasonable, how might this inform practical action-steps to reduce the risk of CFP? As evidenced in the literature and in this brief summary, the risks of developing compassion fatigue are high for those who move toward traumatized populations. It is not enough, therefore, to send counselors into a system we know is embedded with great risks without adequate preparation. Preparation can be obtained through several key action-steps which may make the difference between a counselor who is compassion -fatigued or compassion-satisfied.

One key tactic used by organizations mobilizing counselors is the debriefing process known as Critical Incident Stress Management (CISM) [40 – 42]. Key elements of CISM are: pre-incident preparation and training, demobilization, crisis management briefing, defusing, critical incident stress debriefing, family crisis intervention, individual crisis intervention, pastoral crisis intervention, organizational consultation and development, and follow-up and referral [42]. The aim of these stages is stabilization and progression in intervention strategies. The CISM model also supports the helper during times of crisis by providing tools to process their cognitive and affective reactions in a way that activates coping methods and resilience [13].

Another action step is to bolster the self-care strategies of the counselors through identification of their personal and professional strengths, life-giving habits, and basic wellness (diet, exercise, rest, healthful relationships) patterns. A crucial skill for counselors is the ability to empathize with their clients, but over-empathizing may lead to taking

responsibility for others problems rather than empowering them to take responsibility. Therefore, it is necessary for counselors to understand components of healthy boundaries, recognize their own internal triggers, and how to ask for help in the little choices. In a study, Harrison and Westwood attempted to identify protective practices that reduce risks of vicarious traumatization among mental health therapists [43]. When clinicians practice «exquisite empathy» (being highly present, having good boundaries, and being sensitive), they describe themselves as *invigorated* rather than *depleted* by their involvement with the traumatized client.

A third action-step consists of identifying the motivating forces that compel helpers to help. This includes examining a person's expectations, goals, philosophical framework for suffering and healing, and sense of mission. Of note, Hirsch discovered that people reported more stress and reduced job satisfaction when they did not feel like they were fulfilling their purpose [44]. Conversely, fulfilling one's career calling may serve as a moderator against stress [13]. In fact, research demonstrates a connection between spirituality and calling. Dik, Sargent, and Steger found a positive correlation between Spiritual Strivings scores, religious commitment, career calling, and meaning in life [45]. Therefore, highlighting the mission of the group and the sense of call that the individuals within it identify may uncover a framework for the purpose, progress, and limitations of helping encountered in reality.

Interestingly, McClelland introduced an effect he termed the Mother Teresa Effect, reproducing results across three studies [46]. Participants in all three studies viewed a documentary film of Mother Teresa's work amongst suffering individuals in Calcutta, India. Some participants were inspired by the film despite the suffering displayed. Therefore, a final (but not exhaustive) action step to prepare counselors for their work includes creating a bond or ethos within the team that communicates the values, creates cohesion, and inspires the counselors to do the task set before them.

**Conclusion.** The implementation of ongoing assessment and screening tools for helping professionals engaging in high-trauma ecologies, can significantly reduce the overall risk for compassion fatigue and other associated problems on the field that emerge as a result of such fatigue. By identifying both risk- and protective-attributes in treatment and sustaining quality interventions that lead to increased self-care among professional helpers, the effects of compassion fatigue in cross-

cultural contexts can be diminished, while ensuring qualitative delivery of services among traumatized populations.

### References:

1. Bride, B. E. (2004). The impact of providing psychosocial services to traumatized populations. *Stress, Trauma, and Crisis*, 7, 29–46.
2. Bride, B. E., Radey, M., & Figley, C. R. (2007). Measuring compassion fatigue. *Clinical Social Work Journal*, 35, 155–163.
3. Collins, S. & Long, A. (2003). Too tired to care? The psychological effects of working with trauma. *Journal of Psychiatric and Mental Health Nursing*, 10, 17–27.
4. Hernandez, P., Engstrom, D., & Gangsei, D. (2010). Exploring the impact of trauma on therapists: Vicarious resilience and related concepts in training. *Journal of Systemic Therapies*, 29, 67–83.
5. Jenkins, S. R., & Baird, S. (2002). Secondary traumatic stress and vicarious trauma: A validation study. *Journal of Traumatic Stress*, 15 (5), 423–432.
6. Alexander, C. M., Kruczek, T., & Ponterotto, J. G. (2005). Building multicultural competencies in school counselor trainees: An international immersion experience. *Counselor Education and Supervision*, 44 (4), 255–266.
7. Baggerly, J. (2006). Service learning with children affected by poverty: Facilitating multicultural competence in counseling education students. *Journal of Multicultural Counseling and Development*, 34 (4), 244–255.
8. Burnett, J. A., Hamel, D., & Long, L. L. (2004). Service learning in graduate counselor education: Developing multicultural counseling competency. *Journal of Multicultural Counseling and Development*, 32 (3), 180–191.
9. Lindsey, E. W. (2005). Study abroad and values development in social work students. *Journal of Social Work Education*, 41 (2), 229–249.
10. McCann, I. L., & Pearlman, L. A. (1990). Vicarious traumatization: A framework for understanding the psychological effects of working with victims. *Journal of Traumatic Stress*, 3, 131–149.
11. Figley, C. R. (1999). *Traumatology of Grieving*. Philadelphia: Taylor and Francis.
12. Figley, C. R. (1995). Compassion fatigue as secondary traumatic stress disorder: An overview. In C. R. Figley (Ed.), *Compassion fatigue: Coping with secondary traumatic stress disorder in those who treat the traumatized* (pp. 1–20). New York: Brunner/Mazel.F
13. Newmeyer, M., Keyes, B., Gregory, S., Palmer, K., Buford, P., Mondt, P., & Okai, B. (2014). The mother teresa effect: The modulation of spirituality using the CISM model with mental health service providers. *International Journal of Mental Health and Human Resilience*, 16, 13–19.

14. Maslach, C. & Leiter M. (1997). *The truth about burnout*. San Francisco : Jossey-Bass.

15. Phelps A., Lloyd D., Creamer M., & Forbes D. (2009). Caring for careers in the aftermath of trauma. *Journal of Aggression, Maltreatment, & Trauma*, 18, 313–330.

16. Fourie, L., Rothmann, S., & van de Vijver, F. J. R. (2007). A model of work wellness for non-professional counselors in South Africa. *Stress and Health*, 24, 35–47.

17. Hatcher, R., & Noakes, S. (2010). Working with sex offenders: the impact on Australian treatment providers. *Psychology, Crime & Law*, 16, 145–167.

18. Zhao, Y., Meyers, L., & Meyers, B. (2009). Cross-cultural immersion in China: Preparing pre-service elementary teachers to work with diverse student populations in the United States. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 37 (3), 295–317.

19. MacRitchie, V., & Leibowitz, S. (2010). Secondary traumatic stress, level of exposure, empathy and social support in trauma workers. *South African Journal of Psychology*, 40 (2), 149–158.

20. Trippany, R. L., White Kress, V. E., & Wilcoxon, S. A. (2004). Preventing vicarious trauma: What counselors should know when working with trauma survivors. *Journal of Counseling & Development*, 82, 31–37.

21. Gentry, J. E. (2002). Compassion fatigue: A crucible of transformation. *Journal of Trauma Practice*, 37–61.

22. Shapiro, F. (1995). *EMDR: Eye movement, desensitization, & reprocessing*. NY : Basic Books.

23. Letzring, T. D., Block, J., & Funder, D. C. (2004). Ego-control and ego resiliency: Generalization of self-report scales based on personality descriptions from acquaintances, clinicians, and the self. *Journal of Research in Personality*, 39, 395–422. doi:10.1016/j.jrp.2004.06.003

24. Masten, A. S. & Coatsworth, J. D. (1998). The development of competence in favorable and unfavorable environments: Lessons from successful children. *American Psychologist*, 53, 205–220.

25. Waaktaar, T., & Torgersen, S. (2010). How resilient are the resilience scales? The big five scales outperform resilience scales in predicting adjustment in adolescents. *Scandinavian Journal for Psychology* 51, 157–163. doi: 10.1111/j.1467-9450.2009.00757.x

26. Block, J., & Kremen, A. M. (1996). IQ Personality and motivation structure and ego-resilience : Conceptual and empirical connections and separateness. *Journal of Personality and Social Psychology*, 70, 349–361.

27. Mak, W. W. S., Ng, I. S. W., & Wong, C. C. Y. (2011). Resilience: Enhancing well-being through the positive cognitive triad. *Journal of Counseling Psychology*, 58, 610–617. doi:10.1037/a002519



28. Cicchetti, D., & Rogosch, F. A. (1997). The role of self-organization in the promotion of resilience in maltreated children. *Development and Psychopathology*, 9 (4), 799 – 817. Retrieved from <http://dionysus.psych.wisc.edu/lit/Articles/CicchettiD1997a.pdf>

29. Sahdra, B. K., MacLean, K. A., Ferrer, E., Shaver, P. R., Rosenberg, E. L., Jacobs, T. L., Zanesco, A. P., King, B. G., Aichele, S. R., Bridwell, D. A., Mangun, G. R., Lavy, S., Wallace, B. A., & Saron, C. D. (2011). Enhanced response inhibition during intensive meditation training predicts improvements in self-reported adaptive socioemotional functioning. *Emotion*, 11, 299–312. doi: 10.1037/a002276

30. Waugh, C. E., Thompson, R. J., & Gotlib, I. H. (2011). Flexible emotional responsiveness in trait resilience. *Emotion*, 11, 1059-1067. doi: 10.1037/a002178

31. Underwood, L., & Jeanne, T. (2002). The daily spiritual experience scale: development, theoretical description, reliability, exploratory factor analysis, and preliminary construct validity using health-related data. *Annals of Behavioral Medicine*, 24, 22-33. doi: 10.1207/S15324796ABM2401\_04

32. Fincham, F. D., Ayjai, C., & Beach, S. R. H. (2011). Spirituality and marital satisfaction in African American couples. *Psychology of Religion and Spirituality*. Advance online publication. doi: 10.1037/a002390

33. Ng, S., Fong, T. C. T., Tsui, E. Y. L., Au-Yeung, F. S. W., & Law, S. K. W. (2009). Validation of the Chinese version of Underwood's daily spiritual experience scale: Transcending cultural boundaries? *International Journal of Behavioral Medicine*, 16, 91-97. doi:10.1007/s12529-009-9045-5

34. Sallquist, J., Eisenburg, N., French, D. C., Purwono, U., & Suryanti, T. A. (2010). Indonesian adolescents' spiritual and religious experiences and their longitudinal relations with socioemotional functioning. *Developmental Psychology*, 46, 699-716. doi:10.1037/a001887

35. Solomon, K., & Tower, R. B. (2009). The daily spiritual experiences scale and well-being: Demographic comparisons and scale validation with older Jewish adults and a diverse Internet sample. *Journal of Religion and Health*, 48, 402-417. doi:10.1007/s10943-008-9203-0

36. Miller, L., & Smith, A. D. (2004). Reviewer's guide to the personal stress navigator. Retrieved from [http://www.stressdirections.com/images/pdf/reviewerguide\\_12-02.pdf](http://www.stressdirections.com/images/pdf/reviewerguide_12-02.pdf)

37. Stamm, B. H. (2005). *The ProQOL manual: Compassion satisfaction, burnout & compassion fatigue/secondary trauma scales*. Brooklandville, MD: Sidram Press.

38. Lauvrud, C., Nonstad, K., & Palmstierna, T. (2009). Occurrence of post traumatic stress symptoms and their relationship to professional quality of life (ProQOL) in nursing staff at a forensic psychiatric security unit: A cross-sectional study. *Health and Quality of Life Outcomes*, 7 (31), 1–6.

39. Roberts, S. B., Flannelly, K. J., Weaver, A. J., & Figley, C. R. (2003). Compassion fatigue among chaplains, clergy, and other respondents after September 11th. *The Journal of Nervous and Mental Disease*, 191 (11), 756–758.
40. Boscarino, J., Adams, R. & Figley, C. (2005). A prospective cohort study of the effectiveness of employer-sponsored crisis interventions after a major disaster. *International Journal of Emergency Mental Health*, 7(1), 9–22.
41. Vogt, J., Leonhardt, J., Köper, B., & Pennig, S. (2004). Economic evaluation of CISM—a pilot study. *International Journal of Emergency Mental Health*, 6(4), 185–196.
42. Everly, G. S. Jr., Langlieb, A. (2003). The evolving nature of disaster mental health services, [special article]. *International Journal of Emergency Mental Health*, 5(2) 109–115.
43. Harrison, R. L., & Westwood, M. J. (2009). Preventing vicarious traumatization of mental health therapists: Identifying protective practices. *Psychotherapy: Theory, Research, Practice, Training*, 46(2), 203–219. doi:10.1037/a0016081
44. Hirschi, A. (2012). Callings and work engagement: Moderated mediation model of work meaningfulness, occupational identity, and occupational self-efficacy. *Journal of Counseling Psychology*, 59(3), 479–485. doi:10.1037/a0028949
45. Dik, B. J., Sargent, A. M., & Steger, M. F. (2008). Career development strivings: Assessing goals and motivation in career decision-making and planning. *Journal of Career Development*, 35, 23–41. doi:10.1177/0894845308317934
46. McClelland, D. (1989). Motivational factors in health and disease. *American Psychologist*, 44(4), 675-683.

УДК 159.9.016.2

**Pablo Polischuk****A METACOGNITIVE-DIALOGICAL MODEL  
TO CONCEPTUALIZE AND APPROACH PTSD**

*Сучасні підходи, які використовуються в лікуванні травм і ПТСР викладені і проаналізовані в статті. Їх ефективність та заслуги відзначені, що забезпечує основу для подальшого дослідження метакогнітивно-діалогічних можливостей у лікуванні.*

*Стаття є теоретичною моделлю, яка заснована та поширює концепції, що взяті з когнітивних і метакогнітивних моделей, застосованих до лікування травм і посттравматичного стресового розладу. Запропонована парадигма інтегрує психологічні та теологічні принципи. У статті наведений теоретичний аналіз метакогнітивного процесів, таких як контроль і регулювання внутрішніх діалогів, а також внутрішньої риторики адресації негативних стилів мислення при травмі та ПТСР. Ця перспектива може допомогти в направленні зусиль необхідних для використання цілеспрямованих систем контролю, які можуть викликати надію та нормативний стиль реагування замість травматичних наслідків характерних для негативної реакції. Практика цих нових стилів метакогнітивного обробки, у тому числі релігійних вірувань і цінностей, може розвиватися і зміцнюватись, бо нові метанарративи знаходяться в онтологічній, структурній основі особистості. З точки зору такої вертикальної перспективи, людина може бути у змозі усвідомлено контролювати, регулювати, і цілеспрямовано вирішувати кращий курс дій. Практичні рекомендації та конкретні пропозиції до застосування запропонованої теоретичної моделі надаються.*

*Ключові слова: метапізнання; вертикальні систем виконавчого контролю; відокремлена повнота пізнання; цілеспрямована повнота пізнання; системи контролю зворотного зв'язку; контроль попередження; внутрішній діалог; внутрішня риторика; богословсько-психологічна інтеграція.*

*В статье изложены и проанализированы современные подходы, использующиеся в лечении травм и ПТСР. Их эффективность и заслу-*

gi отмечены, что обеспечивает основу для дальнейшего исследования метакогнитивные-диалогических возможностей в лечении.

Статья представляет собой теоретическую модель, которая основана и расширяет концепции, взятые из когнитивных и метакогнитивных моделей, применимых в лечении травм и посттравматического стрессового расстройства. Предложенная парадигма интегрирует психологические и теологические принципы. В статье приведен теоретический анализ метакогнитивного процессов, таких как контроль и регулирование внутренних диалогов, а также внутренней риторики адресации негативных стилей мышления при травме и ПТСР. Эта перспектива может помочь в направлении усилий необходимых для использования целенаправленных систем контроля, которые могут вызывать надежду и нормативный стиль реагирования, вместо травматических последствий характерных для негативной реакции. Практика этих новых стилей метакогнитивной обработки, в том числе религиозных верований и ценностей, может развиваться и укрепляться, так как новые метанарративы находятся в онтологической, структурной основе личности. С точки зрения такой вертикальной перспективы, человек может быть в состоянии осознанно контролировать, регулировать, и принимать улучшенный курс действий. Предоставляются практические рекомендации и конкретные предложения к применению предлагаемой теоретической модели.

**Ключевые слова:** метапознания; вертикальные системы исполнительного контроля; отделённая полнота осознанно; целенаправленная полнота осознанно; системы контроля обратной связи; контроль предупреждение; внутренний диалог; внутренняя риторика; богословско-психологическая интеграция.

*Current approaches employed in the treatment of trauma and PTSD are outlined and analyzed in the article. Their efficacy and merits are pinpointed, and provide the basis for further inquiry into metacognitive-dialogical possibilities in treatment.*

*The article presents a theoretical model based upon and expanding the concepts derived from cognitive and metacognitive models applicable to the treatment of trauma and PTSD. The proposed paradigm is integrative of psychological and theological principles. A theoretical analysis of metacognitive processes such as monitoring and regulation of internal dialogues, and the employment of internal rhetoric addressing negative styles of thinking in trauma and PTSD, are addressed in the paper. This perspective may guide the efforts necessary to employ purposive, feedforward control systems that may superpose a hopeful and regulatory response style vs. traumatic aftereffects characterized by negative reactions. The practice of these*

*new styles of metacognitive processing – including faith-based beliefs and values – may develop and consolidate as new metanarratives allocated in the ontological, structural basis of personhood. From such top-down perspective, the person may be able to mindfully monitor, regulate, and purposefully decide on a better course of action. Practical guidelines are provided, regarded as being concrete applications of the proposed theoretical model.*

**Key words:** *Metacognition; top-down executive control systems; detached mindfulness; purposive mindfulness; feedback control systems; feedforward control; internal dialogues; internal rhetoric; theological-psychological integration.*

**The Problem.** Cognitive-behavioral approaches have proved to be effective in the treatment of trauma and PTSD. These approaches have emphasized the cognitive aspects and the content of negative automatic thoughts and schemas associated with traumatic events. Remedial aspects usually have included the empowering of a patient's capacity to deal with their aftereffects by means of cognitive processes – monitoring, appraisal, regulation, and replacement of these automatic thoughts – seen as the causes underlying the negative emotions and reactions associated with them. Linear logic, template matching, and serial processes seem to characterize such treatments – bottom-up processes focusing on cognitive events cast in a play-by-play format – aimed at countering natural fight-flight reactions triggered by negative stimuli.

An analysis of metacognitive processes related to psychological trauma can provide a better explanation of what causes patients to become locked into repetitive and unhelpful cycles. These cycles appear to be self-confirmatory and reinforcing of maladaptive thoughts, feelings, and behaviors. The top-down executive control mechanisms of a traumatized patient need to be assessed and empowered so that the person may become aware, monitor, and regulate his/her negative styles of thinking, feeling, and behaving. Beyond the content of negative thoughts – events – a metacognitive-dialogical approach may address the person's schemata consolidated into metanarratives – styles of processing internal dialogues of the self – aimed at the empowering of the patient's internal persuasive rhetoric and choice of purposive responses to such.

### **The Analysis of the Current Research and Publications.**

Post Traumatic Stress Disorder (PTSD) is a diagnostic category that defines the array of symptoms that persist for a month or more after a

traumatic event in the life of a person has occurred [1, p. 271-280], and fulfill the criteria established for such condition. The criteria include the re-experiencing of recurrent and distressing recollections, images, thoughts, and perceptions; distressing dreams, nightmares, and rumination with intense distress and physiological reactions on exposure to reminders of the traumatic event.

Metacognitive approaches have proved to be effective in the treatment of PTSD [2, p. 365-377; 3, p. 307-318; 4, p. 85-92]. Metacognition is «knowledge about knowing» [5, p. 906-911]. Such awareness emerges in a top-down executive process, becoming available to one's own scrutiny. Metacognition is a necessary antecedent to mindfulness. The concept «mindfulness» has been utilized in diverse forms by different authors [6; 7; 8; 9]. Mindfulness-based techniques are found in therapeutic approaches, such as Acceptance and Commitment Therapy (ACT) [10], and Dialectical Behavior Therapy (DBT) [9]. Both detached mindfulness (the intentional, accepting, and non-judgmental focus of one's attention on the thoughts, sensations, and emotions occurring in the present moment registered in a feedback loop) and purposive mindfulness (the feedforward control system of the executive function, acting in a superposed and directed intention toward a goal, engaging a choice of response), are potential capacities of a metacognitive-dialogical mindset. Thus, metacognition is a style of processing information that denotes the awareness of processing and understanding one's own processes.

The concept of a dialogical self adds to metacognition in the sense that our subjective processes enter into our attentive, perceptive, attributive and regulatory functions, expressed in internal dialogues or self-talk [12, p.23-33; 13, p.31-50; 14, p. 95-107]. Such dialogues are loaded with appraisal, deliberation, evaluation, and attribution of meaning to the reality being processed. Essential to this model is the postulate that our mindfulness about the servomechanisms that allow the shift from our internal dialogues to internal rhetoric [15; 16], prompts us to persuade ourselves to make decisions, and to act on a given choice of response. Metacognition is also employed in the processing of our automatic emotional reactions by monitoring and regulating both our normal and abnormal emotional experiences.

**The Purpose of the Article.** The author proposes a metacognitive-dialogical model that is based upon and goes beyond cognitive-behavioral therapy (CBT) and dialectic behavior therapy (DBT). The aim of

modifying maladaptive metacognitive styles based upon ontological beliefs rather than the content of automatic, elicited negative thoughts guides the development of the proposed model in this article. The concept of a dialogical self is integrated to metacognitive notions, appealing to internal shifts from deliberative, ruminative, and self-defeating processes into more purposeful internal rhetoric and self-efficacy/control.

**Main Material Presentation.** Before offering a metacognitive-dialogical model, it is useful to present the nature of the dimensions of a cognitive-emotive attributive style (CEAS) of processing traumatic events. These include perseveration (characterized by worry, future anticipatory anxiety); rumination about the past, threat monitoring of possible dangers to self (increased attention to potential danger in order to reduce risk of exposure, scanning of the environment and the situation with hyper-alertness, hyper-vigilance); generalization (spreading the radius of possible threats to associations to any stimuli present during the traumatic event); repeated checking (as in OCD); maladaptive self-regulatory coping behaviors (avoidance of situations which ironically reinforce the entrenched negative associations to original stressors); suppressing intrusive thoughts with negative-attention, stimulus-bound attachments.

Besides, inadequate behavioral measures may be noticed, such as resorting to alcohol and drugs to mitigate the anxiety and deal with physiological correlates – muscle tension, agitation, irritability, tremors, bruxism. Also, self-inflicted pain –cutting, burning, or checking pulse to ascertain the fact that one is alive, or to control one's private world vs. being controlled by others or circumstances.

Often, a person may show regret with guilt/shame, marked by a desire to close memory gaps (in Gestalt fashion). Expressions such as «If only I had done....» may represent attempts to recast memories into some logical sense, trying to fit an explanation, a reason, etc., plus negative interpretations driven by a cognitive consistency related to finding a peace of mind.

*Metacognitive beliefs.* A traumatized person may hold deep seated beliefs that the engagement of given styles of processing will prepare him/her to deal with PTSD: worry, threat monitoring, rumination, gap-filling, and control of trauma-related thoughts; looking for some meaning to explain the trauma. Unconscious processes –dreams, nightmares, employment of defenses –add to the more obvious and conscious processes. Theological explanations belong to this domain, specially

related to the theodicy question. Theodicy is a theological construct that attempts to justify or vindicate God. It emerged in response to the evidential problem of evil that seems to contradict the existence of an omnipotent and omnibenevolent God [11, p.10].

The basic beliefs, assumptions and essential convictions/doubts entering into tacit or personal stances adopted in explanatory processes related to the past trauma, and to the anticipatory dispositions held in facing the present/future.

Faith –in God as a provider, sustainer, empowering, good Father, whose will is ultimately good, working through contingencies along the process of transforming and conforming the human to his will and purpose. Or, negative images, apprehensions, doubts, and idiosyncratic convictions that God was not there, that he does not care, or that he allowed circumstances to serve in a punitive way,

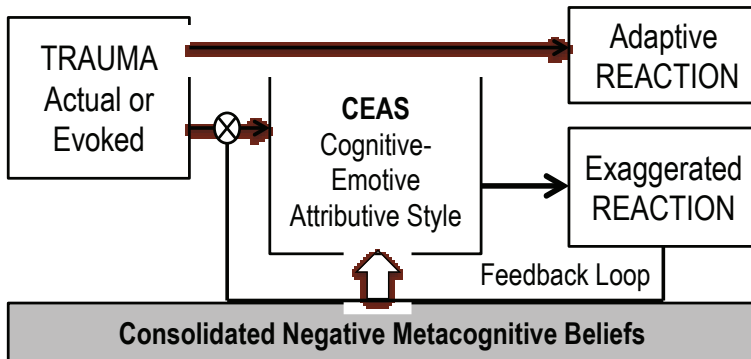
### **A Metacognitive-Dialogical Model**

This model expands on the cognitive notions proposed by Beck [17], expanded to metacognitive aspects by Wells and his associates [2; 3; 4; 7]. It adds the dimensions of a dialogical [12, p.23-33; 13, p.31-50; 14, p. 95-107] and rhetorical self [15;16] Trauma evokes internal survival objectives by forming a metacognitive plan that may guide cognitive processes and actions in facing present flashbacks, memories, or triggered reactions, or possible encounters with similar stressors in the future. The surge, formation, and consolidation of such schemata is influenced, shaped, and reinforced by the tacit experience of symptoms – physiological (hyper-aroused startle reactions, muscle tension, shakiness), cognitive (hyper-alertness, hyper-vigilance, dreadful thoughts intrusion, morbid rumination, worry, anticipatory anxiety), emotional (anxiety, depression), and spiritual (theodicy questions, doubts about God's care, protection, abandonment).

The automatic evocation serving an adaptive function proceeds along learned, entrenched, or conditioned lines. The person's coping styles determine whether such initial reactive adaptation results in amelioration, subsiding and control of the automatic reactions, or becomes exaggerated, is catapulted, and engages in a negative feedback loop that reinforces the dysfunctional coping styles. The metacognitive-dialogical model is depicted diagrammatically in Figure 1. The assumption is made that a person's customary coping style relies on a cognitive-emotive attributive style (CEAS) consolidated into schemata that serve an adaptive function in automatic fashion. The aim of a traumatized per-



son is to anticipate, prevent, and prepare for a functional response to any threat. The development of such stance receives the input of physiological symptoms, attentive and orienting preparedness, exaggerated monitoring, and an apprehensive disposition. The CEAS interferes and superposes a negative interpretation of symptoms, by augmenting the value and meaning of experienced stressors, triggering fast thinking – marked by negative internal dialogues – and diminishing the person's perception of self-efficacy, control, and ability to cope. Instead of adaptive, exaggerate reactions follow.



**Figure 1. A metacognitive model of PTSD**

The CEAS triggers a negative feedback loop –a relentless, repetitive, consolidated, and locked mechanism– tinted with obsessive-compulsive tones, and reinforces the dwelling on the negative events as well as anticipating future threats. Such negative feedback loops tend to reinforce the associations to the trauma, and sensitize the person to be more vulnerable to present and future challenges. Such processes entrench, consolidate and maintain an anxious state of mind and associated symptoms.

The natural reactions (fast thinking, emotional arousal, physiological upheaval, fight/flight reactions) may be changed into mindful and purposive responses. The need to engage in detached mindfulness, and apply a sort of a «clutch» in order to disengage fast thinking [18], in order to stop the flow of automatic processes, and engage in purposive mindfulness, is essential. The person – a believer with adequate character formation, scriptural knowledge, and spiritual insight – may resort

and appeal to his/her top-down executive agency, empowered by God’s Spirit and Word, and engage a purposivefeedforward control system that in time, through training in relaxation, detached mindfulness, and purposeful internal rhetoric, may superpose and control the base, automatic reactions. Changes into deliberate, controlled responses may be actualized in function of character formation, scriptural knowledge and application of faith-based responses.

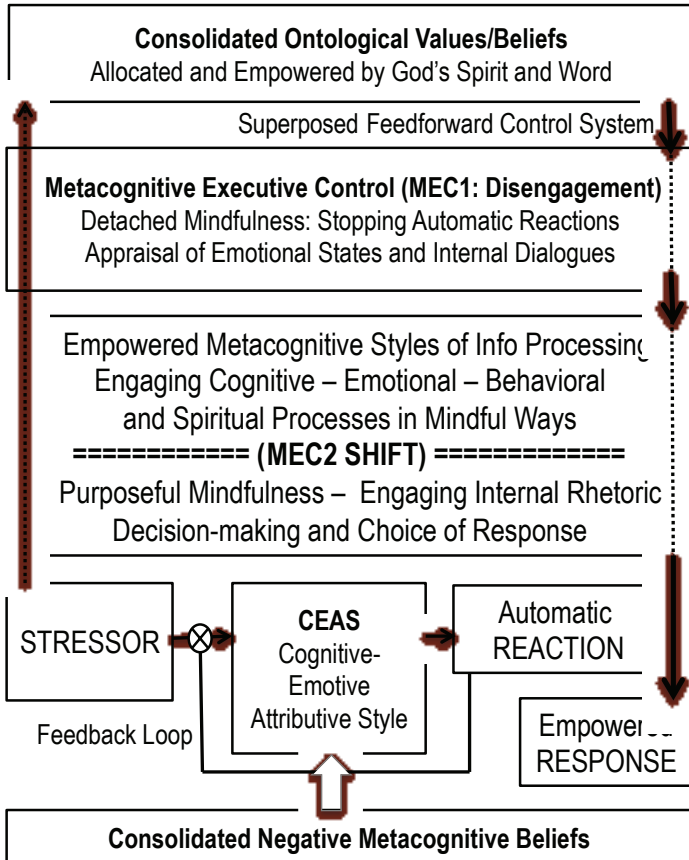


Figure 2. A metacognitive-dialogical model to treat PTSD

### A Proposed Treatment Plan

The paradigm described above may include the following steps:

1. The person's character formation (spiritual maturity), and his/her level of scriptural knowledge, insight, and wisdom (in order to gear the treatment to a concordant, syntonetic approach, in accordance to such spiritual variables). The research done in this area may elucidate this point [19, p.341-357; 20, p.277-290; 21, p. 64-74; 22, p. 87-108; 23; 24, 102-110; 25, p. 24-35; 26; 27, p. 24-35; 28, p. 101-111].

2. Conceptualization of the case in the theoretical framework proposed.

3. Psycho-education about the procedures, techniques, and assignments.

4. Training in metacognition –thinking about thinking, processing processes, from a higher, top-down executive perspective; becoming objective about subjective states.

5. Training in specific strategies: Detached mindfulness, Disengagement, Top-down assessment and appraisal of internal dialogues. Scriptural insights into internal dialogues [consider the Psalms in Scripture: e.g., Ps 27:5-9; 13-14; 30:6; 31:13-15; 32: 3-5; 39:1-4; 42:1-11; 55:1-9; 57:8-9; 77:1-13; 94:18-20; 102:24-28; 103:1-6; 104:33-35; 118:5-8; and passages in the New Testament, such as Luke 12:16-20; Luke 15:11-32].

6. Shift to purposive mindfulness, internal rhetoric; challenging metacognitive negative styles; empowering decision-making and adoption of choice of responses. Scriptural insights into internal rhetoric [as exemplified in the previous point].

7. Appeal to faith-based values, beliefs – Reliance on God's Spirit and Word: Faith as a superposed, feedforward control system based upon propositional truth, accepted and embedded in values and beliefs.

8. Scriptural assignments – Spiritual growth, knowledge, insight, wisdom along a theology of suffering, stress inoculation training, superposed aspects of metacognitive-dialogical perceptions, stances, and coping styles.

9. Empowering self-efficacy [29] – Relaxation training; self-talk (internal dialogues/inner rhetoric); positive coaching; modeling/observational learning. Scriptural aspects of meditation, self-efficacy under mindful control, and the existential awareness of God's presence.

10. Developing and reinforcing new plans for processing internal states of mind, physiological states, and faith-based stances (vs. wishful thinking, fiction, or self-suggestion).

11. Stress-inoculation training [30] and relapse prevention procedures: Psychological and spiritual-scriptural aspects.

12. Consolidation of gains, self-assessment

13. Follow up

**Conclusion.** This paper has expanded the metacognitive approaches applicable to the treatment of PTSD, by integrating the concept of a dialogical self, and drawing upon spiritual aspects of Christian faith applicable concrete fashion. The proposed model may be useful in cases involving believers who in intrinsic fashion can utilize their faith in facing their symptoms, moving beyond the entrapments of negative mindsets, idiosyncratic theological takes reinforcing helplessness, or the adoption of a stance on suffering marked by intropunitiveness or destiny. From a victimized stance, the person may be empowered to consider a more positive and functional disposition, and be able to employ scripturally-based acceptance of reality, develop self-worth, and employ faith-based fight responses, coupled to mindful detachment and purposive internal rhetoric.

### **References:**

1. American Psychiatric Association. Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, 5th Edition (DSM-5). Washington, DC: American Psychiatric Association. – 2013 – p. 271–280.

2. Wells, A. & Sembi, S. Metacognitive therapy for PTSD: A core treatment manual. Cognitive and Behavioral Practice. -2004a – Vol11, 365–377.

3. Wells, A. & Sembi, S. Metacognitive therapy for PTSD: A preliminary investigation for a new brief treatment. Journal of Behavior Therapy and Experimental Psychiatry. -2004b – Vol35, 307–318.

4. Wells, A., Welford, M., Fraser, J., King, P., Mendel, E., Wisely, J., et al. PTSD treated with metacognitive therapy: An open trial. Cognitive and Behavioral Practice. – 2004b – 15,p. 85–92.

5. Flavell, J. H. Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive-developmental inquiry. American Psychologist. 1979 – Vol 34, 906–911.

6. Langer, E. Counterclockwise: Mindful health and the power of possibility. New York, NY: Ballantine Books. 2009.

7. Wells, A. Metacognitive Therapy for Anxiety and Depression. New York: NY: Guilford. 2009.

8. Kabat-Zinn, J. Mindfulness meditation for everyday life. New York: Harperion. – 1994.

9. Linehan, M. M. Skills training manual for treating borderline personality disorders. New York, NY: Guilford. -1993.

10. Hayes, S. C., Strosahl, K. D. & Wilson, K. G. Acceptance and commitment therapy: An experiential approach to behavior change. New York, NY: Guilford. 1999.
11. Plantinga, A. God, Freedom, and Evil. Grand Rapids, MI: Eerdmans – 1974 – p.10.
12. Hermans, H. J. M., Kempen, H. J. G., & Van Loon, R. J. P. (1992). The dialogical self: Beyond individualism and rationalism. *American Psychologist*, 1992 – Vol 47 – 23-33.
13. Hermans, H. J. M. (1996). Voicing the self: From information processing to dialogical interchange. *Psychological Bulletin*. – 1996 – Vol 119, p. 31–50.
14. Polischuk, P. (1998). Perspectives on the self: Substantial and dialogical aspects. Perspectives in Faith and mechanism in human agency. *American Psychologist* – 1982 -Vol 7, No 2. – 122–147.
15. Polischuk, P. A Metacognitive Perspective on Internal Dialogues and Rhetoric: Derived from the Details of the Prodigal Son's Parable. *The Journal of Psychology and Theology*. (In press, Spring 2015)
16. Nienkamp. J. Internal Rhetorics: Toward a history and theory of self-persuasion. Carbondale, IL: Southern Illinois Press. 2002.
17. Beck, J. & Beck, A. Cognitive therapy and beyond. 2nd. Edition. New York, NY: The Guilford Press. 2011.
18. Kahneman, D. Thinking, fast and slow. New York, NY: Farrar, Strauss, and Giroux. 2011.
19. Hall, T. W., & Edwards, K. J. (2002). The Spiritual Assessment Inventory: A theistic model and measure for assessing spiritual development. *Journal for the Scientific Study of Religion* – 2002. – Vol 41, p. 341–357.
20. Hall, T. W. & McMinn, M.R (Eds.). *Spiritual Formation, Counseling, and Psychotherapy*. New York: Nova Science. – 2003 – p. 277–290.
21. Hill, P. C, & Pargament, K. I. Advances in the conceptualization and measurement of religion and spirituality: Implications for physical and mental health research. *American Psychologist*. – 2003 -Vol158, p. 64–74.
22. Hill, P. C. Spiritual transformation: Forming the habitual center of personal energy. *Research in the Social Scientific Study of Religion*. -2003 -Vol13, p. 87-108.
23. Jeeves, M. Minds, brains, souls, and gods: A conversation on faith, psychology and neuroscience. InterVarsity Press. -2013.
24. McMinn, M. R., & McRay, B. W. Spiritual disciplines and the practice of integration: Possibilities and challenges for Christian psychologists. *Journal of Psychology and Theology* – 1997 -Vol25, 102-110.
25. Miller, W.R., & Thoresen, C.E. (2003). Spirituality, religion, and health: An emerging research field. *American Psychologist* – 2003. – Vol58, p. 24–35.

26. Pargament, K.I. The psychology of religion and coping: Theory, research, and practice. New York: Guilford. 1997.

27. Tan, S. Y, & Johnson, W. B. Spiritually-oriented cognitive-behavioral therapy. In L. Sperry & E. P. Shafranske (Eds.), Spiritually-oriented psychotherapy. Washington, DC; American Psychological Association. – 2005 – p. 77–103.

28. Tan, S-Y. (2007). Use of prayer and Scripture in cognitive-behavioral therapy. *Journal of Psychology and Christianity*. – 2007. – Vol 26 No. 2, p. 101–111.

29. Bandura, A. Self-efficacy: The exercise of control. W. H. Freeman. 1997.

30. Meichenbaum, D. Stress inoculation training. – Elmsford, NY : Pergamon. 1985.

УДК 159.98

**Tan Ping Angeline Teoh, Olya Zaporozhets****AN APPLICATION OF THE CHRIST-CENTERED  
MINDFULNESS AND ACCEPTANCE BASED THERAPY  
IN A CHRISTIAN CONTEXT**

*Автори розглядають проблему застосування інтервенцій повноти усвідомлення (mindfulness) та прийняття в християнському контексті. Ці інтервенції отримують зростаючу увагу в галузі практичної психології, як остання хвиля поведінкової терапії, яка застосовується для лікування осіб із розладами настрою та інших супутніх психо-емоційними проблем. У той же час було висловлено занепокоєння в колах психологів-християн через застосування повноти усвідомлення в терапії через зв'язки, які деякі курси повноти усвідомлення мають із буддійським навчанням та темами.*

*Мета цієї статті – дати огляд і визначення повноти усвідомлення, а також розглянути її основні принципи практики. Авторитакже роз'яснюють, як методика повноти усвідомлення можуть бути інтегровані з христоцентричною перспективою. Зокрема, автори дають пояснення, як повнота усвідомлення (1) узгоджується з біблійним вченням, (2) може допомогти у процесі спрощення та відновлення в ситуаціях страждань і болю.*

**Ключові слова:** повнота пізнання, приймання, інтеграція, християнське консультування, Христосцентрована терапія.

*Автори рассматривают проблему применения интервенций полноты осознания (mindfulness) и принятия в христианском контексте. Эти интервенции получают растущее внимание в области практической психологии, как последняя волна поведенческой терапии, применяемой для лечения лиц с расстройствами настроения и других сопутствующих психо-эмоциональными проблем. В то же время была выражена обеспокоенность в кругах психологов-христиан из-за применения полноты осознания в терапии через связи, которые некоторые курсы полноты осознания имеют с буддийским учением и темами.*

*Цель этой статьи – дать обзор и определения полноты осознания, а так же рассмотреть её основные принципы практи-*

ки Авторы также поясняют как методики полноты осознания могут быть интегрированы с христороцентричной перспективой. В частности, авторы дают объяснения, как полнота осознания (1) согласуется с библейским учением, (2) может помочь в процессе прощения и восстановления в ситуациях страдания и боли.

**Ключевые слова:** полнота осознания, прием, интеграция, христианское консультирование, Христосцентрирована терапия

*Authors review the problem of mindfulness and acceptance based interventions (MABI) application in the Christian context. MABI have received much attention in the mental health field as the latest wave of behavioural therapy for treating individuals with mood disorders and other comorbid psycho-emotional problems. At the same time, the concern about applying mindfulness in therapy has been expressed amongst Christians in the mental health circle due to the connections of mindfulness courses with Buddhist teachings and themes.*

*The purpose of this article is to give an overview and definition of mindfulness and its core practice guidelines. The authors will also clarify how MABI are amenable to integrating with a Christ-centered perspective. In particular, the authors will provide an explanation of how MABI (a) is consistent with Biblical teaching, (b) can help to facilitate forgiveness and restoration process in the situations of suffering and pain.*

**Key words:** mindfulness, acceptance, integration, Christian counselling, Christ-centered therapy.

**The Problem.** Mindfulness and Acceptance Based Interventions (MABIs) have received increasing attention in the mental health field as the latest wave of behavioral therapy for treating individuals with mood, anxiety, attention deficit, psychosis, and substance use disorders. Despite relatively small evidence base mindfulness and acceptance based interventions continue to be applied and studied as clinical strategies by mental health professionals. At the same time the concern has been expressed amongst Christians in the mental health circle about applying mindfulness in therapy due to the connections that some mindfulness courses have with Buddhist teachings and themes.

**The Analysis of the Current Research and Publications.** MABIs have become known as the third wave of behavioural therapy for more than a decade now [1]. These interventions have increasingly been used to treat clients with mood, anxiety, attention deficit, psychosis, and substance use disorders [2]. Growing research in this area have often shown positive treatment outcomes, though specific conditions



and processes leading to symptom reduction have not been well established and necessitates further research[1; 2; 3; 4; 5].

Nevertheless, as an alternative to cognitive behavioural therapy (CBT), MABIs have shown promising outcomes in individuals from diverse cultures and ethnic minority populations [3]. Reviews of empirical studies on patients involved in Mindfulness Based Cognitive Therapy (MBCT) showed that relapse rates were reduced among individuals with three or more episodes of depression, where both symptomatic and psychosocial outcomes were improved [2]. Teasdale, Williams, and Segal substantiated these findings with striking results in MBCT studies done internationally [6]. They found 40-50 percent reduction in depressive symptoms recurrence rates after twelve months of MBCT treatment completion and suggested that in some instances MBCT was as effective as antidepressants in preventing new episode of depression.

The evidence of the efficacy of MBCT self-help techniques was also summarized in meta-analyses, where multiple studies indicated significantly lower levels of anxiety and depressive symptoms in participants after MBCT application [7]. In fact, informal practice of mindfulness was confirmed to be important for long term follow-up outcomes in individuals diagnosed with Generalized Anxiety Disorder as they were able to flexibly apply what they learnt to busy life circumstances, months after undergoing the intervention [8].

As resources on MABIs become more understood and available, researchers strived to explain what appears to make them work in therapy. Vøllestad, et al. suggested that because individuals became present-centered, they have experienced a shift in their relationship with their negative emotions and have stopped avoiding, controlling, or suppressing their difficulties [5]. Morgan et al. echoed similar observations that «[b]ecause of the present-focused nature of mindfulness practice, it may be an effective long term skill to counter the future-oriented nature of anxiety and worry» [8, p. 176]. Researchers also have noted that mindful awareness and acceptance of one's difficulties help an individual to normalize and validate experienced emotional distress [3]. Therefore, it is not surprising that there is growing support for MABI being effective with wider concerns and difficult life situations beyond mere symptom removal [5; 8].

Nevertheless, some Christian counsellors raised a concern of the compatibility of MABIs with Christian values and a biblical perspective [1; 9; 10]as many mindfulness courses have their roots in Bud-

dhism. Christian psychologists and therapists in the United Kingdom have, in fact, been debating whether they should remove all references to Buddhism in order to create either a secular or Christian version of mindfulness practices [9].

**The Purpose of the Article.** In this article the authors will be to give an overview and definition of mindfulness and its core practice guidelines. The authors will also clarify how MABI are amenable to integrating with a Christ-centered perspective. In particular, the authors will provide an explanation of how MABI (a) is consistent with Biblical teaching, (b) can help to facilitate forgiveness and restoration process in the situations of suffering and pain.

### **Main Material Presentation.**

**Mindfulness Overview.** In order to define mindfulness in therapy, it is important to mention the work of key pioneers of MBCT that offer easily comprehensible concepts. For example, Teasdale, et al.'s «The Mindful Way Workbook» offers a guided self-help exercises within an eight week program [6]. This self-help workbook is the manifestation of the pioneers' emphasis on making mindfulness accessible by individuals from any religious or philosophical worldview including professionals and lay people, and in so doing, their MBCT programs have been removed from the Buddhist context [10]. Teasdale, et al.'s «The Mindful Way Workbook» provides simple introductory information and several guided exercises to help users practice alternatives to one's current mode of functioning [6]. It is beyond the scope of this article to sufficiently explain the workbook's weekly lessons. However, four key concepts will be distilled for further discussion.

**1. Beyond Automatic Pilot Mode.** There is a «difference between really living life as it happens and our more usual way of rushing through life – without seeing, tasting, smelling, or touching – out of touch with the world. Just as we often «drive on automatic pilot,» careful reflection reveals that we also «live on automatic pilot» much of the time» [6, p.41]. The MBCT program thus offers mindfulness as a way to awaken from one's automatic pilot mode of functioning, so that rather than being detached from the richness and beauty of life in every moment, one can observe the mundane or familiar in refreshing, vivid and engaging ways.

Through practicing body scans daily and a mindful eating exercise, one becomes aware of his or her thoughts, physical sensations, and feelings. The purpose of the body scan and mindful eating exercise is to bring one's gentle awareness and sense of curiosity to an experience in

order to change his or her perception of it. Such mindfulness practice trains the person to notice old habits of mind that might keep him or her stuck in unwanted emotions. It also enables one to notice things that are otherwise missed so that early warning signs of slipping into depression, anxieties or fatigue are more likely to be spotted.

The key in the daily body scan practice is that the agenda is not to strive for relaxation or any other special state. It is not as important what sensations one becomes aware of, as it is to be attuned to the direct physical sensations. In other words, the person is encouraged to observe and be aware of present sensations rather than to be tangled up *thinking* about the sensations.

**2. *Gathering the scattered mind to be in the present.*** Through combining stretching and the sitting meditation, one practices letting go of the thinking mind to focus on the breath. These practices remind the person, too, that regardless of what has happened in the past, one can always begin again in a present moment by simply *doing* the practice rather than *dwelling* on any previous failures to practice. MBCT aims to use mindfulness as a means to gather the scattered mind and relate more skilfully to difficult emotions as they come about, wherever the person is present. Hence the three-minute breathing space serves as a mini meditation and a useful alternative to other meditation exercises like the body scan, sitting meditation, or mindful movement. The three-minute breathing space exercise is brief and one is encouraged to do this as regularly as one can remember to do so on a daily basis. For a start, it is recommended to choose the same times each day for doing the three-minute exercise so that they can be embedded easily in the firm fixtures of one's daily routine.

**3. *Allowing things to be.*** Participants practice to combine mindful breathing exercises with acceptance themes. Prior to this, participants would have practiced mindful recognition of aversion. Aversion manifests predominantly in two different ways (a) a feeling of not wanting things to be as they are and needing things to be different; and (b) a sensation in the body such as contraction, resistance, tightness, or intensity, which is sometimes felt in the facial area hands, shoulders, chest, or abdomen. Through regular practice of combining the sitting meditation with mindful awareness of the breath, body, sounds and thoughts, one gradually notices one's own «aversion signature» [6, p. 117].

As such, the invitation is now given to discover a different, more skilful way to respond to difficulties with an attitude of openness,

gentleness and kind awareness. The importance of cultivating such an attitude of acceptance is evident when one sees that reacting automatically with aversion gets one stuck in unwanted emotional states. On the contrary, shifting one's reaction to aversion from not wanting it to opening up to it, «allows the chain of habitual automatic reactions to be broken» [6, p.135]. Even if the unpleasant feelings do not dissipate, one is reminded that the intention is not to change the feelings, but to ease one's relationship of aversion to them, allowing the experience to be and simply observing it without judgment.

**4. Kindness in action.** As participants near the end of their eight-week program, they would have been exposed to an array of mindful breathing exercises with varying acceptance themes. From this array, they are to select and do sustainable mindfulness practices over the week, particularly those that are effective in letting them stay anchored and centered in their breath, as well as in reminding them to exercise self-compassion and non-judgment. They will also be guided to become conscious of mastery and pleasure activities that can effectively improve their moods.

Tips on keeping depression at bay include reminders to be intentional about not waiting for motivation to precede such activities. One has to also be conscious about how resting can increase tiredness instead of refreshing oneself. Finally, participants are guided to recognize thoughts that undermine their motivation and efforts to engage in activities that are effective in increasing their wellbeing.

**Integrating Mindfulness with Christian Practices.** A mindfulness approach like Teasdale et al.'s [6] can be easily amenable to integrating with Christian practices. Christian tradition is actually full of contemplative, meditative, or centering prayers that contain aspects of mindfulness and acceptance [1]. It is important to mention that they are part of a Judeo-Christian heritage and these Christian practices pre-date Buddhism [9].

It is well noted that prayer becomes central in the situations of suffering and pain. Christians who deal with suffering may experience extreme negative emotions, which they often pour out to God in emotional prayers and lament. Wang, Strosky and Fletes [11] refer to lament as the «language of the soul,» spoken by Christ himself. In such situations MBCT can potentially facilitate clients' present-centered awareness of trauma-related emotions as well as their God-given breath as they continue their open dialogue with God. In such situations clients can

also practice non-judgmental observation of their experience, compassion, and self- and other- forgiveness, which are all natural elements of MBCT, many of which were modelled by Christ himself.

A biblical perspective of posttraumatic growth includes experiencing adversity and trauma by focusing on God's power being made perfect in one's weakness (2 Corinthians 12: 9-10). Unlike humanistic psychology, it does not encourage person's self-sufficiency which leads to pride. Instead, it centers on Christ, that leads to Christ-centered resilience[12]. Nevertheless, in listener's good intentions to remind suffering individuals to look up to Christ, the risk arises that a suffering person may feel that his or her trauma gets trivialized [11]. Therefore, in order to avoid this risk a therapist may change the treatment strategy and minimize talk therapy. Instead, a client can practice mindful presence.

Christian counselors can look to our Lord Jesus' example in Luke 7: 44-47, who quietly allowed the immoral woman to mindfully bask in his goodness, and to receive his forgiveness with gratitude. Jesus only spoke up to answer the Pharisees' thoughts which were condemning towards the woman. Jesus' countenance towards sin is that of grace and mercy and MABIs could very well become a conduit for individuals to experience His acceptance and compassion richly without reaffirming their sin. He beckons all to himself – all who feel condemned or are in pain so that his love and forgiveness can be felt in full. As Prince has stated, «The more you realize that you have been forgiven much, actually, of *all* your sins, the more you will love the Lord Jesus. Forgiveness does not lead to a lifestyle of sin... It leads to a life of glorifying the Lord Jesus.» [13, p. 101, italics added]. Therefore, if healing is brought through experiencing Christ, therapists can facilitate hurting clients' own mindful and unique alabaster jar experiences with the help of mindful presence with the Lord.

**Conclusion.** Mindfulness and acceptance based interventions represent a set of tools that can be helpful in treating Christian clients and facilitating their dialogue with God, so that they experience forgiveness, and restoration. These techniques can be applied in the situations of suffering and hurt along with contemplative, meditative, or centring prayers that add depth to the spiritual experience of the client and facilitate the healing process.

Nevertheless, seeing MABIs as merely a set of tools or techniques risks falling short of what mindfulness embodies. Mindfulness is best tasted by the Christian practitioner or therapist prior to using it as an

intervention. MBCT as presented by Teasdale et al.'s (2014) self-help resource is hence, a relatively effective way of allowing the therapist a minimal length of time to contemplate intentionally on the Christ-centered aspects of practicing mindfulness. Only having had first-hand experience of Christ-centered mindfulness, can the therapist confidently and convincingly share its benefits with Christian clients without slipping into mere manual-style mindfulness administering. Indeed, mindfulness cannot be administered. It is lived in one's God-given breath.

### **References:**

1. Tan, S. (2011). Mindfulness and acceptance-based cognitive behavioral therapies: empirical evidence and clinical applications from a Christian perspective. *Journal Of Psychology And Christianity*, 30(3), 243-249. Doi 2011-26236-007.
2. Keng, S., Smoski, M. J., & Robins, C. J. (2011). Effects of mindfulness on psychological health: A review of empirical studies. *Clinical Psychology Review*, 31(6), 1041-1056. doi:10.1016/j.cpr.2011.04.006
3. Fuchs, C., Lee, J. K., Roemer, L., & Orsillo, S. M. (2013). Using Mindfulness- and Acceptance-Based Treatments with Clients from Nondominant Cultural and/or Marginalized Backgrounds: Clinical Considerations, Meta-Analysis Findings, and Introduction to the Special Series--Clinical Considerations in Using Acceptance- and Mindfulness-Based Treatments with Diverse Populations. *Cognitive And Behavioral Practice*, 20(1), 1-12.
4. Kocovski, N. L., Fleming, J. E., Hawley, L. L., Huta, V., & Antony, M. M. (2013). Mindfulness and acceptance-based group therapy versus traditional cognitive behavioral group therapy for social anxiety disorder: A randomized controlled trial. *Behaviour Research And Therapy*, 51, 889-898. doi:10.1016/j.brat.2013.10.007
5. Vøllestad, J., Nielsen, M. B., & Nielsen, G. H. (2012). Mindfulness- and acceptance-based interventions for anxiety disorders: a systematic review and meta-analysis. *The British Journal Of Clinical Psychology / The British Psychological Society*, 51(3), 239-260. doi:10.1111/j.2044-8260.2011.02024.x
6. Teasdale, J., Williams, M., & Segal, Z. (2014). *The mindful way workbook: An 8-Week program to free yourself from depression and emotional distress*. New York, NY: Guildford Press.
7. Cavanagh, K., Strauss, C., Forder, L., & Jones, F. (2014). Can mindfulness and acceptance be learnt by self-help?: A systematic review and meta-analysis of mindfulness and acceptance-based self-help interventions. *Clinical Psychology Review*, 34, 118-129. doi:10.1016/j.cpr.2014.01.001

8. Morgan, L. P., Graham, J. R., Hayes-Skelton, S. A., Orsillo, S. M., & Roemer, L. (2014). Relationships between amount of post-intervention mindfulness practice and follow-up outcome variables in an acceptance-based behavior therapy for Generalized Anxiety Disorder: The importance of informal practice. *Journal Of Contextual Behavioral Science*, 3(3), 173. doi:10.1016/j.jcbs.2014.05.001.

9. Hawker, D. M., & Hawker, D. J. (2014). Issues being discussed by Christian therapists in the United Kingdom. *Journal Of Psychology & Christianity*, 33(2), 168-170.

10. Symington, S. H., & Symington, M. F. (2012). A Christian model of mindfulness: Using mindfulness principles to support psychological well-being, value-based behavior, and the Christian spiritual journey. *Journal Of Psychology & Christianity*, 31(1), 71-77.

11. Wang, D. C., Strosky, D., & Fletes, A. (2014). Secondary and vicarious trauma: Implications for faith and clinical practice. *Journal Of Psychology & Christianity*, 33(3), 281-286.

12. Tan, S. (2013). Resilience and posttraumatic growth: Empirical evidence and clinical applications from a Christian perspective. *Journal Of Psychology & Christianity*, 32(4), 358-364.

13. Prince, J. (2007). *Destined to reign: The secret to effortless success, wholeness and victorious living*. Singapore: Joseph Prince Teaching Resources.

УДК 159.9.23

О. В. Стельмах

## ТРЕНІНГОВА ПРОГРАМА ЯК ЕФЕКТИВНИЙ ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ Я-КОНЦЕПЦІЇ МАЙБУТНІХ РЯТІВНИКІВ

*У статті розглянуто теоретичні підходи до визначення поняття «тренінгу»; проаналізовано основні особливості його проведення. Автором запропоновано тренінгову програму формування професійної Я-концепції; охарактеризовано основні блоки тренінгу; описано завдання, структуру тренінгової програми; зазначено, що кожне заняття спрямоване на формування конкретного компоненту структури професійної Я-концепції.*

**Ключові слова:** соціально-психологічний тренінг, гуманістичний напрям, заняття, учасники, професійна Я-концепція.

*В статье рассмотрены теоретические подходы к определению понятия «тренинга»; проанализированы основные особенности его проведения. Автором предложено тренинговую программу формирования профессиональной Я-концепции; охарактеризованы основные блоки тренинга; описано задачи, структуру тренинговой программы; указано, что каждое занятие направлено на формирование конкретного компонента структуры профессиональной Я-концепции.*

**Ключевые слова:** социально-психологический тренинг, гуманистическое направление, занятия, участники, профессиональная Я-концепция.

*In article theoretical approaches to the definition of training; The basic features of the training. The author proposed training program of formation of professional self-concept; described basic training units; describes the objectives and structure of the training program; states that each class is aimed at forming a specific component of professional structure Self-concept.*

**Keywords:** social and psychological training, humanistic direction, classes, members, professional self-concept.



**Постановка проблеми.** Проблема формування професійної Я-концепції майбутніх рятівників є актуальною на сьогодні, як для науки, так і для суспільства. Застосування різноманітних активних форм навчання – ділових і рольових ігор, тренінгів, вирішення ситуаційних завдань, організація тематичних дискусій чи «мозкового штурму» – поступово поширюється як у світі загалом, так і в Україні зокрема. Використання тренінгових занять надає можливість у цікавій та доступній формі здобувати знання, які необхідні для формування професійної компетентності особистості. Саме тому, тренінгова програма є одним із ефективних засобів формування професійної Я-концепції.

#### **Аналіз останніх досліджень та публікацій.**

Поняття «тренінг» (*від англ. train, training*) має багато трактувань: тренування, навчання, виховання. Схожа термінологія характерна і науковим визначенням тренінгу, зокрема Ю. М. Ємельянов трактує тренінг як ряд методів розвитку здібностей до навчання й оволодіння різноманітними видами діяльності [2, с. 37].

Тренінг характеризують як спосіб перепрограмування певної моделі поведінки людини. Інші дослідники описують тренінг – як частину задуманої активності організації, направленої на вдосконалення професійних здібностей та якостей [5, с. 64].

Останні роки характеризуються тим, що з часом усе більше починають використовувати групові форми роботи, де тренінги займають основну роль. Тренінг використовує ефективність, конфіденційність, внутрішню відкритість, психологічну атмосферу, індивідуальну й групову рефлексію та інші процеси.

У наш час часто використовують поняття «соціально-психологічний тренінг» (СПТ), яке ввів М. Форверг [4, с. 103]. Метою СПТ є розвиток особистості, формування певних умінь та навичок, засвоєння міжособистісної взаємодії. Результат тренінгу полягає не лише в розвитку когнітивного компоненту, але й формуванні розуміння самого себе, адекватної самооцінки, вивчення індивідуальних прийомів міжособистісної взаємодії з метою підвищення її ефективності.

Г. А. Ковальов вважає, що соціально-психологічний тренінг як комплексний соціально-дидактичний напрям відноситься до методів активного соціального та психологічного навчання.

Л. А. Петровська вивчає СПТ як спосіб взаємозв'язку, направлено на розвиток соціальних установок, знань, умінь, навичок

спілкування між людьми, засіб розвитку компетентного спілкування та психологічної взаємодії [2, с. 52].

Учні К. Левіна вперше провели тренінгові заняття у США, які були спрямовані на підвищення рівня компетентності у спілкуванні, та отримали назву Т-груп. К. Левін зазначав, що в більшості випадків ефективні зміни в установках та поведінці людини здійснюються в груповому, а не в індивідуальному процесі, через це, для того щоб виявити та змінити свої установки, виробити нові форми поведінки, особистість повинна здолати свою автентичність і навчитись оцінювати себе адекватно. У роботах Т-груп працювали керівники, менеджери, політичні лідери з метою навчитись ефективно взаємодіяти, вмінню керувати, ефективно вирішувати конфліктні ситуації, підвищувати згуртованість групи. Деякі з Т-груп, які виникли в 1954 р., мали назву груп сенситивності і були направлені на виявлення особистісних цінностей людини, підсилення відчуття її самоідентичності. Розповсюдження Т-групи та групи сенситивності відбулось у 60-х – 70-х рр. ХХ ст., особливо серед установ та організацій.

У 1982 році А. А. Петровська видала першу монографію, яка була присвячена теоретичним і методологічним аспектам соціально-психологічного тренінгу. У роботі з професіоналами соціономічної групи, керівниками підприємств і організацій цей метод активно використовують. Досвід його використання зазначено в роботах Ю. М. Ємельянова, В. П. Захарова, Г. А. Ковальова, А. А. Петровської, Н. Ю. Хрящової, Н. В. Чепелевої, Л. В. Долинської, М. В. Левченко та ін [5, с. 192].

Покращення комунікативних та професійних здібностей та компетентності в спілкуванні – є основною метою СПТ, яка може бути конкретизована в ряді задач обов'язково пов'язаних із здобуття знань, формуванням умінь та навичок, розвитком установок, які зумовлюють поведінку у спілкуванні, перцептивних здібностей людини, корекція та розвиток системи відносин особистості, адже особистісні відмінності є тим фоном, який розфарбовує людські дії в різні кольори, його вербальні і невербальні прояви.

**Мета дослідження:** на основі теоретичного аналізу літератури запропонувати тренінгову програму професійної Я-концепції майбутніх рятівників.

**Викладення основного матеріалу.** Провівши теоретичний аналіз наукових джерел, ми виявили, що найбільшу увагу про-

блемі формування Я–концепції приділяє гуманістичний напрям. Прихильники гуманістичних теорій особистості насамперед цікавляться тим, як людина сприймає, усвідомлює та трактує реальні події у своєму житті [3, с. 8].

Потрібно зазначити той факт, що традиційні форми роботи у вищому навчальному закладі переважно дають певний набір знань та умінь, але не забезпечують їх реалізації у формі професійних цінностей майбутніх фахівців. Тому К. Роджерс доречно пропонує педагогам, зацікавлених у таких змінах, які би вносили значущі корективи у зміст навчання студентів, звернутися за ідеями саме у сферу психотерапії [1, с. 105].

Таким чином, учений уподібнює процес навчання в освіті із навчанням у психотерапії, головні умови якого – забезпечення контакту студента з важливими проблемами його існування, щирість у взаємодії, прийняття і розуміння поведінки та почуттів усіх учасників усього процесу, доступ до різних джерел здобуття знань, надання можливості самостійно здійснювати вибори та приймати рішення [2, с. 37].

Відтак, і О. М. Кокун пропонує оптимізувати професійне формування у вищій школі майбутніх фахівців типу «людина-людина» за допомогою ряду розвивальних заходів, серед яких: знаходження у студентів особистісно-значущих мотивів їх навчальної діяльності, визначення майбутніх професійних орієнтирів, корегування вибору професії, розвиток навчально-професійної самоефективності та професійно-значущих якостей. З цією метою вчений пропонує використовувати тренінги особистісно-професійного росту, комунікативні тренінги, ділові ігри [5, с. 121].

Основна мета подібних занять – надання допомоги учасникам у розв’язанні психологічних проблем, зміцнення їх психологічного здоров’я, розвиток самосвідомості та саморегуляції, вивчення психологічних закономірностей та ефективних способів міжособистісної взаємодії для гармонійного спілкування з людьми, розвиток творчого потенціалу, досягнення бажаного рівня професійної діяльності. Досвід, який курсант набуває у подібній групі, допомагає вирішити проблеми, що виникають у різних сферах його життя. Як відмічає К. Рудестам, «група являється мікрокосмосом, інститутом в мініатюрі, який відображає зовнішній світ і додає реалізму у штучно створювану взаємодію» [2, с. 89].

Розробляючи наш тренінг ми опирались на «Програму тренінга розвитку духовності» створену професором Н. І. Жигайло, яка складалась із семи блоків: 1. «Вступ до роботи»; 2. «Ціннісні орієнтації молоді»; 3. «Духовне становлення особистості студента»; 4. «Релігійні цінності студентської молоді»; 5. «Релігійна свідомість молоді»; 6. «Обговорення підсумків тренінгу»; 7. «Кінцеве заняття «Моє майбутнє»» [6, с. 163]. До кожного блоку були розроблені оригінальні вправи та модифіковано ті тренінгові вправи (інших дослідників), які можна було використати відповідно до поставленої мети формування сили мотиву професійного досягнення й уникнення невдачі, розвитку самооцінки, інтернальності й екстернальності, змісту «Я–управлінець» і інтенціональні стратегії в управлінській практиці.

Під час складання нашого тренінгу, ми також використовували техніки і методи гуманістичного напрямку. В основі якого, перебудова форм поведінки, реагування в сьогоденні, тренування здатності сприймати ситуацію в чистому вигляді, не за шаблоном, виникнення на цьому ґрунті емоційних переживань, адекватного сприйняття всього з відтінком ніби того, що було вперше побаченим, за допомогою механізму безпосереднього сприйняття. Це дозволяє дивитися на навколишній світ і себе самого неупередженим поглядом [7, с. 215].

У гуманістичному підході виділяють основні механізми групової роботи: участь у групі, емоційне прийняття, самодослідження і самоуправління, зворотний зв'язок або конфронтація, контроль, корективний емоційний досвід, перевірка і навчання новим способам поведінки, отримання інформації, розвиток соціальних навиків. Також важливими у тренінговій роботі є два принципи: добровільності та інформованості. Принцип добровільності свідчить про те, що клієнт самостійно приймає рішення чи буде він працювати у психокорекційній групі, адже він сам повинен бути зацікавлений у своїх змінах. Не потрібно зобов'язувати або примушувати працювати у групі, адже не можна змусити людину змінитися, коли вона особисто не хоче цього. Принцип інформованості полягає в тому, що клієнт має право завчасно знати все, що з ним буде відбутися, а також ті ситуації, які будуть відбуватися в групі. Тому перед початком занять із клієнтами проводять бесіду, де розповідають про групову роботу, які її цілі і які результати можуть бути одержані.

Загалом актуальність розробленої програми нашого тренінгу визначається як загальними сучасними тенденціями гуманізації освіти, так і конкретними проблемами підготовки майбутніх рятувників відповідно до оновлених суспільних запитів, зростанням соціального іміджу рятувника, а також проблемами життєвого та професійного самовизначення, і первинної професіоналізації майбутніх фахівців служби порятунку.

Основна мета тренінгу – формування професійної Я–концепції майбутніх рятувників – завданнями якого є:

- 1) створити умови для саморозкриття курсантів;
- 2) підвести учасників до розуміння Я–концепції та її складових;
- 3) розширити уяву курсантів про себе, про свої сильні боки, про духовний саморозвиток та професійні якості рятувників;
- 4) оволодіти навиками активного спілкування, розвиток комунікативних умінь;
- 5) сприяти формуванню адекватної професійної мотивації;
- 6) підвищити рівень готовності до ризику.

Тренінгові заняття розраховані проводити один раз на тиждень упродовж 2,5 місяців; тривалість кожного заняття 3 години. Отже, у підсумку тривалість психологічної роботи складає 54 години. Програма відповідного тренінгу представлена у таблиці 1.

Таблиця 1

## Структура програми тренінгу

## «Розвиток професійної Я–концепції майбутніх рятувників»

№	Тема заняття	Вправи, рольові ігри
<b>I. Початковий етап</b>		
1	Вступ до роботи	«Знайомство»; «Презентація»; «Чарівний магазин»; «Сократівський діалог»
2	Почуття та думки	«Вітання»; «Монолог»; «Вільний!»; «Оголошення»; «Сон про майбутнє»; «Сон наяву»
3	Хто Я?	«Побажання»; «Хто Я?»; «Мотивація»; «За спиною»
<b>II. Основна частина</b>		
4	Я та інші	«Мої переваги»; «Ярлики»; «Ідеальний інший»; «Отримуємо-віддаємо»
5	Я – могутня людина	«Могутність»; «Дзеркало»; «Я-офіцер»; «Лист із майбутнього»

- |                              |                            |   |
|------------------------------|----------------------------|---|
| 6                            | Духовне становлення        | «Бідність, багатство і Господь Бог»;<br>«Подяка Духовним батькам»;<br>«Повчальні історії»; «Доброзичливість»;<br>«Пам'ятка заборон» |
| 7                            | Репетиція                  | Мозковий штурм «Що заважає людям»;<br>«Незавершена справа»; «Репетиція»;<br>«Маріонетка»; «Обмін ролями»                            |
| <b>III. Підсумковий блок</b> |                            |   |
| 8                            | Моя нова поведінка         | «Здійснення кругів по колу»;<br>«Навпаки»; «Напарники»;<br>«Програвання можливих майбутніх ситуацій»                                |
| 9                            | Із чим я завершую заняття? | «Я–офіцер»; «Комплімент»; «Що я отримав?»;<br>«Проекція в майбутнє»   |

Як помітно із перерахованої вище тематики занять, їх зміст був розроблений відповідно до загальних вікових особливостей, так і індивідуальних потреб курсантів. Окрім того, враховувався ряд інших чинників, серед яких – створення неформальної обстановки для вільної взаємодії учасників, розвитку їх спонтанності й безпосередності; впровадження умов, що допускають здійснення помилок без ризику «розплати за них» й отримання негативного досвіду; надання можливостей для задоволення різноманітних особистісних потреб курсантів. Відповідно, у ході складання програми тренінгу забезпечувалося врахування питань, пов'язаних з актуальними проблемами військово-професійної діяльності, особистісного та професійного формування курсантів, важливими сферами їх спілкування й міжособистісних стосунків. Загалом, зміст розробленої програми відображає основну мету тренінгу – формування професійної Я–концепції майбутніх рятівників.

Кожне заняття повинне відбуватись за наступною структурою:

– Висловлення думок і почуттів із приводу минулої зустрічі, що забезпечує наступність і безперервність усього тренінгу (учасники висловлюються по колу).

– Тема зустрічі. Учасники висловлюють думки у вільному режимі, у довільній послідовності.

– Базова частина. Тренер задає гру, яка найчастіше проводиться в два етапи: перший етап – визначає проблемність ситуації, дру-

гий – містить спроби й експериментування групи з вирішення проблеми конструктивними шляхами.

– Шерінг. Думки та почуття, що виникали в процесі гри та з приводу гри. Це простір для формування зворотного зв'язку, який має стати основою для узагальнення групового досвіду з вирішення проблем.

Кожному учаснику надається приблизно однаковий час і можливість участі у груповому процесі. Якщо хтось узагалі не бере участі в роботі, тренер не звертає на це увагу, аж до обговорення цього факту під час рефлексії.

Так, початковий етап заняття передбачає інформування учасників про цілі і задачі тренінгу; мотивування учасників до роботи; зняття емоційної напруги; створення умов захищеності учасників у групі. Завданнями першого етапу є: надання інформації про Я–концепцію особистості, її значення для успішного формування особистості в соціальному середовищі та служби в органах ДСНС; створення установки на активний тренінговий процес; проведення процедури знайомства; встановлення позитивного емоційного контакту між членами групи; встановлення правил і умов роботи у групі; здатність швидко адаптуватися в групі, зайнятої вирішенням загальних для всіх завдань; формування згуртованості курсантського колективу.

Основний етап заняття передбачає використання різноманітних форм активності: наприклад, засвоєння теоретичного матеріалу з конкретної теми, участь у рольових іграх, групових дискусіях, виконання психодраматичних технік, творчих завдань тощо.

Завершення кожного заняття передбачає роботу всіх учасників над ефективним шерінгом, де кожен ділився відчуттями і враженнями щодо проведеної роботи. Учасники зазначають про певні непорозуміння, невирішені питання чи невисловлені думки, або ж вказують на свої досягання та вирішують перспективу подальшої роботи групи.

Загалом кожне заняття спрямоване на формування конкретного компоненту структури Я–концепції (когнітивного, емоційно-оціночного та поведінкового, духовно-ціннісного) майбутніх рятувальників.

**Висновки.** Отже, впровадження тренінгової програми з формування професійної Я–концепції майбутніх рятувальників сприяє, по-перше, поглибленому пізнанню професійних якостей майбутнього рятувальника; по-друге, усвідомлення самовизначення курсан-

тів та духовному становленню особистості майбутніх рятувальників; по-третє, підвищення рівня готовності до екстремальної професії.

**Перспективи подальших наукових досліджень** вбачаємо в теоретичному обґрунтуванні та експериментальній апробації програм розвитку професійної Я-концепції рятувальників із різним досвідом роботи.

### **Література:**

1. Абрамова Г. С. Практическая психология / Г. С. Абрамова. – М. : Академия, 1997. – 363 с.
2. Вачков И. В. Основы технологии группового тренинга: учеб. пособие / И. В. Вачков. – М. : Издательство «Ось-89», 1999. – 176 с.
3. Гуменюк О. Є. Психологія Я–концепції : монографія / О. Є. Гуменюк. – Тернопіль : Економічна думка, 2002.
4. Грибенюк Г. С. Основи практичної психології рятувальника : посібник для курсантів (слухачів), студентів вищих навчальних закладів МНС України / Г. С. Грибенюк. – Черкаси : Черкаський інститут пожежної безпеки ім. Героїв Чорнобиля МНС України, 2005. – 290 с.
5. Евтихов О. В. Практика психологического тренинга / О. В. Евтихов. – СПб., 2005. – 254 с.
6. Жигайло Н. І. Психологія духовного становлення особистості майбутнього фахівця : монографія / Н. І. Жигайло. – Львів : Видавничий центр Львівського національного університету імені Івана Франка, 2008. – 336 с.
7. Католик Г. В. Психологія формування професійної Я–концепції практичного психолога / Г. В. Католик. – Львів : ЛНУ імені Івана Франка, 2013. – 406 с.



## НАШІ АВТОРИ:

**Августюк Марія Миколаївна**, аспірант кафедри психології та педагогіки Національного університету «Острозька академія», м. Острог.

**Антонець Марина Олексіївна**, кандидат психологічних наук, доцент кафедри філософії, історії та педагогіки Полтавської державної аграрної академії, м. Полтава.

**Баранников Александр Сергеевич**, доктор медических наук, професор Московского социально-педагогического института, председатель секции экзистенциальной психотерапии ОППЛ, член совета директоров Российско-Австрийского института экзистенциально-аналитической психологии и психотерапии. Master of Science австрийского университетского научного центра. Сертификат GLE-international, тренер и супервизор. Психиатр высшей категории. (г.Москва, Россия)

**Баранникова Дарья Александровна**, кандидат психол. наук, доцент кафедри педагогіки и психологии Московского социально-педагогического института. Сертификат GLE-international, ко-тренер (г. Москва, Россия).

**Гандзілевська Галина Борисівна**, кандидат психологічних наук, доцент кафедри психології та педагогіки Національного університету «Острозька академія», м. Острог.

**Гридковець Людмила Михайлівна**, кандидат психологічних наук, Київський інститут бізнесу та технологій, завідувач кафедри психології та педагогіки, м. Київ.

**Довгалюк Тарас Анатолійович**, викладач кафедри психології та педагогіки Національного університету «Острозька академія», м. Острог.

**Жигайло Наталія Ігорівна**, доктор психологічних наук, професор Львівського національного університету імені Івана Франка, м. Львів.

**Зошій Ірина Василівна**, викладач кафедри психології, Львівський інститут ПрАТ «Вищий навчальний заклад «Міжрегіональна Академія управління персоналом», м. Львів.

**Каламаж Руслана Володимирівна**, доктор психологічних наук, професор, проректор із навчально-виховної роботи Національного університету «Острозька академія», м. Острог

**Камінська Ія Петрівна**, викладач кафедри іноземних мов Національного медичного університету імені О. О. Богомольця, м. Київ.

**Коваль Ігор Святославович**, старший психолог сектору психологічного забезпечення, Львівський державний університет безпеки життєдіяльності, м. Львів.

**Куса Анна Євгенівна**, здобувач, Львівський національний університет імені Івана Франка, м. Львів.

**Миколайчук Мар'яна Ігорівна**, кандидат психологічних наук, доцент, ВНЗ «Український католицький університет», кафедра психології, м. Львів.

**Мілінчук Володимир Ігорович**, кандидат психологічних наук, Східноєвропейський національний університет імені Лесі Українки, кафедра педагогічної та вікової психології, м. Луцьк.

**Пасічник Ігор Демидович**, доктор психологічних наук, професор, ректор Національного університету «Острозька академія», м. Острог.

**Пилипака Юлія Ігорівна**, студентка IV курсу спеціальності «Психологія», психолого-природничий факультет Рівненського державного гуманітарного університету, м. Рівне.

**Піонтковська Діана Володимирівна**, асистент кафедри вікової та педагогічної психології, Рівненський державний гуманітарний університет, Інститут психології та педагогіки, психолого-природничий факультет, м. Рівне.

**Романюк Володимир Леонтійович**, кандидат біологічних наук, доцент кафедри загальної психології та психодіагностики, завідувач лабораторії психофізіології та клінічної психології, психолого-природничий факультет Рівненського державного гуманітарного університету, Рівненське відділення Українського фізіологічного товариства імені П. Г. Костюка, м. Рівне.

**Рябушенко Катерина Олександрівна**, аспірант кафедри педагогічної та вікової психології Східноєвропейського національного університету ім. Лесі Українки, м. Луцьк.

**Савелюк Наталія Михайлівна**, кандидат психологічних наук, доцент, докторант кафедри загальної та соціальної психології Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки (м. Луцьк), доцент кафедри педагогіки та психології Кременецької обласної гуманітарно-педагогічної академії ім. Тараса Шевченка, м. Кременець.

**Співак Любов Миколаївна**, кандидат психологічних наук, доцент кафедри загальної та практичної психології факультету корекційної та соціальної педагогіки і психології, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, м. Київ

**Стельмах Оксана В'ячеславівна**, викладач кафедри практичної психології та педагогіки, Львівський державний університет безпеки життєдіяльності, м. Львів.

**Теслюк Ірина Василівна**, науковий кореспондент НДІ методології та економіки вищої освіти, Тернопільська обласна державна адміністрація, головний спеціаліст відділу соціального захисту постраждалих внаслідок Чорнобильської катастрофи управління організації надання соціальних послуг, м. Тернопіль.

**Бенджамен Кіз (Benjamin Keyes)**, Ed.D. у галузі консультаційної психології, Ph.D. у галузі реабілітаційної психології, ліцензований професіональний консультант, ліцензований професіональний консультант (LPC), Professor Regent University, USA.

**Запорожець Ольга (Olga Zaporozhets)**, Ph.D. у галузі освіти і підготовки консультантів, ліцензований професіональний консультант (LPC), Assistant Professor Regent University, USA.

**Кемала Палмер (Kamala Palmer)**, докторант програми викладання психологічного консультування та супровізії, Regent University, США.

**Марк Ньюмейер (Mark Newmeyer)**, Ph.D. у галузі освіти і підготовки консультантів, ліцензований професіональний консультант (LPC), Assistant Professor Regent University, USA.

**Ремзі Ліса (Lisa Ramsey)**, магістр психологічного консультування, докторант програми викладання психологічного консультування та супровізії, Regent University, США.

**Роберт Рубінов (Robert Rubinow)**, докторант програми викладання психологічного консультування та супровізії, Regent University, США.

**Тен Пін Анжелін Тео (Tan Ping Angeline Teoh)**, магістр психологічного консультування, докторант програми викладання психологічного консультування та супровізії, Regent University, США.

**Поліщук Павло (Pablo Polischuk)**, Ph.D. у галузі клінічної психології, професор психології та Пасторського Консультування Gordon Conwell Theological Seminary, США.

## ЗМІСТ

<b>І. Д. Пасічник, Р. В. Каламаж, Т. А. Довгалюк</b> МИСЛЕННЯ ЯК МЕТАКОГНІТИВНИЙ ФЕНОМЕН .....	3
<b>М. М. Августюк</b> ВПЛИВ ЗОВНІШНІХ ЧИННИКІВ НА ОБ'ЄКТИВНІСТЬ МЕТАКОГНІТИВНОГО МОНИТОРИНГУ НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СТУДЕНТІВ .....	18
<b>М. О. Антонєць</b> ВПРОВАДЖЕННЯ НОВИХ МЕТОДІВ У ВИКЛАДАННІ ПСИХОЛОГІЇ ..	29
<b>А. С. Баранников, Д. А. Баранникова</b> ЭКЗИСТЕНЦИАЛЬНО-АНАЛИТИЧЕСКОЕ ПОНИМАНИЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ МЕХАНИЗМОВ ТРАВМИРОВАНИЯ ЧЕЛОВЕКА ЧЕЛОВЕКОМ .....	44
<b>Г. Б. Гандзілевська</b> ВИКОРИСТАННЯ ГЕНОСОЦЮГРАМИ ДЛЯ ДОСЛІДЖЕННЯ РОДИННИХ ЖИТТЄВИХ РОЛЕЙ ОСОБИСТОСТІ .....	69
<b>Л. М. Гридковець</b> РОЛЬ СОЦІАЛЬНИХ МОДЕЛЕЙ ПОВЕДІНКИ ОСОБИСТОСТІ В ПРОДУКУВАННІ НЕЮ ТРАВМАТИЧНОГО ДОСВІДУ .....	79
<b>Н. І. Жигайло, І. В. Зошій</b> ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ЦІННІСНИХ ОРІЄНТАЦІЙ СТУДЕНТІВ – МАЙБУТНІХ ЮРИСТІВ .....	90
<b>І. П. Камінська</b> АНАЛІЗ ПРОБЛЕМИ ФОРМУВАННЯ ДЕОНТОЛОГІЧНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНІХ ЛІКАРІВ У ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІЙ ЛІТЕРАТУРІ .....	100
<b>І. С. Коваль</b> СТРУКТУРА ПСИХОЛОГІЧНОЇ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ РЯТУВАЛЬНИКІВ ДСНС УКРАЇНИ ДО ДІЯЛЬНОСТІ В ЕКСТРЕМАЛЬНИХ УМОВАХ .....	109
<b>А. Є. Куца</b> РОЗВИТОК ТВОРЧОЇ УЯВИ МАЙБУТНІХ ДИЗАЙНЕРІВ .....	120
<b>М. І. Миколайчук</b> ХРИСТИЯНСЬКІ ЦІННОСТІ ЯК РЕСУРС ПРИ ОПРАЦЮВАННІ ТА ІНТЕГРАЦІЇ ТРАВМАТИЧНОЇ ПАМ'ЯТІ .....	131

**В. І. Мілінчук**

ПСИХОЛОГІЧНІ ПРОЯВИ ВЕРБАЛЬНО-ЛОГІЧНОГО  
І НАОЧНО-ПРЕДМЕТНОГО МИСЛЕННЯ  
У МОВЛЕННЄВІЙ ДІЯЛЬНОСТІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ .....143

**Ю. І. Пилипака, В. Л. Романюк**

ПСИХІЧНА ТРАВМА ТА ЗДОРОВ'Я ОСОБИСТОСТІ .....152

**Д. В. Піонтковська**

ПРОГРАМА РОЗВИТКУ НАЦІОНАЛЬНОЇ  
ІДЕНТИЧНОСТІ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ .....163

**К. О. Рябушенко**

ПРОБЛЕМА СТРАХУ ПЕРЕД ХВОРОБОЮ У ЗАРУБІЖНИХ  
ПСИХОЛОГІЧНИХ ДОСЛІДЖЕННЯХ .....173

**Н. М. Савелюк**

МЕТАФОРИЧНІСТЬ ЯК ПСИХОЛІНГВІСТИЧНИЙ ЧИННИК ТВОРЕННЯ  
І РОЗУМІННЯ РЕЛІГІЙНОГО ДИСКУРСУ .....182

**Л. М. Співак**

ЗМІСТОВІ ТА ПРОЦЕСУАЛЬНІ АСПЕКТИ ПСИХОЛОГІЧНОГО  
СУПРОВОДУ РОЗВИТКУ НАЦІОНАЛЬНОЇ САМОСВІДОМОСТІ  
ОСОБИСТОСТІ В ЮНОСТІ .....193

**І. В. Теслюк**

ОСОБИСТІСНА ВІДПОВІДАЛЬНІСТЬ ЯК ПРЕДМЕТ  
ПСИХОЛОГІЧНОГО ДОСЛІДЖЕННЯ .....205

**Lisa C. Ramsey, Olya Zaporozhets**

WINDOWS INTO FAMILIES: USING SAND TRAY TO ASSESS FAMILIES  
POST-TRAUMA FOR COUNSELING IN A CROSS CULTURAL  
CONTEXT .....222

**Mark Newmeyer, Benjamin Keyes, Olya Zaporozhets,  
Robert Rubinov, Kamala Palmer**

CROSS-CULTURAL HELPING INITIATIVES  
AND COMPASSION FATIGUE PHENOMENA .....231

**Pablo Polischuk**

A METACOGNITIVE-DIALOGICAL MODEL TO CONCEPTUALIZE  
AND APPROACH PTSD .....243

**Tan Ping Angeline Teoh, Olya Zaporozhets**

AN APPLICATION OF THE CHRIST-CENTERED MINDFULNESS  
AND ACCEPTANCE BASED THERAPY IN A CHRISTIAN  
CONTEXT .....255

**О. В. Стельмах**ТРЕНІНГОВА ПРОГРАМА ЯК ЕФЕКТИВНИЙ ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ  
ПРОФЕСІЙНОЇ Я-КОНЦЕПЦІЇ МАЙБУТНІХ РЯТІВНИКІВ ..... 264

НАШІ АВТОРИ ..... 273



Наукове видання

**НАУКОВІ ЗАПИСКИ НАЦІОНАЛЬНОГО УНІВЕРСИТЕТУ  
«ОСТРОЗЬКА АКАДЕМІЯ»**

**Серія «Психологія»**

**Збірник наукових праць**

**Випуск 1**

**Головний редактор** *Пасічник І. Д.*

**Відповідальний за випуск та упорядник** *Матласевич О. В.*

**Технічний редактор** *Свинарчук Р. В.*

**Комп'ютерна верстка** *Крушинської Н. О.*

**Художнє оформлення обкладинки** *Олексійчук К. О.*

**Коректор** *Шабатіна Ю. Г.*

*За достовірність наведених фактичних даних, цитат,  
власних імен, географічних назв та інших відомостей  
відповідають автори.*

Формат 42x30/4. Ум. друк. арк. 16,27. Наклад 100 пр. Зам. № 87–15  
Папір офсетний. Друк цифровий. Гарнітура «TimesNewRoman».

Оригінал-макет виготовлено у видавництві  
Національного університету «Острозька академія»,  
Україна, 35800, Рівненська обл., м. Острог, вул. Семінарська, 2.  
Свідоцтво суб'єкта видавничої справи РВ № 1 від 8 серпня 2000 року.

Видавець СПД Свинарчук Р. В.  
Свідоцтво суб'єкта видавничої справи РВ № 27 від 29 липня 2004 року.  
Тел. (+38067) 771 28 70, e-mail: 35800@ukr.net.