

**Міністерство освіти і науки України
Чернівецький національний університет
імені Юрія Федьковича
Факультет педагогіки, психології та соціальної роботи
Кафедра педагогіки та психології дошкільної освіти**

«Психологічні особливості виникнення і розвитку фрустрацій у професійній діяльності вихователів»

**Дипломна робота
Рівень вищої освіти – другий (магістерський)**

Виконала:
студентка 6 курсу, групи 608
спеціальності 012 «Дошкільна освіта»
Міщцей Маргарета Георгіївна

Керівник: кандидат педагогічних наук,
доцент **Перепелюк І.Р.**

До захисту допущено:
Протокол засідання кафедри № 4
від 3 листопада 2021 р.
зав. кафедри _____ проф. Олійник М. І.

АНОТАЦІЯ

Міцицей М.Г. «Психологічні особливості виникнення і розвитку фрустрацій у професійній діяльності вихователів» - Магістерська робота.

Професійна діяльність вихователя, яка розгортається в процесі взаємодії з вихованцями, характеризується досить високим рівнем складності та напруженості. Вихователеві доводиться здійснювати як заздалегідь заплановані та цілеспрямовано організовані навчальні й виховні заходи, так і приймати педагогічні рішення в непередбачених ситуаціях взаємодії з дітьми, їхніми батьками, колегами по роботі, адміністрацією. Педагогічній діяльності притаманні: високий динамізм, необхідність самостійного прийняття педагогічних рішень із наступною реалізацією, підвищена відповідальність за їх наслідки, схильність до соціальної оцінки, новизна нестандартних ситуацій, тобто наявним є весь асортимент факторів, які викликають фрустрацію.

Мета дослідження: полягає у вивченні факторів виникнення і розвитку професійних фрустрацій вихователя та засобів діагностики і психокорекції фрустрованості педагогів.

Відповідно до мети сформовані наступні **завдання дослідження:** дослідити стан розробленості проблеми фрустрації та визначити її психологічні особливості в професійній діяльності вихователя; виявити фактори, які впливають на виникнення і розвиток фрустрації вихователів у навчально-виховному процесі закладу дошкільної освіти і дослідити їх взаємозв'язки з фрустрованістю педагогів; розробити різні форми психокорекційної роботи по подоланню фрустрації, підвищенню продуктивності професійної діяльності та покращенню загального самопочуття вихователя

Об'єкт дослідження – професійна діяльність вихователя закладу дошкільної освіти.

Предмет дослідження – психологічні особливості виникнення і розвитку професійних фрустрацій, які виникають у процесі професійної діяльності вихователя.

Практичне значення. Наукові дані по дослідженню професійних фрустрацій вихователя можуть бути використані в професійній діяльності психолога закладу дошкільної освіти, у роботі зі студентами з метою розвитку їхньої творчої індивідуальності та забезпечення ефективного освоєння ними педагогічної професії.

Запропонована програма діагностики та подолання фрустрованості може допомогти практичним психологам закладу дошкільної освіти у проведенні психотерапевтичних і корекційних заходів із вихователями. Описані в програмі методи можуть бути використані у психологічній роботі з педагогами з метою рефлексії фрустраційних проявів та подолання стану фрустрації.

Ключові слова: професійні фрустрації, професійна діяльність вихователя закладу дошкільної освіти.

ЗМІСТ

ВСТУП	5
РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНИЙ АНАЛІЗ ПРОБЛЕМИ ПСИХОЛОГІЧНИХ ОСОБЛИВОСТЕЙ ВИНИКНЕННЯ І РОЗВИТКУ ФРУСТРАЦІЙ У ПРОФЕСІЙНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ ВИХОВАТЕЛІВ	10
1.1. Поняття фрустрації	10
1.2. Психологічні особливості виникнення і розвитку фрустрації	17
1.3. Форми прояву фрустрації	24
1.4. Основні підходи у дослідженні проявів фрустрації в контексті професійної діяльності вихователя закладу дошкільної освіти	32
Висновки до розділу 1	43
РОЗДІЛ 2. ДОСЛІДЖЕННЯ ФРУСТРАЦІЙ В ПРОФЕСІЙНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ ВИХОВАТЕЛЯ	45
2.1. Опис процедури і методик дослідження	45
2.2. Аналіз результатів дослідження	51
2.3. Психологічні засоби запобігання та психокорекції фрустрованості вихователів	58
2.4. Результати контрольного експерименту	67
Висновки до розділу 2	70
ВИСНОВКИ	72
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ	76
ДОДАТКИ	85

ВСТУП

Актуальність дослідження. Ключовою фігурою в організації навчально-виховного процесу є й залишається саме педагог. Від його професіоналізму і компетентності, позиції та досвіду, педагогічної майстерності залежить успіх освітянської справи. Сучасне суспільство ставить особливі вимоги до особистості вихователя та його професійних властивостей. Прийнята Кабінетом Міністрів, схвалена Президентом України Державна програма «Вчитель» зорієнтована на підвищення якості підготовки педагогічних кадрів. В ній наголошено, що саме через діяльність педагога реалізується державна політика, спрямована на зміцнення інтелектуального і духовного потенціалу нації, розвиток вітчизняної науки і техніки, збереження і примноження культурної спадщини. Сьогодні, коли роль освіти в житті людини значно зростає, все більш актуальними стають дослідження, які забезпечують підвищення ефективності процесу навчання.

Професійна діяльність вихователя, яка розгортається в процесі взаємодії з вихованцями, характеризується досить високим рівнем складності та напруженості. Вихователеві доводиться здійснювати як заздалегідь заплановані та цілеспрямовано організовані навчальні й виховні заходи, так і приймати педагогічні рішення в непередбачених ситуаціях взаємодії з дітьми, їхніми батьками, колегами по роботі, адміністрацією. Педагогічній діяльності притаманні: високий динамізм, необхідність самостійного прийняття педагогічних рішень із наступною реалізацією, підвищена відповідальність за їх наслідки, схильність до соціальної оцінки, новизна нестандартних ситуацій, тобто наявним є весь асортимент факторів, які викликають фрустрацію.

Останні 30 років в педагогічній психології значна увага приділялася питанням, пов'язаним із вивченням професійних проблем педагога (Ф. Гоноболін, В. Крутецький, А. Реан та ін.); особливостей його професійної діяльності (І. Зязюн, А. Маркова, О. Киричук, Н. Кузьміна, Т. Лисянська, В. Пікельна, В. Семиченко, В. Чернобровкін, О. Щербаков та ін.); визначенням професійно значущих властивостей особистості педагога (Л. Мітіна, О. Прохоров, І. Страхів, С. Суботін,

Н. Тарнавська, В. Третьяченко та ін.), проблемам формування знань, вмінь та навичок педагога (С. Єлканов, Н. Самоукіна В. Слатьонін, О. Щербаков, Т. Яценко та ін.), створенню професіограми і психограми вихователя (В. Заботін, Є. Осовський). Вивченню індивідуально-типологічних властивостей особистості та їхнього впливу на успішність професійної діяльності надавали особливого значення Н. Кузьміна, В. Небилицин, В. Русалов, Т. Яценко та ін. Проблему впливу психічно напружених ситуацій, емоційних чинників на формування особистісних характеристик, а також на продуктивність діяльності суб'єкта розробляли такі психологи, як В. Моляко, Л. Мітіна, Н. Наєнко, Т. Немчин, Е. Носенко, В. Семиченко, В. Чернобровкін та ін.

Серед вище названих проблем найменш вивченими є психічні стани, які виникають під впливом професійної діяльності. Хоча останнім часом і з'явилися ряд наукових праць, присвячених вивченню впливу станів психічної напруженості на успішність виконання суб'єктом своїх професійних обов'язків (А. Большакова, Г. Заремба, Н. Коломинський, Л. Мітіна, О. Прохоров, А. Реан, В. Третьяченко та ін.) проте, при всій очевидній актуальності проблеми, дотепер, у психолого-педагогічній літературі ще не досить чітким є обґрунтування різноманітних підходів до вивчення проблеми фрустрації, зокрема, в професійній діяльності вихователя. Недостатньо висвітлені аспекти, що стосуються особливостей поведінки та переживань педагогів у ситуаціях фрустрації, яка виникає в процесі організації навчальної діяльності. Крім того, залишаються недостатньо вивченими фактори розвитку фрустрованості вихователів в їх професійній діяльності, процес діагностування зовнішніх та внутрішніх факторів, що визначають виникнення і розвиток професійних фрустрацій, а також шляхи і методи психокорекції фрустрованості вихователів та деструктивного впливу фрустрації на діяльність і особистісний розвиток педагогів.

Необхідність уточнення цих питань зумовила вибір теми нашого дослідження: *«Психологічні особливості виникнення і розвитку фрустрацій у професійній діяльності вихователів»*.

Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами. Магістерське дослідження виконано в межах науково-дослідної теми кафедри педагогіки та психології дошкільної освіти Чернівецького національного університету імені Юрія Федьковича «Тенденції розвитку сучасної дошкільної освіти: імплементація Європейського досвіду у вітчизняну педагогічну практику» (номер державної реєстрації 0116U006150).

Тему магістерської роботи затверджено на засіданні кафедри педагогіки та психології дошкільної освіти Чернівецького національного університету імені Юрія Федьковича (Протокол № 1 від 24 вересня 2020 року).

Об'єкт дослідження – професійна діяльність вихователя закладу дошкільної освіти.

Предмет дослідження – психологічні особливості виникнення і розвитку професійних фрустрацій, які виникають у процесі професійної діяльності вихователя.

Мета дослідження полягає у вивченні факторів виникнення і розвитку професійних фрустрацій вихователя та засобів діагностики і психокорекції фрустрованості педагогів.

Гіпотезу дослідження склали такі припущення:

- фрустрація, що виникає в професійній діяльності вихователя, зумовлена як зовнішніми так і внутрішніми факторами. Вона значною мірою визначається різними формами соціальних впливів, які не знаходять свого повного задоволення та проявляються в марності сподівань педагога на кращі результати професійної діяльності. Склад внутрішніх факторів, що сприяють виникненню стану фрустрації, визначається не лише сукупністю індивідуальних якостей, які зумовлюють стійкість до складних життєвих ситуацій, зовнішніх обставин, а й наявністю певних глибинних комплексів, що склалися під впливом попереднього життєвого досвіду;
- подолання фрустрації, що негативно впливає на професійну діяльність вихователя, його загальне самопочуття і психосоматичне здоров'я можливе за умов проведення цілеспрямованої роботи, яка базується на використанні різноманітних засобів психокорекції, в тому числі активного соціально-психологічного навчання.

Для досягнення поставленої мети та перевірки висунутої гіпотези були поставлені такі *завдання*:

1. Дослідити стан розробленості проблеми фрустрації та визначити її психологічні особливості в професійній діяльності вихователя.

2. Виявити фактори, які впливають на виникнення і розвиток фрустрації вихователів у навчально-виховному процесі закладу дошкільної освіти і дослідити їх взаємозв'язки з фрустрованістю педагогів.

3. Розробити різні форми психокорекційної роботи по подоланню фрустрації, підвищенню продуктивності професійної діяльності та покращенню загального самопочуття вихователя.

У процесі роботи використовувалися такі *методи дослідження*:

– загальнонаукові: аналіз, синтез, порівняння, систематизація і узагальнення теоретичних та експериментальних даних. На їх основі проведено: аналіз наукової вітчизняної та зарубіжної психолого-педагогічної літератури, порівняльний аналіз різноманітних концепцій фрустрації, узагальнення теоретичних та практичних даних з проблеми вивчення фрустрації в професійній діяльності вихователя, що дало змогу визначити стан розроблення означеної проблеми;

– методи збору емпіричних даних, що склалися з комплексу взаємоперевіряючих та взаємодоповнюючих методик різних груп (прямі та проєктивні) і давали можливість експериментально дослідити особливості виникнення та розвитку професійних фрустрацій вихователів;

– методи обробки та інтерпретації отриманих даних, які поєднували кількісний та якісний порівняльний аналізи, включаючи методи математичної статистики і давали можливість експериментально дослідити професійні фрустрації вихователя.

На формуючому етапі дослідження для психокорекції фрустрованості вихователів використовувалися такі практичні методи як соціально-психологічний тренінг та активне соціально-психологічне навчання.

Теоретичне значення роботи полягає у: аналізі наукових знань про особливості фрустрації, що виникає у процесі професійної діяльності вихователя; вивченні залежності фрустрованості вихователя від внутрішніх та зовнішніх факторів, які впливають на її виникнення і розвиток в процесі його професійної діяльності; встановленні зв'язку між ступенем фрустрованості та особливостями поведінки вихователів у ситуаціях фрустрації педагогічної діяльності; обґрунтовано доцільність і розкрито можливості використання різних методів психокорекції, з метою діагностики та психокорекції фрустрованості вихователів;

Практичне значення. Наукові дані по дослідженню професійних фрустрацій вихователя можуть бути використані в професійній діяльності психолога закладу дошкільної освіти, у роботі зі студентами з метою розвитку їхньої творчої індивідуальності та забезпечення ефективного освоєння ними педагогічної професії.

Запропонована програма діагностики та подолання фрустрованості може допомогти практичним психологам закладу дошкільної освіти у проведенні психотерапевтичних і корекційних заходів із вихователями. Описані в програмі методи можуть бути використані у психологічній роботі з педагогами з метою рефлексії фрустраційних проявів та подолання стану фрустрації.

Структура магістерської роботи. Робота складається зі вступу, двох розділів, висновків, списку використаних джерел та додатків.

РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНИЙ АНАЛІЗ ПРОБЛЕМИ ПСИХОЛОГІЧНИХ ОСОБЛИВОСТЕЙ ВИНИКНЕННЯ І РОЗВИТКУ ФРУСТРАЦІЙ У ПРОФЕСІЙНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ ВИХОВАТЕЛІВ

1.1. Поняття фрустрації

За останні роки в психології приділялася велика увага вивченню деяких яскраво виражених психічних станів стресу, занепокоєння або тривоги (anxiety), ригідності (схильності до персеверації) і, нарешті, фрустрації. Правда, зарубіжні дослідники по відношенню до цих явищ часто уникають термінів «стани», але фактично йдеться саме про стани, які за певних умов на деякий час відкладають відбиток на все психічне життя, є цілісними реакціями організму в його активному пристосуванні до середовища.

Проблема фрустрації ставиться в плані теоретичного обговорення і в ще більшій мірі є предметом експериментальних досліджень, що проводяться над тваринами і людьми (частіше над дітьми). Не дивлячись на велике число опублікованих на тему про фрустрацію робіт, в цій темі ще багато неясного. Не випадково навіть висловлюються сумніви в необхідності концепції фрустрації, оскільки охоплювані нею явища різні і їх можна пояснити, не удаючись до даної концепції. Так, зокрема, ставить питання Рід Лоусон в книзі «Фрустрація. Розвиток наукової концепції» [69]. Ця книга є спробою показати сучасну постановку і різні вирішення даної проблеми. У книзі, окрім великої узагальнювальної статті вказаного автора під заголовком «Пошуки і аргументи», дано вісім статей різних авторів, що виражають різний підхід до фрустрації.

Існують труднощі і в розумінні самого терміну «фрустрація».

Фрустрація (від лат. Frustration – обман, марне очікування) – негативний психічний стан, обумовлений неможливістю задоволення тих чи інших потреб. Цей стан виявляється в переживаннях розчарування, тривоги, дратівливості, нарешті, розпачу. [82]

Фрустрація (лат. frustratio - обман, розлад, руйнація планів) - психічний стан тривожності, почуття безвихіддя та відчаю; одна з форм психологічного стресу; виникає в ситуації, що сприймається людиною як невідворотна загроза досягненню значущої для неї мети або розв'язання задачі. Супроводжується цілою гамою негативних емоцій: гнівом, роздратуванням, почуттям провини і т.ін.

Фрустраційна толерантність (стійкість) виробляється в процесі становлення особистості та вироблення нею стійких форм емоційного реагування на життєві труднощі, здатності до передбачення сприятливого виходу з фрустраційної ситуації. [90]

Фрустрація – це психічний стан людини, який виникає внаслідок неможливості задоволення потреб через наявність перешкод (реальних чи уявних).

Фрустрація виявляється у депресії, спробах зняти напруження за допомогою куріння, алкоголю, відмови від активної діяльності. Фрустрація може супроводжуватись агресією, спрямованою на інших людей; агресією, спрямованою на себе або агресією, спрямованою на предмет досягнення.

Людина може попередити виникнення фрустрації. Основною умовою є спокійна і адекватна оцінка того, що відбувається, стримання емоцій, а іноді і навмисна байдужість. [104]

Якщо звернутися до філології цього терміну, то frustration означає розлад (планів), знищення (задумів), тобто вказує на якусь у відомому сенсі слова травмуючу ситуацію, при якій терпиться невдача. Як побачимо далі, філологія терміну близька до поширеного, хоча і не всіма прийнятого розуміння фрустрації. Фрустрація повинна розглядатися в контексті ширшої проблеми витривалості по відношенню до життєвих труднощів і реакцій на ці труднощі.

І. Павлов багато разів говорив про труднощі життя, які викликають несприятливі стани кори великих півкуль головного мозку. На одному з клінічних середовищ він зробив характерне визнання: «Взагалі життя – завжди неприємна, суцільна трудність, і ця трудність дає себе знати при вже збитій нервовій системі. Треба вважати, що життя завжди важке» [26].

В іншій клінічній ситуації І. Павлов говорив, що «скрутні життєві становища викликають то надзвичайне збудження, то депресію» [43]. Але труднощі в житті можна розділити на дві категорії. Є труднощі сповна переборні, хоча для їх подолання часто потрібні величезні зусилля. Як вказував К. Ушинський, кожна праця пов'язана з труднощами. Це часто ті труднощі, в подоланні яких полягає одна з умов психічного розвитку людини і оволодіння нею професійною кваліфікацією. Коли говорять про наполегливість, то мають на увазі ту рису вдачі, яка виражається в боротьбі з труднощами, в подоланні перешкод. Концепція фрустрації до такого роду труднощів не відноситься, а якщо і відноситься, то лише в тих випадках, коли сповна подолані труднощі суб'єктивно сприймаються як неподоланні, коли людина здається перед ними.

Інші труднощі в житті належать до неподоланних, або, обережно кажучи, майже неподоланних (деякі труднощі, непереборні в даний час, наприклад в боротьбі з раковими захворюваннями, напевно, в майбутньому удасться здолати). Дослідники фрустрації вивчають ті труднощі, які є дійсно неподоланними перешкодами або перешкодами, бар'єрами, що виявляються на шляху до досягнення мети, вирішення задачі, задоволення потреби.

Але чи можна всі неподоланні труднощі в житті звести до бар'єрів, блокуючих намічену дію? Дійсно, існують життєві труднощі, що часто виникають несподівано як того або іншого роду незгоди або нещастя, які можна назвати бар'єрами або перешкодами лише умовно, оскільки вони перешкоджають благополуччю, щастю.

Явища фрустрації найбільш вивчені у відношенні до бар'єрів в діяльності і тому надалі мова йтиме саме про такі ситуації, коли діяльність блокується із-за неподоланної перешкоди, хоча такими ситуаціями обмежити сферу фрустрації не можна.

Є неясності в тому, до чого відносити термін фрустрація: до зовнішньої причини (ситуації) або до реакції, що викликається нею (психічний стан або окремі реакції). У літературі можна зустріти і те інше вживання даного терміну.

Було б доцільно, подібно до того як відрізняють стрес – психічний стан від стресора – його збудника, аналогічно розрізнати *фрустратор* і *фрустрацію* – зовнішню причину і його дію на організм і особу. Хоча термін фрустратор в літературі мало споживаний, ми в подальшому викладі вживатимемо його, використовуючи термін фрустрація – переважно для позначення провокованого фрустратором стану. Таке слововживання попереджає плутанину в поняттях і відповідає суті справи.

Звертаючись до наявних в літературі визначень фрустрації, можна виходити з визначення її, даного видним дослідником цієї проблеми в США С. Розенцвейгом, згідно якому фрустрація «має місце в тих випадках, коли організм зустрічає більш-менш неподоланні перешкоди або обструкції на шляху до задоволення яких-небудь життєвих потреб» [37, с. 379-388].

Мабуть, тут фрустрація розглядається як явище, що відбувається в організмі, в його пристосуванні до середовища. Але людина – суспільна істота, особа, і тому дане визначення, що обмежує фрустрацію біологічним тлумаченням, абсолютно недостатнє.

Згідно визначенню, яке дали Браун і Фарбер [19] фрустрація – результат таких умов, при яких очікувана реакція або попереджається, або загальмовується. Лоусон, інтерпретуючи позицію даних авторів, пояснює, що *фрустрація* – конфлікт між двома тенденціями: тією, яка відноситься до типу зв'язку «мета – реакція», і тією, яка виникла під впливом умов, що інтерферують [31;72]. Браун і Фарбер роблять акцент на протиріччях, які виникають при дії фрустраторів, і саме цією суперечністю пояснюють емоційність, якою зазвичай відрізняються реакції в цих ситуаціях. Гаряче підтримуючи цих авторів в прагненні розрізнати зовнішню причину і стан, що викликається нею, Чайльд і Уотерхауз [104], в протилежність Брауну і Фарберу, рекомендують називати фрустрацією лише факт (Event) перешкоди, вивчаючи його вплив на діяльність організму, але не наводять на користь такого слововживання скільки-небудь розвинених обґрунтувань.

Виходячи з поняття фрустрації як психічного стану, ми даємо їй таке визначення: *фрустрація* – стан людини, що виражається в характерних

особливостях переживань і поведінки і викликається об'єктивно непереборними (або що суб'єктивно так розуміються) труднощами, що виникають на шляху до досягнення мети або до вирішення задачі. У застосуванні до тварин визначення таке: фрустрація – стан тварини, що виражається в характерних реакціях і викликається труднощами, які виникають на шляху до задоволення біологічних потреб. Необхідність двох визначень диктується тим, що тварина – біологічна істота, а людина – суспільне, і фрустрація має різну значущість і різні причини у людини і тварини, хоча є і багато загального в цьому стані, як такому, що провокується „бар'єрами“, які блокують діяльність. Є спроби звести явище фрустрації в ранг абсолютно закономірних явищ, що необхідно виникають в життєдіяльності організму і особи. Так, Майєр [70] вважає, що поведінка тварини або людини залежить від двох потенціалів. До першого з них відноситься «репертуар поведінки», який визначається спадковістю, умовами розвитку і життєвим досвідом. Другий потенціал складають вибіркові або відбіркові процеси і механізми. Вони, у свою чергу, поділяються на тих, що діють при мотивованій діяльності і виникають при фрустрації. Перші функціонують, коли діяльність направлена на досягнення мети на основі відповідних мотивів, одним з яких (вельми важливим) є задоволення потреб. У таких випадках поведінка завжди є дорога до вирішення задачі. Зовсім інші вибіркові процеси і механізми мають місце при фрустрації: тоді як мотивована і цілеспрямована поведінка відрізняється варіативністю, конструктивністю або зрілістю і «вправами в свободі вибору», нецілеспрямована поведінка, характерна для фрустрації, відрізняється рисами деструктивності, ригідності і незрілості. Виникає сумнів з приводу того, чи можна рахувати фрустрацію нічим не мотивованою. Якщо під нею розуміти, як цього хочуть, наприклад, Чайльд і Уотерхауз, зовнішню причину (бар'єр або обструкцію), то можливе одне з двох: або цей бар'єр долається, і в такому разі поведінка буде не просто мотивованою, але і мотивованою розумно, або ж бар'єр викликає недоцільну, а інколи і, дійсно, деструктивну поведінку. Але і тоді не можна сказати, що поведінка нічим не мотивована і жодної мети не переслідує. Вже

одне те, що вона віднесена до вибіркової форми поведінки, свідчить, що в ній є своє мотивування. [104]

Хоча концепція фрустрації використовується в арсеналі фрейдизму, - не можна рахувати її обов'язково з ним зв'язаною. Проблема бар'єру, блокуючого діяльність, поставлена Куртом Левінім без прямого впливу фрейдизму. Багато психологів, що проводили велику експериментальну роботу по фрустрації, до фрейдистів зовсім не відносяться. Зокрема, було б безглуздо підозрювати у фрейдизмі дослідників фрустрації, що проводили експерименти на тваринах, – а таких багато.

Слід категорично відкинути роботи по фрустрації, що проводяться з позицій фрейдизму і неофрейдизму. У основі цих позицій лежить фантастика боротьби «ід» (несвідомих, але владних потягів), «его» (особи з її психікою) і «суперего» (принципів поведінки суспільних норм і «цінностей»). Ця боротьба повна фрустрації, що розуміється як придушення з боку «цензури», функцією, що є «суперего», потягів, якими людина одержима з дитинства і які носять в значній (по-неофрейдистськи) або повною мірою (у Фрейда) сексуальний характер. Фрейдизм принижує роль свідомості і конкретних суспільних умов розвитку людини. Замість життєвих потреб, свідомих цілеспрямованих дій фрейдизм на перший план ставить якісь «підґрунтя», «рокові» сили, якими ніби-то детермінується поведінка людини, приреченої на постійну фрустрацію, оскільки проявам «ід» опирається «суперего». [103]

Особливо неправомірні спроби використовувати вчення про фрустрацію в його фрейдистському тлумаченні для пояснення суспільних явищ, спроби узяти його на озброєння соціальної психології. Так, наприклад, в книзі Долларда, Дуба, Міллера, Мауера і Сирса «Фрустрація і агресія» [38] навіть такі явища, як війна, зводяться до драми утиску особистих потягів, запитів і надій. Л. Берковіц [7] рахує агресії, що виникають в суспільних стосунках, не чим іншим, як проявом фрустрації, – конфліктом між людиною з його інстинктами, що бурхливо заявляють про «себе», і середовищем, що розглядається «взагалі» як щось незмінне і вороже людині. Антрополог Б. Маліновський [21] приписує тубільцям ніби то властиву їм

від природи схильність до фрустрації в формі агресії. Цим своїм «відкриттям» він прагне пояснити боротьбу тубільців з колонізаторами, залишаючи збоку конкретні умови поневолення і експлуатації, спонукаючи тубільне населення повставати проти колонізаторського гніту.

Майер в статті «Роль фрустрації в соціальних рухах» [20] залучає явища фрустрації як пояснення взаємин між країнами. Він, наприклад, заявляє: «Ми більше боялися Росії тому, що боялися її цілей більше, ніж фрустрації Японії і Німеччини». В той же час було б неправильно всі роботи, що проводилися за кордоном, по соціальній психології пов'язувати з фрейдизмом і, зокрема, з фрустрацією в її фрейдистському тлумаченні. Так, у великій колективній праці «Поточні проблеми в соціальній психології», де містяться статті 51 автора, фрейдизм і психологія займають нікчемне місце, а фрустрація згадується лише епізодично. Це, звичайно, не означає, що соціальна психологія в США, що не стоїть на позиціях фрейдизму, не має вельми істотних недоліків і, зокрема, рушійних сил суспільного розвитку, що полягають в тому, що психологізувало. Вельми сильно виявляється в США в роботах по фрустрації вплив біхевіоризму. Лоусон прямо заявляє: «Коротко кажучи, інтерес до фрустрації, як внутрішнього стану, з біхевіористичної точки зору, перекинує проблему, робить її псевдопроблемою» [18; с. 7].

Існування того, що називають внутрішнім світом людини, існування свідомості, спрямованості як системи відношенні і переживань біхевіоризмом або заперечується, або ж визнається чимось не заслуговуючим наукового вивчення. Проте вимога об'єктивності в психології означає не заперечення внутрішнього світу людини, а спонуку до його пізнання найбільш об'єктивними методами, до яких відносяться не лише експеримент, але і спостереження, а також словесний звіт, що завжди включає деякі елементи самоспостереження. Біхевіористська позиція «збіднює» вивчення фрустрації, спрощує, а інколи і спотворює це складне – у людини суспільно детерміноване – явище [13].

Соціальна фрустрованість – це вид (форма) психічної напруги, обумовленої незадоволеністю досягненнями і становищем особистості в соціально заданих

ієрархіях. Пояснимо сказане. Соціальна фрустрованість передає в собі емоційне ставлення людини до позицій, які зуміла зайняти вона на даний момент свого життя. Інтелект при цьому відбиває, із одного боку, те, що в принципі може бути досягнуто в тій чи іншій сфері, людина конкретно сама змогла досягти - зі сторони. Зверніть увагу на те, що кожне суспільство в конкретний період свого існування залежно від своєї орієнтації, матеріально - економічного розвитку, рівня правової та моральної культури пропонує своїм членам певні можливості соціального зростання і задоволення потреб. Соціум ніби «виробляє» шкали, чи щаблі, зростання і досягнень, а індивід, відповідно своїх домагань досягає того чи іншого рівня.

1.2. Психологічні особливості виникнення і розвитку фрустрації

Психологи розуміють під фрустрацією психічний стан, що виникає внаслідок реальної або уявної перешкоди на шляху досягнення мети. [44; 51] Фруструючою вважається ситуація, при якій, з одного боку, існує виражена мотивація до задоволення певної потреби, а з другого – перепони, що перешкоджають цьому досягненню.

Фрустрацію викликають і певні внутрішні конфлікти [16].

Деякі психологи розуміють під фрустрацією зовнішній бар'єр, що перешкоджає досягненню мети, в той же час інші психологи позначають цим терміном внутрішню емоційну реакцію, що обумовлена тим чи іншим обмеженням чи перешкодою на шляху до цілі [7].

Стан фрустрації виникає не зразу. Як зазначає Є. Ільїн фрустраційний поріг може визначатися низкою моментів: 1) повторенням незадоволення: при повторному незадоволенні (невдачі) відбувається його сумація з емоційним відбитком від попередньої невдачі; 2) глибиною незадоволення: чим сильніше була потреба, тим нижче поріг фрустрації; 3) емоційною збудливістю: чим вона вище, тим нижче фрустраційний поріг; 4) рівнем домагань людини, її звичкою до успіху:

чим довше людина не мала невдач, тим нижче поріг; 5) етапом діяльності: якщо перешкода виникає на початку діяльності, агресія виражена слабше, ніж коли невдача була в самому кінці [51].

Одним з перших психологів, який зайнявся експериментальними дослідженнями фрустрації, був С. Розенцвейг [37]. Він створив типологію фрустраційних ситуацій та способів реагування на них. На його думку, необхідно розрізняти три види фрустраційних ситуацій: нестачу, позбавлення та конфлікт. В кожній з цих ситуацій причина фрустрації може знаходитись всередині людини чи поза неї.

Згідно теорії С. Розенцвейга, за спрямованістю реакції поділяються на:

1) екстрапунітивні: поведінка полягає в тому, що особистість звинувачує оточуючий світ в своїх невдачах і реагує гнівом та злостью на інших;

2) інтрапунітивні: такого роду поведінка пов'язана із звинуваченням самого себе в різного роду невдачах, породжених фрустраційними ситуаціями; тут реакція спрямована на себе, з прийняттям провини чи відповідальності за виправлення ситуації, що виникла;

3) імпунітивні: поведінка полягає в тому, що особистість вважає ситуацію неминучою і проявом долі, відсутнє звинувачення оточуючих чи самого себе.

Отже, згідно теорії С. Розенцвейга, реакції на фрустрацію можуть супроводжуватись гнівом та злостью, тобто можуть мати негативне емоційне забарвлення.

Як вказують психологи, фрустрація може проявлятися у відчутті гнітючого напруження, тривоги, відчаю, гніву. Згідно з фрустраційною теорією, агресія – це результат фрустрації. Так, Дж. Доллард стверджував, що, по-перше, агресія завжди є наслідком фрустрації і, по-друге, фрустрація завжди спричиняє агресію. Проте, результати багатьох емпіричних досліджень представили підтвердження положення про те, що фрустрація не завжди веде до агресії [7; 8].

Отже, фрустрація як критична ситуація іноді сприяє агресії. Існує думка, що фрустрація викликає агресію перш за все у людей, які засвоїли звичку реагувати на фрустрацію чи інші аверсивні стимули агресивною поведінкою [4]. Згідно К. Ізарду

[50], встановлено, що в ситуації фрустрації одночасно з емоцією гніву часто активуються такі емоції, як огида та презирство, і тоді формується комплекс емоцій, який можна назвати триадою ворожості.

Таким чином, фрустрація пов'язана з сильними негативними емоціями. Однією з них є образа.

Фрустрація – це своєрідний емоційний стан, характерною ознакою якого є дезорганізація свідомості та діяльності у стані безнадійності, втрати перспективи. Розрізняють такі види фрустрації, як *агресивність, діяльність за інерцією, депресивні стани*, характерними для яких є сум, невпевненість, безсилля, відчай. Фрустрація виникає в результаті конфліктів особистості з іншими, особливо в колективі, де людина не має підтримки, співчутливого ставлення. Негативна соціальна оцінка людини, яка зачіпає її особисто – її значущі стосунки, загрожує престижу, людській гідності, – спричинює стан фрустрації. Він виникає у людей з підвищеною збудливістю, з недостатньо розвиненими гальмівними процесами, у невихованих, розбещених дітей.

Фрустрація визначається як стан, викликаний двома моментами: наявністю сильної вмотивованості досягнення мети (задоволення потреб) і перепони, що перешкоджає цьому досягненню.[45;49]

Перешкодами на шляху до досягнення мети можуть бути події різного характеру:

- *фізичного* (позбавлення свободи), біологічного (хвороба, старіння),
- *психологічного* (страх, інтелектуальна недостатність),
- *соціокультурного* (норми, правила, заборони).

Якщо розглядати вираженість цього стану, то можна говорити про різні ступені переходу ситуацій утруднення в ситуацію, коли труднощі в здійсненні діяльності стають непереборними. З погляду порушень у сфері поведінки фрустрація може проявлятися у двох рівнях: як *втрата вольового контролю* (дезорганізація поведінки) або як *зниження ступеня обумовленості свідомості* адекватною мотивацією (втрата терпіння та надії) [70].

Однак не всяка фрустрація приводить до конфлікту. Емоційна напруга, невдоволення, пов'язане з незадоволенням потреб, повинні перейти певну границю, за якої агресія виступає у формі спрямованої соціальної дії. Ця границя визначається станом суспільного страху, культурними нормами й дією соціальних інститутів, що стримують прояв агресивних дій. Якщо в суспільстві або соціальній групі спостерігаються явища дезорганізації, знижується ефективність дії соціальних інститутів, людина легше переходить грань, що відокремлює її від конфлікту [44].

Фрустрація постійно присутня усередині людини, вона загнана вглиб і може при певних сприятливих умовах у будь-який момент вийти назовні у формі агресії. Агресивне поведіння, часто назване фрустрацією, може бути спрямовано на іншу людину або групу людей, якщо вони являються причиною розвитку фрустрації або представляються такими. Агресія, при цьому, носить спрямовано соціальний характер і супроводжується емоційними станами гніву, ворожості, ненависті. Агресивні соціальні дії викликають відповідну агресивну поведінку [41].

Емоційні стани та форми їх виявлення детермінуються, здебільшого, соціальними чинниками, але не можна ігнорувати у з'ясуванні їхньої природи й окремих вроджених особливостей людини. Багатство емоційних станів виявляється у формі настроїв, афектів, стресів, фрустрацій, пристрастей.

Настрій – це загальний емоційний стан, який своєрідно забарвлює на певний час діяльність людини, характеризує її життєвий тонус. Розрізняють настрої позитивні, які виявляються у бадьорості, і негативні, які пригнічують, викликають пасивність. *Настрій* – це такий загальний емоційний стан, який виразно не спрямований на щось конкретне. Причини настроїв – найрізноманітніші: невідповідність до діяльності, страх перед очікуваною невдачею, хворобливі стани, приємні звістки тощо. Особливе місце серед причин, що викликають настрої, посідає марновірство. Віра в прикмети, особливо негативні, викликає пасивність, страх, дестабілізує психічну діяльність особистості. Міра піддатливості настроям має індивідуальний характер. Особи, яким властиве самовладання, не піддаються настрою, не занепадають духом навіть тоді, коли для цього є якісь підстави, а

навпаки, переборюють труднощі. Легкодухі швидко піддаються настроям. Вони потребують підтримки колективу [72].

Афекти – це сильне, короткочасне збудження, що виникає раптово, оволодіває людиною так сильно, що вона втрачає здатність контролювати свої дії та вчинки. Прикладом афектів може бути несподіване переживання – сильна радість, вибух гніву, страх. У стані афекту порушується саморегуляція організму, яка здійснюється ендокринною системою, діяльність внутрішніх органів, ослаблюються гальмівні процеси кори великих півкуль головного мозку. І.Павлов, аналізуючи афектний стан, зазначав, що людина у стані афекту, який перевищує гальмівну функцію кори, говорить і робить те, чого вона ніколи не зробить у спокійному стані і про що шкодує, коли мене афект. Особливо різко виявляється афектний стан при сп'янінні, за якого гальмівні процеси значно ослаблюються. Афекти викликаються несподіваними гострими життєвими ситуаціями, в які потрапляє людина. Афект, як і настрій, залежить певною мірою від індивідуальних особливостей людини – її темпераменту, характеру, вихованості. Афективні люди часто-густо «спалахують» з будь-яких причин. Афекти викликають глибокі зміни у психічному житті людини, виснажують її. Людина, виховавши в собі здатність контролювати себе, володіти рухами, може контролювати свої афективні реакції. Разом з тим усім людям більшою чи меншою мірою властиве афективне життя, без якого вони перетворилися б на пасивних, байдужих істот. [13]

Стрес дещо нагадує афект. Він, як і афект, виникає за напружених умов життя та діяльності, у небезпечних ситуаціях, що виявляються несподівано й потребують негайних заходів. У стресовому стані поведінка значною мірою дезорганізується, спостерігаються безладні рухи, порушення мовлення, помилки в переключенні уваги, у сприйманні, пам'яті та мисленні, виявляються неадекватні емоції. Лише тверді вміння та навички у стресовому стані можуть залишитися без змін. Практика показує, що висока ідейність, дисциплінованість, організованість та самовладання запобігають дезорганізації поведінки за умови стресу.

Від стресових станів, які виникають у процесі роботи, важливо відрізнити *фрустративні стани особистості*, які характеризуються переживаннями зриву

надій. Фрустрація описується наступної формулою: «потреби – блокування – негативні емоції» [100].

Фрустрація – це своєрідний емоційний стан, характерною ознакою якого є дезорганізація свідомості та діяльності у стані безнадійності, втрати перспективи.

Розрізняють такі види фрустрації, як

- *агресивність*,
- *діяльність за інерцією*,
- *депресивні стани*, характерними для яких є сум, невпевненість, безсилля, відчай.

Фрустрація виникає в результаті конфліктів особистості з іншими, особливо в колективі, де людина не має підтримки, співчутливого ставлення. Негативна соціальна оцінка людини, яка зачіпає її особисто – її значущі стосунки, загрожує престижу, людській гідності, – спричинює стан фрустрації. Він виникає у людей з підвищеною збудливістю, з недостатньо розвиненими гальмівними процесами, у невихованих, розбещених дітей.

У стані фрустрації особистість може поводитися чи агресивно (висловлювати невдоволення, роздратування, обурення), чи замкнутися у собі, впасти на певний час у депресивний стан (відчувати пригніченість, образу, почуття безнадійності й безпорадності, особистої ущемленості, комплексу неповноцінності чи комплексу «винен, не маючи вини»). Фрустративні переживання виявляються тим інтенсивніше, чим сильніший потяг особистості задовольнити свою потребу і чим ближче існує така можливість.

Типова ситуація фрустрації – ситуація згаяного шансу (гра в рулетку при великих ставках: «пощастило – не щастить – пощастить?»). Характерні ознаки фрустрації такі: особистість зіштовхується з нерозв'язною проблемою; вона не має можливості виходу з ситуації, тому «особливо» реагує на неї, або звинувачуючи того, хто здається винуватцем зриву надій (агресивна реакція), або вбачаючи «злий намір» в обставинах (депресивна реакція).

Реакція особистості може бути інтернальною, коли і своя вина. це – виняток; самозвинувачення – характерна прикмета не фрустрації, а виходу з неї, але в разі, якщо особистість бачить причини невдач насамперед у собі [38].

Фрустративні стани особистості можуть «підігріватися» і внутрішніми чинниками її психофізичною схильністю до відтворення таких ситуацій (довірливість, імпульсивність, тривожність, неорганізованість, ризикованість та ін.). У цьому разі особистість сама собі створює труднощі, щоб потім їх долати. Водночас особистість може мати велику стійкість до фрустрацій. Усе залежить від того, якою мірою виявляються її здатність долати фрустративні стани, попри заблокованість поведінки.

Переживання емоційних станів – радості, любові, дружби, симпатії, прихильності або болю, суму, страху, ненависті, презирства, огиди, незадоволеної потреби, тощо – завжди супроводжуються відповідними *зовнішніми* або *внутрішніми вираженнями*. Емоції з гіпоталамусу поширюються на всі ефекторні органи. Достатньо виникнути емоційному збудженню, як негайно включається весь організм у його вираження. Зовнішні вираження емоцій та почуттів виявляються в рухах, позах, у руховій та вокальній міміці, інтонаціях мовлення, рухах очей тощо. Внутрішня, або вісцеральна, вираженість переживань яскраво виявляється у прискореному серцебитті, диханні, підвищеному кров'яному тиску, змінах в ендокринних залозах, органах травлення та виділення. Ця вираженість буває астеничною або стеничною, тобто виявляється в пригніченні або збудженні. [35]

Зовнішнє, або експресивне, вираження емоцій і почуттів помітне навіть у немовлят. Але воно ще мало диференційоване. Багатство їх настільки велике, що в мові існує близько 5000-6000 слів, якими переважно передаються ті чи інші переживання. З розвитком мовлення дитина поступово оволодіває експресивними вираженнями, певною мірою стримує їх, але це не означає, що цим самим гальмується емоція. П. Анохін вважає, що в цьому разі пригнічуються лише деякі периферійні компоненти емоцій – рухи, міміка, сама ж емоція, якщо вона виникла, неминуче поширюється на інші, в основному на вісцеральні компоненти. Проте

формування витриманості у дітей позитивно позначається на їхній життєдіяльності та стосунках у колективі. [31]

1.3. Форми прояву фрустрації

З оволодінням експресивними способами вираження емоцій і почуттів формується здатність сприймати й розуміти різні форми та відтінки вираження переживань, уміння їх розпізнавати. Водночас розвивається вміння користуватися ними з метою впливати на інших. Ця здатність потрібна артисту, а особливо педагогу, який розпізнавши завдяки спостережливості внутрішні стани та переживання дитини, може керувати ними, впливати на них з виховною метою власними експресивно виявленими почуттями.

Залежно від обставин і стану організму, його підготовленості до переживань емоції та почуття можуть виражатися по-різному. Почуття страху, наприклад, може спричинити або астеничну реакцію – скутість, шок, або ж стеничну. Горе може викликати апатію, бездіяльність, розгубленість або відповідні енергійні дії.

Форми та інтенсивність виявлення емоцій і почуттів значною мірою залежать від вихованості, рівня культури особистості, традиції і звичаїв. Це особливо позначається на вираженості їх зовнішніми засобами – мімічними та пантомімічними рухами, жестами. Внутрішнє ж їх вираження (серцебиття, дихання, дія ендокринної системи) відбувається відносно незалежно від соціальних чинників.

Слід із самого початку сказати, що ці стани різні і залежать від різних причин, значущості їх дії, звички до них, важливу роль грають індивідуальні особливості суб'єкта один і той же фрустратор може викликати у різних людей абсолютно різні реакції. У американській літературі вельми поширена тенденція з числа реакцій на фрустратор особливо виділяти агресію. Є спроба всяку агресію тлумачити як фрустрацію. На цій позиції, наприклад, стоять Міллер, Мауер, Дуб, Доллард, – працівники Інституту людських відносин при Іельському університеті [22;73]. У

одній із статей цих авторів сказано: «Тому, хто вивчає людську природу, слід припускати, що коли він бачить агресію, то він повинен запідозрити, чи немає тут фрустрації, і що коли він бачить інтерференцію із звичками індивідуума або групи, треба насторожитися, чи немає тут серед всього іншого агресії» [30].

Хоча ці автори відкидають докір в тому, що вони зводять всяку фрустрацію до агресії, проте вони настільки акцентують агресивні реакції при фрустрації, що їх теорія фрустрації зазвичай і називається теорією фрустрації – агресії. Ми вважаємо, що немає підстав вважати агресію єдиною реакцією при фрустрації. Але спостерігається ця форма реакції все ж дуже часто.

Що ж розуміти під агресією?

У звичному розумінні цього слова – це напад за власною ініціативою з метою захвату. Кажучи про фрустрацію, терміну агресія надають ширше значення. Йдеться про такий стан, який може включати не лише прямий напад, але і загрозу, бажання напасти, ворожість. Стан агресії може бути зовні яскраво виражено, наприклад в забіякуватості, грубості «задиристості», а може бути більш «прихованим», маючи форму прихованої недоброзичливості і озлобленості. Реакція, що зовні здається агресивною, може бути насправді не такою, наприклад, коли учень, як мовиться «дає здачу». Типовий стан при так званій агресії характеризується гострим, часто афектним переживанням гніву, імпульсивною безладною активністю, злісністю, у ряді випадків бажанням на когось і навіть на чомусь «зігнати злість». Досить поширеним проявом агресії служить грубість. [59; 70]

І. Павлов наводить такий приклад зриву в агресивній формі в самого себе: «Коли дослід не йшов, а дослід робив асистент, то я чорт зна які слова висловлював у його адрес, які ніколи б за інших обставин не дозволив собі, я кидав інструменти і так далі» [3]. У одному з клінічних середовищ приведений випадок, коли товариш просив І.Павлова розбудити його, а при виконанні І. Павловим цього прохання товариш, людина, сповна «пристойна», кинув в нього подушку [13]. В обох прикладах на перший план виступають втрата самоконтролю, гнів і невиправдані агресивні дії. Учні, «що провалилися» на іспиті, інколи не робляючи жодних

відкритих агресивних дій, в той же час проявляють озлобленість, прагнення перенести провину ні в чому неповинних людей, частіше на «несправедливого», «прискіпливого» педагога, а інколи «на товаришів і навіть батьків, які нібито заважали їм належним чином підготуватися до іспиту. Чи слід відкинути спроби пов'язувати агресію з певним рівнем розвитку особи, як це зробив, наприклад Г. Андерсон. [87]. Він запропонував розрізняти шість рівнів розвитку особи. Вищий рівень – соціально цілісної поведінки – характеризується підпорядкуванням, визнанням домінування. Далі слідує рівень, названий «уникненням домінування» і що відрізняється, мабуть, формальним його визнанням за бажання знайти якісь обхідні дороги. Третью рівню властиві агресія, ворожість, гнів. Ще нижче стоять рівні вагання і бездіяльності, крайнього занепокоєння і, нарешті, найнижчий рівень дезінтеграції, неврозів і психозів. Стержнем в цій схемі, як видно, є відношення до домінування або влади в суспільстві, причому не робиться необхідних розмежувань в тому, що це за суспільство, яка влада і яке домінування. Якщо стати на позицію автора, то, наприклад, всі революціонери і борці за національну незалежність і свободу виявляються такими, що стоять нижче за тих, які пасивно підкоряються несправедливому ладу або ж «лавірують». Не можна погодитися і з тим, що опір підкоренню є агресія, навпаки, він є опором агресії. Схематизм Андерсона – один з прикладів того, до чого наводить вчення про фрустрацію і агресію, як яскраве її вираження, якщо тлумачити їх, підводячи під помилкову соціологічну схему, абсолютно відірвану від конкретних суспільних явищ, та суспільних явищ, що історично склалися. Слід виділити агресію, що направлена проти самого себе і виражається в самовикритті, самобичуванні, інколи в грубому відношенні до самого себе. («Таким дурням, як я, не слід було б за цю справу братися», «Бити мене було нікому.» і т. п.) [87].

У деяких роботах наголошується, що агресія, як прояв фрустрації, є не реальною, а уявною, такою, що існує лише у фантазії (Ерроу, Крендол [86]).

Агресія одне з яскраво виражених стенічних або активних проявів фрустрації. Проте активні або стенічні прояви фрустрації не можна звести до

агресії.

Фрустрація – негативний емоційний стан, що супроводжується усвідомленням неможливості досягти поставленої мети. Він виникає в ситуаціях, що перешкоджають реалізації лінії життя індивіда. Тому фрустрація сигналізує про інтенсивність його негативного ставлення до причин які породили таку ситуацію. Іноді фрустрація буває тривалою, що призводить до різкого звуження кола життєвих зв'язків особистості. Тоді все що відбувається розглядається під кутом зору події, яка спричиняє фрустрацію. Остання може стосуватися не лише майбутнього чи теперішнього, а й минулого. [34]

Фрустрація може розглядатися, як одна з форм психологічного стресу. У зв'язку з фрустрацією розрізняють:

- фрустратор - причина, яка викликає фрустрацію;
- фрустраційна ситуація;
- фрустраційна реакція.

Фрустрація супроводжується гамою в основному від'ємних емоцій: гнів, подразливість, почуття вини і т.п. Рівень фрустрації залежить:

- від сили інтенсивності фрустратора;
- від функціонального стану людини, що попала в фрустраційну ситуацію;
- від сформованих при становленні особистості стійких форм емоційного реагування, на життєві труднощі [34, с. 635].

Деякі дослідники, зокрема, Майер типовим вираженням фрустрації вважають *фіксацію*. Цей термін можна, розуміти в двох сенсах. Часто він розуміється як стереотипність, повторюванність дій. Наприклад, в дослідях Майера тварини, що отримували уколи або що позбавлялися звичного підкріплення, уперто продовжували безплідні рухи, не бажаючи зупинитися. Фіксація, що розуміється таким чином, означає активний стан, але в протилежність агресії цей стан ригідний, консервативний, нікому не ворожий, він є продовженням колишньої діяльності за інерцією – коли ця діяльність даремна або навіть небезпечна. [70]

Але фіксацію можна розуміти і як свого роду прикутість до фрустратора, який поглинає всю увагу, викликає потребу тривалий час сприймати, переживати і аналізувати фрустратор. Тут вже виявляється стереотипність не рухів, а сприйняття і мислення.

Особлива форма фіксації – у відповідь на дію фрустраторів – капризна поведінка.

Активною формою прояву фрустрації є також відхід у відволікаючу, що дозволяє «забутися», діяльність. Разом із стеничними проявами фрустрації існують і астеничні реакції на фрустратори – депресивні стани. Приведемо два вислови І. Павлова з клінічних ситуацій. «Відмінно пам'ятаю, що проводив важкі хвилини, коли що-небудь зривалося. Пам'ятаю теж, впадав в якнайглибшу меланхолію, ночі не спав через це, так що все буває» [68]. Також вчений розповідав про свого товариша, який почувався дискомфортно, невпевнено в тій сфері діяльності, до якої він не звик. Відбувалося збивання, постійна скрута і розвивалася глибока меланхолія» [68].

Депресію можна розглядати як щось протилежне агресії. Її не можна ототожнювати з фіксацією, для якої характерна не депресивність, а швидше своєрідна маніакальність. Для депресії типові відчуття печалі, свідомість невпевненості, безсилля, безнадійності, а інколи відчаї. Особливим різновидом депресії є стани скутості і апатії, як би тимчасового заціпеніння.

До типових для фрустрації реакцій деякі психологи як, наприклад, Баркер [11], відносять також регресію, розуміючи її не обов'язково у фрейдистському дусі.

Регресія – це повернення до примітивніших, а нерідко і до інфантильних форм поведінки, а також зниження під впливом фрустратора рівня діяльності, як тій, яка блокується, так і іншій. Деякими авторами до регресії помилково відносяться, проте, і абсолютно інші стани. Прикладом цього може служити інтерпретація дослідів, які провели з маленькими дітьми Р. Баркер П. Дембо і К. Левін [13]. Спочатку діти, розділені на дві групи (від 25 до 40 і від 42 до 61 місяці), протягом 30 хвилин вільно грали в кімнаті, де на підлозі на трьох квадратах були розташовані іграшки, олівці і папір.

Далі починався власне експеримент, що складався з трьох періодів. Перший період – передфрустраційний. Дітям пропонувалося грати в нові, дуже цікаві іграшки. Ці іграшки були виставлені особливо привабливо, принадно. Якщо експериментатор помічав недостатню зацікавленість деяких дітей іграшками, то він сам демонстрував дітям, які вони цікаві і як з ними добре грати. Цей період, що продовжувався від 5 до 15 хвилин, закінчувався тим, що діти на вимогу експериментатора залишали ту частину кімнати, де були зосереджені спокусливі для них іграшки. Після цього опускалася прозора ширма, що відділяла дітей від іграшок, які ставали недосяжні для дітей, залишаючись в той же час добре видимими. Тоді починався фрустраційний період. Діти могли грати лише в старі і, як передбачалося, менш цікаві іграшки, а одночасно на вигляді були іграшки нові і спокусливі. Експериментатор сидів за столом і писав, не показуючи вигляду, що умови гри змінилися. [69]

Третій період – післяфрустраційний. Ширма піднімалася і дітям надавалася можливість знову пограти в нові іграшки. Цей період вводився з тією метою, аби задовольнити потребу дітей грати цими іграшками. Під час перших двох періодів проводилися ретельні спостереження за поведінкою і перш за все за «конструктивністю» ігор дітей, що розуміється як велика або менша продуманість, складність і винахідливість, проявлені в грі. Конструктивність оцінювалася за семибальною шкалою, і, крім того, враховувався час, витрачений на окремі ігрові операції. З 30 дітей в 22 під впливом фрустратора конструктивність в грі виявилася пониженою, в трьох вона залишилася на колишньому рівні, а п'ятеро дітей грали значно повільніше, збільшилися також витрати часу на ті форми поведінки, які були названі ухиленням від гри, диверсіями. Методика описаного експерименту зустріла ряд критичних зауважень (діти підібрані із зниженим інтелектом, оцінка конструктивності суб'єктивна і ін.). Звертає на себе увагу і те, що біля 20% дітей регресії не показали. Виникає сумнів, чи була взагалі в даному випадку фрустрація. Якщо дітям, що пограли в нові цікаві ігри, не хотілося грати у менш цікаві ігри, то де ж тут повернення до примітивності? Людина після читання дуже цікавої книги, часто читає менш цікаву книгу повільніше і поверховіше. Це природньо. [69]

Не погоджуючись з інтерпретацією тільки що описаних фактів як проявів регресії, ми не заперечуємо цим все ж того, що випадки вираження фрустрації у відомій примітивності переживань і поведінки існують (інколи, зустрічаючись з бар'єрами, навіть не схильні до плаксивості старші дошкільники проливають сльози і поводяться «як маленькі»). Примітивність в регресії відноситься не лише до зовні виражених реакцій, але і до переживань –наприклад, до потреби - аби хто-небудь пожалів або приголубив як дитя.

Подібно до агресії, регресія не обов'язково є результатом фрустрації. Вона може виникати і з інших причин, наприклад, через наслідування або як навмисний «хід», аби викликати жалість і тим самим чогось добитися. Однією з типових рис фрустрації є емоційність. За даними Фінча, емоційна поведінка в шимпанзе виникає після того, як всі інші реакції пристосування до ситуації не дають ефекту. Згідно Лоусону і Марксу [74], діти при фрустрації проявляють більшу емоційність, ніж дорослі, тому, що володіють меншими можливостями пристосування. Саме на цьому ґрунті і виникає емоційна реакція.

Інколи фрустратори створюють психічний стан зовнішнього або внутрішнього конфлікту. Фрустрація розрізняється не лише за своїм психологічним змістом або спрямованістю, але і за тривалістю. Психічні стани, що характеризують фрустрацію, можуть бути короткими спалахами агресії або депресії афектного типу, а можуть бути тривалими настроями, що в деяких випадках залишають помітний слід в особі людини. [104]

Фрустрації, як і всякі психічні стани, можуть бути:

- типовими для характеру людини;
- нетиповими, але виражають початок виникнення нових рис вдачі;
- епізодичними, скороминущими. Так, агресивний стан типовіше для людини невгамовної, грубої, а депресія – людини невпевненої в собі. Проте агресія може бути і у людини стриманої, але такої, що стає потім невгамовною, агресивною після ряду фрустрацій. Нарешті, бувають такі фрустратори, які в самої «мирної», спокійної людини викличуть агресію, але цей стан не проникає «всередину» людини, залишаючись лише ситуаційним епізодом. Психологічне вивчення

фрустрації вимагає дослідження співвідношення між станами фрустрації і іншими психічними станами, як, наприклад, станами тривоги або занепокоєння, ригідності і перш за все з передуманням появи фрустратора стану, зокрема з тим, настільки людина була підготовлена до зустрічі з бар'єром (як у сенсі сприйняття новизни цього бар'єру, так і в сенсі «озброєності», толерантності, що є умовою). Наприклад, в стомленому стані людина по всій вірогідності гостріше переживає фрустрацію і менш схильна до толерантності, ніж в бадьорому стані. [91]

Проблема фрустрації повинна зайняти своє місце не лише в загальній, але і в дитячій і педагогічній психології. Життєва дорога дитини не проходить без протиріч і боротьби, які є необхідною умовою розвитку. Не можна уявити собі розвиток дітей за теорією З.Фрейда як драму «я», загубленого на ворожому йому світі суспільних норм і безсилою стримувати натиск нижчих інстинктів і потягів. Не можна слідувати адлерівському еталону і тлумачити розвиток особи як драму людини, обтяженої відчуттям неповноцінності і прагненням до самоствердження та влади. Але заперечуючи такі індивідуалістичні і ідеалістичні побудови, в той же час не можна змішувати з ними наукове пояснення фактів, що зустрічаються на життєвій дорозі і грають немалу роль в розвитку особи. У дітей різного віку треба вивчати джерела і особливості, причини, що визначають форми їх прояву.

Педагогічна психологія повинна допомогти в здійсненні наступних завдань, що стоять перед практикою виховної роботи з дітьми: попереджати стани фрустрації, і якщо вони виникають, регулювати їх; уникати в учбово-виховній дії фрустраторів, що провокують астеничні і небажані стеничні реакції; розвивати у дітей правильне розуміння труднощів, аби діти не приймали сповна переборні труднощі за непереборні бар'єри: виховуючи вольові риси вдачі, велику увагу приділяти вихованню витривалості і самовладання; виховувати ці риси і у педагога, аби він не давав дітям поганих прикладів і своєю фрустрацією не втрачав авторитету в очах дітей. Боротьба з фрустрацією, що досягається свідомістю, суспільною спрямованістю, терпінням і витримкою, нелегка. Про це свідчить хоч би факт появи стану фрустрації в такого цілеспрямованого, високосвідомого і вольового педагога, яким був А. Макаренко. З приводу епізоду з антисемітською

виглядом Осадчого він робить таке визнання: «І раптом педагогічний ґрунт з тріском і гуркотом провалився піді мною. Я опинився в порожньому просторі». Так виникло відчуття непереборності бар'єру і власного безсилля. Невипадково А. Макаренко далі говорить, що він був «у повній безпам'ятності» [91].

У чудового педагога, який був організатором і душею колективу, такі випадки були рідким виключенням. Але вони наполегливо говорять про пильність, яка має завжди бути у людини при вирішенні важких завдань, особливо якщо вони виникають несподівано і, як мовиться, вибивають людину з колії. Якщо педагогіка не хоче залишатися безконфліктною, вона повинна брати до уваги факти, об'єднані в понятті фрустрації, і психологам слід надати в цьому максимальне сприяння педагогіці.

1.4. Основні підходи у дослідженні проявів фрустрації в контексті професійної діяльності вихователів

Зазвичай фрустрація вивчається як реакція на ті подразники або ті ситуації, які можна назвати фрустраторами. Якщо під реакцією розуміти все те, що фрустратором провокується у тварини або людини, у тому числі і психічний стан, то проти цього заперечувати не можна. Але кажучи про фрустрацію як реакцію, зарубіжні дослідники зазвичай мають на увазі виконувані рухи і дії, не враховуючи того, що одні і ті ж рухи і дії в психологічному сенсі можуть бути різнозначні. Нерідко дуже сильне і глибоке переживання фрустрації зовні виражається слабо, воно як би вирушає углиб, подібно до того як при горі деякі люди не плачуть, зовні залишаються спокійними, а тим часом вони можуть відчувати горе. сильніше за тих людей, які в аналогічних випадках проливають рясні сльози.

Характерно, що психологи, що заперечують проти вивчення психічних станів при фрустрації, все-таки вимушені говорити, про них, і навіть той же Лоусон в числі виділених ним «залежних змінних» при фрустрації називає «зміни в уяві і

емоційність». Психічний стан, що викликається фрустратором, поза сумнівом стоїть залежно від типу цього фрустратора. [104]

С. Розенцвейг виділив *три типи таких ситуацій*. До першого він відніс позбавлення (privation), тобто відсутність необхідних засобів для досягнення мети або задоволення потреби. У якості ілюстрації «зовнішнього позбавлення», тобто випадку, коли фрустратор знаходиться поза самою людиною, С. Розенцвейг наводить ситуацію, коли людина голодна, а їжі дістати не може. Прикладом внутрішнього позбавлення, тобто при фрустраторі, що корениться в самій людині, може служити ситуація, коли чоловік відчуває потяг до жінки і в той же час усвідомлює, що сам він настільки непрвабливий, що не може розраховувати на взаємність. *Другий тип* складають втрати (deprivation). Приклади: смерть близької людини; згорів будинок, в якому довго жили (зовнішня втрата) [105]

Третій тип ситуації – конфлікт. Ілюструючи випадок зовнішнього конфлікту, С. Розенцвейг наводить приклад з людиною, яка любить жінку що залишається вірною своєму чоловікові. Приклад внутрішнього конфлікту: чоловік хотів би спокусити улюблену жінку, але це бажання блокується уявленням про те, що було б, якби хто-небудь спокусив його матір або сестру.

Приведена типологія ситуацій, що викликають фрустрацію, викликає великі заперечення: у один ряд поставлені смерть близької людини і любовні епізоди, невдало виділені конфлікти, які відносяться до боротьби мотивів, до станів, які часто не супроводяться фрустрацією. Зовсім не годиться називати конфліктом випадки, коли людина зустрічає на своїй дорозі зовнішню непереборну перешкоду. За цією логікою слід було б говорити, наприклад, про стан конфлікту з бурхливою річкою, яка виявилася для людини непереборною перешкодою на дорозі. Але, залишаючи збоку ці зауваження, ми повинні сказати, що психічні стани при втраті, позбавленні і конфлікті вельми різні. Вони далеко не однакові і при різних втратах, позбавленнях і конфліктах залежно від їх змісту, сили і значущості. При всьому цьому, як ми вважаємо, можна все ж виділити деякі типові стани, які часто зустрічаються при дії фрустраторів, хоча вони і виявляються кожного разу в індивідуальній формі.

Перш за все треба вказати ті випадки, коли фрустратори не викликають фрустрацію. У літературі вони часто позначаються як толерантність, тобто терплячість, витривалість, відсутність важких переживань і різких реакцій, не дивлячись на наявність фрустраторів.

Існують різні форми толерантності.

Найбільш «здоровим» і бажаним слід рахувати психічний стан, що характеризується, не дивлячись на наявність фрустраторів, спокоєм, розсудливістю, готовністю використовувати те що сталося як життєвий урок, але без особливих нарікань на себе, що вже означало б не толерантність, а фрустрацію. Толерантність може бути виражена, проте, не лише в зовсім спокійному стані, але і у відомій напрузі, зусиллі, забороні небажаних імпульсивних реакцій.

Нарешті, є толерантність типу бравади з підкресленою байдужістю, якою у ряді випадків маскується ретельно приховуване озлоблення або смуток.

Толерантність можна виховати. У експерименті Кейстера і Епдегрефа [61] діти вправлялися у вирішенні завдань за так званим методом послідовного наближення, при якому трудність завдань поступово збільшується. Діти тренувалися в оцінці трудності завдань і внаслідок цього у них виробилося «тверезе», спокійне відношення навіть до неразрешимих завдань.

Девіц своїм експериментом показав, що діти, привчені в звичних для них умовах поводитися спокійно і дружно грати з іншими дітьми, проявили меншу агресивність при фрустрації, чим діти, що виховувалися в менш спокійній обстановці. Толерантність відносно бар'єрів, які можна назвати розумними і необхідними, – обов'язкова. Термін толерантність в даному випадку навіть не адекватний. Йдеться не про те, аби «стерпіти» ці бар'єри, а про те, аби визнавати всю їх необхідність і корисність, рахувати їх для себе благом і переживати фрустрацію швидше тоді, коли ці бар'єри недостатні (наприклад, в так званому «рихлому» колективі або в групі, де вихователь не може забезпечити дисципліну [38]).

Які психічні стани, в тих випадках, коли толерантності немає, а є фрустрація?

Вплив фрустрації на формування неврозів. Неможливість реалізації мотивованої поведінки – фрустрація, виникає зазвичай не у зв'язку з відсутністю об'єкту, необхідного для задоволення потреби, а у зв'язку з ситуацією, перешкоджаючою його досягненню. При цьому найбільше патогенне значення мають не пасивні перешкоди (відсутність відповідних засобів або здібностей), а активні, пов'язані з одночасним існуванням різно-спрямованих конкуруючих потреб. Цей варіант фрустрації є інтрапсихічним конфліктом. [59]

Можливі три типи такого конфлікту: необхідність вибору між двома рівно бажаними можливостями, необхідність вибору при небажаності будь-якої з обраних можливостей, необхідність вибору між досягненням бажаного ціною небажаних переживань і відмовою від бажаного з тим, щоб уникнути цих переживань.

Фрустрація виникає також в тому випадку, якщо не знаходить задоволення творчий потенціал індивіда (наприклад, коли талановита і висококваліфікована людина вимушена виконувати нескладну діяльність).

Не дивлячись на поширену думку, що психоаналіз переконаний в шкоді фрустрації, це не зовсім так, тому що згідно психоаналітичної теорії, розвиток Его починається з фрустрації. Фактично фрустраційні теорії неврозу припускають, що як фрустрація, так і депривація є патогенними при підвищенні певного порогу інтенсивності. [26]

Фрустрації – специфічні емоційні стани людини, що виникають у випадку появи непереборних перешкод на шляху до досягнення бажаної мети. Фрустрація виявляється як агресія, озлобленість, що може бути спрямована на інших (*агресивна фрустрація*), або на себе, обвинувачення самого в невдачах себе (*регресивна фрустрація*). Часто повторювані стани фрустрації можуть закріпити в особистості людини деякі характерні риси: агресивність, заздрісність, озлобленість в одних; млявість, зневіру в собі, «комплекс неповноцінності», байдужість, безініціативність – в інших. Якщо людина тривалий час не виходить з фрустраційного стану, то формується **невроз** – хвороба, що виникає внаслідок

конфлікту людини з оточуючим середовищем на підставі зіткнення бажань людини і дійсності, що їх не задовольняє (рис. 1.1.).

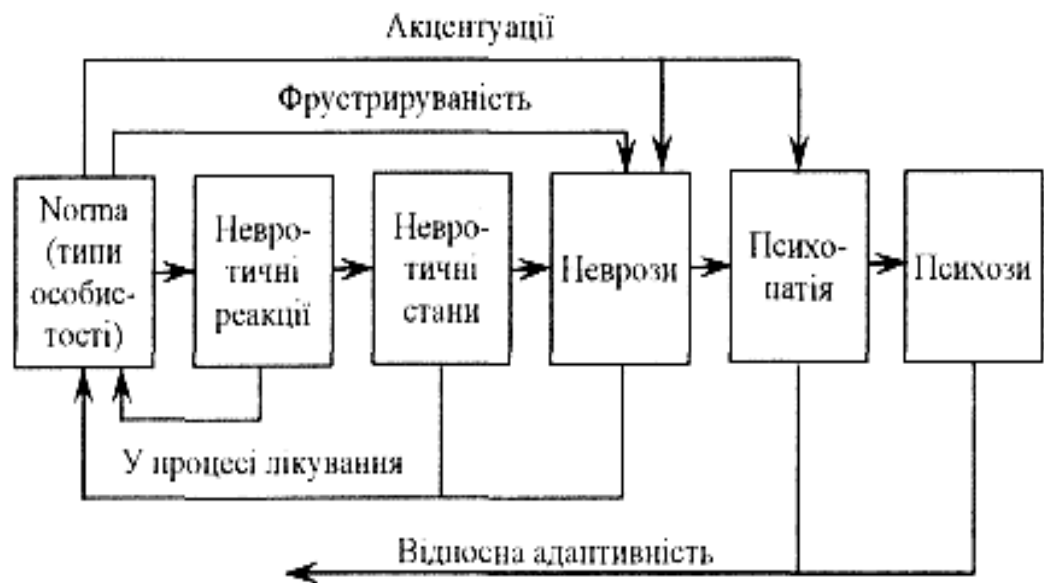


Рис. 1.1. Динаміка переходу від психічної норми до психопатологічних станів різного рівня і можливості повернення до «норми»

Невроз – набуте функціональне захворювання нервової системи, при якому відбувається «зрив» діяльності головного мозку без будь-яких ознак його анатомічного пошкодження. Невроз є наслідком невдач, фрустрацій і міжособистісних зіткнень і в той же час нерідко служить їх причиною. Таким чином утворюється хибне коло: конфлікти призводять до невротизації, а вона, у свою чергу, провокує нові конфлікти. [67]

Короткочасні невротичні стани, що проходять згодом самі по собі, без лікування, спостерігаються в той або інший період життя практично в будь-якої людини. Більш глибокі порушення, що потребують лікарського втручання, відзначаються приблизно в 30% населення, причому цей показник швидко зростає у всіх розвинутих країнах. Наприклад, у США, Англії кожна четверта людина, що перебуває на лікуванні в стаціонарі, - хвора на невроз. І виявляється, молодість - аж ніяк не захист від неврозів. Дослідження лікарів показали, що до 35 % студентів страждають на це захворювання.

Причиною захворювання є тривалі, а іноді й короткочасні, але сильні переживання (*психотравми*). На жаль, неврози розвиваються й у дітей. Серед

психотравм дитячого віку основними є смерть і хвороба близьких, переляк, конфлікти між батьками, їх розлучення [62].

Функціональні захворювання нервової системи спричинюють тільки ті конфлікти і неприємності, що глибоко зачіпають інтереси людини, викликають у неї сильне почуття незадоволеності, образи, емоційний стрес.

Хоча психотравма є основною причиною хвороби, невроз має зазвичай багато сприятливих чинників, як природжених (генетичне обумовлені властивості вищої нервової діяльності), так і набутих (дефекти виховання, акцентуації характеру, перенесені захворювання, перевтома, недосипання тощо).

При сильній і тривалій психотравмі, якої неможливо позбутися, навіть у людини з ідеальним здоров'ям і характером виникає «нервовий зрив». А короткочасний невротичний стан, що виникає слідом за розумовою, емоційною перевтомою, знайомий практично усім. Це знервованість і втома студента після важкої сесії, педагога наприкінці навчального року, матері-годувальниці, яка недосипає ночами тощо. У кожного з них у такому стані може з'явитися запальність, нетерплячість, дратівливість. [63]

Причину переживань, нервового зриву не завжди легко зрозуміти, людина іноді насилу її формулює або навіть усвідомлює. Це особливо стосується так званих *внутрішніх фрустраційних конфліктів* із самим собою. Наприклад, гостро переживаються суперечливі почуття до тієї самої людини (любов і ненависть до батька, який кинув родину), невідповідність між бажаннями і можливостями, здатностями людини (мріяла стати великим актором, але не вистачає таланту, здібностей; або неспроможність владолубивого, але недосвідченого керівника, вченого). Сильні душевні переживання викликає також постійна сексуальна незадоволеність, що також нерідко призводить до невротичних зривів. Хвороба іноді розвивається внаслідок переживань через неможливість реалізувати з якихось причин свої творчі можливості: так буває, коли талановита людина змушена виконувати лише нескладну, одноманітну роботу. [57]

Отже, причини неврозів криються в найрізноманітніших ситуаціях, що психотравмують, у гострому або хронічному емоційному стресі. І, залежно від

фону, що провокує, симптоми хвороби можуть бути різними. *Неврози поділяють на три основних види: неврастенію, істерію і невроз нав'язливих станів.* Кожний з них виникає в людей з певним типом вищої нервової діяльності внаслідок конкретних помилок в їхньому вихованні і типових несприятливих життєвих ситуацій. Так, люди «художнього типу», які дуже емоційно сприймають дійсність, більш схильні до істерії; «розумового типу» – до неврозу нав'язливих станів, а середнє між ними (більшість) – до неврастенії.

Неврастенія (у перекладі з латинської – «нервова слабкість») – найчастіша розплата за невміння переборювати бар'єри спілкування, і вона ж створює нові труднощі в міжособистісних відносинах. Хворих на неврастенію турбує дратівливість з найнезначніших приводів, їм важко зосередити увагу, вони швидко стомлюються, у них з'являються головні, серцеві болі, порушуються функції шлунка, з'являється безсоння, розладнується статевая функція, знижується гострота сексуальних відчуттів.

Певні особливості характеру сприяють появі неврастенії: переоцінка власних можливостей, завищені вимоги до себе й інших, зайве честолюбство, прагнення до лідерства, надмірна чутливість до критики і службових невдач, внутрішній фрустраційний конфлікт між високою самооцінкою, рівнем домагань і недостатнім запасом фізичних, розумових, емоційних можливостей для досягнення поставлених цілей [59].

Істерія спостерігається частіше у жінок. Вони часом уявляють себе важкохворими, нещасливими, «незрозумілими натурами» і глибоко вживаються в створений ними образ. Іноді достатньо випадкової неприємності, дрібної сімейної сварки, незначного службового конфлікту, щоб хворий почав гірко ридати, проклинати усе й усіх, загрожувати покінчити із собою. Істерична реакція починається звичайно тоді, коли хворому необхідно домогтися чого-небудь від оточуючих або навпаки, позбутися від їхніх нібито несправедливих або просто небажаних вимог. Ці реакції можуть виявлятися в нестримних сльозах, непритомностях, скаргах на запаморочення і нудоту, блювоті, судорожних зведеннях пальців рук, а в цілому – у симптомах майже будь-якої хвороби, відомої

даній людині, може виникнути, удаваний параліч, глухота, зникнути голос. Але при цьому істеричний напад не можна вважати симуляцією, він частіше усього виникає поза бажанням людини і змушує її сильно фізично і морально страждати. Розпещеність, вередливість, надмірно висока зарозумілість і завищені претензії, неприйняття навіть легкої критики на свою адресу – такі особливості характеру людини провокують розвиток істерії. Внутрішній фрустраційний конфлікт між завищеною самооцінкою, зарозумілістю і низькою оцінкою даної людини з боку оточуючих обумовлює виникнення істерії. [67]

Невроз нав'язливих станів (психастенія) – з'являються стійкі тривожні думки, страхи, наприклад, «заразитися хворобою», загубити близьку людину, почервоніти при бесіді, залишитися одному в приміщенні тощо. При ньому людина добре розуміє нелогічність своїх побоювань, але не може їх позбутися. Щоб хоч якось знизити рівень тривожності, досягти полегшення, вона часто вдається до «захисних ритуалів», наприклад стукає по дереву, по 30-40 разів у день старанно миє руки і т. ін. Тривожно-недовірливий характер, нерішучість при необхідності зробити вибір навіть у дрібницях (купити - не купити, чекати автобус – або йти пішки) сприяють появі подібного неврозу. Внутрішні фрустраційні конфлікти та протиріччя «хочу, але не можна», «не хочу, але треба» тощо, обумовлюють виникнення психастенії. [76]

Проблема професійної готовності фахівця до умов трудової діяльності належить до найактуальніших у психології. Важливе місце у вирішенні цієї проблеми посідає вивчення сутнісних рис явища фрустрації, а також віднаходження психологічних засобів впливу на даний психічний стан.

Педагогічна сфера у даному дослідженні розглядається як середовище, якому властиві певні специфічні вирізнявальні риси організаційного та соціального характеру. Така визначеність умов, у яких відбувається професійна адаптація вихователів-початківців, необхідно зумовлює присутність шеренгу бар'єрів як точок суперечності між, з одного боку, реально діючими нормами та способами діяльності педагогів, а, з іншого, нормами, які поділяються педагогами, увійшли у їхній усвідомлений досвід, однак не можуть бути реалізовані. Зіткнення з такими

бар'єрами, за відсутності відповідної готовності, може вести до виникнення фрустрацій. Зазначена особливість педагогічної діяльності, як виду діяльності організаційної, вимагає вивчення специфіки самої її організації як детермінативної щодо виникнення фрустрацій, а також у практичному плані – забезпечення відповідної підготовки фахівців, формування в них стійкості до фрустраторів. У контексті соціальної психології, виходячи з пізнавальних парадигм якої і провадилось дослідження, фрустрація у професійній діяльності виступає наслідком певної якості соціальної структури на соціальному рівні, є проявом загальнокультурної еволюції педагогічної сфери. Таким чином, дослідження фрустрацій у професійному становленні вимагає щонайпильнішої уваги з боку психологічної науки загалом і соціальної психології зокрема. [90]

Фрустрація спостерігається в загальному контексті адаптації до визначених форм діяльності (що є характерним для професійної адаптації і, зазвичай, має місце на початку трудової діяльності). Відтак, педагогічна діяльність може розглядатися як потенційно фруструюча. Перехід цієї потенційності у конкретну психічну реальність (її проявлення) залежить від багатьох чинників і є багатоманітним. Сам цей процес є об'єктивно необхідним і неминучим. Однак, чільну роль у його розгортанні відіграють особистісні чинники (мотиви, потреби, когнітивні структури, усталені поведінкові стереотипи тощо), усі ті індивідуально-психологічні властивості, які зумовлюють інтерпретації та способи реакцій суб'єкта. Саме ці індивідуально-психологічні чинники можуть вести або до однозначної детермінативності необхідно присутніх фрустраційних чинників, їхньої визначальності у професійній адаптації, або ж до пом'якшення їхнього впливу, віднаходження способів діяльності, які пов'язані із неконфліктним розгортанням ситуативно визначених факторів. Необхідність вивчення психічних проявів фрустрації, а також чинників, що ведуть до їхнього виникнення в педагогічній сфері, зумовлена дезорієнтуючим впливом, який справляється фрустраціями на перебіг професійної діяльності та на особистість загалом. Здатність людини протистояти фрустраційним ситуаціям, уникати деструктивних наслідків, адекватно їх оцінювати, рефлексувати, зіставляти із загальним діяльнісним

контекстом, актуалізованими цілями та способами діяльності (відповідним чином переоцінювати), демонструючи поведінкову креативність, у значній мірі залежить від готовності до діяльності в деприваційних умовах, які можуть набувати екстремальних форм. Ця готовність до фруструючих впливів може характеризуватись як індивідуально-психологічна толерантність до фрустраційних ситуацій [91].

У дослідженні О. Холодовою фрустраційного фактора у професійному становленні молодих педагогів особливе значення має розгляд ряду проблем: суб'єктивного відображення фруструючих впливів, здійснений у сфері інженерної психології (Ю. Сосновікова, Н. Зав'ялова, В. Пономаренко); загально-концептуальні розуміння фрустрації як соціально-психологічного явища (М. Майєр, Дж. Доллард, Е. Фромм, В. Циба); бігевіоріальні тлумачення фрустрації (Р. Баркер, Л. Берковіц), тлумачення фрустрації у руслі психології діяльності (Н. Левітов), розгляд фрустрації у дискурсі патопсихології (Б. Зейгарнік, В. М'ясищев, А. Плотічер), аналіз фрустраційних проявів у педагогічній діяльності (Г. Заремба, Е. Кіршбаум, Л. Мітіна, С. Сулейманова), розробки засобів емпіричного дослідження фрустрації (Р. Кеттелл, С. Розенцвейг, Н. Тарабріна). В означених дослідницьких напрямках визначено методологічні й поняттєво-парадигмальні засади, сформовано психологічний дискурс проблеми. Однак феноменологія фрустраційних станів і їхній причинно-наслідковий зв'язок із чинними умовами педагогічної діяльності в контексті професійної адаптації молодих вихователів не набули системного висвітлення. Залишаються поза безпосередньою увагою дослідників і соціально-психологічні аспекти педагогічної діяльності, які здатні спричиняти фрустраційні прояви: соціально визначені цінності та поведінкові норми, що визначають стереотипний образ педагога, історично сформовані форми навчально-виховної діяльності, слідування яким не узгоджується з новітніми культурними тенденціями [104].

Особливу роль у процесі соціального виявлення педагогічної сфери відіграє етап професійного становлення освітян. Вхідження у педагогічну професію (як професійна соціалізація) супроводжується реконструкцією професійно-ціннісних

орієнтацій особистості, виробленням необхідних умінь, навичок, способів діяльності, розвитком мотивації, накопиченням власного досвіду практичної діяльності, тощо. Здійснюється загальний процес соціалізації, який ґрунтується на інтеріоризаційних механізмах.

Однак психологічні особливості та умови професійного становлення молодих вихователів і роль фрустраційних чинників у цьому процесі потребують подальшого вивчення. Зокрема, в аспекті особливостей і психологічних умов професійного становлення молодих вихователів як процесу вироблення фрустраційної толерантності на ґрунті актуалізації рефлексивних процесів.

Мета дослідження О. Холодової полягала у розкритті значення становлення фрустраційної толерантності в освоєнні молодими педагогами педагогічної професії й у виявленні тієї ролі, яку відіграє рефлексія як чинник, що уможливорює запобігання та корекцію фрустраційних станів [105].

Було висунуто припущення що фрустраційні прояви розгортаються в системі адаптаційних процесів; педагогічна діяльність як така, що присутньо пов'язана із комунікацією, соціальними нормами та втіленням належних взірців (знань та поведінкових форм), є об'єктивно деприваційною й може вести до виникнення фрустрацій; подоланню фрустрацій, що виникають у професійній діяльності, загалом сприятиме розвиток рефлексії, оскільки здатність до рефлексії можна розглядати як специфічне психологічне утворення, що відіграє базову роль у структурі педагогічних здібностей і значною мірою впливає на розвиток останніх; розвитку здатності до рефлексії майбутніх вихователів може сприяти організація навчальної діяльності студентів із забезпеченням високого рівня проблемності, наявності рефлексивних еталонів і адекватного відтворення суттєвих ознак професійного середовища.

Висновки до I розділу

З огляду зазначеного, можна зробити висновок про те, що фрустрація є об'єктивним психічним станом. Цей стан може супроводжуватися деструктивними реакціями у випадку ненабуття особою адекватних можливостей реалізації актуальних потреб. Водночас фрустрації у процесі діяльності сприяють набуттю нового досвіду й (у випадкові їхнього успішного подолання) загальному особистісному становленню. Психічні стани, що характеризують фрустрацію, можуть бути короткими спалахами агресії або депресії афектного типу, а можуть бути тривалими настроями, що в деяких випадках залишають помітний слід в особі людини.

Фрустратори екзистенційного характеру сприяють перегляду ситуації та соціальних пріоритетів, на чільне місце виходять онтологічні цінності. Також показано, що кожен фруструючий чинник є таким лише ймовірно. Вираження цієї ймовірності залежить: а) від ситуації, в якій він проявляється; б) від особистості, яка його відображає. Дослідження переходу невизначеності фрустратора у суб'єктивну визначеність вимагає першочергового з'ясування індивідуальної адаптованості до дії даного фрустратора. Така індивідуальна адаптованість щодо окремо взятого фрустратора корелюватиме із адаптованістю до ситуації загалом (наприклад, щодо умов діяльності) як середовища, в якому проявлятиметься фрустратор.

Подолання деструктивних наслідків, пов'язаних із фрустраційним станом, неодмінно вимагає актуалізації механізмів рефлексії. Значення рефлексії у подоланні фрустрації досі залишалося поза увагою більшості дослідників. Виникнення фрустрації (окрім впливу зовнішнього бар'єра) зумовлюється розладами в системі самосвідомості, які проявляються у ригідності рефлексії, що вторинно проявляється як одна із реакцій на фрустратор. Причини неврозів криються в найрізноманітніших ситуаціях, що психотравмують, у гострому або хронічному емоційному стресі. І залежно від фону, що провокує симптоми хвороби можуть бути різними, неврози поділяють на три основних види: неврастенію, істерію і невроз нав'язливих станів.

Фрустраційна толерантність як особистісна стійкість до впливу деструктивних факторів, які містяться в умовах діяльності (найрізноманітніші бар'єри у цілеспрямованій діяльності), є необхідною й у професійному становленні фахівця. В особливій мірі це стосується професійного становлення педагога, діяльність якого пов'язана з комунікативною сферою. Це веде до об'єктивної необхідності висування певних вимог до підготовки кадрів системи освіти. Тобто, певна увага має приділятися виробленню фрустраційної толерантності у майбутніх освітян. Якщо педагогіка не хоче залишатися безконфліктною, вона повинна брати до уваги факти, об'єднані в понятті фрустрації, і психологам слід надати в цьому максимальне сприяння педагогіці.

РОЗДІЛ 2. ДОСЛІДЖЕННЯ ПСИХОЛОГІЧНИХ ОСОБЛИВОСТЕЙ ВИНИКНЕННЯ І РОЗВИТКУ ФРУСТРАЦІЙ В ПРОФЕСІЙНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ ВИХОВАТЕЛЯ

2.1. Опис процедури і методик дослідження

Згідно мети і завдань дослідження психологічних особливостей виникнення і розвитку фрустрацій в професійній діяльності вихователя ми проводили дослідження по визначенню рівня фрустрованості педагогів та впливу на неї різних факторів.

Методологічну основу дослідження склали наукові роботи, що розкривають: концептуальні погляди на суб'єкт діяльності (Б. Ананьєв, О. Леонт'єв, С. Рубінштейн, В. Трет'яченко); сутність категорії діяльності (Л. Виготський, О. Леонт'єв, Б. Ломов та ін.), зокрема соціальну зумовленість змісту професійної діяльності (Л. Виготський, Г. Костюк, Д. Ніколенко, ін.); структурно-функціональні особливості особистості та діяльності вихователя (Н. Коломинський, Н. Кузьміна, Ю. Кулюткін, В. Пікельна, В. Семиченко, Г. Сухобська, В. Сластьонін, О. Щербаков та ін.); концепції психічної напруженості (Ф. ерезін, В. Моляко, Н. Наєнко, Т. Немчин, В. Тарабріна, В. Чернобровкін й ін.); фрустрацію, як психологічну проблему особистості (Г. Заремба, М. Левітов, В. Марищук, Л. Мітіна та ін.)

Дослідницько-експериментальна робота виконувалася на базі закладів дошкільної освіти м. Чернівці. Основну вибірку склали 44 вихователі закладів дошкільної освіти, 22 вихователі входили до складу контрольної групи та 22 педагога склали експериментальну групу.

Дослідження проводилося у три етапи:

На першому етапі вивчалася і аналізувалася психолого-педагогічна література з проблеми фрустрації, а також передовий досвід по організації і проведенню різних форм психокорекційної роботи. Було сформульовано тему, гіпотезу, мету, завдання дослідження, вивчено теоретичні основи діагностики і психокорекції професійних

фрустрацій вихователів. Розроблено і обгрунтовано комплексну програму експериментальної роботи. Визначено методичну базу, проведено пілотажне дослідження щодо ефективності підбраного комплексу методик.

На другому етапі проводилася дослідницько-експериментальна перевірка гіпотези, діагностика рівня фрустрованості вихователів, домінуючих стратегій фрустраційної поведінки, вивчалися особливості впливу зовнішніх і внутрішніх факторів на виникнення і розвиток фрустрованості вихователя.

На третьому етапі проводилися формуючий і контрольний експерименти, аналізувалися і узагальнювалися їх результати. Було застосовано психокорекційну програму по подоланню фрустрованості вихователів в експериментальній групі, визначалася її результативність.

Дослідження рівня фрустрованості педагогів проводилося із застосуванням спеціально підбраного нами комплексу діагностичних методик, які включали методику малюнкової фрустрації С.Розенцвейга (модифікація СФСП «Ситуації фрустрації в спілкуванні педагога») (дод. А), опитувальник 16 Рґ Р.Кеттелла (до уваги брався симптомокомплекс факторів С – емоційна стійкість/нестійкість, Н – боязкість (невпевненість) / сміливість, О – впевненість в собі/тривожність, Q3 – низький самоконтроль/високий самоконтроль, Q4 – розслабленість/фрустрованість та напруженість) (дод. Б), Метод діагностики міжособистісних відносин Тімоті Лірі (дод. В), розроблений міні-тест «Схильність до фрустрації» (дод. Г). [11; 12; 14; 37]

Фрустрація – стан напруги, розладу, занепокоєння, яке викликається незадоволеністю потреб, об'єктивно нездоланими (або суб'єктивно – «так розумію») труднощами, перешкодами на шляху до важливої мети.

Тест Розенцвейга. Методика малюнкової фрустрації (модифікація Н. Тарабріної) застосовано було для дослідження реакцій на невдачу і способів виходу з ситуацій, що перешкоджають діяльності або задоволенню потреб особистості.

Методика складається з 24 схематичних контурних малюнків, на якому зображені дві людини або більше, зайняті ще незакінченою розмовою. Ситуації, зображені на малюнках, можна розділити на дві основні групи.

Ситуації «перешкоди». У цих випадках будь-яку перешкоду, персонаж або предмет збиває з пантелику словом або ще яким-небудь способом. Сюди відносяться 16 ситуацій.

Зображення: 1, 3, 4, 6, 8, 9, 11, 12, 13, 14, 15, 18, 20, 22, 23, 24.

Ситуації «звинувачення». Суб'єкт при цьому служить об'єктом звинувачення. Таких ситуацій 8. Зображення: 2, 5, 7, 10, 16, 17, 19, 21.

Між цими групами ситуацій є зв'язок, тому що ситуація «звинувачення» припускає, що їй передувала ситуація «перешкоди», де фрустратор був, в свою чергу, фрустрований. Іноді випробуваний може інтерпретувати ситуацію «звинувачення» як ситуацію «перешкоди» або навпаки.

Малюнки пропонуються досліджуваному. Передбачається, що «відповідаючи за іншого», досліджуваний вихователь легше, достовірніше викладе свою думку і проявить типові для нього реакції виходу з конфліктних ситуацій. Дослідник відзначає загальний час дослідження.

Тест може бути застосований як в індивідуальному, так і в груповому виконанні. Але на відміну від групового, в індивідуальному дослідженні використовується ще один важливий прийом: просять прочитати вголос написані відповіді. Експериментатор відзначає особливості інтонації та інше, що може допомогти в уточненні змісту відповіді (наприклад, саркастично, тон голосу). Крім того, реципієнту можуть бути задані питання щодо дуже коротких або двозначних відповідей (це також необхідно для підрахунку). Іноді трапляється, що досліджуваний неправильно розуміє ту чи іншу ситуацію, і, хоча такі помилки самі по собі значимі для якісної інтерпретації, все ж після необхідного роз'яснення від нього повинна бути отримана нова відповідь. Опитування слід вести по можливості обережніше, так, щоб питання не містили додаткової інформації.

Обробка результатів тесту. Кожна з отриманих відповідей оцінюється, у відповідності з теорією С. Розенцвейга, за двома критеріями: за напрямком реакції (агресії) та за типом реакції. За напрямком реакції поділяються на:

Екстрапунітивні: реакція спрямована на живе або неживе оточення, засуджується зовнішня причина фрустрації, підкреслюється ступінь фруструючої ситуації, іноді вирішення ситуації вимагають від іншої особи.

Інтропунітивні: реакція спрямована на самого себе, з прийняттям провини або ж відповідальності за виправлення виниклої ситуації, фруструюча ситуація не підлягає осуду. Випробуваний приймає фруструючу ситуацію як сприятливу для себе.

Імпунітивні: фруструюча ситуація розглядається як щось незначне або неминуче, яке можна подолати з часом, обвинувачення навколишніх або самого себе відсутнє.

За типом реакції поділяються на:

Перешкодно-домінантні: Тип реакції «з фіксацією на перешкоди». Перешкоди, які викликають фрустрацію, всіляко наголошується, незалежно від того, вони розцінюються як сприятливі, несприятливі чи незначні.

Самозахисні: тип реакції «з фіксацією на самозахист». Активність у формі осуду кого-небудь, заперечення або визнання власної провини, ухилення від докору, спрямовані на захист свого «Я», відповідальність за фрустрацію нікому не може бути приписана.

Необхідно-наполягаючі: Тип реакції «з фіксацією на задоволення потреби». Постійна потреба знайти конструктивне рішення конфліктної ситуації у формі або вимоги допомоги від інших осіб, або прийняття на себе зобов'язання вирішити ситуацію, або впевненості в тому, що час та хід подій приведуть до її вирішення.

Для позначення напрямку реакції використовуються літери:

Е - екстрапунітивні реакції,

І - інтропунітивні реакції,

М - імпунітивні.

Типи реакцій позначаються наступними символами:

OD - «з фіксацією на перешкоді»,

ED - «з фіксацією на самозахисті»,

NP - «з фіксацією на задоволенні потреби».

З сполучень цих шести категорій отримують дев'ять можливих факторів і два додаткові варіанти.

Спочатку дослідник визначає напрямок реакції, що міститься у відповіді випробуваного (E, I або M), а потім виявляє тип реакції: ED, OD або NP.

Опис смислового змісту факторів, що використовуються при оцінці відповідей (дорослий варіант (Див. дод. А)).

Методика Кеттела. [12] Методика Кеттела розроблена американським психологом Р. Кеттелом, який виходив з того, що відповіді на питання – це не інтроспективні дані, а деякі характеристики поведінки, з урахуванням яких можна прогнозувати поведінку людини в певних умовах. Кеттел вважав, що всі акти поведінки можуть бути виявлені за допомогою 17 згрупованих основних факторів, що надаються у вигляді 187 питань. Кожен з цих факторів носить яскраво виражений полярний характер. Опис кожного фактору складається з наступних частин: буквенний індекс фактору, психологічна назва полюсів фактору, список найбільш значущих характеристик.

1. Фактор А – «замкнутість – товариськість».
2. Фактор В – «високий інтелект – низький інтелект».
3. Фактор С – «емоційна нестійкість – емоційна стійкість».
4. Фактор Е – «підлеглість – незалежність».
5. Фактор F – «стриманість – енергійність».
6. Фактор G – «підвладність почуттям – нормативність поведінки».
7. Фактор Н – «невпевненість – соціальна сміливість».
8. Фактор I – «жорстокість – чутливість».
9. Фактор L – «довірливість – підозрілість».
10. Фактор М – «практичність – уявленість».
11. Фактор N – «прямолінійність – дипломатичність».
12. Фактор О – «впевненість – тривожність».

13. Фактор Q1 – «консерватизм – радикалізм».
14. Фактор Q2 – «конформізм – нонконформізм».
15. Фактор Q3 – «низький самоконтроль – високий самоконтроль».
16. Фактор Q4 – «розслабленість – напруженість».
17. Фактор MD – «адекватність самооцінки: висока – низька».

Вихідна одиниця вимірювання фактору називається *стен*. Стен – це одиниця стандартної десятибальної шкали з середнім значенням 5,5 і стандартним відхиленням 2,0. Вважається, що визначеність фактору, який оцінюється в 5-6 стенив, є середньою, 4 і 7 стенив – мало відхиляється від середньої, 2-3 і 8-9 стенив – суттєво відхиляється від середньої, а 1 і 10 стенив – це крайні випадки. (Див. дод. Б)

ТЕСТ «Опитувальник К. Томаса» Пропонований тест допоможе виявити форми поведінки, які особа використовує у конфліктних ситуаціях. 30 варіантів тверджень, кожне з яких має два різновиди відповідей – «А» і «Б». Обстежуваному пропонується уважно причитати кожний варіант і вибрати твердження («А» або «Б»), які найбільше відповідають його поведінці в ситуаціях конфлікту, зробивши відповідну помітку у листку для опитування .

Для визначення власного стилю поведінки у конфлікті необхідно підрахувати суму балів за відповідями по кожному стилю. (Див. дод. В)

Міні-тест «Схильність до фрустрації» дозволяє визначити чи є стійка тенденція до фрустрації, чи фрустрація відсутня.

Інструкцією пропонується перевірити себе: відповідаючи «так» чи «ні», ознайомившись з наступними 12 ситуаціями.

За кожен позитивну відповідь нараховується бал: 10-12 балів – ви дуже фрустровані; 5-9 балів – є стійка тенденція до фрустрації; 4 бали і менше – фрустрація відсутня. (Див. дод. Г)

2.2. Аналіз результатів дослідження

Нами проведено дослідження по визначенню рівня фрустрованості педагогів та впливу на неї різних факторів згідно мети і завдань дослідження психологічних особливостей виникнення і розвитку фрустрацій в професійній діяльності вихователя у контрольній та експериментальній групах.

До *високого* рівня фрустрованості ми віднесли педагогів, які набрали від 8 до 10 стенів за факторами (С, Н, О, Q3, Q4). До *середнього* рівня фрустрованості було віднесено вихователів, які набрали від 5 до 7 стенів (включно), а до *низького* – від 1 до 4 стенів. Причому, зауважимо, що брався до уваги показник середнього арифметичного значення за цими факторами, оскільки бальні оцінки по кожній із означених шкал у кожного опитуваного різні. Це дало можливість більш точно діагностувати рівень фрустрованості педагогів.

Визначалися також взаємозв'язки фрустрованості вихователів зі стажем роботи в закладі дошкільної освіти, особливостями вибору засобів спілкування з дітьми, стилів педагогічної взаємодії, професійною самооцінкою, особистісними характеристиками. Встановлювалися домінуючі стратегії фрустраційного реагування в напружених ситуаціях професійної діяльності.

В результаті обстеження вихователів у контрольній групі встановлено, що в 56% опитаних мають високий рівень фрустрованості. Середній рівень фрустрованості констатували у 32% опитаних, у 12% респондентів було визначено низький рівень фрустрованості. В експериментальній групі результати наступні: високий рівень фрустрованості – 54%. Середній рівень фрустрованості виявили у 30% опитаних, у 16% респондентів було визначено низький рівень фрустрованості. (рис. 2.1.)

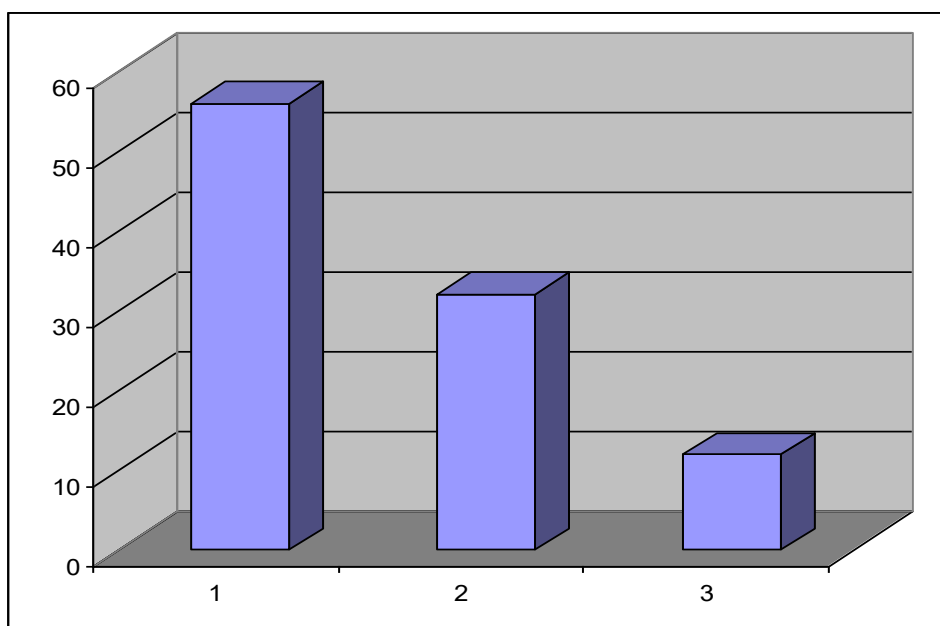


Рис. 2.1. Рівні фрустрованості вихователів в експериментальній групі

1. Високий рівень фрустрованості – 54 %;
2. Середній рівень фрустрованості – 30%;
3. Низькийрівень фрустрованості – 16%.

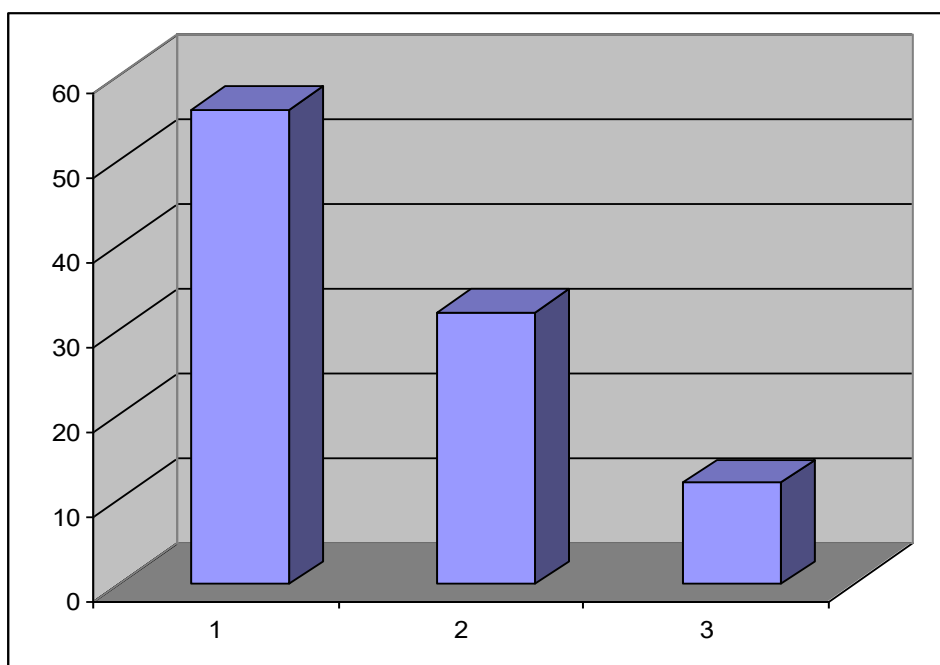


Рис. 2.2. Рівні фрустрованості вихователів у контрольній групі

1. Високий рівень фрустрованості – 56 %;
2. Середній рівень фрустрованості – 32 %;
3. Низькийрівень фрустрованості – 12 %.

Проведено аналіз переживань високо і помірно фрустрованих вихователів.

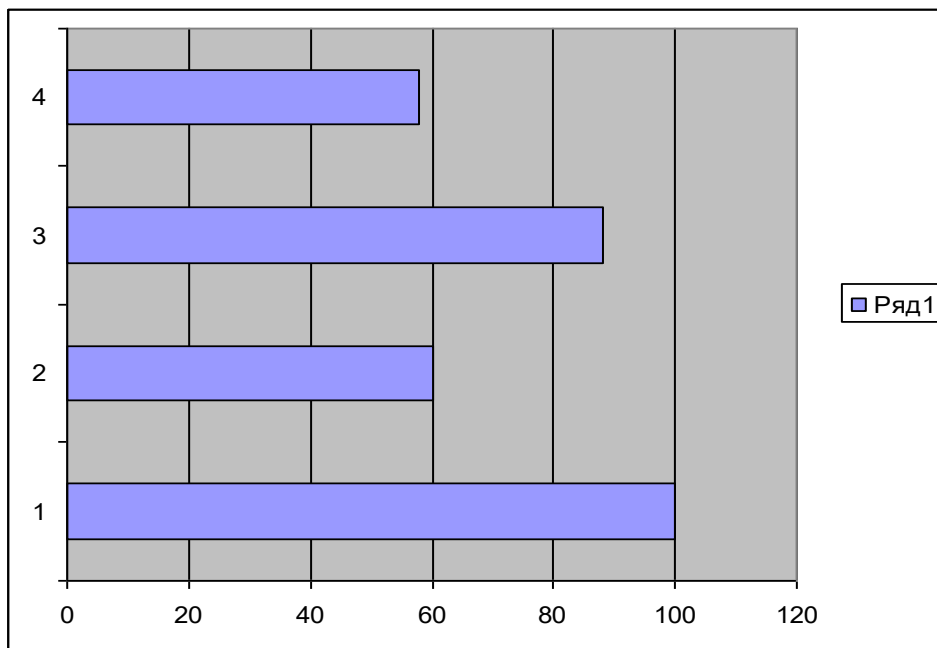


Рис. 2.3. Аналіз переживань високо фрустрованих вихователів

Типовими для всіх високо фрустрованих педагогів виявилися :

- 1) переживання очікуваних труднощів та тривожність (100%),
- 2) збудження та занепокоєння (60%),
- 3) напруженість та роздратування (88%),
- 4) безвихідь (58%).

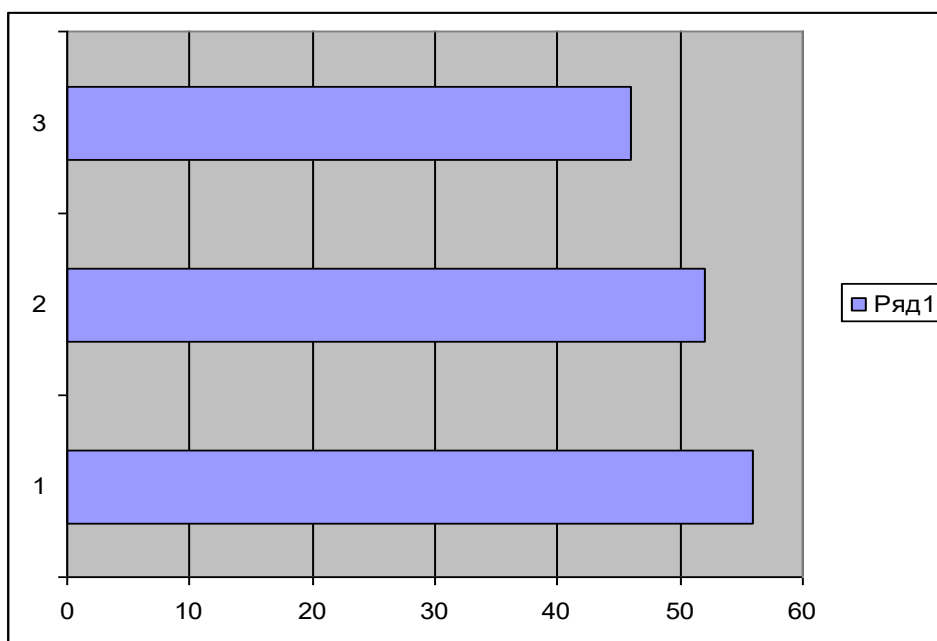


Рис. 2.4. Аналіз типових реакцій, властивих вихователям з високим рівнем фрустрованості

Крім виявлених типових реакцій, властивих вихователям з високим рівнем фрустрованості

- 1) стомлюваність відчують 56%,
- 2) підвладність почуттям (52%),
- 3) схильність до лабільності настрою (46%).

Вихователі середнього рівня фрустрованості також переживають тривожність, хвилювання, збудження, роздратування, але ці емоції, як правило, ситуативні та не довготривалі. Після закінчення дії фрустратора, згодом, емоційний стан таких педагогів врівноважується, напруженість зникає. Крім того, в результаті бесід із досліджуваними вияснилося, що вищезазначені емоції сприяють підвищенню активності вихователів, здебільшого, мобілізують діяльність.

Таким чином встановлено, що вихователі мають різний рівень фрустрованості, залежно від якого їх переживання можуть як мобілізувати, так і дезорганізувати процес педагогічної діяльності, аж до повного його блокування. Переживання, які актуалізують високо фрустровані вихователі, негативно та дестабілізуюче впливають, насамперед, на процес міжособистісної взаємодії з навколишніми і, зокрема, з вихованцями.

В результаті емпіричних досліджень визначено і доказано, що на виникнення та розвиток фрустрованості вихователів впливають різноманітні фактори. Так, зміна умов діяльності в сучасній освітній ситуації, викликана трансформаціями в суспільстві, соціально-економічними процесами, що відбуваються сьогодні, є одним із важливих об'єктивних зовнішніх факторів фрустрованості педагогів. Вивчення причин розвитку фрустрованості вихователів показало, що на першому місці стоять причини високої напруженості професійної діяльності педагога, зумовленої її специфікою, матеріальною незабезпеченістю, зниженням престижу кваліфікованої освіти, страхом втратити роботу, невпевненості у майбутньому, тощо.

Встановлено, що процес професійного становлення вихователя на певних етапах педагогічної діяльності супроводжується ростом фрустрованості, тривожності, емоційної неврівноваженості. Неможливість реалізації професійних

потреб потенціює фрустрованість вчителя. За експериментальними даними найбільш фрустрованими є молоді педагоги (стаж роботи в ЗДО до 5 років) та вихователі періоду стагнації, з великим педагогічним стажем (понад 20-25 років).

Методом включеного спостереження вивчалися особливості застосування засобів спілкування вихователів з дітьми. Було встановлено, що педагоги і високого, і низького рівня фрустрованості є «неефективними» в процесі професійної взаємодії. Вони частіше демонструють дратівливість, різні форми агресії, незадоволеність, розгубленість, іноді нудьгу і апатію. У них переважають пози і жести закритого типу (бар'єри), а спілкування з вихованцями обмежене формально-діловою взаємодією. У педагогів із середнім рівнем фрустрованості переважають пози і жести, які виражають відкритість, довіру, готовність до співробітництва. Ці педагоги частіше звертаються до дітей по імені, а не за прізвищем; використовують заохочення, особистісні та прямі поради і вказівки до дій; обговорюють не тільки навчальні питання, а й світоглядні проблеми дітей. Вихователі, яких ми віднесли до групи «ефективних» не обмежують процес спілкування лише рамками заняття, формально-діловою взаємодією.

В результаті аналізу наукового матеріалу та проведення експериментальних досліджень визначено, що фрустрованість негативно відбивається як на процесі міжособистісної взаємодії у всіх сферах професійної діяльності, так і на загальному самопочутті вихователів.

Визначено домінуючі стратегії вирішення вихователями фруструючих ситуацій професійної діяльності. В результаті емпіричних досліджень було виділено три групи педагогів. (див.табл.2.1.)

Таблиця 2.1.

Домінуючі стратегії вирішення вихователями фруструючих ситуацій педагогічної діяльності

№	Групи	Стратегії вирішення вихователями фруструючих ситуацій
1.	1	імунітивна реакція з фіксацією на перешкоді
2	2	самозахисний тип поведінкових реакцій

3	3	з домінуючим типом реагування “з фіксацією на задоволенні потреби”
---	---	--------------------------------------------------------------------

У досліджуваних *першої групи* у фруструючих ситуаціях переважає імпульсивна реакція з фіксацією на перешкоді. Вихователі, які ввійшли до складу цієї групи, схильні не помічати труднощів фруструючої ситуації. Часто вони зводять її до повного заперечення. У них переважають відповіді типу: «Це не має ніякого значення», «Мені все рівно», «Як хочете, так і робіть». Спостереження за поведінкою цих вихователів підтвердили, вони не спрямовані на гнучке реагування в напружених конфліктних ситуаціях. Через заперечення труднощів вони не будуть докладати зусиль для їхнього вирішення, шукати виходу із ситуації, яка склалася, а це може привести до ще більшого її ускладнення.

Відповіді вихователів *другої групи* та наші спостереження показали, що їх ставлення до фрустраційних ситуацій педагогічної діяльності відрізняється більшою варіабельністю й адаптивністю. Переважно їм притаманний самозахисний тип поведінкових реакцій. Домінуючі напрямки реакцій – екстрапунітивні та інтрапунітивні, тобто, коли виражаються докори, звинувачення по відношенню до іншого об’єкта, а також проявляються муки совісті, каяття, часом агресія на себе. Для вихователів із самозахисним типом реагування характерні такі відповіді: «Я сама винна, але зробила це не навмисно», «Це мене треба засуджувати за те, що сталося». Як показали результати вивчення особистісних характеристик педагогів, такі вихователі більш довірливі, доброзичливі, схильні поступитися іншим, часто беруть провину на себе. Це люди самокритичні, відповідальні, але з декілька заниженим творчим потенціалом в рішенні задач, тому що суб’єкт, допускаючи провину, заперечує відповідальність. Педагоги, які ввійшли до складу цієї групи вмюють орієнтуватися в своїй роботі, але мають недостатній рівень адміністративно-організаторських вмінь, незважаючи на свої високі комунікативні здібності.

У вихователів *третьої групи* (з домінуючим типом реагування «з фіксацією на задоволенні потреби») переважають такі рішення: суб’єкт сам намагається вирішити фруструючу ситуацію. Вихователям з таким типом реагування характерні

наступні відповіді: «Нічого, щось придумаємо», «Добре, я зроблю це». В першому випадку суб'єкт береться сам вирішувати фруструючу ситуацію. Цей фактор пов'язаний з високою емоційною стабільністю особистості і свідчить про розвинуте почуття обов'язку. В другому випадку реакції вихователів виділяються такі особистісні риси, як завзятість, відповідальність, обов'язковість, наприклад: «Поясніть чому, і ми вирішимо це питання», «Спробуємо розібратися разом». Такий шлях вирішення складної ситуації відрізняє людей діяльних, комунікабельних, контактних, активних, які мають схильність до емоційного лідерства. Їм характерні оперативність, авторитетність у колективі, ініціативність. *Ця група вихователів характеризується вмінням правильно розставити акценти у фруструючій ситуації, їм притаманні заповзятість, почуття справедливості, відповідальність, обов'язковість.*

Однак, результати дослідження показали, що, оскільки найбільш ефективними є вихователі з реакціями за типом «з фіксацією на задоволенні потреби», то відсоткова доля педагогів в обох групах, діяльність яких є неефективною, за нашими даними складає 54 % та 56 %. Це досить високий показник і тому, вважаємо, що проблема фрустрації є актуальною для педагогів і потребує детального вивчення як на теоретичному рівні, так і на практичному.

Розроблена рівнева класифікація фрустрованих вихователів на основі змістовних критеріїв, і доведено, що в педагогічній діяльності *найбільш успішним є вихователь із середнім рівнем фрустрованості.* Оскільки фрустрованість вихователя є однією з важливих причин, що впливають на всі сфери педагогічної взаємодії, експериментально визначено, що і високий, і низький рівні фрустрованості вихователів приводять до неадекватних реакцій, знижують продуктивність спілкування, а значить і успішність навчально-виховного процесу. Таким чином, необхідність проводити цілеспрямовану роботу з педагогами по подоланню фрустрованості очевидна.

2.3. Засоби запобігання та психокорекції фрустрованості вихователів

Згідно із метою психокорекції фрустрованості педагогів робота, яка проводилась в експериментальній групі, включала:

1) розширення функціональних та операційних можливостей, формування необхідних знань, вмінь та навичок, які сприяють підвищенню результативності діяльності;

2) навчання прийомам та методам оволодіння своїм емоційним станом: хвилюванням, тривожністю тощо;

3) навчання вмінням адекватного сприймання, аналізу та когнітивної оцінки напружених ситуацій;

4) «перебудову» особистості через усвідомлення глибинно-психологічних причин та джерел фрустрованості.

Формуючі заходи проводились у вигляді тренінгу рефлексивності майбутніх педагогів. У дослідженні застосовувався інтегрований вид професійного тренінгу, що являє собою єдність: перцептивного тренінгу, спрямованого на підвищення адекватності та полімодальності сприйняття образів професійних об'єктів, операцій та алгоритмів, себе самого, інших людей; інтелектуального тренінгу, що сприяє формуванню навичок здійснення мисленнєвих операцій з образами професійних об'єктів; тренінгу спеціальних вмінь. Загальна мета визначалась як розвиток здатності до рефлексії, тобто розширення сфери усвідомлення у педагогів (як самоусвідомлення, так і усвідомлення засад та проблем діяльності, а також соціальних відносин). Практично це реалізовувалось через підвищення рівня перцептивно-рефлексивних умінь та розвиток мотивації самопізнання, самоактуалізацію, шляхом розвитку установки на партнерське спілкування. У тренінгу використовуються: групова дискусія, рольові ігри, психотехнічні вправи, проєктивний малюнок.

Формуючі заходи складались з наступних етапів.

Підготовчий етап. Тематичні лекції. Встановлення контакту, зняття напруги.

1-й етап. Розширення сфери усвідомлення: самопізнання, пізнання партнера, усвідомлення особливостей спілкування. Зворотний зв'язок як важлива складова спілкування. Моделювання педагогічних ситуацій. Установка на партнерське спілкування з вихованцями.

2-й етап. Формування готовності до педагогічної діяльності по-новому. Усвідомлення її цілей та завдань. Рефлексивне програмування майбутньої діяльності.

3-й етап. Проведення тренінгових занять. Підведення проміжних підсумків тренінгу.

Заключний етап. Підведення підсумків тренінгу. Зокрема, застосовувались: 1) психогімнастичні вправи – розвиток сензитивності, адекватного самосприйняття та сприйняття партнера; 2) вправи у парах (малювання у парах, спілкування з різних позицій) – сприяння розвитку сензитивності учасників до ситуації спілкування (вербального та невербального); 3) групова дискусія – сприяння поглибленню самопізнання членів групи у сфері їх соціальної взаємодії, стилю спілкування; 4) рольові ігри – можливість відпрацювати і закріплювати нові, ефективніші форми поведінки у значимих для учасників ситуаціях, з найменшим ризиком отримати психологічну травму; 5) проєктивний малюнок із його подальшим груповим обговоренням, тема: «Я – вихователь реальний», «Я – вихователь ідеальний». По завершенню формуючих заходів були проведені повторні контрольні зрізи.

Психокорекційна робота була комплексною і здійснювалася в двох напрямках: 1) екстенсивно – через поглиблення психолого-педагогічної підготовки вихователя (шляхом самоосвіти); 2) інтенсивно: через аналіз причин розвитку фрустрації, неконструктивних психологічних захистів з метою звільнення від них в процесі спеціально організованої групової діяльності. Її організаційна форма – соціально-психологічний тренінг, який проводився нами за типом активного соціально-психологічного навчання.

Соціально-психологічний тренінг «Продуктивне спілкування»

Мета: Осмислення взаємодії у спілкуванні з позиції партнерства, оцінка основних типів взаємодії, розвиток конструктивних форм спілкування, вироблення позитивної позиції щодо себе і оточуючого світу, зниження рівня емоційного напруження. фрустрованості.

Актуальність проблеми:

Праця педагога потребує значного психоемоційного напруження, постійної мобілізації внутрішніх резервів.

З віком, як вироблення особистістю механізму психологічного захисту, у відповідь на різні психотравмуючі впливи може виникати емоційне вигорання, яке проявляється у цілком здорових людей як відчуття втоми, зниження енергетичного тону, безсоння, втрата апетиту (або переїдання), зловживання заспокійливими (або збудливими) засобами.

Емоційне виснаження виявляє себе насамперед у почуттях безпорадності, безнадійності, інколи відбуваються емоційні зриви.

Професійне фрустрування є чинником який визначає не лише особистісні проблеми працівників, а й успішність роботи всієї установи, стан психологічного клімату.

Соціально-психологічний тренінг сприяє розвитку уміння конструктивно бувати взаємодію, толерантно виражати думки і почуття, розвивати свій рефлексивний потенціал, оволодівати навичками самоаналізу, тримати емоційну рівновагу.

Вступний блок

І. Вправа «Знайомство».

Мета: Створити доброзичливу атмосферу для роботи, сприяти зближенню учасників, позитивно оцінити свою особистість, долати бар'єри спілкування.

Учасникам пропонується назвати себе і три позитивні риси характеру.

Рефлексія: Які труднощі виникали при виконанні вправи?

Чи важко було визначити позитивні якості?

Позитивно оцінюючи себе легко будувати позитивні стосунки з іншими.

II. Вправа «Очікування».

Одним-двома реченнями висловіть думку, що ви очікуєте від тренінгу, або від групи, або від самого себе.

III. Вправа «Правила»

Які умови забезпечують успішну діяльність?

(Коли учасники дотримуються певних правил). Тому нам необхідно виробити ці правила.

Дотримання правил дисциплінує роботу групи, дає можливість запобігати виникненню непорозумінь.

Як ви думаєте, які правила забезпечать нам успішну діяльність?

Перші правила пропонує тренер, мотивує їх важливість:

1. Приходити вчасно.
2. Бути позитивним, не критикувати
3. Говорити від власного імені, вклад кожного цінний і унікальний.
4. Дотримуватись регламенту.
5. Дотримувати принципу конфіденційності.
6. Добровільна участь у вправах.
7. Правило піднятої руки.
8. В разі порушення правил застосовується жест «Піднятих рук».
9. Підтримувати хороший настрій.

Чи всі погоджуєтесь з цими правилами? Чи є доповнення? Що дає виконання правил не лише під час занять, а й в навколишньому житті?

Основний блок

Вправа «Типи взаємодії»

Мета: Визначити переваги і недоліки кожного типу взаємодії.

Одним із аспектів спілкування є взаємодія. Взаємодії важко відділити від спілкування, недаремно часто можна почути: Він (вона) тисне на мене... Я відчуваю, що вони використовують мене... Я відчуваю, що мені допомагають...

Виділяють III основні типи взаємодії: Конкуренція. Конфлікт. Співробітництво.

Конкуренція, суперництво, протиборство, боротьба за власні інтереси

– велика активність здатність до вольових рішень і дій ріст компетентності
особистісний ріст

- задоволення власних потреб на шкоду іншим
- наявність переможців і переможених

Конфлікт зіткнення інтересів, думок, цінностей, протидія

- пізнання і діагностика можливостей опонента
- спонукання до розвитку особистості
- стимуляція до змін можливе сприяння згуртуванню розрядка напруженості
- погіршення стосунків
- формування образу ворога в опоненті
- велике емоційне навантаження
- зниження продуктивності праці

Співробітництво спосіб вироблення взаємовигідного рішення (коли сторони наділені однаковою владою)

– спільне розв'язання проблеми згуртування і розвиток стосунків готовність обговорити проблему і вислухати один одного вироблення рішення, яке задовольняє всіх;

- значні затрати часу і енергії;
- можливе сприяння виникнення конформізму (коли партнери мають різний соціальний статус).

Для виконання вправ нам необхідно об'єднатися в групи за принципом кольору на бейджиках і методом мозкового штурму обґрунтувати певний тип взаємодії, визначивши його позитивні і негативні сторони. Тривалість обговорення – 5 хвилин.

По закінченні представник з кожної групи висловлює спільну думку – результати обговорення.

Спробуємо розмістити ці типи взаємодії в залежності від наростання стрессогенного напруження.

Рефлексія: Що ви відчували, працюючи в групі? Чи легко ви досягли взаєморозуміння? Якщо так, то завдяки кому або чому? Поняття «фасилітація» та «інгібіція».

Чи було б вам цікаво дізнатись, до якого типу взаємодії ви схильні?

Вправа «Ситуації»

Мета: Розвивати позитивне сприйняття себе і світу, визначення того, як ми поведомося, вступаючи в контакт з іншими.

Реальний педагогічний процес сповнений несподіванок. Щодня виникають непередбачувані стрессогенні ситуації, які викликають негативні реакції (гнів, незадоволення, дратівливість, злоба). Щоб подолати це варто знаходити в них позитивне і з гумором виходити з них. І тоді психічне здоров'я буде в порядку.

Зараз ви отримаєте декілька ситуацій, де головною дійовою особою є педагог. Уявіть себе на його місці і опишіть, будь ласка, як би ви діяли. Час на роботу – 5 хвилин.

Кожна трійка намагається знайти позитивні сторони ситуації і відповідне позитивно діяти в аналогічній ситуації.

1. Я не в порядку – ти не в порядку

Люди на такій позиції втрачають надію на успіх, щастя, коли їм пропонують підтримку, відмовляються від неї.

2. Я в порядку – ти не в порядку.

Людина намагається розраховувати лише на саму себе, відкидає будь-яку підтримку» їй властива зверхність, гордовитість.

3. Я в порядку – ти в порядку.

Людина відчуває свою цінність і цінність інших людей, приймає себе і інших такими, як вони є.

Рефлексія: Чи є у вашій групі студенти, або колеги, в яких яскраво виражені ці позиції? Можливо варто проаналізувати свою власну позицію по відношенню до них. Людина, яка перебуває на позиції «Я в порядку – ти в порядку» у взаємодії з іншими демонструє, що цінує свої сильні сторони, а також сильні сторони партнера.

Релаксаційний етюд «Сліпий і поводитир».

Мета: формування позитивних довірливих стосунків. Учасники діляться на пари.

Один в парі заплющує очі, а інший водить його по кімнаті, попереджає зіткнення з іншими парами, в кінці бережно садить на місце.

Рефлексія: Що ви відчували, коли йшли із заплющеними очима? Чи легко було допомогу іншої людини? Чи було відчуття захищеності? Що ви відчували, коли ви виконували роль поводитира? Сліпого?

Чи довіряємо ми іншим людям, чи, навпаки, довіряємося лише самим собі? Як часто нам бракує довіри і як багато ми іноді від цього втрачаємо?

Вправа «Скляний, дерев'яний, солом'яний». (Робота в групах).

Мета: розвиток уміння добирати відповідні засоби впливу під час спілкування з різними типами людей.

В одній із казок Джанні Радарі описав три типи людей: скляні – ті, що потребують бережного ставлення, дерев'яні, ті що залишаються байдужими до будь-яких впливів, солом'яні, ті що «займаються» від будь-якого хвилювання.

Давайте спробуємо знайти відповідний вплив на таких людей для того, щоб витримати позицію взаємодії. «Я в порядку – ти в порядку».

В ході колективного обговорення учасники тренінгу виробляють рекомендації щодо особливостей спілкування з людьми різних типів.

Рефлексія: Чи відчували ви труднощі при виконанні завдання?

Визначивши свої власні рекомендації ми не маємо морального права не зважати на особливості тих, з ким ми спілкуємось – вихованців і колег, і маємо відповідно будувати свою взаємодію з ними. А це збереже нас від фрустрацій і виснаження.

Ми з вами щойно досягли якісно нового рівня взаємодії і тепер нам неважко буде виконати останню вправу.

Вправа «Ти – ствердження - Я – ствердження»

Почуття, які не мають виходу, впливають на наші погляди, породжують однобоке та вибіркоче сприйняття інформації, неправильне розуміння людей та

їхніх учинків. Пригнічення, ігнорування своїх почуттів створює емоційні бар'єри, породжує конфлікти та послаблює зв'язки між людьми. Саме тому важливо навчитися виражати свої негативні почуття та емоції.

Асертивний спосіб вираження гніву – це такий, коли ми зосереджуємося на тому, яким же чином можна змінити дану небажану ситуацію, щоб не порушити права інших і зняти емоційне напруження, викликане негативною емоцією. Це можна зробити, використовуючи метод поетапного вираження злості.

Людина, яка поводить асертивно, може говорити голосно, кричати, реагуючи на гнів, використовуючи «Я-повідомлення», а не «Ти-повідомлення». Наприклад, замість «Дурню, чи ти вже нарешті навчишся жартувати?» – скаже

« – Я дуже розлючена. Мені не подобається те, як ти щойно пожартував».

Ось приклади асертивних повідомлень:

- Я не люблю, коли ти так зі мною розмовляєш.
- Мене дратує тон, яким ти зі мною говориш.
- Мене нервує твоє ставлення до мене.
- Я зараз на тебе така зла, що ледь стримуюся.
- Мені не подобається, що ти не даєш мені можливості висловитися.

Асертивне вираження злості не передбачає неконтрольованості. Це поведінка

дорослого, який хоче досягти того, чого прагне. Щоб досягти зміни у поведінці партнера, необхідно підготувати підґрунтя, щоб він міг зробити це, не порушуючи власної гідності. Інший повинен мати час для адаптації до нових вимог. Ось як виглядає метод поетапного вираження негативної емоції.

«Ви – твердження» (звинувачують, доводять неправоту і т. п.)

«Я – твердження» (проявляють почуття, інтерес, орієнтують на результат)

«Якщо щось потрібно зробити, то ви не дзвоніть мені в останню хвилину».

«Чому ви завжди мене перебиваєте?».

«Ви не поважаєте мене. Ви ніколи не згадуєте про мій день народження».

«Ви надокучили мені вашими запитаннями».

«Ви ніколи не робите те, чого хочу Я; ви завжди чините на власний розсуд».

«Коли ви в останню хвилину дзвоните мені і просите скласти плани, я не завжди буваю вільним для роботи з вами, хоча я і готовий зробити все, що можу. Інколи я нетерпляче чекаю на ваш дзвінок. Я буду вам вдячний, якщо на майбутнє ви попереджатимете мене трохи раніше».

«Якщо ви намагаєтесь сказати мені щось, коли говорю я, то я не можу приділити увагу тому, що ви говори те, бо зосереджений на своїх думках і словах. Я був би дуже вдячний, як би ви потерпіли, поки я закінчу, звичайно, крім тих випадків, коли ви вважаєте свої слова настільки важливими, що сказати їх необхідно зразу».

«Коли ви не згадуєте про мій день народження, мені здається, що я вам байдужий. Мені б хотілося думати, що це не так».

«Якщо ви запитуєте про що-небудь тоді, коли я зайнятий іншим, я відчуваю роздратування, тому що неготовий приділити вам увагу. Я був би вам вдячний, якби ви свої запитання поставили у більш слухний час».

«Коли ви приймаєте рішення за нас обох, не питаючи моєї думки, я відчуваю прикрість і мені здається, що вас не цікавить мій погляд на справу. Мені б хотілося, щоб ми спільно обговорювали ці питання і з'ясовували бажання обох».

Етап завершення:

Давайте пригадаємо наші очікування.

Чи справдилися вони? Чи принесло користь наше заняття?

«Коло рук»

Інструкція: «Візьміться за руки, уявіть у своїх грудях вогник добра, ніжності, любов; уявіть, як він збільшується, його сила переходить у праву руку і вливається у долоню того, хто сидить праворуч, збагачується його любов'ю та рухається далі по колу. Потім любов повертається, збагачена від сердець інших учасників групи».

2.4. Результати контрольного експерименту

Результати контрольного експерименту показали, що спостерігається позитивна динаміка зміни рівня фрустрованості вихователів експериментальної групи, які працювали за програмою. Тривожні переживання очікуваних труднощів, відчай, розпач та безпорадність відчуває менша кількість педагогів, ніж в констатуючій серії експерименту (табл. 2.2, 2.3.).

Повторне тестування за модифікованим варіантом методики С. Розенцвейга (СФСП) показало, що змінилось відношення до складних та напружених ситуацій педагогічної діяльності у вихователів експериментальної групи. Підвищилася кількість *вирішальних* стратегій поведінки в складних ситуаціях педагогічної діяльності, зменшилася кількість *самозахисних*. Це вказує на те, що в процесі роботи намітилася тенденція на подолання фрустрованості вихователів, знешкодження її наслідків в професійній діяльності вихователя (табл.2.4., 2.5.).

Таблиця 2.2.

Рівні фрустрованості вихователів у контрольній групі

№	Рівні	В констатуючій серії експерименту		Внаслідок роботи за корекційною програмою	
		Експериментальна група	Контрольна група	Експериментальна група	Контрольна група
1.	високий	54%	56%	68%	58%
2	середній	30%	32%	22%	32%
3	низький	16%	12%	10%	10%

Таблиця 2.3.

Динаміка змін показників симптомокомплексу фрустрованості у вихователів до і після проведення роботи за експериментальною програмою

№	Типові реакції для всіх високо фрустрованих педагогів	В констатуючій серії експерименту		Внаслідок роботи за корекційною програмою	
		Експериментальна група	Контрольна група	Експериментальна група	Контрольна група
1	переживання очікуваних труднощів та тривожність	100%	98%	58%	96%
2	напруженість та роздратування	88%	80%	50%	78%
3	безвихідь	58%	50%	33%	55%
4	збудження та занепокоєння	60%	62%	45%	60%

Таблиця 2.4.

Аналіз типових реакцій, властивих вихователям з високим рівнем фрустрованості

№	Типи реакцій	В констатуючій серії експерименту		Внаслідок роботи за корекційною програмою	
		Експериментальна група	Контрольна група	Експериментальна група	Контрольна група
1.	стомлюваність	56%	58%	36%	56%
2	підвладність почуттям	52%	50%	41%	50%

3	схильність до лабільності настрою	46%	47%	36%	45%
---	-----------------------------------	-----	-----	-----	-----

Таблиця 2.5.

Співвідношення домінуючих стратегій реагування в складних ситуаціях педагогічної діяльності до і після психокорекційної роботи

№	Вид стратегії вирішення вихователями фруструючих ситуацій	Домінуючі стратегії реагування в складних ситуаціях педагогічної діяльності до психокорекційної роботи		Домінуючі стратегії реагування в складних ситуаціях педагогічної діяльності після психокорекційної роботи	
		Експериментальна група	Контрольна група	Експериментальна група	Контрольна група
1.	імунітивна реакція з фіксацією на перешкоді	49%	50%	32%	48%
2	самозахисний тип поведінкових реакцій	30%	35%	25%	35%
3	з домінуючим типом реагування “з фіксацією на задоволенні потреби”	21%	25%	43%	27%

Висновки до II розділу

Проведений теоретичний аналіз проблеми і результати експериментального дослідження підтвердили висунуту гіпотезу, що дозволило сформулювати загальні висновки:

Проаналізовані та систематизовані різноманітні наукові концепції фрустрації та особливості педагогічної діяльності в контексті даної проблеми. В результаті цього визначено та конкретизовано найважливіші теоретичні положення, пов'язані з досліджуваною проблемою, а саме:

Професійна діяльність вихователя є напруженою і стресогенною. Вона характеризується великими навантаженнями, зумовленими, зокрема, самим процесом педагогічної взаємодії в навчально-виховній роботі вихователя.

Успішність здійснення навчально-виховної роботи в значній мірі визначається вміннями вихователя адекватно реагувати на складні ситуації професійної діяльності та приймати адекватні педагогічні рішення.

Фрустрація – психологічний стан особистості вихователя, що привносить дезорганізуючий характер в його професійну діяльність. Вона супроводжується негативними емоційними та поведінковими реакціями, спотворенням когнітивної оцінки ситуації, яка викликала фрустрацію.

Фрустрованість (схильність до фрустрації) виникає в результаті довготривалих та часто повторюваних негативних емоційних переживань, зумовлених специфікою ситуації та змістом смислової сфери особистості.

Вплив фрустрованості на професійну діяльність вихователя залежить від ступеня її глибини, частоти та довготривалості. При помірній вираженості фрустрованість виконує стимулюючу та мотиваційну функції; наростання ж її інтенсивності підвищує вірогідність та ймовірність адаптаційних порушень, приводить до блокування діяльності.

Виникнення та розвиток професійних фрустрацій вихователя зумовлений як об'єктивними зовнішніми труднощами педагогічної професії (змiнами умов діяльності в сучасній освітній системі, труднощами професійного самовизначення,

частотою виникнення психотравмуючих ситуацій в процесі професійної взаємодії), так і особливостями їх трансформації в свідомість вихователя, зумовленими порушенням Я-концепції вихователів, актуалізацією непродуктивних психологічних захистів, внутрішньоособистісними конфліктами тощо.

ВИСНОВКИ

Проаналізувавши ряд ідей, різноманітні концепції та великий фактичний матеріал по вивченню фрустрації було встановлено, що в психології немає чіткого визначення та єдиного розуміння фрустрації і фрустрованості. Так, деякі автори розглядають фрустрацію як процес, що відбувається в організмі в результаті дії фрустратора (Л. Берковиц, Дж. Браун, Р. Сієрс, С. Розенцвейг та ін.), інші – пропонують відносити даний термін тільки до самого факту перешкоди (С. Чайльд, С. Уотерхауз і ін.). Більшість авторів розглядають фрустрацію в зв'язку із ситуацією, в якій діяльність суб'єкта блокується, як реакцію на певний вид подразників. (Р. Баркер, Т. Дембо, Дж. Доллард, Р. Стагнер і ін.) Г. Заремба, М. Левітов, Л. Мітіна, В. Семиченко, Т. Яценко та ін. ставлять фрустрацію як психологічну проблему особистості.

У першому розділі на підставі аналізу психолого-педагогічної літератури, розкрито та проаналізовано теоретичні концепції вивчення проблеми фрустрації в психологічній науці і практиці, визначено їх сутність та зміст, виявлена специфіка розвитку фрустрації в професійній діяльності вихователя, зроблено аналіз механізмів психологічного захисту, що застосовуються вихователем у фруструючих ситуаціях педагогічної діяльності.

Вихідним моментом у вивченні досліджуваної проблеми є визначення понять фрустрації та фрустрованості. Фрустрація в психології є багаторівневим терміном, який має різні ракурси використання: стан, в якому знаходиться людина (персоніфікований аспект); психологічне явище (феноменологічний аспект); чинник (детермінанта особистісних змін); подія (діяльнісний підхід) і т.п. Отже і поняття фрустрованості є досить складним та багатогранним. Ми визначаємо фрустрованість як особистісну якість, яка може породжуватися попередніми обставинами життєдіяльності. Це схильність людини до фрустрації, тобто стану пригніченості, відчаю з елементами тривоги, який розвивається в результаті якихось реальних, або уявних життєвих невдач, неможливості досягнення поставленої мети, чи труднощів пристосування до нового середовища з блокуванням цілеспрямованої

поведінки. Фрустрованість – це ступінь підвищеної чутливості до дії травмуючих факторів, на відміну від толерантності до фрустрації, яка визначається як стійкість до несприятливих факторів, або послаблення реагування в результаті зниження чутливості до їх дії. Отже, фрустраційна толерантність є лише ступенем реагування на несприятливі обставини ситуації, а фрустрованість передбачає наявність травми, внаслідок життєвих невдач, яка потенціюється дією несприятливих зовнішніх факторів.

Фрустрація – це психічний стан, який досить часто переживають педагоги в процесі професійної діяльності. На стресогенний та напружений характер роботи освітян вказують багато дослідників (О. Баранов, Г. Заремба, Л. Мітіна, А. Реан, В. Семиченко, В. Чернобровкін та ін). Фрустрація привносить дезорганізуючий характер в професійну діяльність вихователя. Зачасту нездатність вихователя знайти істинну причину невдачі, проаналізувати можливі різноманітні стратегії виходу із складної ситуації приводить до того, що внаслідок стереотипності поведінки в нього притупляються, а не розвиваються педагогічні здібності. Фруструючі ситуації, що виникають досить часто в педагогічній діяльності вихователя зрештою створюють у нього відчуття безвихідності, психологічної безпорадності, відчаю, хронічної фрустрації.

Напружена праця вихователя також потребує вирішення проблеми психологічного захисту, яка містить в собі центральне протиріччя між прагненнями людини до збереження свого психологічного гомеостазу та тими втратами, до яких приводить надмірне вторгнення захистів. З одного боку, позитивне в захистах те, що вони сприяють зниженню напруги в складних ситуаціях шляхом спотворення інформації, або відповідною зміною поведінки. З другого, їх надмірне включення не дозволяє особистості адекватно оцінювати інформацію та взаємодіяти з навколишнім.

Слід також зазначити, що фрустрація виникає також в тому випадку, якщо не знаходить задоволення творчий потенціал індивіда (наприклад, коли талановита і висококваліфікована людина вимушена виконувати нескладну діяльність).

Оскільки фрустрованість вихователя є однією з важливих причин, що впливають на всі сфери педагогічної взаємодії, експериментально визначено, що і високий, і низький рівні фрустрованості вихователів приводять до неадекватних реакцій, знижують продуктивність спілкування, а значить і успішність навчально-виховного процесу.

Таким чином, необхідність проводити цілеспрямовану роботу з педагогами по подоланню фрустрованості очевидна.

Людина також може попередити виникнення фрустрації засобами саморегуляції. Основною умовою є спокійна і адекватна оцінка того, що відбувається, стримання емоцій, а іноді і навмисна байдужість.

Виконане нами емпіричне дослідження дозволило визначити фактичні дані, які характеризують показники фрустрованості вихователя, типові емоційні переживання фрустрованих вихователів, домінуючі стратегії реагування педагогів на складні ситуації їх діяльності, фактори та чинники, що сприяють розвитку фрустрованості, вплив фрустрованості вихователя на особливості взаємодії в педагогічному процесі. Доведено, що в педагогічній діяльності найбільш успішним є вихователь із середнім рівнем фрустрованості.

Результати дослідження показали, що, найбільш ефективними є вихователі з реакціями за типом «з фіксацією на задоволенні потреби». Оскільки фрустрованість вихователя є однією з важливих причин, що впливають на всі сфери педагогічної взаємодії, експериментально визначено, що і високий, і низький рівні фрустрованості вихователів приводять до неадекватних реакцій, знижують продуктивність спілкування, а значить і успішність навчально-виховного процесу.

В результаті апробації корекційних засобів з подолання фрустрованості вихователів отримано ряд позитивних результатів: змінилося відношення педагогів до своєї фрустрованості, з'явилися ефективні форми самоконтролю негативних емоційних реакцій, що супроводжують фрустрацію, підвищилися показники емоційного комфорту в професійній діяльності та в повсякденні. Все це дало підстави стверджувати про можливість зниження фрустрованості педагогів в

умовах цілеспрямованої комплексної роботи із застосуванням активного соціально-психологічного навчання і соціально-психологічного тренінгу.

Важливим напрямком роботи є поглиблений аналіз фрустрованості особистості в процесі становлення психологічної готовності до професійної діяльності; визначення ступеня взаємозв'язку фрустрованості та фрустраційної толерантності з іншими професійно важливими якостями; розробка тренінгових програм по подоланню фрустрованості, створення та удосконалення методик професійно-психологічного відбору і підготовки майбутніх вихователів із врахуванням значення фрустрованості та фрустраційної толерантності в становленні особистості вихователя

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Абрамова Г.С. Психологическое консультирование. Учеб. пособие. Москва : Изд. центр «Академия», 2000. 238 с.
2. Айві Ален. Цілеспрямоване інтерв'ювання і консультивання. Київ, 1998. 342 с.
3. Айви А.Е., Айви М.Б., Саймзн-Даунинг Л. Психологическое консультирование и психотерапия. Методы, теории и техники: практическое руководство. Москва, 2000. С. 134-137.
4. Алешина Ю.Е. Процессы консультативной беседы. *Семейная психология и семейная психотерапия*. № 3, 2003. С. 3-27.
5. Ананьев Б.Г. Человек как предмет познания. Л.: Изд-во ЛГУ, 1968. 339 с.
6. Анцыферова Л.И. Личность в трудных жизненных условиях: переосмысливание, преобразование ситуаций и психологическая защита. *Психологический журнал*. 1994. Т. 15. № 1. С.3-18.
7. Берковиц Л. Агрессия: причины, последствия и контроль: Пер. с англ. С.-Пб.: Прайм-Еврознак, 2001. 512 с.
8. Бэрон Р., Ричардсон Д. Агрессия. С-Пб., 2001. 352 с.
9. Беленька Г.В. Вихователь дітей дошкільного віку: становлення фахівця в умовах навчання. Київ : «Світоч», 2006. 140 с.
10. Бондаренко О.Ф. Психологічна допомога особистості. Харків : Фоліо, 1996. 237 с.
11. Бурлачук Л.Ф. Словарь-справочник по психодиагностике. Питер, 2005. 520 с.
12. Бурлачук Л.Ф. Психодиагностика. СПб., 2006. 351 с.
13. Бондаренко О.Ф. Психологічні особливості сучасної студентської молоді та проблеми професійної підготовки психологів-практиків. *Практична психологія та соціальна робота*. Київ, 2003. № 4. С. 8-11.
14. Бороздина Л.В. Что такое самооценка. *Психологический журнал*. 1992. № 4.

15. Бороздина Л.В. Самооценка и притязания: диагностика факторов риска психосоматических заболеваний. (Авторская разработка психо-диагностической схемы). М., 1997.

16. Бороздина Л.В. Теоретико-экспериментальное изучение самооценки. Автореферат дисс. докт. психол. наук. М., МГУ, 1999.

17. Бороздина Л.В., Видинска Л. Соотношение самооценки и уровня притязаний. / В кн. Личность в системе коллективных отношений. Курск, 1980.

18. Божок Н.О. Вплив самооцінки на розвиток високої фрустраційної толерантності у студентів. Теоретико-методологічні основи професійної підготовки педагога : зб. наук.праць / за ред. Н. Скотної, М. Чепіль. Дрогобич, 2013. С. 100-106.

19. Божок Н.О. Психологічний аналіз дослідження фрустраційної толерантності в студентському віці. *Науковий часопис НПУ ім. М.П. Драгоманова*. Серія № 12. Психологічні науки : зб. наук. праць. Київ : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2009. № 28 (52). С. 178- 186.

20. Большакова А. М. Екзистенційна фрустрація та суб'єктивна картина життєвого шляху особистості. *Вісник Харківського нац. пед. ун-ту ім. Г.С. Сковороди*. Серія: Психологія : зб. наук. пр. Харківський нац. пед. ун-т ім. Г.С. Сковороди. Харків, 2008. Вип. 28. С. 11-23.

21. Василюк Ф.Е. Уровни построения переживания и методы психологической помощи. *Вопросы психологии*. 1988. № 5. С. 27-37.

22. Василюк Ф.Е. Психологический анализ переживания преодоления критических ситуаций: Автореф. дис. ...канд. психол. наук. М, 1981. 18 с.

23. Василюк Ф.Е. Психология переживания. Анализ преодоления критических ситуаций : монография. Москва: Из-во Московского университета, 1984. 200 с.

24. Васьківська С.В. Основи психологічного консультування. Київ : 2004. 256 с.

25. Василькова О.І. Сучасні проблеми психології криз професійного розвитку вчителя. *Актуальні проблеми психології. Т. V: Психофізіологія. Психологія*

праці. *Експериментальна психологія.* / За ред. С.Д. Максименка. Київ : ІВЦ Держкомстату України, 2007. Вип. 7. С. 60-68.

26. Вітенко І.С., Вітенко Т.І. Основи психології: підручник для студентів вищих медичних навчальних закладів III-IV рівнів акредитації. Вінниця, 2008. 256 с.

27. Вікова та педагогічна психологія: навч. посібник [О.В. Скрипченко, Л.В. Долинська, З.В. Огороднійчук та ін.]. Київ : Просвіта, 2008. 400 с.

28. Галецька І.І. Дослідження самоефективності в психології здоров'я. *Вісник Харківського ун-ту.* № 550, Ч. 2. Серія: психологія. Харків: ХНУ. 2002. С. 41-43.

29. Горностай П.П., Васьковская С.В. Теория и практика психологического консультирования: Проблемный подход. Київ : Наук. думка, 1995. 128 с.

30. Гришина Н.В. Обучение психологическому посредничеству в разрешении конфликтов. *Московский психотерапевтический журнал.* 1992. № 2. С. 145-160.

31. Гримак Л.П. Резервы человеческой психики: Введение в психологию активности. М.: Политиздат, 1987. 286 с.

32. Гулдинг М., Гулдинг Р. Психотерапия нового решения. Теория и практика. - М.: Независимая фирма «Класс», 1997. 288 с.

33. Гулина М. Терапевтическая и консультативная психология. СПб., 2001. 352 с.

34. Головин С.Ю. Словарь практического психолога. Минск – Москва (Харвест-Аст). 2001. 798 с.

35. Гостюшин А. Энциклопедия экстремальных ситуаций. М., «Зеркало». 1994. 251 с.

36. Гримак Л.П. Резервы человеческой психики: М., «Политиздат». 1989, 298 с.

37. Диагностика эмоционально-нравственного развития. Ред. и сост. Дерманова И.Б. СПб., 2002. / *Тест Розенцвейга. Методика рисуночной фрустрации (модификация Н.В. Тарабриной).* С.150-172.

38. Дементий Л.И. Фрустрация. Понятие и диагностика. Омск: Изд-во ОмГУ, 2004. 68 с.
39. Джекинс Х. Человеческое в человеке/ Методы эффективной психокоррекции. Минск: Харвест, 1999.
40. Джорж Р., Кристиани Т. Консультирование: теория и практика. М., 2002. С. 380-443.
41. Донченко Е.А., Титаренко Т.М. Особистість: конфлікт, гармонія. Київ. 1989. 175 с.
42. Доценко Е.Л., Борко Т.И. Практический психолог как шаман. *Журнал практического психолога*. 2002. № 6. С. 15-29.
43. Загальна та медична психологія (практикум) / Під заг.ред. проф. І.Д. Спіріної, проф. І.С. Вітенка. Дніпропетровськ, АРТ ПРЕС, 2002. 176 с.
44. Занюк С.С. Психологія мотивації та емоцій. Волин. держ. ун-т ім. Лесі Українки. Луцьк, 1997.
45. Забродин Ю.М., Бороздина Л.В., Мусина И.А. К методике оценки уровня тревожности по характеристикам временной перцепции. *Психологический журнал*, 1989, № 5. С.14-27.
46. Завилянська Л.І., Блейхер В.М. Тренування фрустаційної толерантності в реабілітації хворих невротиками. Львів : Вища школа, 1975. 236 с.
47. Заїка І. В. Сутність та вплив соціального напруження на діяльність загальноосвітніх навчальних закладів. *Технології роботи психолога в організації: тези III Всеукраїнської науково-практичної конференції студентів, аспірантів та молодих вчених (26–27 жовтня 2016 року, м. Запоріжжя)*. Запорізький національний університет. Запоріжжя : ЗНУ, 2015. С. 22-24.
48. Заїка І.В. Взаємозв'язок соціальної фрустрованості освітнього персоналу з організаційно-професійними та соціально-демографічними чинниками. *Організаційна психологія. Економічна психологія : науковий журнал Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України та УАОППП*. [за наук ред. С.Д. Максименка, Л.М. Карамушки]. 2016. №4 (7). 92 с.

49. Зайчикова Т.В. Соціально-психологічні детермінанти синдрому «професійного вигорання» у вчителів: автореф. дис... канд. психол. наук. Інститут психології ім. Г.С. Костюка АПН України. Київ, 2005. 20 с.
50. Зейгарник Б.В. Теория личности Курта Левина. М., 1981. 119 с.
51. Зеер Э.Ф. Психология профессионального развития: Учебн. пособие. – 2–е изд. Москва : Издательский центр «Академия», 2007. 240 с.
52. Зубкова І.Ю. Динаміка Я-образу вчителя-професіонала: автореф. дис... канд. психол. наук: 19.00.07. Інститут педагогіки і психології професійної освіти АПН України. Київ, 2001. 20 с.
53. Изард К. Эмоции человека. М.: Изд-во Моск. ун- та, 1980. 439 с.
54. Изард К. Психология эмоций. [пер. с англ. В. Мисник, А. Татылбаева]. Санкт-Петербург : Питер, 2007. 460 с.
55. Ильин Е.П. Эмоции и чувства. Санкт-Петербург : Питер, 2007. 782 с.
56. Каган В. Психотерапия для всех и для каждого. М., 1998. С. 11-117.
57. Кадикова Т.А. Особенности динамики ценнісних орієнтацій студентівпсихологів: автореф. дис.. канд. психол. наук: 19.00.01. Одеський національний ун-т ім. І.І.Мечникова. Одеса, 2002. 17с
58. Капустин С.А. Критерии нормальной и аномальной личности в психотерапии и психологическом консультировании. Москва : Когито-Центр, 2014. 239 с.
59. Карпов А.В. Психология менеджмента: Учеб. пособие для студ. вузов. М.: Гардарики, 2003. 582 с.
60. Карнеги Д. Как завоевывать друзей и оказывать влияние на людей: Пер. с англ. / общ. ред. и предисловие В.П. Зинченко и Ю.М.Жукова. Спб.: «Лениздат», 1992, 708 с.
61. Кириленко О.А. Психологічні детермінанти професійного стресу у представників професії типу «людина-людина»: автореф. дис... канд. психол. наук: 19.00.03. Київський Національний університет імені Т.Шевченка. Київ, 2007. 20 с.

62. Корольчук М.С., Осьодло В.І. Психодіагностика: Навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів / за заг. ред. М.С. Корольчука. Київ : Ельга, Ніка-Центр, 2004. 400 с.

63. Кокун О.М. Теоретико-методологічні та практичні засади дистанційної психодіагностики в професійній сфері // Практична психологія та соціальна робота. 2010. № 7. С. 65-68.

64. Котлер Дж., Браун Р. Психотерапевтическое консультирование. СПб.: Питер, 2001.

65. Ковалев С.В. Перепрограммирование собственной судьбы. М., 2002.

66. Копйов А.Ф. О диалогическом понимании психологического контакта. Общение и диалог в практике обучения, воспитания и психологической консультации: Сб. науч. тр. М.: Изд. АПН СССР, 1987.

67. Лакосина Н.Д., Ушаков Г.К. Учебное пособие по медицинской психологии. М.: «Медицина», 1976.

68. Лебединский М.С., Мясищев В.Н. Введение в медицинскую психологию. Л., 1966. 430 с.

69. Левин К. Разрешение социальных конфликтов / [Пер. с англ. И. Ю. Авидон]. СПб.: Речь, 2000.

70. Левитов Н.Д. Фрустрация как вид психических состояний. *Вопросы психологии*. 1966. № 7. С. 112-116.

71. Левитов Н.Д. Фрустрация как один из видов психических состояний. *Вопросы психологии*. 1967. № 6. С. 118-129.

72. Леонтьев А.Н. Потребности, мотивы, эмоции, Изд-во Моск. ун-та, 1971. 38 с.

73. Лоренц К. Агрессия: так называемое зло. М., 1994.

74. Мак-Кей М., Роджерс П., Мак-Кей Ю. Укрощение гнева. С-Пб., 1997

75. Маслоу А. Мотивация и личность. [пер. с англ. А.М. Татлыбаевой]. Санкт-Петербург : Евразия, 1999. 478 с.

76. Марковець О.Л. Проблема стресу в професійній діяльності вчителя. *Психологія: Зб. наук. праць*. Київ : НПУ ім. М.П. Драгоманова, 2001. Вип. 14. С.311-316.
77. Маркова А.К. Психологія професіоналізму. М.: «Знання», 1996. 308 с.
78. Мерлін В.С. Психологія індивідуальності. Воронеж : НПО «МОДЭК», 1996. 448 с.
79. Менделевич В.Д. Клиническая и медицинская психология. М.: Медпресс., 2001. 432 с.
80. Мескон М.Х., Альберт М., Хедоурі Ф. Основи менеджменту: пер. з англ. М.: «Справа ЛТД», 1994. 702 с.
81. Моляко А.В. Стратегии решения новых задач в процессе регуляции творческой деятельности. *Психологический журнал*. 1995. Т.16. №1. С.84-90.
82. Моргун В.Ф., Тітов І.Г. Основи психологічної діагностики. Навч. посібник. Київ : Видавничий дім «Слово», 2009. 464 с.
83. Мухина В.С. Возрастная психология: феноменология развития, детство, отрочество : учеб. для студ. вузов. – 6-е изд., стереотип. Москва : Академия, 2000. 456 с.
84. Мясищев В.Н. Работоспособность и болезни личности. Невропатология, психиатрия и психогигиена. 1935, Том IV, Вып.4. С. 59-68.
85. Мясоїд П.А. Загальна психологія: навч. посіб. Київ: Вища школа. 479 с.
86. Назаретяп А.П. Агрессия, мораль и кризисы в развитии мировой культуры. М., 1996. 184 с.
87. Некряч О. Особливості фрустраційних реакцій у дітей, що виховуються в різних умовах мікросоціуму. *Актуальні проблеми практичної психології : Всеукраїнська науково-практична конференція, 18-19 квітня 2006 р.* : зб. наук. праць. Херсон, 2006. С. 322-324.
88. Немчин Т.А. Состояния нервно-психического напряжения : монография. Ленинград : Из-во Ленинградского университета, 1983. 167 с.
89. Олпорт Гордон В. Личность в психологии. Москва: Ювента, 1998. 375 с.

90. Остополець І.Ю. Фрустрації в професійній діяльності вихователя. *Духовність як основа консолідації суспільства*: НДІ «Проблеми людини». Київ, 1999. С. 497-499.

91. Остополець І.Ю., Ричак М.Е. Механізми психологічного захисту та їх вплив на розвиток фрустрованості вихователя. *Гуманізація навчально-виховного процесу*: наук.-метод. зб. Вип.15. Слов'янськ: ІЗМН СДПІ, 2001. С. 216-221.

92. Остополець І.Ю. Особливості застосування активних і пасивних засобів психокорекції фрустрованості вихователя. Актуальні проблеми психології. Т.1: Соціальна психологія. Психологія управління. Організаційна психологія. Збірник наукових праць Інституту психології ім. Г.С. Костюка. АПН України / За ред. С.Д. Максименка, Л.М. Карамушки. Київ : 2002. Ч.4. С.132-137.

93. Павленко В.В. Психологічний аналіз негативних стрес-реакцій у вчителів. *Психологія*: зб. наук. праць. Київ : НПУ ім. М.П. Драгоманова. 2002. Вип. 17. С. 239-244.

94. *Первомайський В. Б.* Афект патологічний. Юридична енциклопедія. Київ: Українська енциклопедія ім. М. П. Бажана, 1998. Т. 1. С. 170.

95. *Первомайський В. Б.* Афект фізіологічний. Юридична енциклопедія. Київ: Українська енциклопедія ім. М. П. Бажана, 1998. Т. 1. С. 190.

96. Прахова С.А. Порівняльний аналіз етапів становлення теорії фрустрації: історична ретроспектива. *Вісник Одеського національного університету*. Серія: Психологія, 2015. Вип. 3 (1). С. 82-91.

97. Пріб Г. А. Фрустрація як чинник соціальної дезадаптації у пацієнтів з психічними розладами. *Сучасні аспекти лікування психічних розладів: науков. конф. з міжнар. участю : 26-27 жовтня 2007 р.* Чернівці, 2007. С. 110-113.

98. Психологія. / За ред. Трофімова Ю.Л. Київ : Либідь, 2003. 376 с.

99. Психологічний довідник учителя: в 4 книгах / Упоряд. В. Андрієвська; наук. ред. С. Максименка. Київ : Главник, 2005. 96 с.

100. Психологічні засоби запобігання та корекції фрустрації у професійній діяльності молодих вихователів 2003: автореф. дис. канд. психол. наук: 19.00.05 / О.О. Холодова; Ін-т психології ім. Г.С. Костюка АПН України. Київ, 2003. 28 с.

101. .Стрес життя: збірка. / Укладачі: Л.М. Попова, І.В. Соколов. (О. Грегор. Як протистояти стресу. Г. Сельє. Стрес без хвороб.) Спб, ТОО «Лейла», 1994. 384 с.

102. Тест Розенцвейга. Методика рисуночної фрустрації (модифікація Н.В.Тарабриной). Диагностика емоціонально-нравственного розвитку. Ред. и сост. Дерманова И.Б. СПб., 2002. С.150-172.

103. Фрейд З. О клиническом психоанализе. Москва, 1991. 288 с.

104. Холодова О.О. Загальні й особливі прояви фрустрації. *Психологія. Збірник наукових праць*. Київ : НПУ імені М.П.Драгоманова, Випуск 20, 2003. С. 88-94.

105. Холодова О.О. Міфізація та рефлексія як засоби подолання фрустрації // Міфологічний простір і час у сучасній культурі: Матеріали міжнародної наукової конференції 12-13 грудня 2003 року. Київ : 2003. С. 38-39.

ДОДАТКИ

Додаток А

Тест Розенцвейга.

Методика малюнкової фрустрації (модифікація Н.В.Тарабріної) /

Призначення тесту.

Методика призначена для дослідження реакцій на невдачу і способів виходу з ситуацій, що перешкоджають діяльності або задоволенню потреб особистості.

Опис тесту

Фрустрація - стан напруги, розладу, занепокоєння, яке викликається незадоволеністю потреб, об'єктивно нездоланими (або суб'єктивно «так розумію») труднощами, перешкодами на шляху до важливої мети.

Методика складається з 24 схематичних контурних малюнків, на якому зображені дві людини або більше, зайняті ще незакінченою розмовою. Ситуації, зображені на малюнках, можна розділити на дві основні групи.

Ситуації «перешкоди». У цих випадках будь-яку перешкоду, персонаж або предмет обескуражує, збиває з пантелику словом або ще яким-небудь способом. Сюди відносяться 16 ситуацій.

Зображення: 1, 3, 4, 6, 8, 9, 11, 12, 13, 14, 15, 18, 20, 22, 23, 24.

Ситуації «звинувачення». Суб'єкт при цьому служить об'єктом звинувачення. Таких ситуацій 8.

Зображення: 2, 5, 7, 10, 16, 17, 19, 21.

Між цими групами ситуацій є зв'язок, тому що ситуація «звинувачення» припускає, що їй передувала ситуація «перешкоди», де фрустратор був, в свою чергу, фрустрований. Іноді випробуваний може інтерпретувати ситуацію «звинувачення» як ситуацію «перешкоди» або навпаки.

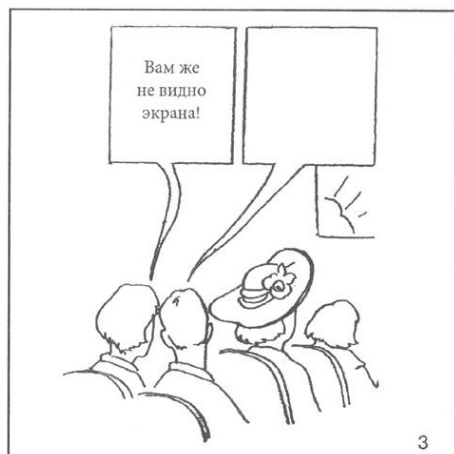
Малюнки пред'являються випробуваному. Передбачається, що «відповідаючи за іншого», випробуваний легше, достовірніше викладе свою думку і проявить типові для нього реакції виходу з конфліктних ситуацій. Дослідник відзначає загальний час дослідження.

Тест може бути застосований як в індивідуальному, так і в груповому виконанні. Але на відміну від групового в індивідуальному дослідженні використовується ще один важливий прийом: просять прочитати вголос написані відповіді. Експериментатор відзначає особливості інтонації та інше, що може допомогти в уточненні змісту відповіді (наприклад, саркастично, тон голосу). Крім того, випробуваному можуть бути задані питання щодо дуже коротких або двозначних відповідей (це також необхідно для підрахунку). Іноді трапляється, що випробуваний неправильно розуміє ту чи іншу ситуацію, і, хоча такі помилки самі по собі значимі для якісної інтерпретації, все ж після необхідного роз'яснення від нього повинен бути отриманий новий відповідь. Опитування слід вести по можливості обережніше, так, щоб питання не містили додаткової інформації.

Інструкція до тесту

Для дорослих: «Вам зараз будуть показані 24 малюнка. На кожному з них зображені двоє розмовляючих людей. Те, що говорить перша людина, написано в квадраті ліворуч. Уявіть собі, що може відповісти йому інший чоловік. Напишіть першу відповідь, що прийшла Вам в голову на аркуші паперу, позначивши її відповідним номером.

Намагайтеся працювати якомога швидше. Поставтеся до завдання серйозно і не отделяйтесь жартом. Не намагайтеся також скористатися підказками









Обробка результатів тесту

Кожна з отриманих відповідей оцінюється, у відповідності з теорією, Розенцвейга, за двома критеріями: за напрямком реакції (агресії) та за типом реакції.

За напрямком реакції поділяються на:

Екстрапунітивні: реакція спрямована на живе або неживе оточення, засуджується зовнішня причина фрустрації, підкреслюється ступінь фруструючої ситуації, іноді вирішення ситуації вимагають від іншої особи.

Інтропунітивні: реакція спрямована на самого себе, з прийняттям провини або ж відповідальності за виправлення виниклої ситуації, фруструюча ситуація не підлягає осуду. Випробуваний приймає фруструючу ситуацію як сприятливу для себе.

Імпунітивні: фруструюча ситуація розглядається як щось незначне або неминуче, переборне з часом, обвинувачення навколишніх або самого себе відсутнє.

За типом реакції поділяються на:

Перешкодно-домінантні: Тип реакції «з фіксацією на перешкоди». Перешкоди, які викликають фрустрацію, всіляко наголошується, незалежно від того, вони розцінюються як сприятливі, несприятливі чи незначні.

Самозахистні: Тип реакції «з фіксацією на самозахисту». Активність у формі осуду кого-небудь, заперечення або визнання власної провини, ухилення від докору, спрямовані на захист свого «Я», відповідальність за фрустрацію нікому не може бути приписана.

Необхідно-наполягаючі.: Тип реакції «з фіксацією на задоволення потреби». Постійна потреба знайти конструктивне рішення конфліктної ситуації у формі або вимоги допомоги від інших осіб, або прийняття на себе зобов'язання вирішити ситуацію, або впевненості в тому, що час та хід подій приведуть до її вирішення.

Для позначення напрямку реакції використовуються літери:

Е - екстрапунітивні реакції,

І - інтропунітивні реакції,

М - імпунітивні.

Типи реакцій позначаються наступними символами:

OD - «з фіксацією на перешкоді»,

ED - «з фіксацією на самозахисті»,

NP - «з фіксацією на задоволенні потреби».

З сполучень цих шести категорій отримують дев'ять можливих факторів і два додаткові варіанти.

Спочатку дослідник визначає напрямок реакції, що міститься у відповіді випробуваного (Е, І або М), а потім виявляє тип реакції: ED, OD або NP.

Опис смислового змісту факторів, що використовуються при оцінці відповідей (дорослий варіант)

	OD	ED	NP
Е	<p>Е'. Якщо у відповіді підкреслюється наявність перешкоди. Приклад: «На вулиці сильний дощ. Мій плащ був дуже до речі» (мал. 9). «А я розраховував, що ми з нею підемо разом» (8). Зустрічається головним чином у ситуаціях з перешкодою</p>	<p>Е. ворожість, осуд спрямовані проти когонебудь або чого-небудь в оточенні. Приклад: «розпал робочого дня, а вашого завідувача немає на місці» (9). «Зношений механізм, новими їх вже не зробити» (5). «Ми йдемо, вона сама винна» (14). Е. Випробуваний активно заперечує свою провину за скоєний проступок. Приклад: «У лікарні лежить повно людей, при чем здесь я?» (21).</p>	<p>е. Потрібно, очікується або явно мається на увазі, що хтось повинен вирішити цю ситуацію. Приклад: «Все одно, Ви повинні знайти для мене цю книгу» (18). «Вона могла б пояснити нам, в чому справа» (20).</p>
І	<p>І'. Фруструюча ситуація інтерпретується як сприятливо-вигідно-корисна, як приносять задоволення. Приклад: «Мені одному буде навіть простіше» (15). «Зате тепер у мене буде час щоб дочитати книгу» (24).</p>	<p>І. Осуд, засуд-ження направлено на самого себе, домінує почуття провини, власної неповноцінності, утризенія совісті. Приклад: «Це я знову прийшов не вчасно» (13). І. Суб'єкт, визнаючи свою провину, заперечує відповідальність, закли-каючи на допомогу пом'якшуючі обставини. Приклад: «Але сьогодні вихідний, тут немає жодної дитини, а я дуже поспішаю» (19).</p>	<p>і. Суб'єктів сам береться дозволити фрустрірующую ситуацію, відкрито визнаючи або натякаючи на свою винність. Приклад: «Як небудь сам викручусь» (15). «Я зроблю все можливе, щоб спокутувати свою провину» (12).</p>

М	<p>М'. Труднощі фруструючої ситуації не помічаються або зводяться до її повного заперечення. Приклад: «запізнився так запізнився» (4).</p>	<p>М. Відповідальність особи, що потрапила під фруструючу ситуацію, зведена до мінімуму, засудження уникати. Приклад: «Ми ж не могли знати, що машина зламається» (4).</p>	<p>m. Виражається надія, що час, нормальний хід подій вирішать проблему, просто треба трохи почека-ти, або ж взаєморозуміння і взаємопоступливість усунуть фруструючу ситуацію. Приклад: «По чека-ємо ще хвилин 5» (14). «Було б добре, якби це не повторилося.» (11).</p>
---	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Так, відповідь випробуваного в ситуації № 14 «Почекаємо ще хвилин п'ять», у напрямку реакції є імпульсивним (m), а за типом реакції - «з фіксацією на задоволення потреби» (NP).

Поєднанню тих чи інших двох варіантів присвоюється власне буквене значення.

Якщо у відповіді з екстрапунітивною, інтропунітивною або імпульсивною реакцією домінує ідея перешкоди, додається значок «прим» (E', I', M').

Тип реакції «з фіксацією на самозахисті» позначається прописними літерами без значка (E, I, M).

Тип реакції «з фіксацією на задоволенні потреби» позначається малими літерами (e, i, m).

Екстра- і інтропунітивні реакції самозахистного типу в ситуаціях звинувачення мають ще два додаткові варіанти оцінки, які позначаються символами E і I.

Поява додаткових варіантів підрахунку E і I обумовлено розділенням ситуації тесту на два типи. У ситуаціях «перешкоди» реакція суб'єкта зазвичай спрямована на фрустріруючу особистість, а в ситуаціях «звинувачення» вона частіше є вираженням протесту, відстоювання своєї невинності, відхилення звинувачення або докору, коротше - наполегливого самовиправдання.

Проілюструємо всі ці позначення на прикладі ситуації № 1. У цій ситуації персонаж ліво-руч (шофер) вимовляє: «Мені дуже шкода, що ми забризкали Ваш костюм, хоча дуже на-магалися об'їхати калюжу».

Можливі варіанти відповідей на ці слова з оцінкою їх за допомогою вищеописаних символів:

Е '- «Як це неприємно».

І '- «Я зовсім не забруднився». (Суб'єкт підкреслює як неприємно залучати під фруструючу ситуацію іншу особу).

М '- «Нічого не сталося, він трохи забризканий водою».

Е - «Ви незграбні. Ви недотепа ».

І - «Ну звичайно, мені треба було залишитися на тротуарі».

М - «Нічого особливого».

е - «Вам доведеться почистити».

і - «Я чистіший».

m - «Нічого, висохне».

Так як відповіді бувають нерідко у формі двох фраз або пропозицій, кожне з яких може мати кілька відмінну функцію, то у випадку необхідності їх можна позначити двома відповідними символами. Наприклад, якщо випробуваний говорить: «Сожалею, що став причиною всього цього неспокою, але буду радий виправити становище», то це позначення буде: Іі. У більшості випадків для оцінки відповіді досить одного лічильного фактора.

Оцінка більшості відповідей залежить від одного фактору. Особливий випадки що представляють взаємопроникливі або взаємопов'язані комбінації, які використовуються для відповідей.

За основу підрахунку завжди приймається явне значення слів суб'єкта і так як відповіді нерідко бувають у формі двох фраз або пропозицій, кожна з яких може мати відмінну функцію, то можна встановлювати за однією групою слів одну лічильну величину, а за інший - іншу.

Отримані дані у вигляді буквених виразів (Е, І, М, Е ', М', І ', е, і, m) виносяться в таблицю.

Далі обчислюється GCR - коефіцієнт групової конформності, або, інакше кажучи, міра індивідуальної адаптації суб'єкта до свого соціального оточення. Він визначається шляхом порівняння відповідей випробуваного зі стандартними величинами, отриманими шляхом статистичного підрахунку. Ситуацій, які використовуються для порівняння, всього 14. Їх значення представлені в таблиці.

У дитячому варіанті кількість ситуацій інша.

Загальна таблиця GCR для дорослих

Номер ситуації	OD	ED	NP
1	M'	E	
2		I	
3			
4			
5			i
6			e
7		E	
8			
9			
10		E	
11			
12		E	m
13			e
14			
15	E'		
16		E	i
17			
18	E'		e
19		I	
20			
21			
22	M'		
23			
24	M'		

Якщо відповідь випробуваного ідентичний стандартного, ставиться знак «+».

Коли в якості стандартного відповіді даються два типи відповідей на ситуацію, то достатньо, щоб хоча б одна з відповідей випробуваного збігалася зі стандартним. У цьому випадку відповідь також наголошується знаком «+».

Якщо відповідь суб'єкта дає подвійну оцінку, і одна з них відповідає стандартним, він оцінюється в 0,5 бали.

Якщо ж відповідь не відповідає стандартним, його позначають знаком «-».

Оцінки підсумовуються, вважаючи кожен плюс за одиницю, а мінус за нуль.

Потім, виходячи з 14 ситуацій (які приймаються за 100%), обчислюється процентна величина GCR випробуваного.

Таблиця для перерахунку в відсотки GCR для дорослих

GCR	Процент	GCR	Процент	GCR	Процент
14	100	9,5	68	5	35,7
13,5	96,5	9	64,3	4,5	32,2
13	93	8,5	60,4	4	28,6
12,5	90	8	57,4	3,5	25
12	85	7,5	53,5	3	21,5
11,5	82	7	50	2,5	17,9
11	78,5	6,5	46,5	2	14,4
10,5	75	6	42,8	1,5	10,7
10	71,5	5,5	39,3	1	7,2

Кількісна величина GCR може розглядатися в якості міри індивідуальної адаптації суб'єкта до свого соціального оточення.

Наступний етап - заповнення таблиці профілів. Здійснюється на підставі листа відповідей випробуваного. Підраховується, скільки разів зустрічається кожен з 6 факторів, кожному появи фактора присвоюється один бал. Якщо ж відповідь випробуваного оцінений за допомогою декількох лічильних факторів, то кожному фактору приділяється рівне значення. Так, якщо відповідь був оцінений «Іі», то значення «Е» дорівнюватиме 0,5 і «е», відповідно, теж 0,5 бали. Отримані числа заносяться в таблицю. Коли таблиця заповнена, цифри сумуються в колонки і рядки, а потім обчислюється відсотковий вміст кожної отриманої суми.

Таблиця профілів

	OD	ED	NP	сума	%
Е					
І					
М					
сума					
%					

Таблиця для перерахунку балів профілей в проценти

Бал	%	Бал	%	Бал	%
0,5	2,1	8,5	35,4	16,5	68,7
1,0	4,2	9,0	37,5	17,0	70,8
1,5	6,2	9,5	39,6	17,5	72,9
2,0	8,3	10,0	41,6	18,0	75,0
2,5	10,4	10,5	43,7	18,5	77,1
3,0	12,5	11,0	45,8	19,0	79,1
3,5	14,5	11,5	47,9	19,5	81,2
4,0	16,6	12,0	50,0	20,0	83,3
4,5	18,7	12,5	52,1	20,5	85,4
5,0	20,8	13,0	54,1	21,0	87,5
5,5	22,9	13,5	56,2	21,5	89,6
6,0	25,0	14,0	58,3	22,0	91,6
6,5	27,0	14,5	60,4	22,5	93,7
7,0	29,1	15,0	62,5	23,0	95,8
7,5	31,2	15,5	64,5	23,5	97,9
8,0	33,3	16,0	66,6	24,0	100,0

Отримане таким чином процентне відношення E, I, M, OD, ED, NP, представляє виражені в кількісній формі особливості фрустраційних реакцій випробуваного.

На підставі профілю числових даних складаються три основних і один додатковий зразок.

Перший зразок висловлює відносну частоту різних напрямків відповіді, незалежно від його типу. Екстрапунітивні, інтропунітивні і імпунітивні відповіді розташовуються в порядку їх зменшення частоти. Наприклад, частоти E - 14, I - 6, M - 4, записуються E > I > M.

Другий зразок висловлює відносну частоту типів відповідей незалежно від їх напрямків. Записуються знакові символи так само, як і в попередньому випадку. Наприклад, ми отримали OD - 10, ED - 6, NP - 8. Записуються: OD > NP > ED.

Третій зразок висловлює відносну частоту трьох найбільш важливих чинників, незалежно від типу та напрямки відповіді. Записуються, наприклад, E > E < > M.

Четвертий додатковий зразок включає порівняння відповідей E і I в ситуаціях «перешкоди» і ситуаціях «звинувачення». Сума E і I розраховується у відсотках,

виходячи також з 24, але оскільки тільки 8 (або 1 / 3) тестових ситуацій дозволяють підрахунок E і I, то максимальний відсоток таких відповідей буде складати 33%. Для цілей інтерпретації отримані відсотки можуть бути порівняти з цим максимальним числом.

Аналіз тенденцій

Аналіз тенденцій проводиться на підставі листа відповідей випробуваного і ставить метою з'ясування того, чи мав місце зміна напряму реакції або типу реакції випробуваного під час проведення досвіду. Під час проведення досвіду випробуваний може помітно змінити свою поведінку, переходячи з одного типу або направлення реакцій до іншого. Наявність таких змін свідчить про ставлення випробуваного до своїх власних відповідей, (реакцій). К примеру, реакції випробуваного екстрапунітвної спрямованості, (з агресією на оточення), під впливом пробудження почуття провини можуть змінитися відповідями, які містять агресію на самого себе.

Аналіз передбачає виявити існування таких тенденцій і з'ясувати причини, які можуть бути різні й залежать від особливості характеру випробуваного.

Тенденції записуються у вигляді стріли, над якою вказується чисельна оцінка тенденції, що визначається знаком «+» (позитивна тенденція) або знаком «-» (негативна тенденція), і обчислюється за формулою:

$$(a-b) / (a + b), \text{ де}$$

«а» - кількісна оцінка прояви фактора в першій половині протоколу (ситуації 1-12),

«б» - кількісна оцінка у другій половині (від 13 до 24).

Тенденція може бути розглянута як показник в тому випадку, якщо міститься як мінімум у чотирьох відповідях випробуваного, і має мінімальну оцінку $\pm 0,33$.

Аналізуються п'ять типів тенденцій:

Тип 1. Розглядається напрямок реакції у графі OD. Наприклад фактор E 'з'являється шість разів: три рази в першій половині протоколу з оцінкою, яка дорівнює 2,5 і три рази в другій половині з оцінкою в 2 бали. Співвідношення равно

+ 0,11. Фактор І 'з'являється в цілому тільки один раз, фактор М' з'являється три рази. Тенденція 1-го типу відсутній.

Тип 2. Аналогічно розглядаються фактори Е, І, М.

Тип 3. Аналогічно розглядаються фактори е, і, м.

Тип 4. Розглядаються напрямки реакцій, не з огляду на графи.

Тип 5. Поперечна тенденція - розглядають розподіл факторів у трьох графах, не враховуючи напрямки, наприклад, розгляд графа OD вказує на наявність 4 факторів у першій половині (оцінка, позначена 3) і 6 у другій половині (оцінка 4). Аналогічно розглядаються графи ED і NP. З метою виявлення причин тієї чи іншої тенденції рекомендується проведення бесіди з випробуваним, в процесі якої з допомогою додаткових питань експериментатора може отримати необхідну інформацію, що його цікавить.

Інтерпретація результатів тесту

Перший етап інтерпретації полягає у вивченні GCR, рівня соціальної адаптації випробуваного. Аналізуючи отримані дані, можна припустити, що випробуваний, що має низький відсоток GCR, часто конфліктує з оточуючими, оскільки недостатньо адаптований до свого соціального оточення.

Дані, що стосуються ступеня соціальної адаптації випробуваного, можуть бути отримані за допомогою повторного дослідження, яке полягає в наступному: випробуваному повторно пред'являються малюнки, з проханням дати в кожному завданні таку відповідь, що на його думку було б потрібно дати в цьому випадку, т. е. «правильний», «еталонний» відповідь. «Індекс розузгодження» відповідей випробуваного в першому і в другому випадках дає додаткову інформацію про показник «ступеня соціальної адаптації».

На другому етапі, вивчаються отримані оцінки шести факторів у таблиці профілів. Виявляються стійкі характеристики фрустраційних реакцій випробуваного, стереотипи емоційного реагування, які формуються в процесі розвитку, виховання і становлення людини і становлять одну з характеристик його індивідуальності. Реакції випробуваного можуть бути спрямовані на навколишнє його середу, висловлюючись у формі різних вимог до неї, або на самого себе як

винуватця происходящего, або людина може зайняти своєрідну пріміренческую позицію. Так, наприклад, якщо в дослідженні ми отримуємо у випробуваного оцінку М - нормальну, Е - дуже високу і І - дуже низьку, то на підставі цього можна сказати, що суб'єкт у фрустраційній ситуації з підвищеною частотою відповідати в екстрапунітивній манері і дуже рідко в інтропунітивній. Тобто, можна сказати, що він висуває підвищені вимоги до оточуючих, і це може служити ознакою неадекватної самооцінки.

Оцінки, що стосуються типів реакцій, що мають різний зміст.

Оцінка ОД (тип реакції «з фіксацією на перешкоди») показує, якою мірою перешкоду фруструє суб'єкта. Так, якщо ми отримали підвищену оцінку ОД, то це говорить про те, що під фрустраційних ситуаціях у суб'єкта переважає більш ніж нормально ідея перешкоди.

Оцінка ЕД (тип реакції «з фіксацією на самозахисту») означає силу чи слабкість «Я» особистості. Підвищення ЕД означає слабку, вразливу особистість. Реакції суб'єкта зосереджені на захист свого «Я».

Оцінка НР - ознака адекватного реагування, показник тій мірі, в якій суб'єкт може дозволяти фрустраційні ситуації.

Третій етап інтерпретації - вивчення тенденцій. Вивчення тенденцій може мати велике значення в розумінні ставлення випробуваного до своїм власним реакцій.

В цілому можна додати, що на підставі протоколу обстеження можна зробити висновки щодо деяких аспектів адаптації випробуваного до свого соціальному оточенню. Методика ні в якому разі не дає матеріалу для висновків про структуру особистості. Можна лише з великою часткою ймовірності прогнозувати емоційні реакції випробуваного на різні труднощі або перешкоди, які постають на шляху до задоволення потреби, до досягнення мети.

***Побудування особистісного профілю
(16-ти факторний опитувальник Р.Кеттела).***

До числа методик, що вивчають особистість по цілому ряду взаємопов'язаних характеристик, відносяться 16-ти факторний опитувальник Р.Кеттела, Міннесотський багато профільний опитувальник ММПІ, опитувальник РХТ (риси характеру і темпераменту) та ін.

Мета опитувальника Кеттела (форма С), що вміщає в собі перелік біполярних показників, – оцінити розвиненість наступних особистісних якостей, що складають 16 факторів:

- 1) стриманий – комунікативний,
- 2) мислення конкретне, обмежене – абстрактне,
- 3) емоційно неврівноважений – врівноважений,
- 4) залежний від групи – самостійний,
- 5) серйозний – безпечний,
- 6) з вираженням «Я» – не принциповий,
- 7) боязливий – схилений до ризику,
- 8) жорсткий – м'який,
- 9) довірливий – підозрілий,
- 10) практичний – з багатою уявою,
- 11) прямолінійний – гнучкий,
- 12) спокійний – неспокійний,
- 13) схильний до новаторства – консервативний,
- 14) поступливий – напористий,
- 15) спонтанний – контролюючий себе,
- 16) спокійний – напружений.

Крім того, виявляється якість: брехливий – правдивий.

Особистісний опитувальник в запропонованому варіанті вміщає 105 запитань.

Інструкція: Перед вами ряд запитань, які допоможуть виявити деякі якості вашої особистості. Тут не може бути відповідей «вірних» або «помилкових». Люди різноманітні, і кожен може виказати свою думку. Намагайтеся відповідати чесно і точно на кожне запитання. Ви повинні вибрати одну з трьох запропонованих відповідей, яка найбільше відповідає вашим поглядам, вашій думці про себе. Відповідати потрібно таким чином: у відповідній клітинці на бланку для відповідей поставте хрестик (ліва клітинка відповідає відповіді «а», середня відповіді – «б», а клітинка справа – відповіді «в»). Відповідати потрібно якомога точніше, але не дуже повільно, приблизно на 5-6 запитань за хвилину. Ви повинні закінчити відповідати на всі запитання не пізніше, ніж за пів години.

1. Я вважаю, що моя пам'ять зараз краща, ніж була раніше.

- а) так;
- б) важко визначитись;
- в) ні.

2. Я би міг працювати один, без помічників.

- а) так;
- б) іноді;
- в) ні.

3. Якщо б я сказав, що небо знаходиться «унизу» і що зимою «задуха», я повинен був би назвати злочинця:

- а) бандитом;
- б) святим;
- в) хмарою.

4. Коли після служби я лягаю спати, я:

- а) засинаю швидко;
- б) дещо середнє;
- в) засинаю повільно.

5. Якщо б я керував автомобілем на дорозі, де напружений рух, я б:

- а) пропустив наперед більшість машин;
- б) не знаю;
- в) обігнав всіх, хто попереду.

6. В гурті я надаю можливість іншим кепкувати та розповідати всілякі історії.

- а) так;
- б) іноді;
- в) ні.

7. Для мене важливо, щоб в усьому, що мене оточує в службовому приміщенні, не було безладдя.

- а) вірно;
- б) важко визначитись;
- в) невірно.

8. Більшість людей, з якими я буваю в компаніях, безумовно раді мене бачити.

- а) так;
- б) іноді;
- в) ні.

9. Я б швидше займався:

- а) фехтуванням та стрільбою;
- б) важко визначитись;
- в) боротьбою та боксом.

10. Мене бавить, коли розповіді працівників про службу не відповідають дійсності.

- а) так;
- б) іноді;
- в) ні.

11. Читаючи про якусь пригоду, я цікавлюсь усіма подробицями.

- а) завжди;
- б) іноді;
- в) рідко.

12. Коли колеги кепкують з мене, я звичайно сміюсь разом з усіма і зовсім не ображаюсь.

- а) вірно;
- б) не знаю;
- в) невірно.

13. Якщо в оперативно-службовій ситуації я відчуваю грубощі щодо мене, я можу швидко забути про це.

- а) вірно;
- б) не знаю;
- в) невірно.

14. Мені більше подобається використовувати нові засоби виконання оперативно-службових завдань, ніж додержуватись сталих прийомів.

- а) вірно;
- б) не знаю;
- в) невірно.

15. Коли я планую проведення оперативно-службових заходів, я намагаюсь робити це самостійно, без чиеїсь допомоги.

- а) вірно;
- б) іноді;
- в) ні.

16. Я вважаю себе менш подразливим та збудливим, ніж більшість моїх колег по службі.

- а) вірно;
- б) важко визначитись;
- в) невірно.

17. Мене дратують колеги, які не можуть швидко приймати рішення.

- а) вірно;
- б) не знаю;
- в) невірно.

18. Іноді, хоча й ненадовго, у мене виникало почуття роздратування щодо моїх батьків.

- а) так;
- б) не знаю;
- в) ні.

19. Я б швидше виклав свої особисті проблеми:

- а) моїм хорошим друзям;
- б) не знаю;
- в) в особистих нотатках, на папері.

20. Я вважаю, що слово, протилежне за суттю слову „неточний” – це:

- а) несумлінний;
- б) прискіпливий;
- в) приблизний.

21. У мене завжди досить енергії, коли це необхідно для вирішення службових та особистих проблем.

- а) так;
- б) важко визначитись;
- в) ні.

22. Мене дратують люди, які в різних службових та неслужбових ситуаціях:

- а) своїм непристойним кепкуванням примушують червоніти інших;
- б) важко визначитись;
- в) створюють незручності для мене, спізнюючись на призначену зустріч.

23. Мені дуже подобається запрошувати гостей та влаштовувати гарне дозвілля.

- а) вірно;
- б) не знаю;
- в) невірно.

24. Я вважаю, що:

- а) не всі доручення та завдання слід виконувати однаково ретельно;
- б) важко визначитись;
- в) будь-яку роботу слід виконувати ретельно, якщо Ви вже її робите.

25. Мені завжди доводиться долати збентеження.

- а) так;
- б) можливо;
- в) ні.

26. Мої співробітники та друзі:

- а) радяться зі мною;
- б) роблять те і інше порівну;
- в) дають мені поради.

27. Якщо хтось з колег обманює мене в подробицях, я роблю вигляд, що не помічаю цього.

- а) так;
- б) іноді;
- в) ні.

28. Я віддаю перевагу друзям:

- а) уподобання яких мають практичне і ділове спрямування;
- б) не знаю;
- в) які відрізняються глибоко обміркованими поглядами на життя.

29. Я не можу байдуже слухати, як колеги висловлюють ідеї, протилежні моїм власним.

- а) вірно;
- б) важко визначитись;
- в) невірно.

30. Мене хвилюють мої минулі вчинки та помилки.

- а) так;
- б) не знаю;
- в) ні.

31. Якщо б я однаково добре вмів робити те і інше, я б надав перевагу:

- а) грі в шахи;
- б) важко визначитись;
- в) грі в футбол.

32. Мені подобаються привітні, компанійські люди.

- а) так;
- б) не знаю;
- в) ні.

33. Я настільки обережний і практичний в прийнятті службових рішень, що зі мною відбувається значно менше неприємностей, ніж з іншими працівниками.

- а) так;
- б) важко визначитись;
- в) ні.

34. Я можу забути про свої клопоти та обов'язки, коли це мені необхідно.

- а) так;
- б) іноді;
- в) ні.

35. Мені важко буває визнати, що я неправий.

- а) так;
- б) іноді;
- в) ні.

36. В практичному підрозділі мені було б цікавіше:

- а) працювати зі спецтехнікою та апаратурою;
- б) важко визначитись;
- в) спілкуватись з людьми, займатись громадською діяльністю.

37. Яке слово не пов'язане з двома іншими?

- а) собака;
- б) близько;
- в) емблема.

38. Те, що певним чином відволікає мою увагу від виконання службових обов'язків:

- а) дратує мене;
- б) дещо середнє;
- в) не турбує мене зовсім.

39. Якщо б у мене було багато грошей, я:

- а) потурбувався б про те, щоб не викликати заздрощів;
- б) не знаю;
- в) жив би, не обмежуючи себе ні в чому.

40. Найгірше покарання для мене:

- а) напружена робота;
- б) не знаю;
- в) бути самотнім.

41. Люди повинні більше, ніж вони це роблять зараз, вимагати дотримання норм моралі.

- а) так;
- б) іноді;
- в) ні.

42. Мені сказали, що коли я був дитиною, я:

- а) був спокійний та любив бути самотнім;
- б) не знаю;
- в) був жвавим та рухливим.

43. Мені подобається практична повсякденна робота з різною апаратурою та спецтехнікою.

- а) так;
- б) не знаю;
- в) ні.

44. Я думаю, що більшість свідків кажуть правду, якщо це навіть нелегко для них.

- а) так;
- б) важко визначитись;
- в) ні.

45. Іноді я не наважуюсь пропонувати керівництву свої ідеї тому, що вони здаються мені нездійсненними.

- а) вірно;
- б) важко визначитись;
- в) невірно.

46. Я намагаюсь сміятись над жартами не так голосно, як це робить більшість моїх колег по роботі.

- а) вірно;
- б) не знаю;
- в) невірно.

47. Я ніколи не відчуваю себе безвихідно нещасною людиною.

- а) вірно;
- б) не знаю;
- в) невірно.

48. В музиці я насолоджуюсь:

- а) маршами у виконанні військових оркестрів;
- б) не знаю;
- в) тихою мелодією.

49. Я б швидше надав перевагу відпустці:

- а) в селі з одним або двома друзями;
- б) важко визначитись;
- в) керуючи групою в туристичному поході.

50. Зусилля, витрачені на складання планів:

- а) ніколи не будуть даремними;
- б) важко визначитись;
- в) не важать того.

51. Не виважені вчинки та висловлювання на мою адресу з боку співробітників та приятелів не ображають і не засмучують мене.

- а) вірно;
- б) не знаю;
- в) невірно.

52. Коли мені на службі щось вдається, я вважаю ці справи легкими.

- а) завжди;
- б) іноді;
- в) рідко.

53. Я надавав би перевагу роботі:

- а) в райвідділі, керуючи людьми і працюючи разом з ними;
- б) важко визначитись;
- в) в тихому приміщенні, працюючи один.

54. «Будинок» так відноситься до «кімнати», як «пістолет» до:

- а) збройової кімнати;
- б) зброї;
- в) прицілу.

55. Те, чим я займаюсь на службі, у мене не виходить:

- а) рідко;
- б) іноді;
- в) часто.

56. При виконанні більшості оперативно-службових завдань я:

- а) люблю ризик;
- б) не знаю;
- в) намагаюсь діяти обережно.

57. Мені здається, деякі люди вважають, що я дуже багато розмовляю.

- а) скоріше це саме так;
- б) не знаю;
- в) думаю, що ні.

58. Мені більше подобається співробітник:

- а) великого розуму, навіть якщо він ненадійний і непостійний;
- б) важко визначитись;
- в) з середніми здібностями, але стійкий щодо спокус.

59. Я приймаю рішення:

- а) швидше, ніж інші люди;
- б) не знаю;
- в) повільніше, ніж інші.

60. На мене призводить велике враження:

- а) майстерність та досконалість;
- б) важко визначитись;
- в) сила і міць.

61. Я – людина, схильна до колегіального вирішення оперативно-службових проблем:

- а) так;
- б) дещо середнє;
- в) ні.

62. Мені більше подобається розмовляти з людьми культурними та вихованими, ніж з занадто відвертими та грубими.

- а) так;
- б) не знаю;
- в) ні.

63. Я надаю перевагу:

- а) вирішенню проблем своїми силами;
- б) важко визначитись;
- в) порадам співробітників та друзів.

64. Якщо людина не відповідає відразу на моє запитання, мені здається, що я сказав дурницю.

- а) вірно;
- б) не знаю;
- в) невірно.

65. Під час навчання я отримав більше всього знань.

- а) на заняттях;

- б) важко визначитись;
- в) читаючи книги.

66. Я уникаю громадської роботи та відповідальності, яка з нею пов'язана.

- а) вірно;
- б) іноді;
- в) невірно.

67. Коли службове завдання, яке треба вирішити, дуже важке і вимагає значних зусиль, я намагаюсь:

- а) зайнятись чимось іншим;
- б) важко визначитись;
- в) ще раз до нього повернутись.

68. У мене іноді виникають сильні емоції (тривога, гнів, напади сміху тощо), здавалося б без поважних причин.

- а) так;
- б) іноді;
- в) ні.

69. Іноді я розмірковую гірше, ніж звичайно.

- а) вірно;
- б) не знаю;
- в) невірно.

70. Мені приємно допомагати колегам, навіть якщо це не входить до моїх службових обов'язків.

- а) так;
- б) іноді;
- в) ні.

71. Я думаю, що правильне число для продовження ряду 1, 2, 4, 0, 5 – буде:

- а) 10;
- б) 5;
- в) 7.

72. Іноді у мене бувають нетривалі напади нудоти та запаморочення без особливих причин.

- а) так;
- б) не знаю;
- в) ні.

73. Я вважаю, що краще відмовитись від своєї проблеми, ніж недоречно хвилювати керівництво.

- а) так;

- б) іноді;
- в) ні.

74. Я жив сьогоднішніми радощами і проблемами більшою мірою, ніж інші люди.

- а) вірно;
- б) важко визначитись;
- в) невірно.

75. На вечірці мені подобається:

- а) приймати участь в цікавій бесіді;
- б) важко визначитись;
- в) просто відпочивати самому.

76. Я висловлюю свої думки незалежно від того, хто мене слухає.

- а) так;
- б) іноді;
- в) ні.

77. Якщо б я міг перенестись в минуле, я волів би зустрітись з:

- а) Богданом Хмельницьким;
- б) не знаю;
- в) Тарасом Шевченком.

78. Я повинен утримувати себе від вирішення чужих проблем.

- а) так;
- б) іноді;
- в) ні.

79. Працюючи в аналітичному відділі, я надавав би перевагу:

- а) прогнозуванню злочинності;
- б) не знаю;
- в) оформленню статистичних матеріалів.

80. Якщо люди погано про мене думають, я не намагаюсь переконати їх, а роблю так, як мені потрібно.

- а) так;
- б) важко визначитись;
- в) ні.

81. Якщо я бачу, що давній приятель уникає зустрічі зі мною, я звичайно:

- а) пояснюю це його поганим настроєм;
- б) не знаю;
- в) розмірковую над тим, що я недобре вчинив.

82. Всі службові неприємності виникають через керівників, які:
а) намагаються будь-куди внести зміни, хоча вже існують задовільні засоби вирішення цих проблем;
б) не знаю;
в) відкидають нові, перспективні пропозиції.

83. Я отримую задоволення, розповідаючи місцеві новини.
а) так;
б) іноді;
в) ні.

84. Акуратні, вимогливі люди не вживаються зі мною.
а) вірно;
б) не знаю;
в) невірно.

85. Мені здається, що я менш подразливий, ніж інші люди.
а) вірно;
б) не знаю;
в) невірно.

86. Звичайно я не рахуюсь з думкою інших працівників.
а) вірно;
б) іноді;
в) невірно.

87. Буває, що весь ранок я не хочу ні з ким розмовляти.
а) часто;
б) іноді;
в) ніколи.

88. Якщо стрілки годинника зустрічаються рівно через кожні 65 хвилин, то цей годинник:
а) відстає;
б) йде правильно;
в) випереджає час.

89. Мені буває нудно:
а) часто;
б) іноді;
в) рідко.

90. Мені подобається вирішувати службові завдання по-своєму, оригінально.
а) вірно;
б) іноді;

в) невірно.

91. Я вважаю, що потрібно уникати великих хвилювань, бо вони втомлюють.

а) так;

б) іноді;

в) ні.

92. Вдома, у вільний час я:

а) просто відпочиваю;

б) важко визначитись;

в) займаюсь справами, які мене цікавлять.

93. Я обережно відношусь до встановлення нових стосунків з незнайомими особами.

а) так;

б) іноді;

в) ні.

94. Те, що люди висловлюють віршами, можна висловити і прозою.

а) так;

б) іноді;

в) ні.

95. Люди, до яких я відношусь по-товариському, можуть виявитись зовсім не друзями поза моєю спиною.

а) так, в більшості випадків;

б) іноді;

в) ні, рідко.

96. Навіть гостро вражаючі події через рік не залишають ані сліду в моїй душі.

а) так;

б) іноді;

в) ні.

97. Я вважаю, що цікавіше бути:

а) наставником;

б) не знаю;

в) проводити заняття з службової та бойової підготовки.

98. Я підвладний безпричинному остраху та відразі (наприклад, по відношенню до певних тварин, місць, ситуацій).

а) так;

б) іноді;

в) ні.

99. Я люблю розмірковувати про те, як можна було б покращити діяльність органів внутрішніх справ.

- а) так;
- б) важко визначитись;
- в) ні.

100. Я надаю перевагу грі:

- а) де потрібно грати у команді або мати партнера;
- б) не знаю;
- в) де кожен грає сам за себе.

101. Вночі мені часто сняться службові ситуації:

- а) так;
- б) іноді;
- в) ні.

102. Якщо я залишаюсь один в приміщенні, то через деякий час відчуваю тривогу та хвилювання.

- а) так;
- б) іноді;
- в) ні.

103. Я можу своїм товариським відношенням ввести людей в оману, хоча насправді вони мені і не подобаються.

- а) так;
- б) іноді;
- в) ні.

104. Яке слово не відноситься до двох інших?

- а) думати;
- б) бачити;
- в) слухати.

105. Якщо при розслідуванні злочину Ви з'ясували, що мати підозрюваної М. є сестрою батька А., тоді ким є А. відносно батька М.?

- а) двоюрідним братом;
- б) племінником;
- в) дядьком.

Ключ до методики Кеттела.

При оцінці відповідей існує спеціальний ключ, що представляє собою матриці з отворами. Він накладається на листки для відповідей і оцінює кожну відповідь по трьохбальній шкалі: 0, 1, 2 (по фактору В – інтелектуальність – можуть бути отримані лише 0 або 1).

Кожний особистісний параметр оцінюється через додавання оцінок по групі розкиданих по всій тест-брошурі запитань. Сумарна оцінка по цьому факторі заноситься після відповідної латинської букви на листі для тестів. Максимально можлива оцінка по кожному фактору не перевищує 12 балів.

Обробка отриманих матеріалів здійснюється наступним чином. Спеціальний ключ, що представляє собою матрицю з відверсіями, накладається на бланк з відповідями. Кожна відповідь (А – так, В – не знаю, С – ні) має свою умовну цінність в очках для кожного запитання. Очки потім переводяться в умовні бали (стіни). Оцінка по факторам для кожного досліджуваного обирає символ при порівнянні її з середніми оцінками.

Оцінка відповідей на запитання по факторах (перша цифра – номер запитання, потім ціна відповідей в очках по А, В, С):

1-й фактор (А) (мах-12): 2-В=1, С=2; 19-А=2, В=1; 36-В=1, С=2; 53-А=2, В=1; 70-А=2, В=1; 87-В=1, С=2;

2-й фактор (В) (мах-8): 3-С=1; 20-А=1; 37-В=1; 54-С=1; 71-А=1; 88-С=1; 104-С=1; 105-А=1;

3-й фактор (С): 4-А=2, В=1; 21-А=2, В=1, 38-В=1, С=2; 55-А=2, В=1; 72-В=1, С=2; 89-В=1, С=2;

4-й фактор: 5-В=1, С=2; 22-В=1, С=2; 39-А=2, В=1; 56-В=1, А=2; 73-В=1, С=2; 90-В=1, С=2;

5-й фактор: 6-В=1, С=2; 23-А=2, В=1; 40-В=1, С=2; 57-А=2, В=1; 74-А=2, В=1; 91-В=1, С=2;

6-й фактор: 7-А=2, В=1; 24-В=1, С=2; 41-А=2, В=1; 58-В=1, С=2; 75-А=2, В=1; 92-В=1, С=2;

7-й фактор: 8-А=2, В=1; 25-В=1, С=2; 42-В=1, С=2; 59-А=2, В=1; 76-А=2, В=1; 93-В=1, С=2;

8-й фактор: 9-А=2, В=1; 26-А=2, С=1; 43-В=1, С=2; 60-А=2, В=1; 77-В=1, С=2; 94-В=1, С=2;

9-й фактор: 10-А=2, В=1; 27-В=1, С=2; 44-В=1, С=2; 61-В=1, С=2; 78-А=2, В=1; 95-А=2, В=1;

10-й фактор: 11-B=1, C=2; 28-B=1, C=2; 45-B=1, C=2; 62-A=2, B=1; 79-A=2, B=1; 96-B=1, C=2;

11-й фактор: 12-B=1, C=2; 29-A=1, B=1; 46-A=1, B=2; 63-A=2, B=1; 80-B=1, C=2; 97-B=1, C=2;

12-й фактор: 13-B=1, C=2; 30-A=2, B=1; 47-B=1, C=2; 64-A=2, B=1; 81-B=1, C=2; 97-A=2, B=1;

13-й фактор: 14-A=2, B=1; 31-A=2, B=1; 48-B=1, C=2; 65-B=1, C=2; 82-B=1, C=2; 99-A=1, B=1;

14-й фактор: 15-A=2, B=1; 32-B=1, C=2; 49-A=2, B=1; 66-A=2, B=1; 83-B=1, C=2; 100-B=1, C=2;

15-й фактор: 16-A=2, B=1; 33-A=2, B=1; 50-A=2, B=1; 68-B=1, C=2; 84-B=1, C=2; 101-B=1, C=2;

16-й фактор: 27-A=2, B=1; 34-B=1, C=2; 51-B=1, C=2; 68-A=2, B=1; 85-B=1, C=2; 102-A=2, B=1;

Фактор МД (мах-14): 1-A=2, B=1; 18-B=1, C=2; 35-B=1, C=2; 52-A=2, B=1; 69-B=1, C=2; 86-B=1, C=2; 103-B=1, C=2.

Бланк до методики Кеттела.

	а	б	в		а	б	в
1				62			
2				63			
3				64			
4				65			
5				66			
6				67			
7				68			
8				69			
9				70			
10				71			
11				72			
12				73			
13				74			
14				75			
15				76			
16				77			
17				78			
18				79			

19				80			
20				81			
21				82			
22				83			
23				84			
24				85			
25				86			
26				87			
27				88			
28				89			
29				90			
30				91			
31				92			
32				93			
33				94			
34				95			
35				96			
36				97			
37				98			
38				99			
39				100			
40				101			
41				102			
42				103			
43				104			
44				105			
45							
46							
47							
48							
49							
50							
51							
52							
53							
54							
55							
56							
57							
58							
59							
60							
61							

**Метод діагностики міжособистісних відносин
(ДМВ) (Тімоті Лірі)**

Метод діагностики міжособистісних відносин Тімоті Лірі представляє собою опитувальник, в якому короткі характеристики відображають індивідуальний стиль спілкування конкретної людини з оточуючими.

В залежності від заданої інструкції методика може виявляти:

- 1) суб'єктивну оцінку «Я» в порівнянні з ідеалом свого «Я»;
- 2) оцінку інших особистостей, включених в експеримент при вивченні малої групи, характеристики яких також можна розглядати в порівнянні з ідеалом;
- 3) конгруентність або напруженість відносин в малій групі – чи то сім'я, чи то колектив, чи то команда і т.ін.

Основою для створення методики став тест американського психолога Т.Лірі (Leary T., Coffey I. «Interpersonal Diagnosis», in: «Theories of Personality Investigation», New York, 1969, p. 73-96), послідовника ідей Г.С.Саллівена. Опираючись на свого вихователя Зигмунда Фрейда, який виводить якості особистості в основному з проблем раннього дитинства в контексті неусвідомлених еротичних переживань, Саллівен (Sullivan H.S., The Interpersonal Theory, New York, 1953) розумів формування особистості як процес, в якому найважливіша роль відводиться думці значимих для даного індивіда оточуючих, під впливом яких відбувається його персоніфікація, тобто формуюча особистість ідентифікація зі значимими іншими.

В процесі взаємодії з оточуючим особистість проявляється в певному стилі міжособистісної поведінки. Реалізуючи потребу в спілкуванні і в здійсненні своїх мрій, людина узгоджує свою поведінку з оцінками значимих інших на рівні усвідомленого самоконтролю, а також (неусвідомлено) з символікою ідентифікації.

Основою на даній концепції, американський психолог Тімоті Лірі систематизував свої емпіричні спостереження у вигляді 16 варіантів міжособистісної взаємодії і використовував свою методику в основному в умовах клініки.

В цій методиці ще в 1969 році мене привабила ортогональність ознак (кожній властивості протиставляється кардинально протилежна якість), що дозволяє звести фактори методики до восьми типів міжособистісної поведінки.

Модифікація тесту і адаптація його до потреб практичного психолога заключається в переробці опитувальника, представленого у вигляді 128 характеристик, в розділенні факторів на 8 різнонаправлених по своїй характерологічній сутності октантів, в створенні нової сітки, зручної для реєстрації відповідей і швидкого обрахунку отриманих даних, в розвороті показників методики за годинниковою стрілкою.

Опитувальник.

Опитувальник методики представлений у вигляді 128 характеристик. Досліджуваний повинен на реєстраційній сітці (див.с.7) закреслювати хрестиком номери, відповідні тим рисам, які він у себе знаходить, залишаючи не закресленими інші номери. При цьому досліджуваному пропонується притримуватися наступної інструкції:

Перед вами опитувальник, що має різноманітні характеристики. Слід уважно прочитати кожну і подумати, чи відповідає вона вашому уявленню про себе. Якщо «так», то закресліть хрестиком відповідний порядковому номеру характеристики цифру в сітці реєстраційного листа. Якщо «ні», то не робіть ніяких поміток на реєстраційному листі. Намагайтесь виявити максимальну уважність і відвертість, щоб уникнути повторного дослідження. Отже, яка ви людина?

На наступному етапі дослідження досліджуваний заповнює цей самий опитувальник відносно свого ідеалу (ідеальна людина та, яка...).

Я – людина, яка:

1. Вміє подобатися
2. Справляє враження на оточуючих
3. Вміє віддавати розпорядження, наказувати
4. Вміє настояти на своєму
5. Володіє почуттям власної гідності
6. Незалежна
7. Здатна сама попіклуватися про себе
8. Може виявити байдужість
9. Здатна бути суворою

10. Строга, але справедлива
11. Може бути щирою
12. Критична до інших
13. Любить поплакатися
14. Часто сумує
15. Здатна проявляти недовіру
16. Часто розчаровується
17. Здатна бути самокритичною до себе
18. Здатна визнати свою неправоту
19. Охоче підкорюється.
20. Покладиста
21. Вдячна
22. Така, що захоплюється і схильна до наслідування
23. Шаноблива
24. Така, що шукає схвалення
25. Здатна до співпраці, взаємодопомоги
26. Прагне вжитися з іншими
27. Доброзичлива
28. Уважна і лагідна
29. Делікатна
30. Збадьорююча
31. Відгукується на заклик про допомогу
32. Безкорислива
33. Здатна викликати захоплення
34. Користується повагою у інших
35. Володіє талантом керівника
36. Любить відповідальність
37. Впевнена в собі
38. Самовпевнена і наполеглива
39. Діловита, практична
40. Така, що вступає в суперництво
41. Стійка і крута, де треба
42. Невмолима, але безпристрасна
43. Дратівлива
44. Відкрита і прямолінійна
45. Не терпить, щоб нею командували
46. Скептична
47. На неї важко справити враження
48. Образлива, прискіплива
49. Легко соромиться
50. Невпевнена в собі
51. Поступлива
52. Скромна
53. Часто вдається до допомоги інших
54. Дуже шанує авторитети

55. З задоволенням приймає поради
56. Довірлива і прагне радувати інших
57. Завжди люб'язна
58. Дорожить думкою оточуючих
59. Комунікативна і контактна
60. Добросердечна
61. Добра, вселяюча впевненість
62. Ніжна і м'ягкосердечна
63. Любить турбуватися про інших
64. Щедра
65. Любить давати поради
66. Створює враження значимості
67. Начальственно-повеліваюча
68. Властна
69. Хвалькувата
70. Зверхня і самовдоволена
71. Думає лише про себе
72. Хитра
73. Нетерпима до помилок інших
74. Користолюбна
75. Відверта
76. Часто недружелюбна
77. Озлоблена
78. Скаржниця
79. Ревнива
80. Довго пам'ятає образи
81. Самокритична
82. Сором'язлива
83. Безініціативна
84. Несмілива
85. Залежна, несаможиттєва
86. Любить підкорятися
87. Надає можливість іншим приймати рішення
88. Легко піддається спокусам
89. Легко піддається впливу друзів
90. Готова довіритись будь-кому
91. Доброзичлива до всіх без виключення
92. Всім симпатизує
93. Пробачає все
94. Переповнена надмірним співчуттям
95. Великодушна і терпима до недоліків
96. Прагне допомогти кожному
97. Прагнуча до успіху
98. Очікує захоплення від кожного
99. Розпоряджається іншими

100. Деспотична
101. Відноситься до інших з почуттям зверхності
102. Самозакохана
103. Егоїстична
104. Холодна, черства
105. Саркастична, насмішкувата
106. Зла, жорстока
107. Часто гнівлива
108. Нечуйна, байдужа
109. Злопам'ятна
110. Наповнена духом протиріччя
111. Вперта
112. Недовірлива і підозріла
113. Несмілива
114. Сором'язлива
115. Догідлива
116. М'якотіла
117. Майже нікому не заперечує
118. Нав'язлива
119. Любить, щоб нею опікувалися
120. Надмірно довірлива
121. Прагне віднайти прихильність кожного
122. Зі всіма погоджується
123. Завжди зі всіма дружелюбна
124. Всіх любить
125. Занадто попустительська до кожного
126. Намагається втішити кожного
127. Турбується про інших
128. Псує людей надмірною добротою

Результати

Після того як досліджуваний оцінить себе і заповнить сітку реєстраційного листка, підраховуються бали по 8 варіантах міжособистісної взаємодії.

Для цього використовується „ключ”, за допомогою якого виділяються блоки по 16 номерів, кожен блок формує один із 8 октантів методики. Кількість підкреслених досліджуваним номерів в кожному блоці виноситься на таблицю кількісних результатів відповідно кожному октанту, що відображує той чи інший варіант міжособистісних відносин.

Варіанти, що відображуються 16-бальною шкалою по кожному з 8 октантів, наступні.

I октант. *Власно-лідуючий* тип міжособистісної поведінки у відносинах з оточуючими. Помірні показники (до 8 балів включно) виявляють впевненість в собі, вміння бути хорошим наставником і організатором, якості керівника. При більш високих балах (до 12 балів) – нетерпимість до критики, переоцінка особистих можливостей, при балах вище 12 – дидактичний стиль виказувань, імперативна потреба керувати іншими, якості деспотизму. Позитивно корелює зі шкалою екстраверсії індивідуально-типологічного опитувальника (ІТО).

II октант. *Незалежно-домінуючий.* Виявляє стиль міжособистісних відносин від впевненого, незалежного, суперницького (при помірних показниках в межах 8 балів) до самовдоволеного, нарцисичного, з вираженим почуттям особистої зверхності над оточуючими (9-12 балів), з тенденцією мати особисту думку, що відрізняється від думки більшості, і займати обособлену позицію в групі – при балах вище 12. Позитивно корелює зі шкалою спонтанності ІТО.

III октант. *Прямолінійно-агресивний.* В залежності від ступеня вираженості показників цей октант виявляє щирість, безпосередність, прямолінійність, наполегливість в досягненні мети (помірні бали) або надмірну наполегливість, недружелюбність, нестриманість і збудливість (високі бали). Висока кореляція зі шкалою агресивності ІТО.

IV октант. *Недовірливо-скептичний* стиль міжособистісної поведінки. Для нього характерна реалістичність бази суджень і вчинків, скептицизм і не комфортність (до 8 балів), які переростають вкрай образливий і недовірливий модус відношення до оточуючих з вираженою схильністю до критики, з незадоволенням іншими і підозрілістю (при показниках 12-16 балів). Позитивна кореляція зі шкалою ригідності ІТО.

V октант. *Покірно-сором'язливий.* Відображує такі особливості міжособистісних відносин, як скромність, стисливість, схильність брати на себе чужі обов'язки. При високих балах – цілковита покірність, підвищене почуття провини, самоприниження. Висока кореляція зі шкалою інтроверсії ІТО.

VI октант. *Залежно-слухняний.* При помірних балах – потреба в допомозі і довірі з боку оточуючих, в їхньому визнанні. При високих показниках – над

комфортність, цілковита залежність від думки оточуючих. Корелює зі шкалою сенситивності ІТО.

VII октант. *Співпрацююче-конвенціональний* стиль міжособистісних відносин, відповідає особам, які хочуть тісно співпрацювати з референтною групою, до дружелюбних відносин з оточуючими. Надмірність ступеня вираженості даного стилю проявляється компромісною поведінкою, нестриманістю у демонструванні свого дружелюбства у відношенні до оточуючих, намаганням підкреслити свою причетність до інтересів більшості. Висока кореляція зі шкалою тривожності ІТО.

VIII октант. *Відповідально-великодушний* варіант міжособистісної поведінки. Проявляється вираженою готовністю допомагати оточуючим, розвинутим почуттям відповідальності (до 8 балів). Високі бали виявляють м'ягкосердечність, надмірну зобов'язаність, гіперсоціальність настанов, підкреслений альтруїзм. Позитивно корелює зі шкалою лабільності ІТО.

Кількісні показники по кожному з октантів – від 0 до 16 – відкладаються на відповідній номеру октанта ординаті. На рівні, відповідному отриманим балам по кожному октанту, проводиться дуга. Відокремлена дугою внутрішня частина октанта заштриховується.

Після того як відмічені всі отримані при обстеженні результати і заштрихована внутрішня, центральна частина круга психограми до рівня, окресленого дугами, виходить щось подібне „опахалу”. Максимально заштриховані октанти (тобто ті, за якими бали виявились високими) відповідають переважаючому стилю міжособистісної поведінки. Характеристики, які не виходять за межі 8 балів, відповідають гармонічним особистостям.

Показники, що перевищують 8 балів (до 12), свідчать про акцентуації якостей, що виявляються даним октантом. Бали, що досягли рівня 14-16, свідчать про виражені труднощі соціальної адаптації. Низькі показники по всіх октантах (0-3 бала) можуть бути результатом скритності і нечесності досліджуваного. Якщо в психограмі нема октантів, заштрихованих вище 4-х балів, то дані сумнівні в плані їх достовірності: досліджуваний не захотів оцінити себе правдиво.

Перші чотири типи міжособистісних відносин – I, II, III і IV – характеризуються переважанням не конформних тенденцій, з них III, IV – схильністю до диз'юнктивних (конфліктних) проявів, а I і II – незалежністю думки, наполегливістю у відстоюванні особистої точки зору, тенденцій до лідерства і домінування. Інші чотири октанта – V, VI, VII і VIII – являють собою протилежну картину: покірність, невпевненість в собі і конформність (V і VI), схильність до компромісів, конгруентність і відповідальність в контактах з оточуючими (VII і VIII).

Тест немає прямої підстраховки, що підвищує надійність результатів у вигляді шкал достовірності, як, наприклад, шкали брехні, корекції і надійності в тесті СМІЛ (MMPI). Тому опора на кількісні показники цілком відносна, і інтерпретація даних ДМВ в більшій ступені повинна орієнтуватися на переважання одних показників над іншими і в меншій ступені – на абсолютні величини. Тим паче співставлення восьми октантів тесту, кожен з яких виявляє певний стиль міжособистісної поведінки, з системою координат, відтворюючий структуру індивідуально-особистісної типології, показало достовірність їх поєднання ($p=0,73$).

Наведені нижче формули дозволяють вирахувати індекс лідерства (вектор Л): $L=I-V+0,7(II+VIII-VI+IV)$ і індекс доброзичливості (вектор Д): $D=VII-III+0,7(VIII+VII-IV+II)$. Результат, що відхиляється від одиниці як в сторону (+), так і (-), виявляє переважаючі тенденції. Тим паче застосування формул збіднює інтерпретацію окремого дослідження. Наш досвід показує, що вони більш інформативні при узагальненні даних багаточислених досліджень.

Якості особистості. При вивченні особистісних якостей великий інтерес представляє різниця між показниками реального і ідеального образу «Я» конкретної людини. Найбільш простий і такий, що часто зустрічається варіант – наявність незначних кількісних розбіжностей, котрі дозволяють судити про те, які особливості свого стилю міжособистісної поведінки індивіда не влаштовують.

Досвід показує, що образи реального і ідеального «Я» являються невід'ємною частиною цілісного «Я». Це ті протиріччя тенденції, які нерідко

затрудняють само-розуміння, примушуючи людину до кінця днів своїх роздумувати про те, якою вона є насправді.

Оточуючими людина частіше сприймається згідно її ідеальному «Я», а її актуальне «Я» нерідко представляє собою його внутрішні проблеми, якоюсь мірою усвідомленні і взяті під контроль.

Помірна (неконфліктна) розбіжність або, скоріше, неповне співпадання повинно розглядатися як необхідна умова для подальшого розвитку особистості і самовдосконалення.

Незадоволеність собою частіше спостерігається в осіб з заниженою самооцінкою (V, VI, VII октанти), а також в осіб, що знаходяться у стані затягнутого міжособистісного конфлікту (IV октант).

Протиставлення в реальному і ідеальному «Я» октантів I і V властиво особам з проблемою хворобливого самолюбства, нереалізованої авторитарності; теж у відношенні IV і VIII: вони виявляють конфлікт між прагненням особистості до визнання групою і особистою спонтанною агресивністю (проблема пригніченої ворожості), III і VI октанти виявляють боротьбу різнонаправлених мотивів – самоутвердження і аффіліації (устремління до з'єднання з іншими); II і VI октанти протиставляються в реальному і ідеальному «Я» в осіб з проблемою незалежності-підкореності, що виникає в службовій, ученій або сімейній ситуації і що змушує підкорюватися всупереч внутрішньому протесту.

Особистості, в яких за даними ДМВ спостерігаються домінантні, агресивні і незалежні риси поведінки, значно рідше проявляють незадоволення своїм характером і міжособистісними відносинами, однак і в них може проявитися тенденція до вдосконалення свого стилю міжособистісної взаємодії з оточенням; при цьому зростання показників цього чи іншого октанта в образі ідеалу «Я» визначить напрямок, за яким розвивається особистість в цілях самовдосконалення. Це має велике значення для психолога при виборі методів корекції поведінки індивіда з урахуванням особистісних ресурсів і ступеню усвідомлення наявних проблем. Наявність вираженого внутрішньо особистісного конфлікту, що

проявляється значним розходженням показників ДМВ при оцінці реального і ідеального «Я», являється свідченням високої невротизації.

Виявлення самооцінки. Для того, щоб знайти правильний підхід до корекції того чи і іншого типу міжособистісної поведінки, що створює конфліктну ситуацію, при розробці індивідуалізованих засобів виховання і керівництва, важливо визначати такий ключовий фактор, як самооцінка.

В осіб з переважаючим стилем міжособистісних відносин по типу лідируюче-власного або незалежно-суперницького (I- II октанти) самооцінка висока, а реакція на думку інших – ігноруючи. Прямолінійно-наполягаючий і недовірливо-підозрілий тип поведінки (III – VI) поєднується з переважанням критичного і негативного відношення до інших думок при тенденції до завищеної самооцінки.

Покірно-сором'язливий і залежно-слухняний тип поведінки (V і VI октанти) характеризується заниженою самооцінкою і надлишковою повагою до думки інших, співпрацююче-конвенціональний і відповідально-великодушний – VI – VIII октанти – відрізняються хиткою самооцінкою в зв'язку з її нестійкістю („шукаючи визнання“) і вираженою орієнтацією на думку значимих оточуючих.

При низькій самооцінці (переважання V, VI октантів) і вираженого внутрішнього незадоволення собою (різниця по октантам реального і ідеального «Я» більше 4 балів) реакція на думку оточуючих позитивна, якщо ця думка більше узгоджується з суб'єктивним ідеалом індивіда, ніж з оцінкою свого «Я». В процесі внутрішньої переробки критичних зауважень оточуючих при співставленні самооцінки з ідеалом «Я» у такої особистості під впливом імперативного нажиму формується безперечна погоджувальна реакція, нівелююча любую творчу активність і пригнічуючи самостійність рішень.

Навпаки, при співпадінні актуального і ідеального «Я», що частіше спостерігається в осіб з переважанням власно-лідируючого або незалежно-домінуючого стилю міжособистісної поведінки, виявляється повне задоволення собою (самодостатність), завищена самооцінка і критичне відношення до думки оточуючих, що утруднює корекцію зовні. Якщо у варіанті з заниженою самооцінкою метод підтримки і заохочення підвищує мотивацію досягнення і

готовність до відповідального виконання вказівок керівника (вихователя), то в самодостатніх особистостях такий підхід мало результативний, в той час як імперативні способи впливу нашоухуються на протест і реакції емансипації. Особливо це стосується імпульсивних і ригідних особистостей. Критична думка інших в цих випадках повинна опосередковуватись через внутрішню інтегративну оцінку індивіда таким чином, щоб вона не відчувалася ним як нав'язлива зовні, а сприймалася як своя особиста, підмічена і підказана іншими в поважливій формі.

Найбільш поширеним являється третій варіант, коли самооцінка не повністю співпадає з ідеалом «Я», тобто відсутня повна задоволеність собою (різниця по октантам актуального і ідеального «Я» в межах 4 балів), коли при досить вираженій самоповазі і позитивній в цілому оцінці своєї особистості є тенденція до подальшого самовдосконалення і відоме незадоволення собою. В цьому випадку реакція на критику оточуючих найбільш адекватна, як це властиво зрілій адаптивній особистості, рівень достоїнства і гіркості якої може служити мірилом гармонічних міжособистісних відносин. Такі особистості здійснюють в колективах безконфліктну протидію нерозумним формам авторитарно-імперативного тиску і сприяють реалізації інших, більш демократичних методів керівництва або виховання. Вони ніби складають стійке ядро колективу, на яке може опертися організаційна лідируюча „верхівка”.

Таким чином, застосування тесту ДМВ в соціально-психологічному дослідженні малої групи дозволяє диференційно підійти до вирішення складних проблем комплектування ефективно взаємодіючих колективів і формування сприятливого психологічного мікроклімату мікроклімату.

Метод діагностики міжособистісних відносин (ДМВ)

РЕЄСТРАЦІЙНА СІТКА

Актуальне «Я»

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12 13 14 15 16 17 18 19 20 21 22 23 24 25 26 27 28 29 30 31 32
33 34 35 36 37 38 39 40 41 42 43 44 45 46 47 48 49 50 51 52 53 54 55 56 57 58 59 60 61 62 63 64
65 66 67 68 69 70 71 72 73 74 75 76 77 78 79 80 81 82 83 84 85 86 87 88 89 90 91 92 93 94 95 96
97 98 99 100 101 102 103 104 105 106 107 108 109 110 111 112 113 114 115 116 117 118 119 120 121 122 123 124 125 126 127 128

Ідеальне «Я»

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12 13 14 15 16 17 18 19 20 21 22 23 24 25 26 27 28 29 30 31 32
33 34 35 36 37 38 39 40 41 42 43 44 45 46 47 48 49 50 51 52 53 54 55 56 57 58 59 60 61 62 63 64
65 66 67 68 69 70 71 72 73 74 75 76 77 78 79 80 81 82 83 84 85 86 87 88 89 90 91 92 93 94 95 96
97 98 99 100 101 102 103 104 105 106 107 108 109 110 111 112 113 114 115 116 117 118 119 120 121 122 123 124 125 126 127 128

Ключ.

1 2 3 4	5 6 7 8	9 10 11 12	13 14 15 16	17 18 19 20	21 22 23 24	25 26 27 28	29 30 31 32
33 34 35 36	37 38 39 40	41 42 43 44	45 46 47 48	49 50 51 52	53 54 55 56	57 58 59 60	61 62 63 64

65 66 67 68	69 70 71 72	73 74 75 76	77 78 79 80	81 82 83 84	85 86 87 88	89 90 91 92	93 94 95 96
97 98 99 100	101 102 103 104	105 106 107 108	109 110 111 112	113 114 115 116	117 118 119 120	121 122 123 124	125 126 127 128
I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII

Метод діагностики міжособистісних відносин (ДМВ)

1 2 3 4	5 6 7 8	9 10 11 12	13 14 15 16	17 18 19 20	21 22 23 24	25 26 27 28	29 30 31 32
33 34 35 36	37 38 39 40	41 42 43 44	45 46 47 48	49 50 51 52	53 54 55 56	57 58 59 60	61 62 63 64
65 66 67 68	69 70 71 72	73 74 75 76	77 78 79 80	81 82 83 84	85 86 87 88	89 90 91 92	93 94 95 96
97 98 99 100	101 102 103 104	105 106 107 108	109 110 111 112	113 114 115 116	117 118 119 120	121 122 123 124	125 126 127 128
I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII

Міні-тест «Схильність до фрустрації»

Перевірте себе: відповідайте «так» чи «ні», ознайомившись з наступними ситуаціями.

1. Заздрите добробуту деяких своїх знайомих.
2. Не задоволені відносинами в родині.
3. Вважаєте, що гідні кращої долі.
4. Гадаєте, що могли б досягти більшого у особистому житті в роботі, якби не обставини.
5. Вас засмучує те, що не здійснюються плани і не збуваються надії.
6. Часто зриваєте зло чи досаду на будь - кому.
7. Вас сердить, що комусь щастить більше, ніж вам.
8. Вас засмучує, що вам не вдається відпочивати чи проводити дозвілля так, як того хочеться.
9. Ваше матеріальне становище таке, що пригнічує вас.
10. Вважаєте, що життя проходить повз вас (минає марно).
11. Хтось чи щось постійно принижує вас.
12. Невирішені побутові проблеми виводять вас із рівноваги.

За кожен позитивну відповідь нараховується бал: 10-12 балів - ви дуже фрустровані; 5-9 балів - є стійка тенденція до фрустрації; 4 бали і менше - фрустрація відсутня.

Тест «Опитувальник К. Томаса»

Пропонований тест допоможе Вам виявити форми своєї поведінки, які Ви використовуєте у конфліктних ситуаціях. Перед вами 30 варіантів тверджень, кожен з яких має два різновиди відповідей – «А» і «Б». Уважно причитайте кожний варіант і виберіть твердження («А» або «Б»), які найбільше відповідають вашій поведінці в ситуаціях конфлікту, зробивши відповідну помітку у листку для опитування .

1. А. Іноді я надаю можливість іншим взяти на себе відповідальність за вирішення спільного питання.

Б. Я намагаюся передусім звернути увагу на те, з чим ми обоє згодні, ніж обговорювати те, в чому ми маємо розбіжності.

2. А. Я намагаюся знайти компромісне рішення.

Б. Я намагаюся залагодити справу з урахуванням всіх інтересів іншої людини і моїх власних.

3. А. Зазвичай я настійливо прагну досягти свого.

Б. Іноді я поступаюся своїми власними інтересами заради інтересів іншої людини.

4. А. Я стараюся знайти компромісне рішення.

Б. Я стараюся не зачепити почуттів іншої людини.

5. А. Залагоджуючи спірну ситуацію, я весь час намагаюся знайти підтримку в іншого.

Б. Я стараюся робити все, щоб уникнути марної напруженості.

6. А. Я намагаюся уникнути неприємностей. Б. Я стараюся досягти свого.

7. А. Я стараюся відкласти вирішення спірного питання, щоб з часом вирішити його остаточно.

Б. Я вважаю за можливе чимось поступитися, щоб досягти свого.

8. А. Зазвичай я настійливо прагну досягти свого.

Б. Я першим стараюся визначити, в чому полягають усі зачеплені інтереси і спірні питання.

9. А. Думаю, що не завжди варто хвилюватися через розбіжності, які виникли.

Б. Я докладаю зусиль, щоб досягти свого.

10. А. Я твердо прагну досягти свого.

Б. Я намагаюся знайти компромісне рішення.

11. А. Спочатку я намагаюся чітко визначити, в чому полягають усі зачеплені інтереси і спірні питання.

Б. Я стараюся заспокоїти іншого і зберігати наші відносини.

12. А. Я часто уникаю займати позицію, яка може спричинити суперечки.

Б. Я даю можливість іншому в чомусь залишитися зі своєю думкою, якщо він також іде назустріч.

13. А. Я пропоную середню позицію

Б. Я наполягаю, щоб усе було зроблено по-моєму.

14. А. Я повідомляю іншому свою точку зору і запитую про його погляди.

Б. Я намагаюся показати іншому логіку і переваги моїх поглядів.

15. А. Я стараюся заспокоїти іншого і зберегти наші відносини.

Б. Я стараюся зробити все можливе, щоб уникнути напруженості.

16. А. Я стараюся не зачепити почуттів іншого.

Б. Я зазвичай намагаюся переконати іншого у перевагах моєї позиції.

17. А. Як правило я настійливо прагну досягти свого.

Б. Я стараюся зробити все, щоб уникнути марної напруженості.

18. А. Якщо це зробить іншого щасливим, я дам йому можливість домогтися свого.

Б. Я дам іншому можливість залишитися зі своєю думкою, якщо він іде мені на зустріч.

19. А. Спочатку я намагаюся визначити, в чому полягають усі зачеплені інтереси і спірні питання.

Б. Я стараюся відкласти спірні питання, щоб з часом вирішити їх остаточно.

20. А. Я намагаюся негайно подолати наші розбіжності.

Б. Я стараюся знайти найкраще співвідношення вигод і втрат для нас обох.

21. А. Ведучи переговори, я стараюся бути уважним до іншого.
Б. Я завжди схильюся до прямого обговорення проблеми.
22. А. Я намагаюся знайти позицію, яка булаб середньою між моєю і позицією іншої людини.
Б. Я завжди відстоюю свою позицію.
23. А. Як правило, я стурбований тим, щоб задовольнити бажання кожного з нас.
Б. Іноді надаю змогу іншим взяти на себе відповідальність за вирішення спірного питання.
24. А. Якщо позиція іншого для нього дуже важлива, я стараюся іти йому назустріч.
Б. Я стараюся переконати іншого піти на компроміс.
25. А. Я намагаюся переконати іншого у своїй правоті.
Б. Ведучи переговори, я стараюся бути уважним до аргументів іншого.
26. А. Я зазвичай пропоную середню позицію.
Б. Я майже завжди намагаюся задовольнити інтереси кожного з нас.
27. А. Часто я прагну уникнути спорів.
Б. Якщо це зробить іншу людину щасливішою, я дам йому можливість настояти на своєму.
28. А. Зазвичай я настійливо намагаюся досягти свого.
Б. Залагоджуючи ситуацію, я зазвичай прагну знайти підтримку у іншого.
29. А. Я пропоную середню позицію.
Б. Я думаю, що не завжди варто хвилюватися через виникаючі розбіжності.
30. А. Я стараюся не зачепити почуттів іншого.
Б. Я завжди займаю таку позицію в суперечці, щоб ми спільно могли досягти успіху.

Для визначення власного стилю поведінки у конфлікті необхідно підрахувати суму балів за відповідями по кожному стилю (стовпчику) за схемою, наведеною у таблиці (кожна правильна відповідь: 1 бал). Після підрахунку балів будеється графічне відображення стилів поведінки у конфлікті за К. Томасом .

Ключ до тесту К. Томаса

Пор. №	Приму- шування	Співробітниц- тво	Компроміс	Ухиляння	Поступка
1.				А	Б
2.		Б	А		
3.	А				Б
4.			А		Б
5.		А		Б	
6.	Б			А	
7.			Б	А	
8.	А	Б			
9.	Б			А	
10.	А		Б		
11.		А			Б
12.			Б	А	
13.	Б		А		
14.	Б	А			
15.				Б	А
16.	Б				А
17.				Б	А
18.			Б		А
19.		А		Б	
20.		А	Б		
21.		Б		А	
22.	Б		А		
23.		А		Б	
24.			Б		А
25.	А				Б
26.			Б	А	
27.				А	Б
28.	А	Б			
29.			А	Б	
30.		Б			А

Співвідношення домінуючих стратегій реагування в складних ситуаціях педагогічної діяльності до і після психокорекційної роботи

№	Групи реакцій	Вид стратегії вирішення вихователями фруструючих ситуацій	Домінуючі стратегії реагування в складних ситуаціях педагогічної діяльності до психокорекційної роботи	Домінуючі стратегії реагування в складних ситуаціях педагогічної діяльності після психокорекційної роботи
1.	імунітивна реакція з фіксацією на перешкоді		59%	32%
2	самозахисний тип поведінкових реакцій		30%	25%
3	з домінуючим типом реагування «з фіксацією на задоволенні потреби»		21%	43%

Психологічне консультування фрустрованих особистостей.

Задача консультанта - допомогти клієнтові виявити своє істинне «Я» і знайти в собі мужність стати цим «Я». (Р. Мей)

Термін «консультація» за словником С.І. Ожегова має кілька значень:

- рада спеціалістів;
- порада спеціаліста;
- установа, що дає поради.

У прикладній психології успішно використовувалися всі три зазначені форми консультації. А от сутність консультування у практичній психології довго дискутувалася, бо вважалося, що надавати допомогу особистості у вирішенні її психологічних проблем можна тільки у рамках психотерапевтичної практики.

Однак існування так званого психологічного або, точніше, психотерапевтичного консультування як самостійної галузі психологічної допомоги можна аргументувати так:

а) філософія консультативної роботи диктує повну відмову від концепції хвороби і розглядає людину, котра звернулася по допомогу, такою, що має психологічні труднощі;

б) консультування і психотерапія орієнтовані на різні етапи взаємодії психолога і клієнта: превентивна консультативна робота може запобігти більш серйозним психотерапевтичним наслідкам;

в) якщо психотерапія спрямована «вглиб», на вирішення інтраперсональних проблем, то консультування охоплює більш різнопланове коло інтер-персональних проблем клієнтів;

г) психолог-консультант виступає радше медіатором (посередництво) або фасилітатором (підвищення продуктивності) ресурсних можливостей клієнта у розв'язанні його проблем;

д) діагностична спрямованість консультування значно розширює спектр різноманітних професійних моделей діяльності консультанта. Спостерігається певний універсалізм у використанні ним як підходів, так і методів, що

урізноманітнює консультативну роботу і суттєво відрізняє її від психотерапії, яка зазвичай дотримується одного напрямку (Горностаї П.П., Васьковська С.В., 1994).

Отже, специфіка психологічного консультування як окремого виду психологічної допомоги визначається особливостями проблематики, медичною парадигмою в розумінні клієнта, змістом і методами діяльності. Цілі ж консультування, на відміну від немедичної психотерапії (особисте й соціальне здоров'я) чи медичної психотерапії (психічне і соматичне здоров'я), лежать в площині особистого благополуччя клієнта.

Таким чином, *індивідуальне консультування* - це вид спеціально організованого спілкування, у процесі якого психолог-консультант допомагає клієнтові дослідити і прояснити свою життєву ситуацію, актуалізувати додаткові сили і здібності, щоб знайти вихід із складних для нього обставин. Результатом консультування може вважатись інсайт (З. Фрейд), просто «сповідь» (Р. Мей) або, як вважають екзистенціалісти, сповнена розуміння, підтримки і співпереживання «зустріч», яка, можливо, стане поворотним моментом у процесі життєтворчості.

Для консультування характерний більш м'який психологічний вплив на людину, коротша тривалість роботи (5-6 зустрічей).

Завданнями консультування є переважно:

- надання психологічної інформації;
- інтеграція особистості, подолання внутрішньої конфліктності та узгодження її інтересів;
- активізація психічних ресурсів клієнта;
- подолання особистісних обмежень та освоєння нових поглядів на власну життєву ситуацію;
- професійні підтримка і порада;
- смислотворення та перебудова ієрархії цінностей;
- створення основи для формування інсайтів з приводу «глухих кутів життя» та допомога у розв'язанні гострих життєвих проблем;
- вироблення адекватних форм поведінки в різних життєвих ситуаціях та ін.

Питання про цілі консультативної роботи дискутується й досі чи не в усіх сучасних психотерапевтичних напрямках. Однак виділення психологічного консультування з надр психотерапії та надання йому статусу самостійного виду психологічної допомоги, на нашу думку, стало визначною віхою у розвитку практичної допомоги людству взагалі. Недарма ж серед трьох основних цілей консультування - допомога іншим у їхньому самопідсиленні, особистісний розвиток самого консультанта та створення здорових мікро- й макросистем для функціонування індивідів - головною метою вважається особистісне зростання консультанта як гаранта того, що в суспільстві розширюється база для формування нового ставлення до життя. Адже психолог-консультант, на відміну від психотерапевта, стоїть ближче до пересічної людини і, маючи високий рівень усвідомлення себе і своїх проблем, зможе навчити цього багатьох інших.