

НАЦІОНАЛЬНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
імені М.П.ДРАГОМАНОВА

На правах рукопису

СИВОГРАКОВА Заріна Анатоліївна

УДК 159.9.072:378-057.87

**ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ПОДОЛАННЯ СТУДЕНТАМИ
СКЛАДНИХ ЖИТТЄВИХ СИТУАЦІЙ**

19.00.07 – педагогічна та вікова психологія

Дисертація на здобуття наукового ступеня
кандидата психологічних наук

Науковий керівник:

ЛИСЯНСЬКА Т. М.,
професор,
кандидат психологічних наук

Київ - 2010

ЗМІСТ

Стор.

ВСТУП	4
Розділ 1	
ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОБЛЕМИ ПСИХОЛОГІЧНИХ ОСОБЛИВОСТЕЙ ПОДОЛАННЯ ОСОБИСТІСТЮ СКЛАДНИХ ЖИТТЄВИХ СИТУАЦІЙ	11
1.1. Теоретичний аналіз проблеми психологічних особливостей складних життєвих ситуацій	11
1.1.1. Підходи до визначення складної життєвої ситуації	11
1.1.2. Особливості студентського віку в контексті проблеми психології складних життєвих ситуацій	20
1.2. Сучасний стан вивчення проблеми психологічних особливостей подолання	26
1.2.1. Поняття копінгу	26
1.2.2. Аналіз детермінантів специфіки подолання особистістю складних життєвих ситуацій	43
1.3. Модель копінгу як реалізації здатності особистості до подолання	53
Висновки до першого розділу	59
Розділ 2	
ЕМПІРИЧНЕ ВИВЧЕННЯ ПСИХОЛОГІЧНИХ ОСОБЛИВОСТЕЙ ПОДОЛАННЯ СТУДЕНТАМИ СКЛАДНИХ ЖИТТЄВИХ СИТУАЦІЙ	63
2.1. Організація і методи дослідження особливостей копінгу студентів	63
2.2. Аналіз особливостей складних життєвих ситуацій, актуальних для студентів	81
2.3. Особливості психологічних властивостей особистості студентів як факторів копінгу	105
Висновки до другого розділу	139

Розділ 3

РОЗВИТОК У СТУДЕНТІВ ЗДАТНОСТІ ДО ПОДОЛАННЯ СКЛАДНИХ ЖИТТЄВИХ СИТУАЦІЙ	144
3.1. Проблема розвитку здатності особистості до подолання складних життєвих ситуацій і особливості сучасних підходів щодо корекції й розвитку копінг-поведінки	144
3.2. Концептуальні засади та організація роботи щодо оптимізації розвитку в студентів здатності до подолання складних життєвих ситуацій	155
3.3. Результати перевірки ефективності запропонованої моделі та рекомендації щодо подальшого впровадження психолого-педагогічних заходів, спрямованих на розвиток у студентів здатності до подолання складних життєвих ситуацій .	185
Висновки до третього розділу	198
ВИСНОВКИ	205
ДОДАТКИ	209
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ	268

ВСТУП

Актуальність теми. Сучасні умови особистісного й професійного становлення молоді, що характеризуються посиленням впливу таких чинників нестабільності життєдіяльності особистості, як швидкі зміни в суспільстві (зокрема в сфері інформаційній, технологічній, морально-ціннісній), кризові явища тощо, актуалізують проблеми вивчення психологічних особливостей активності людини у складних для неї життєвих обставинах, пошуку шляхів здійснення ефективного психолого-педагогічного впливу з метою сприяння розвитку в молодих людей здатності до подолання складних життєвих ситуацій.

Проблема поведінки, спрямованої на подолання складних ситуацій, – копінгу (coping) – починаючи з 80-х років ХХ ст., традиційно знаходиться у фокусі уваги західних, зокрема американських, психологів (Д.Брайт, А.Біллінс, К.Карвер, Р.Лазарус, К.Міллер, Р.Мус, С.Фолкман, Р.Шварцер та ін.).

Вивчення особливостей поведінки людей у складних, напружених, екстремальних умовах у вітчизняній психології традиційно було прерогативою досліджень у галузі психології праці (Ф.Б.Березін, М.І.Дьяченко, А.Л.Злотніков, В.І.Мозговий, О.К.Осницький, В.Л.Паньковець та ін.), психології спорту (Л.М.Аболін, Б.А.Вяткін, Р.М.Загайнов та ін.), медичної психології (Н.О.Сирота, В.М.Ялтонський, С.О.Лігер, А.В.Рижик, В.А.Ташликов), психології екстремальних ситуацій (І.Б.Лебедев, М.Ш.Магомет-Емінов).

У межах загальної та педагогічної психології останнім часом також почали проводити дослідження, спрямовані на вивчення особливостей подолання людиною складних життєвих ситуацій (Л.І.Анциферова, К.В.Бітюцька, О.А.Будницька, Ф.Є.Василюк, Р.М.Грановська, І.М.Нікольська, Л.Г.Дикая, Н.М.Дорошенко, О.О.Зайва, Є.Ю.Коржова, О.С.Кочарян, Є.В.Лібіна, О.Л.Марковець, А.А.Налчаджян, С.К.Нартова-Бочавер, Н.В.Родіна, Д.Є.Родіонова та ін.).

Одним з важливих результатів досліджень у цій сфері були висновки щодо можливості типологізації стратегій подолання особистістю життєвих проблем.

Р.Лазарусом і С.Фолкман була запропонована модель двох видів копінгу (подолання): копінгу, центрованого на проблемі, і копінгу, центрованого на регуляції емоцій; іншими дослідниками було описано «п'ятивимірний простір» поведінки людини в емоційно складних ситуаціях (О.С.Кочарян), чотири типи «переживань» критичної ситуації як форми діяльності (Ф.Є.Василюк), «техніки існування» (Х.Томе), типи соціально-психологічної адаптації (І.Б.Дерманова, А.А.Налчаджян), стратегії копінг-поведінки підлітків (Н.О.Сирота, В.М.Ялтонський) та ін.

Однак недостатньо розкритим залишається питання особистісних детермінант подолання людиною СЖС, системи особистісних факторів копінгу.

Розглядаючи подолання студентами складних життєвих ситуацій як один із проявів їхніх загальних адаптаційних можливостей, можна зазначити, що проблема вивчення адаптації першокурсників до навчання у ВНЗ досить широко представлена в науковій літературі (Т.В.Алексєєва, Г.О.Балл, Ю.О.Бохонкова, Л.В.Литвінова та ін). Проблема ж вивчення психологічних особливостей подолання СЖС студентами старших курсів, важливість якої зумовлена тим, що саме в цей період актуалізується потреба особистості в набутті здатності до реалізації себе в нових для неї соціальних умовах, переходом до яких визначається завершення навчання у ВНЗ і початок професійної діяльності, ще потребує додаткових дослідницьких зусиль.

Таким чином, актуальність теми дослідження обумовлена соціальною і психологічною значущістю та недостатнім рівнем вивченості проблеми психологічних особливостей копінгу в студентському віці, а також особливостей реалізації психолого-педагогічного впливу щодо розвитку в студентів здатності до подолання складних життєвих ситуацій.

Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами. Дисертаційне дослідження пов'язане із проблематикою науково-дослідної роботи Української державної академії залізничного транспорту «Формування психологічної культури студентів вищого навчального закладу» (держ. реєстр. №0108U006511) та ініціативної теми «Теоретико-методологічні засади психологічного супроводу

професійно-особистісного розвитку викладачів технічних спеціальностей вищої школи» (держ. реєстр. №0109U001179). Тема дослідження затверджена Вченою радою НПУ імені М.П.Драгоманова (протокол № 10 від 26.04.07) та Міжвідомчою радою з координації наукових досліджень з педагогічних і психологічних наук України (протокол №6 від 19.06.07).

Мета дослідження передбачає: виявлення психологічних особливостей подолання студентами складних життєвих ситуацій та визначення шляхів і механізмів психолого-педагогічного впливу щодо розвитку в студентів здатності до подолання складних життєвих ситуацій.

Відповідно до визначеної мети були поставлені такі **завдання дослідження**:

1. Здійснити теоретико-методологічний аналіз сучасного стану проблеми вивчення подолання людьми складних життєвих ситуацій та підходів щодо розвитку адаптаційних можливостей особистості. Розробити теоретичну модель подолання особистістю складної життєвої ситуації.
2. Визначити основні особливості складних життєвих ситуацій, які визначають такими для себе студенти ВНЗ.
3. Дослідити особливості стратегій подолання, які обирають студенти в складних життєвих ситуаціях. Вивчити властивості особистості студентів у зв'язку з особливостями переважних способів подолання ними складних життєвих ситуацій. Дати психологічну характеристику студентів з різними особливостями копінгу.
4. Обґрунтувати, розробити й експериментально перевірити ефективність психолого-педагогічної моделі оптимізації розвитку в студентів здатності до подолання складних життєвих ситуацій.

Об'єкт дослідження – подолання складних життєвих ситуацій.

Предмет дослідження – психологічні особливості подолання студентами складних життєвих ситуацій.

Методи дослідження. У процесі дослідження для розв'язання поставлених завдань були застосовані загальнонаукові *теоретичні методи*: аналіз, класифікація, систематизація, порівняння й узагальнення даних теоретичних та

експериментальних досліджень, теоретичне моделювання; *емпіричні методи*: спостереження, бесіди, анкетування, фокус-групи, стандартизовані опитувальники та психодіагностичні методики вивчення особистості, психолого-педагогічний експеримент (констатувальний і формувальний), активні соціально-психологічні методи навчання.

Для досягнення цілей дослідження використовувався комплекс стандартизованих опитувальників і психодіагностичних методик: опитувальник способів подолання («Ways of Coping Questionnaire», WCQ) Р.Лазаруса був використаний для визначення типових пріоритетних стратегій подолання студентами складних життєвих ситуацій; опитувальник «Стиль саморегуляції поведінки» (ССП-98) В.І.Моросанової, орієнтаційна анкета спрямованості особистості Б.Басса, методика інтерперсональної діагностики Т.Лірі, опитувальник «Рівень суб'єктивного контролю» («УСК»), тест смисложиттєвих орієнтацій (тест СЖО, адаптований Д.О.Леонтьєвим), 16-факторний особистісний опитувальник Р.Кеттелла – для вивчення особливостей когнітивних, емоційних (оцінних) і поведінково-регулятивних особистісних властивостей студентів як психологічних факторів подолання ними складних життєвих ситуацій. Крім того, для з'ясування особливостей актуальних для студентів складних життєвих ситуацій була використана авторська анкета.

Отримані експериментальні результати опрацьовувалися за вимогами статистичного аналізу з якісною інтерпретацією та змістовним узагальненням. Були застосовані методи статистичної обробки даних: визначення достовірностей відмінностей за допомогою φ^* -критерію кутового перетворення Фішера, кореляційний, факторний аналіз та ін. Розрахунки були проведені за допомогою пакету статистичних програм SPSS Statistics 17.0, Microsoft Office Excel 2003.

Наукова новизна і теоретичне значення одержаних результатів:

- *вперше* теоретично обґрунтовано й експериментально перевірено модель копінгу як реалізації здатності особистості до подолання, компонентами якої виступають когнітивні, емоційні (оцінні) і поведінково-регулятивні властивості особистості; обґрунтовано механізми, розроблено та апробовано психолого-

педагогічну модель оптимізації розвитку в студентів здатності до подолання складних життєвих ситуацій у напрямку до розширення їхніх можливостей щодо реалізації активних стратегій копінгу;

- *поглиблено та уточнено* поняття, структуру й зміст особистісних факторів копінгу, зміст визначальних характеристик складних життєвих ситуацій, класифікацію копінг-стратегій з огляду на їхню ефективність щодо результатів розв'язання ситуації та подальшого розвитку особистості, а також реалізації свідомої цілеспрямованої особистісної активності, знання щодо особливостей типових для студентів складних життєвих ситуацій залежно від їхніх віку, статі, форми навчання у ВНЗ, розуміння студентського віку (зокрема, в період навчання на старших курсах) як сприятливого для розвитку особистісної здатності до подолання складних життєвих ситуацій у напрямку розширення можливостей молодих людей в реалізації активних способів копінгу;

- *набуло подальшого розвитку* знання про сутність особистісного подолання складних життєвих ситуацій, розвиток та формування особистості в юнацькому віці.

Практичне значення одержаних результатів полягає в тому, що отримані в ході дослідження дані можуть бути покладені в основу розробки і впровадження програм, спрямованих на розвиток адаптаційних можливостей особистості в юнацькому віці. Розроблена автором модель оптимізації розвитку в студентів особистісної здатності до подолання складних життєвих ситуацій, запропоновані методи психолого-педагогічного впливу можуть бути впроваджені в навчально-виховний процес ВНЗ, використані викладачами, кураторами академічних груп ВНЗ, психологами соціально-психологічної служби різних навчальних закладів у виховній і профілактичній роботі.

Результати дисертаційної роботи *впроваджені* в навчально-виховний процес Української державної академії залізничного транспорту (Довідка про впровадження №06-17/33-129 від 22.05.2009р.); Інституту підвищення кваліфікації і перепідготовки кадрів УкрДАЗТ (Акт про впровадження №01-48/52 від 22.05.2009р.); Національного педагогічного університету імені

М.П.Драгоманова (Довідка про впровадження №07-10/2310 від 22.10.2009р.); Кримського гуманітарного університету (Акт про впровадження №59/3 від 22.06.2009р.).

Особистий внесок автора. Одержані теоретичні та емпіричні результати є самостійним внеском автора у розвиток досліджень психологічних особливостей подолання особистістю складних життєвих ситуацій, у розробку психолого-педагогічних засобів оптимізації адаптаційних можливостей, копінгу в юнацькому віці. У навчально-методичному посібнику «Твоє життя – твій вибір» автором розроблено структуру занять та зміст основних вправ до тем «Визнач свою позицію» і «Як діяти в ситуації ризику», зміст окремих вправ занять до тем «Здоров'я та здоровий спосіб життя» і «Наркотичні речовини – фактор загрози здоров'ю», коментарі до модулів (36% авторських). У навчально-методичному посібнику «Моє майбутнє» автором розроблено зміст заняття до теми «Моє майбутнє життя» (38% авторських). У навчально-методичному посібнику «Вирішувати нам – відповідати нам» – розроблено заняття до тем «Твоє життя – твій вибір», «Моє майбутнє», методичні рекомендації «Що важливо знати про тренінг» (27% авторських).

Апробація результатів дослідження. Основні положення та результати наукового дослідження доповідались та отримали схвалення на науково-методичних і науково-практичних конференціях кафедр Української державної академії залізничного транспорту (Харків, 2004, 2005, 2006, 2008), на науково-практичній конференції «Інформаційно-культурологічна та мистецька освіта (консенсус, партнерство, стандарти) в контексті Болонського процесу» (Харків, 2005), на II-V-ій Міжнародних науково-практичних конференціях «Інноваційні технології в освіті» (Алушта, 2005, 2006, 2007, 2008), на IX-ій Міжнародній науково-практичній конференції «Творчість та освіта в інтелектуальних пошуках та практиках сучасності» (Київ, 2007), на Всеукраїнській науково-практичній конференції «Проблема формування фахівців у вищих навчальних закладах України в XXI столітті» (Київ, 2008), на II-ій Міжнародній науково-практичній конференції «Методологія та технології практичної психології в системі вищої

освіти» (Київ, 2009), на засіданнях кафедри психології Інституту філософської освіти та науки Національного педагогічного університету імені М.П.Драгоманова, кафедри філософії і соціології Української державної академії залізничного транспорту, кафедри психології Кримського гуманітарного університету.

Публікації. Зміст та результати роботи відображено у 22 публікаціях: 4 – статті у фахових наукових виданнях, затверджених ВАК України; 14 публікацій – матеріали конференцій; 1 – методичні рекомендації; 3 – навчально-методичні посібники, видані у співавторстві та схвалені й рекомендовані МОН України.

Структура та обсяг дисертації. Дисертація складається із вступу, трьох розділів, висновків до розділів, загальних висновків, 16 додатків на 59 сторінках, списку 240 використаних літературних джерел. Робота містить 23 таблиці й 10 рисунків на 23 сторінках. Основний зміст роботи викладено на 201 сторінці комп'ютерного набору. Повний обсяг дисертації становить 289 сторінок.

РОЗДІЛ 1

ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОБЛЕМИ ПСИХОЛОГІЧНИХ ОСОБЛИВОСТЕЙ ПОДОЛАННЯ ОСОБИСТІСТЮ СКЛАДНИХ ЖИТТЄВИХ СИТУАЦІЙ

У розділі на основі аналізу досліджень визначається зміст поняття й загальні характеристики складної життєвої ситуації, аналізуються особливості юнацького вікового періоду в контексті проблеми складної життєвої ситуації, підходи до розуміння змісту поняття копінгу (подолання), особливостей типових стратегій подолання, факторів, які визначають особливості поведінки людей у складних життєвих ситуаціях. Визначаються основні компоненти системи психологічних факторів копінгу, наводиться теоретична модель подолання особистістю складної життєвої ситуації.

1.1. Теоретичний аналіз проблеми психологічних особливостей складних життєвих ситуацій

Вивчення особливостей подолання молодими людьми складних життєвих ситуацій потребує з'ясування змісту як поняття ситуації у психологічному її розумінні, змісту та особливостей феномену складної життєвої ситуації, так і психологічних особливостей студентського віку, важливих у контексті дослідження психологічних особливостей подолання людьми складних життєвих ситуацій саме в цей період їх особистісного становлення.

1.1.1. Підходи до визначення складної життєвої ситуації

Незважаючи на те, що поняття ситуація є загальновідомим і виглядає очевидним (можливо, навіть саме тому, що в різних контекстах, у різних галузях науки використовується один і той самий «загальнозрозумілий» термін), відбувається його «зашумленість» [131].

Сучасні наукові дослідження дедалі більше враховують суб'єктивний бік ситуації ([13], [21], [38], [39], [112], [202], [227], [233], [238] та ін.). Так, К.Стеббінс (K.Stebbins), розділяючи об'єктивну й суб'єктивну ситуації, першу розуміє як актуальне фізичне і соціальне оточення, а останню – як будь-який компонент об'єктивної ситуації, що сприймається людиною і тому отримує те чи інше значення [233]. Л.Ф.Бурлачук і Є.Ю.Коржова вважають, що в ході надання людиною значення об'єктивній ситуації вона стає суб'єктивною. Вважається, що сама по собі ситуація має зовнішній для особистості характер, але значення ситуації надає особистість, і «це призводить до того, що людина залучається до ситуації через її означення» [39, с.282].

Д.Магнуссон (D.Magnusson) у відомій статті «Розшукується: психологія ситуацій» (1981), зазначаючи, що без урахування ситуації та її елементів неможливе вивчення розвитку людини, розуміння і прогнозування її поведінки, вважає, що ситуація «... може бути доволі чітко визначена як частина цілісного оточення, яка доступна сенсорному сприйняттю [суб'єкта] у певний проміжок часу» [112, с.153-154]. В.О.Татенко і В.А.Роменець визначають ситуацію як «освоєний людиною об'єктивний світ, в який і вона сама входить як його компонент» [137, с. 188].

Стосовно поняття життєвої ситуації – представники подійно-біографічного підходу (Л.І.Анциферова, Л.Ф.Бурлачук, Є.Ю.Коржова, С.Л.Рубінштейн) її розуміють як «фрагмент ... зовнішніх обставин життєвого шляху в певний момент часу» [85, с.281], а найважливіші життєві ситуації визначають як події, що виступають одиницями життєвого шляху особистості та зумовлені попередніми діями і виборами особистості в тих чи інших ситуаціях.

К.Левін (K.Lewin), визначаючи зміст життєвої ситуації, вважав, що «один бік життєвої ситуації індивіда створюється реальними умовами, в яких він живе: типом професії і організації, сімейними стосунками, соціоекономічними стандартами, типом географічної зони тощо. Інший – його (індивіда) власними переживаннями і оцінками цих умов» [112, с.156].

На думку Д.Магнуссона, роль життєвої ситуації проявляється в тому, що «на

різних рівнях життєва ситуація індивіда у його власній інтерпретації створює референтну рамку, яка визначає вибір індивідом середовища, організацій і інших ситуацій (оскільки він має альтернативи)» [112].

Таким чином, у психологічному розумінні ситуація, життєва ситуація зокрема, не може розглядатись тільки у зв'язку з її зовнішніми характеристиками, без таких внутрішніх компонентів, як мотиви, ставлення, оцінки особистості; ситуація може бути визначена як єдність об'єктивних, зовнішніх обставин в інтерпретації, «освоєнні» окремої людини, суб'єкта ([16], [38], [39], [85], [131], [137], [202], [233], [238] та ін.). Тому використання поняття «ситуація» у психологічному тезаурусі можливе тільки у разі розуміння її не тільки і не стільки як сукупності елементів об'єктивної дійсності, а скоріше як результату активної взаємодії суб'єкта, особистості й середовища.

Відповідно й активність людини в ситуації треба розуміти як обумовлену не стільки зовнішніми умовами як такими, скільки суб'єктивною інтерпретацією (зокрема, сприйняттям, ставленням тощо) цих умов ([16], [38], [39]). «Поведінкою управляє, скоріше, ситуація, якою вона сприймається (розуміється, інтерпретується), ніж ситуація об'єктивна» [38, с.290]. Більше того, сама дійсність виступає «як таке перетікання один в одне життєвих моментів, яке створює сама людина, співпрацюючи з обставинами, для того, щоб наблизити бажану подію, розв'язати побоювання, вирішити складну проблему» [38, с.290].

В умовах об'єктивного (у сучасних умовах світу, який швидко змінюється) зростання кількості складних обставин, з якими стикається і які створює сама людина, набуває актуальності дослідження того, яким чином їй вдається долати життєві труднощі. При цьому відсутність сформованості відповідної системи понять (зокрема і щодо того, які особливості визначають саме складні життєві ситуації) обмежує можливості вивчення цього питання [13].

У психологічній літературі можна зустріти різні назви ситуацій, що відіграють особливу роль у житті людини: напружені, важкі, проблемні, драматичні, стресові, фруструючі, екстремальні, деприваційні, кризові, критичні, психологічної загрози, психотравмуючі, конфліктні, складні тощо ([13], [39], [40],

[61], [85], [113], [138], [232] та ін.]).

Так, у своїх дослідженнях поняття стресової ситуації (або ситуації тривоги) використовують Дж.Брайт [34], Р.Лазарус [233], Г.Сельє [168] та ін., поняття «ситуації психологічної загрози» – Р.Лазарус, С.Фолкман ([226], [227]), поняття ситуацій, що фруструють, – С.Розенцвейг, Н.В.Тарабріна [183], О.О.Холодова [204] та ін.; опис конфліктних ситуацій знаходимо у працях Н.В.Гришиної [55], Г.В.Ложкіна, Н.І.Пов'якель [108], Н.О.Макарчук [114], Н.І.Пилат [143] та ін.; критичні ситуації вивчалися Ф.Є.Василюком [40], Н.В.Волковою [47], Н.В.Гришиною [55], М.І.Дьяченко [63], В.В.Очеретяним [138], Т.М.Титаренко [189]; розгляд поняття деприваційних ситуацій можна зустріти в працях Ф.Б.Березіна [19], поняття психотравмуючої ситуації – у дослідженнях О.А.Будницької [36], Н.О.Сироти, В.М.Ялтонського [147] та ін., поняття несприятливої життєвої події – у працях Л.Г.Дикої, А.В.Махнач [61], поняття проблемної ситуації – в наукових напрацюваннях А.А.Налчаджяна [130], поняття емоційно-важкої життєвої ситуації – у дослідженні Л.В.Виноградової [46]; поняття екстремальної ситуації – у працях І.Б.Лебедева [93], М.Ш.Магомет-Емінова [113], поняття складної ситуації – у дослідженні Є.Є.Данилової [57], поняття складної життєвої ситуації – у роботах Л.І.Анциферової [13], [15], К.В.Бітюцької [24], Л.Ф.Бурлачука, Є.Ю.Коржової [38], О.Ю.Краєва [89], С.К.Нартової-Бочавер [131], Х.Томе [15] та ін.

Одним із пояснень існування такої різноманітності термінів може бути акцентування психологами уваги – залежно від цілей і завдань їхніх досліджень – на різних психологічних аспектах досліджуваних ситуацій: або на когнітивній їх складовій, зокрема мисленнєвому пошуку розв'язання ситуації як проблеми, або на емоційній складовій переживання ситуації, або на загальних умовах реалізації в ситуації тієї чи іншої діяльності тощо.

Часто при цьому, на думку Л.І.Анциферової, можна простежити дещо спрощене розуміння складних життєвих ситуацій «... як обставин життя, що вимагають від індивіда таких дій і умов, які знаходяться на межі його адаптаційних можливостей...» [13, с.5]. Тому, вважаємо, актуальним залишається

питання про зміст поняття і визначальні характеристики складних життєвих ситуацій.

Для нас важливою є позиція авторів, які поняття складної життєвої ситуації використовують як загальне (Л.І.Анциферова [13], [15], К.В.Бітюцька [24], Дж.Брайт [34], Л.Ф.Бурлачук, О.Ю.Коржова [38], Є.Є.Данілова [57], Д.Джон [231], О.Ю.Краєв [89], Є.В.Лібіна [102], С.К.Нартова-Бочавер [131] та ін.). Так, Дж.Брайт (J.Bright), використовуючи термін складної життєвої ситуації саме в загальному його розумінні, зазначає, що складними можуть бути визнані як повсякденні життєві неприємності, так і події, що пов'язані з певними віковими змінами, а також непередбачені нещастя, трагічні втрати, катастрофи, які стають причиною переживання людьми стану «гострого горя» [34].

Щодо загальних і водночас визначальних характеристик складних життєвих ситуацій, то одні з перших спроб визначення змісту подій, що вирізняються своїм впливом на життя особистості, були зроблені в межах розвитку концепції про стрес як «неспецифічну відповідь організму на будь-яку вимогу до нього» [168, с.12], основні ідеї якої були сформульовані Г.Сельє (H.Selye) у 1936р., а пізніше були покладені в основу розуміння стресу як події, яка вирізняється підвищеними (у порівнянні зі звичайними) вимогами до суб'єкта. Стресовими ж вважаються ситуації, що мають своїм результатом певні об'єктивні зміни як у фізичному, так і в психологічному стані людини. Таке розуміння стало підґрунтям для відомого підходу оцінки стресу на основі життєвих подій, у межах якого було здійснено спробу визначити загальний список життєвих подій залежно від їхнього впливу на психологічний стан людини [34]. Життєва подія при цьому визначається як «дискретна зміна у соціальному і особистому середовищі суб'єкта» [цит. за 34, с.36].

У межах ситуаційного (транзакційного) підходу, який розвивають Р.Лазарус і С.Фолкман (R.Lazarus, S.Folkman), виділення загального списку ситуацій, які можна було б визнати однаковими за рівнем їхнього вражаючого ефекту на різних людей, вважається неможливим уже хоча б тому, що суб'єктивний аспект ситуацій, суб'єктивне їх сприйняття є різним і, відповідно, результати таких

ситуацій – також ([34], [228]). Стрессова ситуація визначається дослідниками як результат «зв'язку між людиною і середовищем, яка оцінюється людиною як обтяжуюча або така, що перевищує її ресурси, і така, що наражає на небезпеку її благополуччя» [233, с.64].

Набуваючи такої оцінки, складна ситуація запускає механізми подолання (coping) людиною сприйнятих труднощів. На думку дослідників, реалізація людиною тих чи інших стратегій поведінки, спрямованих на подолання складної життєвої ситуації, є її невід'ємною характеристикою та ознакою ([34], [233]).

Таку ж думку підкреслюють і Л.Г.Дикая та А.В.Махнач, аналізуючи результати різних досліджень щодо особливостей ставлення людини до несприятливих життєвих подій і цитуючи з дослідження Т.Холмса (Т.Holmes) узагальнення про те, що «загальною властивістю стресогенних життєвих подій є те, що під час їх виникнення відбувається запуск у індивіда певного адаптивного або спрямованого на подолання складності (coping) поведінкового стереотипу» [цит.за 61, с.138].

У межах діяльнісного підходу М.І.Дьяченко досліджувались напружені ситуації, які визначалися як «об'єктивний збіг обставин, що створює значні складнощі в діяльності» [63, с.60]. Дослідниками визначається, що для таких ситуацій характерними є небезпека, новизна, непосильність завдання, наявність фізичних (погода, місцевість, шум тощо), матеріальних, організаційних, психологічних та інших перешкод на шляху досягнення цілей діяльності. Крім того, однією з основних характеристик напруженої ситуації називається виникнення складного для суб'єкта завдання, «складного» психічного стану [63].

Саме ж завдання Р.Х.Шакуров визначає як «бар'єр, який необхідно *подолати* певним чином для досягнення мети» (курсив наш – З.С.) [208, с.14].

Ф.Є.Василюк пропонує називати екстремальні, такі, що вимагають від особистості переживання як особливої форми діяльності, складні (*рос.* – «сложные», «трудные») за умовами життєдіяльності людини життєві ситуації, критичними, визначаючи їх як «ситуації неможливості», «неможливості жити, реалізовувати внутрішні необхідності власного життя» [40, с.25]. Залежно від

того, які саме життєві необхідності опиняються під загрозою нереалізації – «тут і тепер задоволення», «реалізація мотива», «внутрішня відповідність», «життєвий задум», – дослідник диференціює критичні ситуації відповідно на стреси, фрустрації, конфлікти, кризи [40, с.48].

Використовуючи також термін критичної ситуації, Н.В.Гришина визначає її як життєві обставини, що емоційно переживаються й у сприйнятті людини є складною психологічною проблемою, складністю, що вимагає свого розв'язання або подолання [55].

У межах процесуально-динамічного психо-біографічного підходу, який розвиває у своїх працях Л.І.Анциферова, вважається, що складні життєві ситуації характеризує, зокрема, виникнення таких умов, які мають для особистості особливу значущість, цінність (причому цінність ця опиняється під загрозою нереалізації за умов такої ситуації) [15]. А відомий німецький дослідник Х.Томе (H.Thomae) відзначив, що однією з основних особливостей складних життєвих ситуацій є загострення конфлікту між когнітивними й мотиваційними процесами функціонування особистості [15].

На думку багатьох дослідників (Л.І.Анциферова, Л.В.Виноградова, Н.В.Гришина, О.Ю.Краєв), за умов переживання особистістю ситуації як невідвладної, такої, що практично неможливо змінити, і виходу на перший план суб'єктивного переживання емоційних реакцій, складна життєва ситуація набуває ознак важкої. У важкій ситуації під загрозою нереалізації опиняються цілі блоки основних цінностей людини [89]. Саме такими є ситуації гострого горя, втрати близької людини та ін. Такі ситуації визначаються дослідниками як «сильні» [55], некеровані [227], такі, в яких особливе значення мають параметри не суб'єктивної, а об'єктивної складності (надзвичайні, травматичні ситуації) [24], екстремальні [113], а також кризові (у яких людині «... доводиться докорінно себе перетворювати» і які переживаються як «тривалий внутрішній конфлікт з приводу життя в цілому, його сенсу, головних цілей та шляхів їх досягнення» (В.О.Татенко) [184]).

Дослідники Ф.Є.Васильок, В.В.Очеретяний, Т.М.Титаренко, О.С.Третяк та ін.

кризові ситуації розглядають окремо. Т.М.Титаренко, погоджуючись з Ф.Є.Василюком, визначає життєву кризу як «такий віраж на життєвому шляху, коли під загрозою опиняється життєвий задум, проект майбутньої світобудови», коли «...людині доводиться відмовлятися від звичних уявлень про цінності, ідеали, смисли, цілі» [189]. В.В.Очеретяний визначає кризовими тільки такі ситуації, які виникають внаслідок несподіваних подій, тобто таких, «виникнення яких з об'єктивних причин не залежить від волі та бажання людини, або такі, що вже відбулися» [138, с. 12].

Якщо використовувати поняття складної життєвої ситуації як загальне, то все вищезазначене дозволяє говорити про таку ситуацію як певний бар'єр у процесі життєдіяльності особистості. І в такому розумінні вона набуває значних позитивних потенцій: як бар'єр складна життєва ситуація може розглядатися «універсальним і постійним атрибутом життя, його обов'язковою і необхідною умовою» [208, с.5], більше того – «викликом» життя, який актуалізує «вміння виявити та використати всі потенційні внутрішні можливості» особистості [156, с.81].

Різними авторами зазначається, що вплив складної життєвої ситуації на особистість проявляється, зокрема, у суттєвих змінах в «Я-образі» людини, у втраті старої і набутті нової ідентичності (Е.Берн [20], Е.Еріксон [214]), у перебудові особистісних смислів (Ф.Є.Василюк [40], Є.Ю.Коржова [85], Д.О.Леонтьєв [97] та ін.), у переоцінці цінностей (Л.І.Анциферова [13], Ф.Є.Василюк [40], О.Ю.Краєв [89], Н.Ю.Логвінова [107] та ін.), у виборі та оволодінні новими способами поведінки (Л.І.Анциферова [13]; Н.В.Волкова [47]; Р.Лазарус [233], С.О.Лігер [103], Н.О.Сирота, В.М.Ялтонський [174]; Х.Томе [15], С.Фолкман [227] та ін.). Складна життєва ситуація, яка є психогенною за походженням, викликає значні зміни особистості, породжуючи щоразу «нову особистість» [86].

Зі свого боку, зазначений уже суб'єктивний аспект ситуацій взагалі, і складної в тому числі, дозволяє говорити про вплив на її особливості і перебіг таких особистісних характеристик людини: змісту мотивації, цілей, переконань;

характеристик індивідуальності – темпераменту, здібностей; особливостей Я-концепції тощо. Д.Магнуссон зараховує до суб'єктивних характеристик ситуації, які визначають її перебіг і розвиток, зокрема: цілі, контроль, який сприймається, очікування, потреби і мотивацію, афективні переживання людини [112].

Л.І.Анциферова звертає увагу на провідну роль цінностей і цілей самої особистості у створенні тих чи інших подій у власному житті. «Під впливом власних цінностей особистість не усвідомлює ситуацію як таку, що не має декілька можливостей ..., а сама створює поворотні події власного життя, які стверджують її позиції» [12, с.15]. Х.Хекхаузен зазначає, що «індивіди відшуковують і навіть формують наявні ситуації відповідно до власних особистісних диспозицій» [202, с.89], але при цьому додає, що визначення змістовних складових цього зв'язку потребує подальших досліджень.

Поведінка людини в складній життєвій ситуації виявляє її індивідуальні й соціально-психологічні якості, світосприйняття, адаптаційні можливості (Л.І.Анциферова [12], [13]; Ф.Б.Березін [19], О.А.Будницька [36], Ф.Є.Василюк [40], М.І.Дьяченко [63], О.Ю.Краєв [89], О.Г.Маклаков [115], О.О.Холодова [204] та ін.). Тож сила впливу, термін та ефективність розв'язання життєвих труднощів залежать від психологічних особливостей, підготовленості людини до подолання складних життєвих ситуацій тощо.

Отже, попередньо підсумовуючи, можна зазначити, що термін складної життєвої ситуації може бути використаний як загальний, певною мірою синонімічний до понять життєвих труднощів, життєвих проблемних ситуацій, складних життєвих обставин тощо. Характерним для складної життєвої ситуації є сприйняття й оцінювання її людиною саме як складної, що передбачає сприйняття такої ситуації як незвичної, когнітивно складної, проблемної. Складна життєва ситуація пов'язана з виникненням загрози для цінностей особистості, невідповідності того, що відбувається, смисловим основам особистості. У складній ситуації індивід переживає необхідність її подолання; при цьому існує конфлікт між тими можливостями й ресурсами, які особистість сприймає та оцінює як наявні у себе, і тим, чого від особистості вимагає ситуація. Сприйняття

ситуації як складної, а також її розвиток та результати певною мірою обумовлені психологічними особливостями самої людини. Складна життєва ситуація відповідає ознакам бар'єра і тим самим виступає такою, що має значні потенції для особистісного розвитку людини.

1.1.2. Особливості студентського віку в контексті проблеми психології складних життєвих ситуацій

Зазначена єдність у ситуації об'єктивного і суб'єктивного її аспектів дозволяє акцентувати увагу на особливостях складних життєвих ситуацій, актуальних для людей, які є схожими за своїми соціальними, психологічними і соціально-психологічними характеристиками. Останнім часом зроблені спроби виділити основні стресогенні ситуації у трудовій діяльності (рольова невизначеність, рольове перевантаження, рольовий конфлікт, проблеми з керівництвом, використання умінь і здібностей не в повному обсязі та ін.) ([13], [29], [63], [139], [198], [229]), у сімейних стосунках (неспівпадіння потреб членів подружжя, напружені стосунки з дітьми тощо) ([1], [92], [133]), а також у галузі здоров'я ([36], [42], [64], [173]). Особливості юнацького періоду особистісного становлення, умови навчання у вищому навчальному закладі можуть визначати особливості життєвих ситуацій, які сприймаються і переживаються студентами як складні.

У різних вікових періодизаціях віковий період від 16-17 до 21-23 років визначається як юність, пізня юність (Г.С.Абрамова [3], Б.Г.Ананьєв [10], Л.І.Анциферова [12], [14], Е.О.Клімов [68], І.С.Кон [80], А.Є.Левенець [94], Ю.О.Миславський [121], В.С.Мухіна [126], В.А.Роменець [137], В.О.Толстих [191] та ін.), криза юності (В.І.Слободчиков, Е.І.Ісаєв [175], [176]), повноліття (І.В.Нікітіна [134]), рання дорослість (Е.Берн [20], Е.Еріксон [214], Г.Крайг [90] та ін.) і т.п. Студентство як окремий віковий період і соціально-психологічна категорія був виділений у 60-х роках минулого століття ленінградською психологічною школою під керівництвом Б.Г.Ананьєва, який вважав, що

студентство співвідноситься з етапами вікового розвитку дорослої людини, виступаючи перехідною фазою від дозрівання до зрілості (Б.Г.Ананьєв [9], М.Г.Дзугкоєва [60], І.О.Зіжня [68], М.К.Тутушкіна [146] та ін.).

Результати аналізу наукових досліджень особливостей і новоутворень означеного вікового періоду надані в таблиці 1.1.

Таблиця 1.1

Основні психологічні характеристики і новоутворення юнацького віку

Автор	Назва і межі вікового періоду	Основні психологічні характеристики
В.С.Мухіна	Юнацький вік 17-22 роки	<ul style="list-style-type: none"> - Вибір життєвих цінностей; - формування внутрішньої позиції стосовно себе, інших людей, цінностей; - рефлексія; - загострення емпатійних здатностей; - прагнення до ідентифікації із собою, з однолітками.
О.В.Толстих	Юнацький вік	<ul style="list-style-type: none"> - Пошук самого себе в дорослому житті; - самостійність; - час внутрішньої кризи; - зміна рівня відповідальності за свої вчинки.
Г.С.Абрамова	Юнацький вік 17-22 роки	<ul style="list-style-type: none"> - Потреба у дружніх стосунках — «пізнаючи друга, людина пізнає себе»; налагодження близькості з іншими людьми; - незалежне існування; - виражені соціальні потреби; - зростання сили «Я», його здатності проявляти і зберігати свою індивідуальність; - страх перед близькістю з іншим.
Е.О.Клімов	Юнацький вік	<ul style="list-style-type: none"> - Активне формування індивідуального стилю діяльності
І.С.Кон	Пізня юність, початок дорослості 18-(23-25) років	<ul style="list-style-type: none"> - Формування самовизначення, підтвердженого практикою; - соціально-психологічні властивості молодих людей залежать не стільки від віку, скільки від соціально-професійного положення; - навчання у ВНЗ розглядається як вид трудової діяльності.
А.Є.Левенець	Пізня юність 18-23 роки	<ul style="list-style-type: none"> - Переважання ціннісно-сислової життєвої перспективи над часовою; - зростання визначеності і диференційованості життєвих перспектив; - переважання тривоги та невпевненості в емоційній оцінці життєвих перспектив, орієнтація на близьку часову перспективу; - зростання здатності до: 1) ціннісної диференціації об'єктів життєвого світу; 2) рефлексії; 3) відповідальних, самостійних дій під час прийняття рішень та побудови особистого життєвого шляху.

Продовж. табл. 1.1

Автор	Назва і межі	Основні психологічні характеристики
-------	--------------	-------------------------------------

	вікового періоду	
Е.Еріксон	Рання дорослість 20-25 років	- Пошук свого місця в житті, вибір професії (самовизначення); - почуття обов'язку перед іншими людьми; - близькість (інтимність) з іншими людьми — відчуженість (ізоляція) унаслідок нерозуміння з боку інших людей.
І.В.Нікітіна	Період повноліття 18-25 років	- Ставлення до себе як до суб'єкта активності у соціумі; - завершується розвиток суб'єктної активності особистості як цілісної системи і настає час її практичної реалізації; - суб'єктне самовизначення особистості; - конструювання рубежів власного «Я», самоподолання і самосходження.
В.І.Слободчиков Е.І.Ісаєв	Криза юності 17-21 рік	- Потреба у самовираженні і самопізнанні; - самовизначення, пошук свого місця в житті; - порівняння ідеального Я з реальним Я; - поява внутрішньої невпевненості в собі; - індивідуальне становлення (знаходження справжнього власного, індивідуального ставлення до соціальної реальності, до своєї культури і до свого часу); - рефлексія своїх здібностей; - авторство у становленні своїх здібностей, свідомий і цілеспрямований саморозвиток; - «зустріч» ідеальних життєвих планів і соціальної реальності.
Б.Г.Ананьєв	Студентство	- Перетворення мотивації; - перетворення системи ціннісних орієнтацій; - формування спеціальних здібностей у зв'язку із професіоналізацією
М.Г.Дзугкоєва	Студентський вік	- Формування соціальної активності і готовність входження у нові соціальні спільноти; - отримання особистісної ідентичності; - прагнення до самореалізації та індивідуалізації; - рефлексія, здатність звертатися до власних думок.
М.К.Тутушкіна	Студентство	- Недостатня соціальна зрілість; - неадекватна самооцінка; - приписування відповідальності за свої дії та їх результати зовнішнім чинникам.

У контексті досліджуваної нами проблеми потрібно зазначити, що однією з важливих для молоді потреб є потреба самоствердження себе як особистості, прагнення до входження в суспільне життя з позиції самостійності (Б.Г.Ананьєв, І.С.Кон, І.В.Нікітіна, В.А.Роменець, В.О.Толстих). При цьому вибір життєвого стилю, людей, з якими вибудовуються особисті взаємини, «відбувається на фоні суперечливих поглядів і цінностей, на основі вкрай обмеженого життєвого досвіду» [20, с.196], [12]. Студенти ВНЗ, знаходячись на завершальному етапі

формування свідомості і самосвідомості, характеризуються в цілому ще недостатньою соціальною зрілістю, компетентністю у сфері міжособистісних стосунків (М.К.Тутушкіна) [146]. Тож можна припустити, що певна кількість актуальних для молодих людей складних життєвих ситуацій лежить у сфері міжособистісної взаємодії, пов'язана зі стосунками з ровесниками, представниками протилежної статі, батьками, викладачами, іншими важливими для них дорослими.

Саме в юнацькому віці набуває своєї усталеності усвідомлення власної унікальності, неповторності, несхожості на інших (С.Г.Абрамова, М.Г.Дзугкоєва, Е.І.Ісаєв, І.С.Кон, В.І.Слободчиков та ін.). Наслідком цього може бути відчуття самотності, що саме собою може сприйматися молодою людиною як складна життєва ситуація. Ю.О.Миславський зазначає, що в психологічній літературі саме з юнацьким віком пов'язують становлення структурних утворень особистості й епізоди гострого переживання самотності [3], [121].

Важливим компонентом самосвідомості особистості є самоповага, яка передбачає переживання задоволеності собою, самоприйняття, почуття власної гідності (І.С.Кон). В умовах притаманної пізньому юнацькому віку «кризи ідентичності» (Е.Берн) зрозумілими є прояви низького рівня самоповаги (Е.І.Ісаєв, В.І.Слободчиков, М.К.Тутушкіна та ін.), що може спричинити негативне емоційне самопочуття, змінювати соціальну поведінку молодої людини, сприяти сприйняттю життєвих ситуацій як складних [3], [20], [80], [146].

Необхідною для молодої особистості і такою, що особливо гостро переживається саме в юнацькому віці, є потреба пошуку смислу життя (І.С.Кон вказує, що «юнак у всіх сферах життя стоїть перед вибором. Не випадково саме в цьому віці з особливою гостротою постає питання про смисл життя» [82, с.166]). Центральним моментом психологічного та особистісного розвитку в юнацькому віці виступає усвідомлення молодою людиною свого місця в майбутньому, своєї життєвої перспективи; вирішальною є динаміка «внутрішньої позиції», яка зумовлює становлення структури ставлень людини до дійсності, до навколишнього світу і до самої себе (Л.І.Божович, А.Є.Левенець, В.С.Мухіна)

([30], [60], [94], [126]). Л.І.Анциферова зазначає, що на стадії юнацтва актуалізується (*рос.* - «вскрывается») механізм пошуку нових, незвичних, власне складних ситуацій, тому що «особистості необхідно «відчути» спектр своїх можливостей» [14, с.56]. Такий стан пошуку може провокувати непрогнозовані дії, оцінки, зміну емоційного стану, а це, у свою чергу, сприяти ускладненню ситуацій, які переживає особистість. Переживання такої внутрішньої невизначеності саме собою може виступати складною життєвою ситуацією.

Психологічні особливості студентського періоду із притаманною йому актуальністю формування самовизначення, підтвердженого результатами практичної, професійно спрямованої діяльності (І.С.Кон), спеціальних здібностей, пов'язаних із професіоналізацією (Б.Г.Ананьєв, В.І.Слободчиков), диференційованої життєвої перспективи (І.В.Нікітіна), соціальної активності й готовності входити до нових соціальних спільнот (М.Г.Дзугкоева, І.О.Зімня), але все ще в цілому недостатнім рівнем соціальної зрілості (Л.І.Анциферова, Е.Берн, М.К.Тутушкіна), труднощами у визначенні життєвих цілей, шляхів та засобів їх здійснення, низьким рівнем розробленості життєвих програм (А.Є.Левенець), можуть визначати особливості типових складних життєвих ситуацій, актуальних для студентів ВНЗ.

Одним із завдань процесу особистісного становлення молодого людини в ході навчання у вищому навчальному закладі, отримання фахової освіти, підготовки до подальшої професійної реалізації і кар'єрного зростання має стати розвиток особистісних можливостей щодо ефективного подолання складних життєвих ситуацій, що сприятиме більшій готовності майбутніх фахівців до зустрічі зі складними ситуаціями, пов'язаними із процесом їх подальшого професійного становлення.

Визначення типових особливостей складних життєвих ситуацій, які переживає і з якими може стикатися в процесі свого особистісного становлення молодь під час навчання у ВНЗ, а також тих ситуацій, які прогностично можуть для неї такими бути, вважаємо, може сприяти кращому розумінню підходів і засобів щодо розвитку в молодих людей здатності до ефективного подолання

таких ситуацій.

Таким чином, проведений аналіз дозволяє стверджувати, що ситуація з огляду на психологічне її розуміння може бути визначена як сукупність об'єктивних, зовнішніх обставин життя в інтерпретації окремої людини, суб'єкта. Ситуації, які вирізняються своєю значущістю в житті людини, у різних дослідженнях отримують різні назви: стресові, фруструючі, конфліктні, несприятливі, кризові, важкі, складні тощо; поняття складної життєвої ситуації при цьому може використовуватись як загальне.

Для складної життєвої ситуації характерним є:

- когнітивна новизна, складність і невизначеність для суб'єкта;
- сприйняття особистістю непередбачуваності наслідків ситуації;
- переживання загрози щодо реалізації важливих цінностей і потреб особистості та пов'язані з цим зміни в емоційному стані людини;
- актуалізація активності, спрямованої на подолання ситуації;
- такі ситуації можуть виступати умовою набуття особистістю нових якостей, досвіду, тобто умовою особистісного розвитку;
- залежність сприйняття ситуації як складної, її розвитку та результатів від психологічних особливостей людини.

Складні життєві ситуації можуть бути об'єднані певними схожими характеристиками залежно від вікових, соціально-психологічних особливостей, умов життєдіяльності людей, які їх переживають, тобто можуть бути описані й класифіковані.

Такі вікові особливості юнацтва, зокрема періоду навчання у ВНЗ, як формування самовизначення, спеціальних здібностей, пов'язаних із професіоналізацією, диференційованої життєвої перспективи, соціальної активності за в цілому недостатнього рівня соціальної зрілості, можуть визначати особливості типових складних життєвих ситуацій, актуальних для молодих людей, й актуалізують необхідність розвитку в студентів особистісних можливостей щодо успішного подолання життєвих труднощів.

1.2. Сучасний стан вивчення проблеми психологічних особливостей

ПОДОЛАННЯ

Дослідження особливостей подолання студентами складних життєвих ситуацій потребує з'ясування як сучасного розуміння змісту понять, якими у психологічних дослідженнях визначається активність людини у складних для неї життєвих обставинах, так і тих факторів, які зумовлюють специфіку такої активності.

1.2.1. Поняття копінгу

Поняття копінгу, копінг-поведінки (від англ. «cope», «coping») не є новими у психології. Вивченню особливостей поведінки, що спрямована на подолання, присвячено багато досліджень ([9], [11], [19], [24], [36], [37], [38], [40], [45], [46], [47], [57], [58], [59], [61], [67], [74], [78], [87], [89], [92], [93], [102], [103], [113], [119], [131], [136], [139], [147], [152], [157], [162], [189], [190], [204], [221], [222], [223], [224], [226], [232], [233], [235], [240]). Варто зазначити, що дедалі частіше саме як «подолання» перекладають цей термін з англійської мови українські автори (Т.В.Зайчикова, Л.М.Карамушка, С.Д.Максименко, 2004; В.Л.Паньковець, 2006; О.О.Зайва, 2006), хоча існують й інші варіанти перекладу. Так, Т.М.Титаренко у праці «Психологія життєвої кризи» (1998) використовує термін «опанування» [152], Л.В.Виноградова, досліджуючи когнітивні аспекти суб'єктивного відображення емоційно-важких життєвих ситуацій (1995), послуговується терміном «здолаття» [46], у публікації Т.Ткачук (2007) використовуються одночасно два поняття – «опановуюча поведінка» і «подолання» [190].

Вважається, що вперше поняття копінгу було введено А.Маслоу як таке, що означає «... спробу вирішити проблему» [119, с.118]. У праці «Мотивація і особистість» (1954) А.Маслоу протиставляє копінг-поведінку експресивній поведінці, розуміючи при цьому першу як енергійні зусилля функціонального характеру, рішучий рух до поставленої мети: «Копінг-поведінка завжди

інструментальна, вона завжди є засобом досягнення поставленої мети» [119, с.124]. Експресивна ж поведінка, на противагу, визначається А.Маслоу як поведінка, яка не означає спроб щось зробити, вона не функціональна, «вона є просто відображенням особистості» [там само]. Таким чином, із самого початку копінг-поведінку розуміли як таку, що спрямована на цілеспрямоване досягнення адаптації та пристосування.

У сучасній психології по-різному розкривається питання зв'язку понять адаптації, психологічного захисту, подолання (копінгу). І це зумовлює існування різних підходів у розумінні змісту поняття копінгу.

Логічним є розуміння поняття адаптації як процесу і водночас – як «здатності живої системи, яка полягає в пристосуванні до умов середовища, що змінюються» [115, с.17], тобто таким, що виступає родовим до понять психологічного захисту й подолання (coping). Це можливо тому, що в цілому «діяльність суб'єкта, функціонування його особистості можуть бути описані як системи адаптаційних процесів, кожен із яких розгортається в межах певної психологічної ситуації» [16, с.97]. Процеси ж психологічного захисту й подолання (coping) виступають складовими цієї «системи адаптаційних процесів», взаємозв'язок яких є однією із проблем наукових досліджень ([13], [40], [74], [87], [92], [102], [119], [150], [162] та ін.).

Щодо змісту поняття копінгу з огляду на його розуміння в межах різних теорій можна виділити, з одного боку, більш загальне, широкое розуміння його як активності людини, спрямованої на досягнення адаптації до вимог ситуацій, і, з іншого, – розуміння, що передбачає більший рівень диференціації, виділення специфічних особливостей саме копінгу як складової адаптаційної системи людини. Як один із прикладів такого диференціювання можна подати наведене вище визначення поняття копінгу А.Маслоу.

Представниками неофрейдизму також здійснюється розмежування між захисною здатністю й здатністю пристосовуватися до змін. Згідно з Н.Хан (Наан N.) [за 147], обидві ці здатності базуються на одних і тих самих его-процесах, що відрізняються лише своєю полярністю: продуктивна адаптація проти відсутності

адаптації. Продуктивна адаптація досягається за рахунок копінг-механізмів, які, на відміну від захисних механізмів, визначаються як такі, що дозволяють розв'язати складну ситуацію без спотворення дійсності, забезпечити адаптацію без відмови від реальності.

У транзактній теорії стресу й копінгу Р.Лазаруса й С.Фолкман [233], яку традиційно найчастіше цитують під час розгляду питань поведінки, спрямованої на подолання, копінг розуміють як суму когнітивних та поведінкових зусиль, спрямованих індивідом на послаблення впливу стресу, складної ситуації. Розрізняючи поняття копінгу та психологічного захисту, Р.Лазарус запропонував такі критерії їх диференціації:

- часова спрямованість (копінг спрямований на майбутнє, захист – на минуле);
- інструментальна спрямованість (копінг здебільшого спрямований на зміну оточення, захист – на саму особистість);
- функціонально-цільова значущість (завдання копінгу – відновлення стосунків із оточенням, захист відповідає за регуляцію емоційного стану);
- модус подолання (копінг передбачає пошук інформації, реальні дії, а захист – принаймні зовнішню бездіяльність) [за 170].

У пізніших працях Р.Лазарус запропонував різні способи подолання стресу позначати родовим поняттям «coping» [74, с.33], що включає й захисні механізми, і механізми власне подолання.

Ф.Є.Василюк, розглядаючи категорію «переживання» як «відтворення можливості реалізації внутрішніх потреб життя» [40, с.27], вважає, що психологічні захисти й поведінка, спрямована на подолання, є окремими аспектами переживання: захисти забезпечують максимально можливе в даних індивіду умовах емоційне благополуччя, а подолання – досягнення реалістичного пристосування, що дозволяє задовольняти потреби суб'єкта [40]. Водночас автор зазначає, що поведінка, спрямована на подолання (копінг), є більш «вдалим», конструктивним механізмом адаптації, ніж психологічний захист.

У дослідженні Л.І.Вассермана були наведені такі пункти, за якими

відрізняють механізми психологічного захисту й механізми подолання (копінгу):

- механізми психологічного захисту ригідні, механізми подолання, емоційного самоконтролю більш пластичні, пристосовані до ситуації;
- психологічний захист спрямований на зменшення емоційної напруги, емоційний самоконтроль може, навпаки, призводити до збільшення емоційної напруги;
- захисні механізми спрямовані на зниження напруги в ситуації «тут і тепер», подолання спрямоване на перспективу;
- часто захисні механізми пов'язані зі спотвореним сприйняттям дійсності, самоконтроль передбачає реалістичне сприйняття [150].

О.С.Кочарян, аналізуючи основні підходи до опису поведінки людини в емоційно складних ситуаціях, а також спираючись на дані з практики психологічного консультування, пропонує розглядати поведінку людини як вектор у 5-вимірному просторі, який утворено: механізмами захисту, подолання, маніпуляції, компенсації й розрядки. При цьому під захистом слід розуміти відмову від діяльності або відмову від контролю за ситуацією, під подоланням – конструктивне розв'язання; маніпуляцію варто розуміти як прагнення досягти приязного ставлення до себе з боку більш сильної в соціальному плані особи з метою отримання вигоди, компенсацію – як адаптивний спосіб ставлення до власних обмежень, а розрядку – як емоційний (енергетичний) вихід [87].

В інших дослідженнях також зазначається, що механізми подолання відрізняються від механізмів психологічного захисту тим, що перші використовуються особистістю свідомо, а останні – несвідомі, пасивні, спрямовані на пом'якшення психічного дискомфорту [45], [235]. К.Міллер (С.Міллер) наводить дані досліджень, у яких була доведена можливість використання моделі копінгу первинного й вторинного контролю [235]. Фундаментальною відмінністю між стратегіями адаптаційної поведінки, згідно з цією моделлю, є те, що частина цих поведінкових зусиль є довільними, а частина – мимовільними. К.Міллер вважає копінгом тільки довільні зусилля, спрямовані на зменшення тиску стресу.

Автори, яким притаманне широке розуміння подолання як психологічної адаптаційної системи, вважають, що серед самих механізмів і стратегій подолання (копінгу) можуть бути як конструктивні, так і неконструктивні (О.В.Алексеева [6], Л.І.Анциферова [13], А.Біллінс, Р.Мус [221]; К.В.Бітюцька [24], Л.Ф.Бурлачук, Є.Ю.Коржова [38]; Н.В.Волкова [47], Є.Є.Данілова [57], Л.І.Дементій [58], К.Карвер, Дж.Уейнтрауб, М.Шеір [223]; Р.Лазарус [233], А.А.Налчаджян [130], С.К.Нартова-Бочавер [131], І.М.Нікольська, Р.М.Грановська [133]; Н.О.Сирота, В.М.Ялтонский [147]; Г.Форд, М.Процідано [228]; А.Фройд [200] та ін.).

У традиційному психоаналізі центральним у розумінні адаптації є ідея захисних механізмів як неусвідомлюваних процесів, що дозволяють людині уникати переживань травмуючого характеру. Залежно від рівня сформованості цих механізмів (більш глибинні чи більш високі), пристосування, яке вони забезпечують, може бути більш конструктивним (у разі роботи, наприклад, механізму сублімації) або менш конструктивним (у результаті регресії, заперечення, проекції тощо) [200].

Біхевіористичний напрямок ставив проблему подолання як научіння людини в складних для неї ситуаціях. Основним механізмом особистісного научіння, згідно з А.Бандурою [17], [56], [230], є наслідування. Людина змінює поведінку таким чином, щоб взаємодія з соціальним середовищем була найменш травматичною; цим визначається ефективність поведінки в цілому. Центральним поняттям теорії А.Бандури є поняття «самоефективності», що передбачає «вміння (особистості) усвідомлювати власні здібності та будувати поведінку, яка відповідає специфічному завданню та ситуації» [17, с. 235].

Але людина, взаємодіючи з середовищем, навчається не тільки позитивним, конструктивним формам поведінки. Згідно з думкою М.Селігмана [167], коли людина зазнає поразки в складних для неї ситуаціях, у неї фіксується феномен «навченої беспорядності», що виникає в результаті постійної (безвідносно до зусиль суб'єкта) невдачі в діяльності. Проявляється «навчена беспорядність» у нездатності до будь-яких дій у подоланні труднощів. При цьому важливо

розуміти, що сам факт формування такої поведінки – це спроба (з об'єктивної точки зору неконструктивна) пристосування, адаптації до напружених умов середовища з урахуванням тих ресурсів, які особистість знаходить можливими.

Саме таку функцію може, з огляду на основні положення теорії проблемної поведінки Р.Джессора [за 56], виконувати й соціально ризикована, проблемна поведінка (вживання психоактивних речовин, правопорушення, інші соціально неприйнятні дії). Р.Джессор вважає, що проблемна поведінка може виступати інструментом соціалізації, усталення автономності особистості й тому – важелем звичайного психо-соціального розвитку. Таким чином, вона виступає як така, що спрямована на подолання вимог ситуації (хоча сама собою створює ще складніші ситуації, які потребують подальшого розв'язання та подолання, і тому об'єктивно може бути розцінена як неконструктивна).

Для радянської й сучасної вітчизняної психології характерним є традиційно глибоке теоретичне опрацювання проблеми активності людини як суб'єкта власної діяльності та поведінки, генетичний підхід до вивчення психічних явищ (К.О.Абульханова-Славська, І.Д.Бех, А.В.Брушлінський, Г.С.Костюк, О.М.Леонт'єв, С.Д.Максименко, А.В.Петровський, С.Л.Рубінштейн, В.О.Татенко, Т.М.Титаренко, В.М.Ямницький та ін.).

Так, К.О.Абульханова-Славська зазначає, що «долаючи обставини, ситуації, борючись», людина проявляє себе як суб'єкт власного життя. «Людина стає суб'єктом у тому сенсі, що вона напрацьовує спосіб вирішення життєвих протиріч...» [4, с.29]. «Як суб'єкт власного життя, людина сама бачить, розуміє і вирішує (оптимально чи ні) свої проблеми, сама перебудовує її, піднімаючись на все більш високі рівні» [4, с.37]. Вчасне, свідоме, відповідальне подолання життєвих суперечностей, труднощів виступає способом здійснення людиною себе як дійсного суб'єкта власного життя.

Т.М.Титаренко визначає «опанування» як «безперервні спроби» особистості не «...лише відповідати [конкретним вимогам, що їх диктує ситуація], але трохи випереджати їх, бути до них готовими» [152, с.48].

В.М.Ямницький, аналізуючи зміст категорії життєтворчості, вказує на

можливість її розуміння як діяльності людини, спрямованої на пошук і подолання проблемних ситуацій, суперечностей життя, внутрішньоособистісних конфліктних ситуацій; на творче здійснення власного життя, активно творчий процес, спрямований на відкриття унікального, неповторного в собі та реалізацію цього у власному житті [218, с.9].

Для нас важливим є визначення копінгу в широкому його розумінні, що надає С.К.Нартова-Бочавер: активність особистості, яка «... включає всі види взаємодії суб'єкта з завданнями зовнішнього або внутрішнього характеру – спроби оволодіти або пом'якшити, звикнути або ухилитися від вимог проблемної ситуації» [131, с.21], а також А.А.Налчаджян, – як системний особистісний спосіб взаємодії з ситуацією відповідно до її логіки, рівня значущості в житті людини та її (людини) психологічними можливостями [130].

Виходячи з розуміння особистості як суб'єкта власного життя (К.О.Абульханова-Славська, І.Д.Бех, Г.С.Костюк, С.Д.Максименко, С.Л.Рубінштейн, В.О.Татенко, Т.М.Титаренко, В.М.Ямницький та ін.), а життя особистості – як її життєвого шляху, який спливає в життєвих ситуаціях (Г.О.Балл, О.Ю.Коржова, Д.Магнуссон, Х.Томе та ін.), вважаємо, що подолання складних життєвих ситуацій (копінг) можна розглядати також як реалізацію суб'єктом цілісної особистісної активності в процесі особистісно-ситуативної взаємодії в умовах складної життєвої ситуації.

Різні автори, виділяючи різні критерії – зміст та рівень активності людини, адаптивність-деадаптивність способів поведінки, модальність (сфера психічного, з якою співвідноситься активність: когнітивна, емоційна, поведінкова), спрямованість зусиль людини тощо – пропонують різні класифікації копінг-стратегій. При цьому розуміння стратегії копінгу як певного способу поведінки в складних життєвих ситуаціях, спрямованої на їх подолання, або як усталеної програми відповідей особистості на загрозові умови ситуації (А.Білліне, К.В.Бітюцька, К.Карвер, Р.Лазарус, Н.О.Сирота, С.Фолкман, В.М.Ялтонський та ін.), узгоджується з загальним розумінням стратегії поведінки як набору «поведінкових особливостей, що характеризують лінію поведінки індивіда в

широкому діапазоні ... ситуацій» [210, с.336].

У рамках диспозиційного підходу, де копінг розглядається як певна особистісна характеристика (диспозиція), були виділені й описані (Byrne, 1964) два стилі копінг-поведінки: стиль притискання й стиль сензитизації. Особи, яких можна віднести до першого типу, – «репресори» (repressors) – реагують на стимули, що викликають тривогу, уникаючою поведінкою (витісняють, заперечують або раціоналізують існуючу загрозу). Представники ж другого типу – «сензитизери» (sensitisers) – намагаються зменшити тривогу, наближаючись до її джерела і намагаючись контролювати загрозові події [34].

Дослідники К.Міллер (C.Miller), Розенбаум і Піамента (Rozenbaum & Piamenta) описують, розглядаючи когнітивне подолання, моніторинговий (monitoros) і блантерний (blunters) стилі поведінки, спрямованої на подолання стресу. Особливість моніторингового стилю полягає в тому, що люди такого типу реагування на загрозовий вплив середовища схильні шукати додаткову інформацію, відслідковують зміни тощо, а люди блантерного типу, навпаки, уникають будь-якої інформації, пов'язаної зі складною ситуацією. Ці стилі вивчалися в основному в їх зв'язку із фізичним здоров'ям людей, і дослідження показали, що існує вагомий їх вплив на стан здоров'я, на ефективність його збереження людиною [34], [230].

Р.Лазарус і С.Фолкман виділяють дві основні стратегії копінгу: копінг, спрямований на регуляцію емоцій (пасивний), і копінг, спрямований на управління проблемами (активний).

Вважається, що в цілому активні дії більш ефективні як в контексті діяльності людини, так і стосовно результатів її здоров'я. Люди, які ефективно долають завдяки поведінковим і когнітивним способам негативні впливи ситуацій, меншою мірою відчувають стресогенну дію цих ситуацій, відчувають себе більш благополучно. Копінг діє в таких випадках трьома способами: 1) попереджаючи виникнення травматичних подій (тим самим виконуючи антиципуючу функцію), 2) дозволяючи індивіду уникнути або 3) розв'язати наявну складність ([34], [223], [226], [227], [240]).

Але, говорячи про можливість загальної оцінки різних стратегій копіngu з огляду на їх ефективність/неефективність, Р.Лазарус відзначає, що будь-яка стратегія може бути ефективною за певних умов: наприклад, у разі, коли людина відчуває серцевий напад, стратегія заперечення не буде ефективною, радше навіть небезпечною (тому що може призвести до затримання медичної допомоги), але під час реабілітації після інфаркту та сама стратегія може бути корисною для подолання стресового стану [34].

У межах теоретичної моделі копіngu первинного й вторинного контролю (К.Міллер) вважається, що копінг – це довільні зусилля людини у складних для неї умовах, які можуть бути диференційовані на: 1) первинний контроль — дії, що забезпечують розв’язання проблем, регуляцію емоцій, дії, спрямовані на зміну ситуації; 2) вторинний контроль – зусилля для пристосування до ситуації, зокрема, змінювання ставлення до фактів, відволікання, позитивне переосмислення, когнітивне переструктурування ситуації [235].

Р.Шварцером (R.Schwarzer) у розробленій ним моделі проактивного й реактивного копіngu проактивний копінг (на протигагу реактивному) визначається як такий, що об’єднує процеси, які дозволяють якісно управляти життям, протистояти можливим загрозам, антиципуючи їх, вдаючись до дій ще до виникнення складної ситуації з метою її уникнення або зменшення. Проактивний копінг при цьому зокрема передбачає:

- активні дії, спрямовані на досягнення мети;
- рефлексивні зусилля (передбачають можливість будувати гіпотетичні плани, бачити альтернативи, аналізувати проблеми тощо);
- стратегічне планування (можливість продукувати мету, загальні завдання, розкладання їх на керовані компоненти);
- профілактичний копінг (передбачає ініціювання активності проти потенційних загроз);
- пошук інструментальної підтримки (пошук інформації, поради, зворотного зв’язку від оточуючих людей);
- пошук емоційної підтримки (регуляція емоційних негараздів за

допомогою розкриття почуттів іншим, отримки співчуття тощо) [236].

Ф.Є.Василюк виділив чотири типи переживання людиною критичних життєвих ситуацій:

- гедоністичне (ігнорування, внутрішнє викривлення, заперечення ситуації);
- реалістичне (терпіння, пристосування, прийняття того, що сталося);
- ціннісне (усвідомлення наявності складної ситуації, відмова від пасивності, базування на моральних принципах, а не зовнішніх обставинах);
- творче (свідомий вихід із кризи) [40].

Л.Ф.Бурлачук і Є.Ю.Коржова розділяють стратегії подолання на соматичні, особистісно та соціально орієнтовані залежно від переважної участі в процесі адаптації того чи іншого рівня життєдіяльності [38, с. 71].

Т.М.Титаренко, виділяючи серед найпоширеніших сім стратегій «опанування»: дистракція (переключення), релаксація, перевизначення ситуації, прийняття того, що сталося, емоційне відреагування, пошук підтримки, пряма дія, вважає також, що серед загальних «технік життя [людини] у складних умовах» можна виявити конструктивні, неконструктивні та самовражаючі. До перших автор зараховує зокрема спроби порівняти те, що відбувається у власному житті, з подіями в житті тих, у кого справи ще гірші («порівняння, що йде донизу»), «антиципуюче опанування», позитивне тлумачення неприємних переживань та ін. До неконструктивних належать стратегії втечі, заперечення, а до самовражаючих стратегій – такі дії, як вживання алкоголю, наркотиків, самозвинувачення [152, с.57-58].

Розглядаючи конфлікт як вид критичної ситуації, Г.В.Ложкін і Н.І.Пов'якель відзначають зокрема такі поширені стратегії та відповідні стилі поведінки, що їх можуть реалізовувати люди в конфлікті: проблемно-вирішуюча стратегія, стратегія суперництва, стратегія поступки, стратегія бездіяльності. На думку авторів, ефективність кожної з зазначених стратегій залежить від особливостей ситуації [108].

Маючи на увазі не одиничні реакції на короткочасні ситуації, а відносно

стабільні форми поведінкового реагування в умовах, що сприяють переживанню людиною стану фрустрації, А.А.Налчаджян, І.Б.Дерманова виділяють такі три типи стратегій подолання:

- перетворення або повне подолання проблемної ситуації;
- пристосування до існуючих обставин шляхом «вростання» в середовище;
- уникнення травмуючих обставин.

Вважається, що в цілому перші дві є більш конструктивними, остання – менш конструктивна ([59], [130]).

Х.Томе (H.Thomae) в результаті багаторічного аналізу біографій різних людей дійшов висновку, що поведінка, спрямована на подолання складних ситуацій, як повсякденних, так і екстремальних, «тематично структурована» і є типовою для людини [15]. Виділені ним 20 типових реакцій психологічного подолання він об'єднав у так звані «техніки існування»:

- техніки досягнення – доступне спостереженню розв'язання конкретних проблем;
- техніки пристосування – зміна власних переживань і поведінки, приведення їх у відповідність до вимог ситуації;
- захисні техніки – відкладання розв'язання проблем на деякий час або їхнє заперечення;
- техніки уникання – уникнення напруженої ситуації без її розв'язання;
- агресивні техніки.

А.Біллінс і Р.Мус (A.Billings, R.Moos), розширюючи діапазон копінг-стратегій, виділених Р.Лазарусом і С.Фолкман, описують такі три способи подолання стресових ситуацій:

- копінг, спрямований на оцінку: подолання стресу, що передбачає спроби визначити для себе вагомість, значення ситуації і реалізувати стратегії логічного аналізу, когнітивної переоцінки тощо;
- копінг, спрямований на проблему: стратегія, спрямована на модифікацію, зменшення або усунення джерела стресу;
- копінг, спрямований на емоції: подолання стресу, в якому є і когнітивні, і

поведінкові зусилля, за допомогою яких людина намагається зменшити емоційне напруження ([34], [131], [173], [221]).

Цікавою є, на наш погляд, розширена класифікація копінг-стратегій, запропонована американським дослідником К.Карвером (С.Carver) та його співробітниками [223]. На їх думку, найбільш адаптивними – ефективними – копінг-стратегіями є такі, що спрямовані безпосередньо на розв'язання проблемної ситуації. Ними були визнані:

- «активний копінг» – активні дії, спрямовані на усунення джерела стресу;
- планування своїх дій за наявної ситуації;
- пошук активної соціальної підтримки;
- оцінка ситуації в її позитивних складових;
- визнання реальності ситуації.

До другого блоку копінг-стратегій, які, на думку авторів, також можуть сприяти успішній адаптації людини у стресових умовах, але не пов'язані з активним копінгом, можуть бути зараховані:

- «пошук емоційної суспільної підтримки» – пошук співчуття й розуміння;
- зниження активності в інших справах і зосередження на джерелі стресу;
- «стримування» – очікування більш сприятливих умов для розв'язання ситуації.

Третю групу копінг-стратегій складають ті, які не є, на думку авторів, адаптивними (ефективними), але іноді можуть допомагати людині адаптуватися до стресової ситуації. До них належать:

- «фокусування на емоціях та їх вираженні»;
- «заперечення» стресової події;
- «ментальне відсторонення» – психологічне відсторонення від джерела стресу через розваги, мрії, сон тощо;
- «поведінкове відсторонення» – відмова розв'язувати ситуацію.

Окремо К.Карвер виділяє такі копінг-стратегії: «звернення до релігії», «вживання алкоголю, наркотиків», а також «гумор» [132], [223].

Близькими до наведених є висновки, зроблені німецькими психологами

I.Сайфге-Кренке, Б.Кірш, В.Меккельман (I.Seiffge-Krenke, B.Kirsch, V.Meckelmann) у результаті дослідження стратегій подолання складних обставин, що трапляються з підлітками. Було зроблено висновок, що такі стратегії можуть бути об'єднані у три фактори (типи поведінки):

- активне розв'язання проблем (активність суб'єкта, спрямована на налагодження співробітництва з дорослими й ровесниками, які знаходяться в цій ситуації або мають досвід розв'язання подібних проблем, усвідомлення суті проблеми й аналіз варіантів її розвитку);
- поведінка, спрямована на уникання проблем;
- інтернальне розв'язання проблем (зміни на когнітивному рівні, коли домінує ментальне пристосування індивіда до проблемної ситуації) [за 6].

У дослідженнях В.М.Ялтонського і Н.О.Сироти, присвячених вивченню особливостей та механізмів адиктивної поведінки підлітків, стратегії копіngu розділяються на адаптивні, неадаптивні й відносно адаптивні залежно від їхньої ефективності. Автори виділяють особливості проявів кожного з різновидів копіngu в поведінковій, когнітивній та емоційній сферах.

Адаптивну поведінку характеризує те, що в когнітивній сфері проявляється проблемний аналіз, переживання власної цінності, усвідомлення самоконтролю. Це форми поведінки, спрямовані на аналіз труднощів і можливих шляхів їхнього подолання, підвищення самооцінки і самоконтролю, більш глибоке усвідомлення власної цінності як особистості, віра у власні ресурси для подолання складної ситуації. В емоційній сфері така поведінка може проявлятися в переживаннях протесту, оптимізму, що відображає емоційний стан активного роздратування, протесту й упевненості в наявності виходу в будь-якій, навіть найскладнішій ситуації.

Проявами неадаптивних варіантів копінг-стратегій автори вважають: у поведінці – уникання думок про неприємності, пасивність, усамітнення, ізоляцію, відмову від розв'язання проблем; у когнітивній сфері – переживання розпачу, дисиміляцію, ігнорування, зневіру у власних силах та інтелектуальних ресурсах щодо подолання складної життєвої ситуації, недооцінку неприємностей; в

емоційній сфері – витіснення емоцій, самозвинувачення, агресивність, переживання безнадії, перекладання провини на себе та інших.

Відносно адаптивні форми копінгу проявляються в поведінковій сфері відволіканням, компенсацією, в емоційній – зняттям напруги, в когнітивній – у переоцінці, наданні іншого значення тому, що відбувається, у покладанні на віру.

Згідно з результатами досліджень В.М.Ялтонського й Н.О.Сироти, особистість, яка реалізовує адаптивні механізми копінгу, менш вразлива до розвитку адиктивних тенденцій, більш стійка до соціального тиску, має більше можливостей задля особистісної реалізації [147], [174].

У дослідженні Є.Є.Данілової, в якому розглянуті особливості подолання складних життєвих ситуацій дітьми 9-10 років, були виділені конструктивні (спрямованість на досягнення мети власними силами або за допомогою інших, нормативна поведінка, саморегуляція), неконструктивні (захисна або імпульсивна поведінка) та «невизначені» (розгубленість, бездіяльність тощо) способи поведінки в складних ситуаціях [57].

О.К.Осницьким і Т.С.Чуйковою в ході дослідження стратегій поведінки людини в процесі професійного самовизначення в ситуації втрати роботи, були виділені й змістовно розкриті три стратегії розв'язання таких життєвих ситуацій:

- стратегія активного пошуку (активна), суттєвий вклад в детермінацію якої вносять ціннісний і рефлексивний компоненти суб'єктивного досвіду;
- компенсаторна стратегія, у якій найбільше представлені ціннісний та операціональний компоненти;
- пасивна стратегія, у якій найбільше виявляється рефлексивний компонент і низький рівень взаємозв'язку між різними компонентами суб'єктної активності [136].

К.Накано (K.Nakano), диференціюючи стратегії копінгу за критерієм ефективності, вважає, що він обумовлений перш за все психічним благополуччям і зниженням рівня невротизації суб'єкта [за 147].

І.Д.Бех вказує на те, що функціональні зміни в напрямку від пасивності (реактивності) суб'єкта до зростання його активності визначають процес

розвитку особистості, який проходить три рівні: інстинктивний, адаптивний (ситуативний) і конструктивний (довільний). Власне особистісна активність, на думку автора, виявляється лише під час довільної поведінки, яка відрізняється конструктивністю втручання в ситуацію, самостійністю визначення способу дії, підвладністю обраної дії людині [22, с.73-74].

В.М.Ямницький вважає, що успішність самореалізації людини залежить від загальної життєтворчої активності особистості, яка розвивається у процесі зміни домінуючого типу активності – адаптивної, творчої та суб'єктної – у напрямку від адаптивного до продуктивного [218, с.9].

Резюмуючи, можна зазначити, що в більшості класифікацій способів подолання складних життєвих ситуацій, які наведені різними авторами, простежується тенденція до диференціювання стратегій копіngu залежно від їхньої ефективності для результатів розв'язання ситуації й подальшого життя людини на більш конструктивні й неконструктивні (деструктивні) ([13], [15], [22], [34], [40], [45], [57], [62], [87], [131], [147], [150], [165], [221], [223], [235], [236]). Визначається ефективність неконструктивних стратегій ([19], [152], [189], [233]), але ця ефективність здебільшого ситуативна, тимчасова. Використання неконструктивних стратегій призводить лише до короточасного самозаспокоєння, створення тимчасового переживання відносного благополуччя. Нерозв'язані проблеми продовжують даватися взнаки, створюючи емоційну напругу, переживаннями дискомфорту, очікуванням невдачі та іншими проявами дистресового стану, що є деструктивним для особистості та її розвитку в цілому. «Якщо людина уникає вибору, не робить його вчасно, вона потрапляє у кризову життєву ситуацію, яка все одно примушує її опинитись перед цим самим вибором, але вже у максимально загостреній, екстремальній формі» (Т.М.Титаренко) [189].

Застосування конструктивних стратегій подолання створює умови для дійсного, суттєвого розв'язання складних життєвих ситуацій на основі активної зміни як ситуації в цілому, так і себе в ній, дозволяє особистості реалізовувати себе як дійсного суб'єкта, творця себе й власного життя ([22], [23], [97], [111],

[184], [188], [189]). Адже «бути суб'єктом – значить бути джерелом активності, дії, думки, цінностей і смислів, хотіти і могли починати причинний ряд із самого себе, виходити за межі наперед визначеного, бути спроможним відповідально перетворювати світ і себе в цьому світі за власними проектами...» [111, с.329], а «конструктивне розв'язання суперечностей життєдіяльності у такий спосіб, за якого зберігається почуття я-влади над діями» [там само, с.334] виступає однією з «суб'єктоутворюючих умов» (В.О.Татенко).

Саме рівень активності людини задля змін у своєму житті і в соціумі, з огляду на основи сучасної особистісно-орієнтованої парадигми в психології, вважається найважливішим критерієм розвитку особистості [21]. Долаючи складні життєві ситуації активно, реалізуючи себе як особистість, людина набуває досвіду усвідомлення власної тривоги як ознаки значущості подій, що відбуваються, аналізу ситуації та власних дій, погляду на помилки як на стимул для подальшого пошуку та розвитку. Реалізуючи особистісно-активні способи подолання, людина стає на шлях «дедалі виразнішої своєрідності, відособленості від зовнішніх впливів», що і визначає її як особистість в розвитку [189].

Якщо більш детально розглянути стратегії подолання й виділити в них суттєві відмінності залежно від здійснення в ході їхньої реалізації свідомої особистісної активності, забезпечення можливостей для особистісної самореалізації та розвитку, можна виокремити: стратегії активного розв'язання проблем (активні), стратегії дистанціювання й уникання проблем (пасивні), стратегії, спрямовані на інтернальне розв'язання проблем (компенсаторні) ([136], [147], [165], [223]). До перших – активних форм копінгу – можна віднести зокрема такі:

- наполеглива реалізація дій, спрямованих на досягнення мети;
- усвідомлення й достатньо висока оцінка власних можливостей для подолання наявної ситуації; диференційоване прийняття відповідальності;
- відкритість до міжособистісної взаємодії та прийняття соціальної підтримки й допомоги.

Вищий рівень ефективності подолання проявляється у вчасній і

антиципуючій (прогностичній) зміні поведінки відповідно до вимог ситуації, у чіткому й оперативному застосуванні та гнучкій зміні засобів і прийомів дій [13].

Пасивні стратегії подолання передбачають зокрема:

- різновиди психологічного захисту на зразок витіснення зі свідомості проблем, неадекватного сприйняття реальності;
- уникання активності, відсторонення;
- уникання спілкування, закритість для можливої допомоги тощо.

Серед форм компенсаторного (інтернального) копінгу можна відзначити:

- зміну ставлення до ситуації, спроби побачити в негативному позитивне;
- спроби контролювати, приховати власні емоційні переживання;
- імпульсивне емоційне відреагування;
- самозвинувачення.

Отже, підсумовуючи, можна зазначити актуальність для сучасної психології дискусії щодо змісту поняття копінгу, визначення якого в його процесуальній складовій різними авторами знаходиться в континуумі від вузького розуміння подолання як тільки свідомих, цілеспрямованих, максимально конструктивних зусиль людини в ситуаціях, пов'язаних із додатковими вимогами до особистості, і до широкого розуміння копінгу як поняття, що визначає будь-які зусилля, активність людини в дискомфортних, складних для неї життєвих умовах. Спираючись на основні положення суб'єктного підходу в психології, копінг у широкому його розумінні можна визначити як здійснення суб'єктом цілісної особистісної активності в процесі особистісно-ситуативної взаємодії в умовах складної життєвої ситуації.

Усе розмаїття способів подолання особистістю складних життєвих ситуацій можна проаналізувати залежно від їхньої ефективності для результатів розв'язання ситуації та подальшого розвитку особистості, і виділити серед них більш конструктивні й менш конструктивні стратегії. Залежно від реалізації свідомої цілеспрямованої особистісної активності в ході здійснення різних копінг-стратегій серед них можна виокремити: активні стратегії, які передбачають наполегливість у досягненні мети, диференційоване прийняття відповідальності,

відкритість до міжособистісної взаємодії та прийняття допомоги; пасивні стратегії, зміст яких у дистанціюванні та униканні результативного розв'язання ситуації, а також компенсаторні стратегії, які полягають в інтернальному пристосуванні до ситуації шляхом переосмислення, зміни ставлення до подій, себе тощо. Аналіз досліджень свідчить про те, що критерію конструктивності більше відповідають активні стратегії подолання, найменшою мірою таким є пасивний копінг.

1.2.2. Аналіз детермінантів специфіки подолання особистістю складних життєвих ситуацій

Питання особливостей факторів, що зумовлюють характер подолання людьми складних для них життєвих обставин порушувалось у багатьох дослідженнях. Так, розуміння того, що реалізація копінгу як суб'єктивної активності особистості не може здійснюватися поза суспільними зв'язками, до яких включена людина, дають підстави припустити, що особливості цих соціальних відносин мають певним чином проявлятися також в особливостях подолання особистістю складних для неї життєвих ситуацій ([15], [58], [92], [133], [148], [222], [223], [232], [235]). К.Міллер (С.Т.Міллер) у своєму дослідженні особливостей стратегій подолання людей різного соціально-економічний статусу доводить, що використання переважно пасивних, емоційно спрямованих стратегій подолання, властиве людям, які мають більш низький соціально-економічний статус, і навпаки, чим цей статус вищий, тим більшою є вірогідність реалізації людиною активних проблемно орієнтованих стратегій копінгу ([223], [235]). О.В.Куфтяк, Р.М.Грановська, І.М.Нікольська у своїх дослідженнях доводять існування зв'язку між особливостями дитячо-батьківських стосунків, властивих батькам копінг-стратегій і тими захисними психічними механізмами та стильовими особливостями копінгу, які формуються у дітей в сім'ї ([92], [133]).

У дослідженнях, присвячених вивченню особливостей поведінки студентської молоді в складних життєвих ситуаціях, наводяться різні дані щодо

властивих молодим людям способів подолання життєвих труднощів, оскільки різні автори обирають різні класифікації стратегій копіngu ([148], [222], [232] та ін.). Так, В.Махан та М.Шогнесай (V.J.Mahan, M.F.Shaughnessy) доводять, що студентами значно частіше використовуються когнітивні копіng-стратегії, ніж поведінкові, причому пасивні стратегії переважають порівняно з активними (студенти, на думку авторів, більш схильні переосмислювати ситуацію, знецінювати її для себе, обдумувати її, ніж активно шукати розв'язання, консультуватися, читати літературу з проблеми тощо) [222]. Л.Фрайденберг (L.Frydenberg), який вивчав особливості стратегій копіngu студентів коледжів, стверджує, що визначальним для подолання студентами складних життєвих обставин є використання\не використання допомоги інших, а також стримування й відреагування емоцій [232]. У порівняльному дослідженні особливостей регуляції поведінки школярів та студентів А.О.Прохоровим було виявлено, що студенти не тільки володіють більшою варіативністю способів поведінки в складних ситуаціях, але й їхня поведінка відрізняється якісно в напрямку більшого використання засобів довільної регуляції, зокрема самопереконання, активізації уваги, раціоналізації тощо [148].

Проведений аналіз літературних джерел дозволяє стверджувати, що недостатньо вивченими залишаються питання особливостей подолання студентами життєвих труднощів залежно від курсу, форми їх початку у ВНЗ.

Індивідуальність поведінки людини зумовлює зацікавленість багатьох дослідників питаннями індивідуально-особистісних факторів, які визначають спрямованість, зміст, форми та відповідну результативність способів поведінки людини у складних для неї життєвих обставинах. Вітчизняними та зарубіжними психологами було проведено низку досліджень, спрямованих на з'ясування взаємозв'язку між особливостями копіngu людей і такими індивідуальними характеристиками, як стать ([34], [36], [57], [61], [224]), тип темпераменту ([50], [121]), деякі особистісні усталені якості (диспозиції) ([46], [79], [108], [162], [201] та ін.).

Висновки досліджень, спрямованих на визначення гендерних особливостей

копінгу, можна назвати суперечливими. Так, за результатами західних досліджень ([131], [224]), жінки більше схильні розв'язувати складні ситуації емоційно (тобто реалізовувати емоційно спрямований копінг), а чоловіки частіше діють інструментально, змінюючи зовнішню ситуацію (проблемно орієнтований копінг). За результатами дослідження Є.Є.Данілової, в якому вивчались особливості подолання складних ситуацій дітьми 9-11 років, виявилось, що хлопці більшою мірою орієнтовані на реалізацію власних можливостей в активній поведінці, а дівчата – на переінтерпретацію ситуації для себе (тобто зміну власного ставлення до ситуації) [57]. А в дослідженні О.А.Будницької, яке проводилося серед спортсменів і студентів-психологів, було зроблено висновок про те, що чоловіки в емоційно складних ситуаціях частіше, ніж жінки, схильні реалізовувати захисні – менш ефективні – форми поведінки, якими автор зокрема вважає вживання алкоголю, релаксацію, витіснення, заперечення [36]. У дослідженні Г.Форд і М.Процідано (G.Ford, M.Procidano) було виявлено, що люди, задоволені рівнем соціальної підтримки, яку вони отримують від соціального оточення, мають вищі показники рівня самоактуалізації незалежно від статі. Водночас, високого рівня самоактуалізації чоловіки досягають за рахунок реалізації в першу чергу проблемно центрованих стратегій (досягнення та демонстрації іншим власної компетенції), тоді як жінки – реалізовуючи міжособистісні зв'язки [228].

Дослідження, зокрема в психології спорту, показали, що від особливостей темпераменту як індивідуальної властивості психіки людини залежить вибір та ефективність способів подолання критичних ситуацій [49]. А результати досліджень В.І.Моросанової і Є.М.Коноз доводять, що найбільше впливають на особливості поведінки 16-18-річних учнів шкіл їхні індивідуальні характеристики екстраверсії-інтроверсії та нейротизму в разі низького рівня розвитку свідомих форм саморегуляції поведінки людини [124].

У низці досліджень були розкриті деякі особливості впливу на характер активності людини в складних життєвих ситуаціях такої характеристики її особистості, як Я-концепція (Л.А.Колесніченко [79], І.В.Нікітіна [130];

О.К.Осницький, Т.С.Чуйкова [136], Н.І.Пилат [143], Н.О.Сирота, В.М.Ялтонський [174], К.Стіл [239] та ін.)

Н.О.Сирота і В.М.Ялтонський, досліджуючи особливості поведінки підлітків з різним рівнем адаптованості, формулюють висновок про те, що сформованість та позитивність Я-концепції характерна для підлітків, у яких розвинені конструктивні форми поведінки, спрямованої на подолання, а слабо сформована, викривлена Я-концепція відповідає моделі деструктивної копінг-поведінки [174]. У дослідженні Н.І.Пилат відзначається, що така складова Я-концепції, як соціальна ідентичність та соціальна самооцінка, визначально впливає на сприйняття особистістю ситуації як конфліктної та вибір людиною стилю поведінки в конфлікті [143]. У дослідженні І.В.Нікітіної позитивна Я-концепція розглядається як складова, показник високого рівня суб'єктної самовизначеності в період повноліття (18-25 років), яка зокрема проявляється у виборі адекватних способів реалізації, свідомій саморегуляції, оцінюванні наслідків вчинку, корегуванні дій тощо [134]. Результати дослідження Л.В.Литвинової доводять, що рівень сформованості «Я-образу» є одним із основних показників адаптованості студентів-першокурсників до умов навчального закладу [106]. К.Стіл (C.Steele) вважає, що для людей з низьким рівнем самоповаги схильні обирати в ситуаціях необхідності прийняття рішення активність, спрямовану скоріше на те, щоб здаватися, а не дійсно бути компетентними [239].

Вважаємо невинуватим те, що основна кількість праць, у яких порушується питання важливості Я-концепції в процесах реалізації тих чи інших форм поведінки, присвячена дослідженню особистості в підлітковий та юнацький періоди розвитку. Саме в ці вікові періоди самосвідомість набуває свого вирішального значення для розвитку особистості в цілому, її професіоналізації і зокрема розвитку здатності до подолання життєвих труднощів. Та варто зазначити, що місце Я-концепції в процесі вибору особистістю того чи іншого виду поведінки в складних життєвих ситуаціях у студентському віці ще є недостатньо дослідженим.

У межах різних підходів були проведені і продовжують проводитися

дослідження, результати яких свідчать про те, що особливості когнітивних аспектів особистості, зокрема її сприйняття, мислення, обумовлюють характер реагування людини на ті чи інші події життя, можливості ефективного вирішення життєвих труднощів ([18], [46], [104], [105], [181], [203] та ін.). Так, у межах когнітивно-поведінкового підходу А.Бек (A.Beck) розвиває ідею про існування певних «когнітивних помилок», які призводять до нереалістичного оцінювання ситуацій [18]. Набір таких помилок складає «дихотомічне мислення» – як тенденцію сприймати власні переживання в термінах категорій, що обопільно виключають одна одну (наприклад, «гарний-поганий», «успіх-невдача», «надійний-підступний»), замість того, аби розглядати їх у континуумі. Таке «чорно-біле» мислення призводить до крайніх інтерпретацій подій, а це, в свою чергу, – до крайніх емоцій і крайніх дій, які зазвичай не відповідають дійсним вимогам ситуацій (і тому не можуть вважатися ефективними).

У межах стильового підходу ([46], [181], [203] та ін.) під час вивчення когнітивних стилів як «індивідуально-неповторних способів опрацювання інформації у вигляді індивідуальних розбіжностей у сприйнятті, аналізі, структуруванні, оцінці того, що відбувається» [203, с.38] дослідники доводять існування стійкої розбіжності в способах поведінки в ситуаціях невизначеності людей із полезалежним і полenezалежним когнітивними стилями: перші частіше демонструють прості, неспеціалізовані форми захисту, які не передбачають активного, свідомого опрацювання досвіду, і як наслідок, – мають ушкоджене, неадекватне сприйняття реальності, а останні – навпаки – орієнтовані більше на переопрацювання досвіду і на побудову адекватного образу подій ([46], [203]).

Т.М.Лисянською вивчаються особливості й закономірності розвитку мисленнєвих можливостей людини, кореляти самоефективності мислення, зокрема студентів-педагогів, щодо розв'язання складних, проблемних ситуацій, пов'язаних з їх майбутньою професійною діяльністю ([104], [105]).

Результати досліджень емоційного інтелекту, який, на думку М.Сласкі (M.Slaski), проявляється у здатності людини розпізнавати емоції – власні та інших людей, використовувати емоційну інформацію, поєднувати її з думками та діями,

вказують на існування зв'язку між рівнем його розвитку та ефективністю копінг-стратегій, які використовують люди не тільки в приватному житті, але й на робочому місці, а також на той факт, що рівень емоційного інтелекту може бути значно розвиненим у результаті відповідного навчання ([78], [237]).

У цілому ряді досліджень доводиться існування зв'язку між особливостями поведінки людини і такими характеристиками її особистості як цінності, смисли, емоції ([2], [13], [22], [89], [95], [98] та ін.). Л.М.Аболін у дослідженні, присвяченому вивченню емоційної стійкості в напруженій діяльності, стверджує, що емоції виконують функції багатьох механізмів у процесі саморегуляції особистості [2]. І.Д.Бех вважає, що від того, «... які функції виконують емоції у житті людини, істотною мірою залежать особливості самого її способу життя»: його активність і дієвість, чи, навпаки – бездіяльність і пасивність. Розкриваючи зміст процесу розвитку людських емоцій, автор вказує на те, що вищі, більш складні за будовою емоційні переживання стають смисловими, «усвідомленими хотіннями» [22, с.174-175].

Л.І.Анциферова зазначає, що чим більш вагоме місце в смисловій сфері особистості посідає об'єкт, який знаходиться під загрозою (відповідно, чим більшу цінність для суб'єкта він має), тим інтенсивнішою ця загроза сприймається особистістю і тим вищим є мотиваційний потенціал подолання складності, що виникла [13]. В.Франкл (V.Frankl) саму потребу подолання вважає однією з основних екзистенційних потреб людини, яка пов'язана з її основними цінностями – смисловими універсаліями – цінностями творчості, переживання і ставлення ([21], [199]).

Смислові аспекти особистості, особистісний смисл як значення для суб'єкта об'єктивних обставин і його власних дій у них виступає, на думку О.М.Леонтьєва та його послідовників, «відображувально-стимулюючою стороною» поведінки людини ([95], [96], [98], [182]). Емоції при цьому безпосередньо пов'язані зі смисловою сферою особистості (В.К.Вілюнас, Д.О.Леонтьєв), виступають «чуттєвою тканиною смислу» (Ф.Є.Василук), механізмом «безпосередньої презентації суб'єкту особистісного смислу відображуваних ним об'єктів, явищ і

цілісних ситуацій» [98, с.165]. Вони «повідомляють своєю специфічною «мовою» безпосередню оцінку ... співставлення відповідних об'єктів і реальних потреб суб'єкта» [98, с.169] (курсив наш – З.С.).

Тож, категорії цінностей, емоцій і смислів продуктивно використовуються для пояснення причин та особливостей особистісної активності людини ([13], [22], [36], [89], [182] та ін.), але, вважаємо, питання їхніх особливостей і ролі в подоланні складних життєвих ситуацій молодими людьми в період навчання у ВНЗ потребують свого подальшого розкриття.

Для нас важливим є положення, висунуте Д.О.Леонтьєвим, про те, що особистість може віднайти смисл «...у майбутньому (цілі), і у теперішньому (почуття повноти й насиченості життя), і у минулому (задоволення підсумками прожитого життя)» [96, с.374]. Вважаємо, можна припустити, що такі психологічні особливості особистості, як наявність у неї цілей, переживання насиченості і результативності життя як характеристики афективно-сміслової (В.К.Вілюнас, О.М.Еткінд), оцінної сфери особистості, можуть певним чином бути пов'язаними з особливостями способів подолання людиною складних життєвих ситуацій.

Крім зазначених уже когнітивних й емоційно-оцінних аспектів у зв'язку з вирішенням питання про зміст і особливості факторів активності людини у складних для неї життєвих обставинах, увага багатьох психологів зосереджена на дослідженні поведінково-регулятивних властивостей особистості. Так, у ряді досліджень було встановлено зв'язок між такою особистісною характеристикою, як локус контролю, та особливостями поведінки людини в складних життєвих ситуаціях ([73], [79], [147], [174], [203] та ін.). Було доведено, що люди з інтернальним локусом контролю більше, ніж екстернали, здатні контролювати негативні емоції та імпульсивні дії, блокувати дезінтегруючий вплив психотравматичних подій [203].

Н.О.Сиротою та В.М.Ялтонським на основі вивчення особливостей поведінки підлітків різного соціального статусу були зроблені висновки про те, що інтернальний локус контролю особистості відповідає моделі адаптивної

функціональної копінг-поведінки, а екстернальний – моделі дисфункціональної копінг-поведінки, яка робить підлітків більш вразливими до негативних факторів середовища, менш захищеними від ризику наркотизації ([174]).

Деякі інші дані наводять Л.Г.Дикая та А.В.Махнач [61]. Вивчення етіології депресії, зокрема в дорослих (як прояву та певного наслідку негативного копінгу), виявили, що люди, схильні до більш позитивного сприйняття життєвих подій (позитивного когнітивного стилю [61]) і менш підвладні стресу, мають екстернальний локус контролю; інтернальний локус контролю відповідає більш негативному сприйняттю життєвих подій і, відповідно, більшій стресовій напруженості. У дослідженні О.Л.Луценко, присвяченому вивченню стратегій адаптації до умов перехідного періоду в суспільстві, також наведені висновки про дезадаптивну роль взяття на себе відповідальності за невдачі в процесі адаптації (інтернальність) до суспільних трансформацій [110].

Результати досліджень, проведених у межах концепції свідомої саморегуляції поведінки (О.А.Конопкін, В.І.Моросанова), свідчать про те, що на особливості поведінки людини в типових життєвих ситуаціях впливають особливості свідомої саморегуляції нею поведінки, такі зокрема як гнучкість, самостійність, моделювання, планування та ін. ([82], [83], [125]). У роботах О.В.Алексєєвої, М.В.Савчина досліджуються особливості і роль відповідальності як особистісної властивості в регуляції поведінки людини [164], зокрема у подоланні особистістю складних життєвих ситуацій у підлітковому й ранньому юнацькому віці [6]. О.В.Алексєєва визначає при цьому відповідальність як здатність людини діяти довільно, відповідно до зовнішніх і внутрішніх моральних норм [6].

Отже, вивченню особливостей локусу контролю, відповідальності, свідомої саморегуляції поведінки, їхньої ролі в реалізації особистістю тих чи інших способів поведінки присвячено чимало досліджень. Водночас говорити про віднайдення однозначних відповідей на питання про особливості поведінково-регулятивних властивостей людей із різним характером подолання складних життєвих ситуацій ще занадто рано.

Таким чином, проведений аналіз дозволяє визначити сукупність

взаємопов'язаних груп факторів, які зумовлюють характер подолання людиною складних для неї життєвих ситуацій (рис. 1.1).



Рис. 1.1. Фактори, які визначають характер подолання особистістю складних життєвих ситуацій

Аналіз результатів досліджень дозволяє зазначити, що психологічні особливості особистості, утворюючи окремий блок факторів, які визначають характер подолання людиною складних життєвих ситуацій, являють при цьому недостатньо структурований перелік рис та особистісних якостей, виділення яких різними дослідниками як основних обумовлене різними цілями наукових досліджень, присвячених проблемі адаптації людини. Так, якщо у фокусі дослідження знаходяться процеси взаємодії, взаємовідносин особистості та середовища, акцент робиться на когнітивному компоненті особистості ([28], [221], [233] та ін.); якщо метою дослідження є вивчення особливостей самореалізації – акцентовані мотиваційно-ціннісні, смислові особливості особистості ([13], [89], [164], [182] та ін.); якщо у центрі уваги дослідників знаходиться емоційне переживання складних життєвих обставин – досліджується головним чином

афективний компонент особистості ([2], [36] та ін.); з'ясування особливостей поведінкових проявів людей у різних ситуаціях акцентує увагу дослідників на моментах саморегуляції, характеристиках динаміки психічних процесів ([82], [83], [172], [192] та ін.). Тому, вважаємо, актуальним залишається питання визначення цілісної структури особистісних факторів подолання людиною складних життєвих ситуацій.

Таким чином, можна зазначити, що проблема детермінантів, які впливають на особливості подолання особистістю складних життєвих ситуацій, розв'язується в багатьох дослідженнях. Серед наведених у них факторів можна виділити такі:

- особливості діяльності, суб'єктом якої є особистість, та особливості соціальних зв'язків і стосунків, до яких особистість є включеною (тобто особливості її актуальної соціальної ситуації);
- індивідуальні, зокрема психофізичні особливості особистості: статеві та вікові особливості, характеристики динамічних проявів психіки;
- психологічні особливості особистості.

Останній блок факторів, як свідчать результати проведеного аналізу, складають недостатньо структурований список рис та особистісних якостей, виділення яких різними дослідниками в якості основних зумовлене різними цілями наукових досліджень. Отже, актуалізується питання побудови цілісної структури системи особистісних факторів, які визначають особливості подолання людиною складних життєвих ситуацій.

1.3. Модель копіngu як реалізації здатності особистості до подолання

Визначаючи процесуальні особливості подолання людиною складних життєвих ситуацій (зокрема особливості стратегій подолання), вважаємо, не менш важливим є визначення ролі та особливостей того психічного, що виступає його – подолання – «потенційним», адже «процесуальне і потенційне не існують одне без одного» (В.М.Мясищев) [128, с.96], а «будь-який процес чи психічна діяльність як форма зв'язку суб'єкта з оточуючим світом передбачає відповідну

психічну властивість або здатність у широкому значенні цього слова» (С.Л.Рубінштейн) [160, с.546]. Водночас, як вказує В.М.Мясищев, потенційне «не є предметом безпосереднього спостереження, а визначається на основі умовиводу» [128, с.96].

Традиційним для вітчизняної психологічної науки є визнання особистісної обумовленості психічних процесів (С.Л.Рубінштейн, Д.М.Узнадзе, В.М.Мясищев та ін.) і життя людини (С.Д.Максименко), а також розуміння особистості як певної цілісності, єдності її властивостей і функцій (Б.Г.Ананьєв, І.Д.Бех, А.В.Брушлінський, Г.С.Костюк, О.М.Леонтьєв, Б.Ф.Ломов, К.К.Платонов, В.О.Ядов та ін.). Так, В.М.Мясищев, якому належить розуміння змісту психічних явищ у єдності їх процесуального і потенційного, вважає особистість «свідомим потенційним регулятором її [людини] психічної діяльності і поведінки» [128, с.96]. Б.Г.Ананьєв зазначає, що «проміжні змінні між ситуацією і поведінковою реакцією на неї утворюються із взаємодії основних характеристик людини, характером яких є структура особистості» [10, с.49]. Т.М.Титаренко робить висновок, що «... особистість має диспозицію поводитися певним чином у певних обставинах. Ситуації, які пропонує їй життя, — це нерідко саме ті ситуації, в які вона активно прагне потрапити, щоб засвоїти щось важливе, зробити наступний крок на шляху саморозвитку, самотворення» [189]. С.Д.Максименко зазначає, що «особистість конституює саме по собі життя людини» [117, с.12].

Усе вищезазначене, вважаємо, може бути достатнім підґрунтям для розуміння копінгу як реалізації особистістю власної здатності до подолання, і тому – для пошуку структурних компонентів системи психологічних факторів, які зумовлюють характер способів подолання, що їх обирає людина в складних для неї життєвих ситуаціях, серед властивостей її особистості.

На думку Б.Г.Ананьєва, систему властивостей особистості, які визначають її єдність та особливості розвитку, утворюють суб'єктивні ставлення людини до суспільства, інших людей, діяльності, самої себе [10, с.94]. А В.М.Мясищев саме ставлення як психічне утворення визначав як єдність пізнавального, емоційно-мотиваційного й поведінкового компонентів особистості [27, с.21]. О.Г.Ковальов,

описуючи структуру здібностей як загально-особистісних властивостей, які визначають спектр можливостей людини, зокрема в оволодінні певними діяльностями, описував їх як систему інтелектуальних, вольових (регулятивних) та емоційних властивостей особистості [76]. Б.Ф.Ломов стверджує, що «тріада» властивостей людини – інтелект, емоції, воля – визначають загальні риси психологічного портрету її особистості [109]. В.О.Ядов вважає, що цілісність диспозиційної структури особистості, яка виконує детермінуючу функцію щодо соціальної поведінки людини, утворюють когнітивні, емоційні (оцінні) і поведінкові аспекти особистості [217]. І.Д.Бех також зазначає, що структурну цілісність особистісних властивостей людини визначають особливості її когнітивних, емоційних і поведінкових аспектів [22].

Інші вітчизняні психологи, підкреслюючи цілісність досліджуваних ними психологічних утворень, визначають їх структуру за допомогою подібних до зазначеної систем особистісних властивостей. Так, дослідники, які розвивають ідеї теорії настанови (установки) як готовності особистості діяти певним чином у певних життєвих обставинах, вважають, що структурно її утворюють інформаційний, оцінний і поведінковий компоненти особистості [56]. В.О.Ананьєв вважає, що внутрішню картину здоров'я як здатності утримувати рівновагу на всіх рівнях функціонування людини складають: сукупність знань (інтелектуальних визначень) про здоров'я, комплекс емоційних переживань, а також поведінкових реакцій [64]. Компонентами структури комунікативної компетентності як особистісного утворення, на думку В.П.Черевко, виступають когнітивний (який включає знання й адекватну орієнтацію у собі, партнерові і ситуації в цілому), емоційно-оцінний (який включає мотиви і настанови) і поведінковий (який включає широкий спектр комунікативних умінь особистості) аспекти особистості [207]. Визначаючи структуру соціальної ідентичності як психологічного утворення, яке виступає чинником вибору молодими людьми стратегії поведінки в конфлікті, Н.І.Пилат вказує, що її структурними складовими є когнітивна, емоційна і поведінкова сфери особистості [143]. Н.І.Непомнящая виділяє «базові основи особистості», які визначають особливості всіх форм

функціонування людини: визначальні основи свідомості (організація знань про світ, рефлексія), здатність до подолання звичних уявлень про себе і світ, ставлення «Я-Інший», цінності (як те, що є близьким до поняття життєвих смислів), визначальні основи діяльності [133].

У сучасній західній психології розробляються ідеї щодо такої інтегрованої якості особистості як стійкість («hardiness»), що зумовлює можливості людини долати перешкоди ([225], [234]). Характеристиками-складовими атитюдів «hardy», згідно з С.Мадді (S.Maddi), виступають: виклик (challenge) – як характеристика сприйняття людини, здатність бути відкритим до нового; залученість (commitment) – як мотивація людини, переживання власної цінності; контроль (control) – як характеристика можливостей особистості до самоконтролю [234].

Для нас важливими у визначенні психологічної структури здатності особистості до подолання є ідеї В.О.Ядова, який, обговорюючи проблему диспозиційних механізмів регуляції соціальної поведінки людини й виділяючи «системоутворюючою ознакою особистісної структури ... розмаїття ставлень індивіда до умов його діяльності...» ([217, с.90], [147]), вважав, що цілісність диспозиційної системи забезпечують когнітивні (рос.-«рассудочные»), емоційні (оцінні) і поведінкові аспекти особистості [217, с.95]. На думку дослідника, формування когнітивно-оцінних зв'язків (рос.-«связок») є якісним етапом у процесі формування й функціонування диспозиційної системи, для завершення якого потрібно утворення поведінкової готовності у вигляді відповідного плану або програми поведінки [217, с.102]. І.Д.Бех, вказуючи на взаємозв'язок визначених компонентів особистості, вважає, що «у функціональному плані мислення виступає як регулятор між емоційним переживанням і дією» [22, с.177].

Теоретичний аналіз результатів досліджень, присвячених вивченню адаптаційних процесів людини і факторів, що визначають їх особливості (п. 1.2.2.), дозволив виділити низку психологічних властивостей, які різними дослідниками зазначаються як такі, що зумовлюють характер та особливості подолання особистістю складних життєвих ситуацій. Важливими для нас були

висновки щодо визначальної ролі:

- особливостей когнітивної сфери особистості – особливостей мислення; когнітивного стилю, системи уявлень про власне Я (когнітивний аспект Я-концепції) тощо (А.Бек, Л.В.Виноградова, Л.А.Колесніченко, Р.Лазарус, Л.В.Литвинова, Н.Ю.Логвінова, К.Стіл, А.А.Студенікін, М.А.Холодна, О.О.Холодова та ін.);
- особливості емоційної (оцінної) сфери – характер емоційних переживань, цінностей, смислових аспектів особистості (Л.М.Аболін, О.А.Будницька, Ф.Є.Василюк, Н.В.Коврига, О.Ю.Краєв, Р.Лазарус, Д.О.Леонтєв, Д.Магнуссон, Н.О.Сирота, М.Сласкі, Х.Хекхаузен та ін.);
- поведінково-регулятивні властивості людини – мотиваційна спрямованість, особливості саморегуляції поведінки, локус контролю, відповідальність, комунікативні навички тощо (О.В.Алексєєва, Л.І.Анциферова, Т.В.Кириченко, О.А.Конопкін, О.Л.Луценко, Ю.А.Миславський, В.І.Моросанова, А.К.Осницький, Н.І.Сидоренко, Н.О.Сирота, В.П.Черевко, В.М.Ялтонський та ін.).

Узагальнивши, можна припустити, що три блоки психологічних властивостей людини – когнітивні, емоційні (оцінні), поведінково-регулятивні – визначають особливості подолання нею складних життєвих ситуацій і утворюють структуру особистісних факторів копінгу (рис. 1.2).

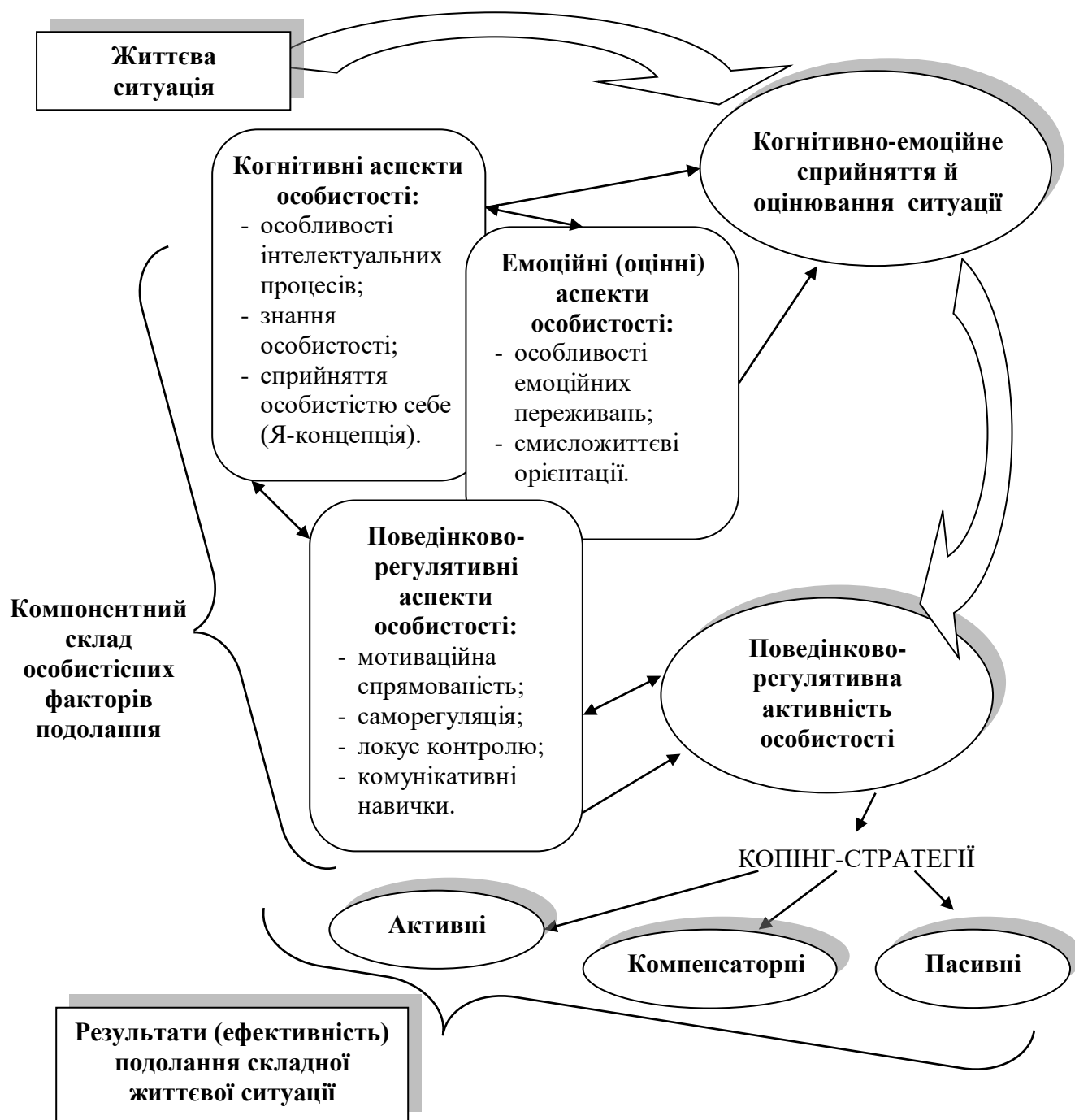


Рис. 1.2. Теоретична модель копіngu як реалізації здатності особистості до подолання

Таким чином, модель копіngu як реалізації особистістю здатності до подолання складних життєвих ситуацій у процесі особистісно-ситуативної взаємодії може бути представлена у вигляді схеми, яка відображає наше припущення (яке потребує подальшої експериментальної перевірки) про те, що когнітивні, емоційні (оцінні) та поведінково-регулятивні аспекти особистості утворюють систему психологічних факторів, характеристики яких визначають

особливості стратегій подолання, що їх обирає людина у складних для себе життєвих ситуаціях. Розгортання ж копінгу як процесу може бути описане як рух активності людини в умовах складної життєвої ситуації від когнітивно-емоційного сприйняття та оцінювання особистістю ситуації і себе в ній – до реалізації поведінково-регулятивних зусиль у тих чи інших типах копінг-стратегій, що, як уже зазначалося в п.1.2.1., визначає ефективність подолання у вимірі стратегічних (а не лише тимчасових, ситуативних) його результатів, процесу особистісного становлення людини в цілому.

Підбиваючи підсумок, важливо зазначити, що підґрунтям для визначення копінгу як реалізації особистістю здатності до подолання складних життєвих ситуацій і пошуку структурних компонентів системи психологічних факторів, які визначають особливості стратегій копінгу, що їх обирає людина у складних життєвих обставинах, саме серед властивостей її особистості, стало: 1) традиційне для вітчизняної психологічної науки визнання особистісної обумовленості психічних процесів, поведінки, діяльності і життя людини (Б.Г.Ананьєв, С.Д.Максименко, В.М.Мясищев, С.Л.Рубінштейн, Д.М.Узнадзе та ін.) та розуміння єдності змісту психічних явищ у їх процесуальному і потенційному (В.М.Мясищев), а також 2) розуміння особистості як певної цілісності, єдності її властивостей і функцій (Б.Г.Ананьєв, І.Д.Бех, А.В.Брушлінський, Г.С.Костюк, О.М.Леонт'єв, Б.Ф.Ломов, К.К.Платонов, В.О.Ядов та ін.).

Аналіз відомих у психології теоретичних висновків і результатів досліджень щодо властивостей особистості, які визначають особливості поведінки людини, а також структурної організації цих особистісних характеристик, дозволив змодельовати і припустити, що три блоки психологічних властивостей особистості – когнітивний, емоційний (оцінний), поведінково-регулятивний – виступають структурними компонентами системи особистісних факторів копінгу й у своїх особливостях визначають специфіку стратегій подолання, що їх обирає людина у складних для себе життєвих ситуаціях. Копінг як реалізація особистістю здатності до подолання в умовах складної життєвої ситуації розгортається через когнітивно-емоційне сприйняття та оцінювання людиною ситуації і себе в ній до

реалізації поведінково-регулятивних зусиль у тих чи інших типах копінг-стратегій, особливості яких визначають ефективність результатів подолання.

Висновки до першого розділу

Ситуація в психологічному її розумінні – це сукупність об'єктивних, зовнішніх обставин в інтерпретації окремої людини, суб'єкта. Для аналізу життєвих труднощів психологами використовується широкий спектр понять: стрес, фрустрація, життєва криза, скрутні обставини, конфлікт, несприятливі життєві події; критичні, напружені, деприваційні, психотравмуючі, проблемні, емоційно-важкі, екстремальні ситуації та ін. Кожен із зазначених термінів акцентує специфіку явищ, що утворюють ситуацію. Поняття складної життєвої ситуації використовується більшістю дослідників як об'єднуюча категорія, але загальноприйнятого його визначення в сучасній психології немає.

Складну життєву ситуацію можна описати за допомогою низки характерних для неї особливостей: новизна, когнітивна складність і невизначеність для суб'єкта; сприйняття особистістю непередбачуваності наслідків ситуації; переживання загрози щодо реалізації важливих цінностей і потреб особистості; пов'язані з такою ситуацією актуальні зміни в емоційному стані людини; актуалізація активності, спрямованої на подолання; такі ситуації можуть виступати умовою особистісного розвитку; сприйняття ситуації як складної, її розвитку та результатів залежить від психологічних особливостей людини.

Особливості юнацького вікового періоду, зокрема періоду навчання у ВНЗ, можуть зумовлювати особливості актуальних для молодих людей складних життєвих ситуацій, а також актуалізують необхідність розвитку в студентів особистісних можливостей щодо ефективного їх подолання.

Розуміння змісту поняття подолання людиною складних життєвих обставин (копінгу) різними авторами в сучасній психології знаходиться в континуумі від вузького його визначення як тільки свідомих, цілеспрямованих, конструктивних зусиль людини в ситуаціях, пов'язаних із додатковими вимогами до особистості, і

до широкого розуміння копінгу як поняття, яке визначає будь-які зусилля, активність людини у дискомфортних, складних для неї умовах. Теоретичні положення суб'єктного та особистісного підходів у вітчизняній психології дозволяють визначити копінг як здійснення суб'єктом цілісної особистісної активності, реалізацію здатності до подолання в процесі особистісно-ситуативної взаємодії в умовах складної життєвої ситуації.

У більшості відомих класифікацій стратегій копінгу – способів подолання особистістю складних життєвих ситуацій – зазначається такий критерій їхньої диференціації, як ефективність для результатів розв'язання ситуації, розвитку й самореалізації особистості. З огляду на те, що реалізація людиною свідомої цілеспрямованої активності є однією з основних ознак здійснення її як особистості, аналіз особливостей відомих копінг-стратегій за зазначеним критерієм дозволяє виділити серед них:

- активні стратегії розв'язання проблем – такі, що передбачають свідомі цілеспрямовані наполегливі зусилля особистості щодо зміни і розв'язання складної життєвої ситуації;
- пасивні – стратегії дистанціювання й уникання активності для розв'язання ситуації, пов'язані з спотворенням сприйняття дійсності, можливих наслідків розвитку подій, власної поведінки, з униканням спроб розв'язати або змінити ситуацію, із заміною адекватної активності на прояви адиктивної, залежної поведінки тощо;
- стратегії інтернального подолання – компенсаторні – спрямовані на досягнення насамперед ситуативної емоційної рівноваги, передбачають спроби віднайти позитивне в негативній ситуації, змінити ситуацію за рахунок тільки внутрішніх змін у собі – свого ставлення, оцінки, проявів терпіння тощо.

Результати досліджень свідчать про те, що найбільш ефективними для адаптації і розвитку особистості у стратегічному (а не лише ситуативному) вимірі виявляються активні стратегії, найменше такими є пасивні способи подолання.

Аналіз робіт, присвячених вивченню особливостей адаптаційної активності

людини, дозволяє виділити сукупність взаємопов'язаних груп детермінантів, які визначають особливості поведінки особистості у складних життєвих ситуаціях:

- особливості діяльності, суб'єктом якої є особистість, і особливості соціальних зв'язків та стосунків, до яких особистість є включеною (тобто особливості її актуальної соціальної ситуації);
- індивідуальні, зокрема психофізичні особливості особистості: статеві та вікові особливості, характеристики динамічних проявів психіки;
- психологічні особливості особистості.

Основні положення особистісного й диспозиційного підходів, а також результати аналізу досліджень психологічних факторів, що визначають особливості поведінки людини, дозволили провести теоретичне моделювання і припустити, що: 1) структуру психологічних факторів копінгу утворюють три блоки особистісних властивостей:

- когнітивні, що характеризуються особливостями інтелектуальних процесів, знань, когнітивних аспектів Я-концепції особистості;
- емоційні (оцінні), які визначаються особливостями емоційних переживань, смисложиттєвих орієнтацій особистості;
- поведінково-регулятивні, характер яких розкривають особливості загальної мотиваційної спрямованості, саморегуляції, локусу контролю, комунікативних навичок;

2) подолання як процес розгортається через когнітивно-емоційне сприйняття та оцінювання людиною ситуації і себе в ній до реалізації поведінково-регулятивних зусиль у тих чи інших типах копінг-стратегій.

Організація, особливості проведення і результати експериментальної перевірки висновків, зроблених у ході теоретичного аналізу, наведено в наступному розділі дослідження.

Основні положення розділу наведені в таких публікаціях:

1. Сивогракова З.А. Проблема вивчення копінгу (coping) як особистісної адаптаційної здібності / З.А.Сивогракова // Педагогіка і психологія: Зб. Наук. пр. – Харків : ХДПУ, 2007. – Вип. 22. – С. 159-169.

2. Сивогракова З.А. Проблема індивідуально-психологічних факторів поведінки, що спрямована на подолання складних життєвих ситуацій / З.А.Сивогракова // Педагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми фізичного виховання : [наукова монографія / редакція проф. Єрмакова С.С.]. - Харків: ХДАДМ (ХХП), 2006. – № 3. – С. 96–101.

3. Сивогракова З.А. Вимоги та можливості сучасного освітнього середовища вищого навчального закладу щодо coping-ресурсів особистості студентів / З.А.Сивогракова // Інформаційно-культурологічна та мистецька освіта (консенсус, партнерство, стандарти) в контексті Болонського процесу. Тези доповідей науково-практич. конф. 13-14 грудня 2005р. – Харків : ХДАК, 2005. – С. 45–47.

4. Сивогракова З.А. Проблема дослідження особистісних стратегій подолання (coping) складних життєвих ситуацій як одного з факторів здоров'я / З.А.Сивогракова // Инновационные технологии в образовании. Материалы 3-й Междунар. научно-практич. конф. / Приложение к научно-практическому дискуссионно-аналитическому сборнику «Вопросы развития Крыма» – Симферополь, 2006. – С. 218–221.

РОЗДІЛ 2

ЕМПІРИЧНЕ ВИВЧЕННЯ ПСИХОЛОГІЧНИХ ОСОБЛИВОСТЕЙ ПОДОЛАННЯ СТУДЕНТАМИ СКЛАДНИХ ЖИТТЄВИХ СИТУАЦІЙ

Змістом другого розділу дослідження є: визначення особливостей організації та проведення емпіричного дослідження, покликаного перевірити припущення, сформульовані в результаті проведеного теоретичного аналізу; висвітлення особливостей розробленого й дібраного дослідного інструментарію, а також результати констатувальної частини дослідження.

2.1. Організація і методи дослідження особливостей копінгу студентів

Теоретичні положення, отримані в результаті аналізу наукових досліджень, дозволили нам підійти до постановки проблем, визначення основних завдань, створення й добору відповідного методичного інструментарію та визначення основних організаційних аспектів дослідження, метою якого було виявлення психологічних особливостей подолання студентами складних життєвих ситуацій.

Були визначені такі завдання констатувальної частини експериментального дослідження:

1. Виявити типові для молодих людей складні життєві ситуації залежно від їхніх віку, статі, форми навчання у ВНЗ.
2. Дослідити особливості стратегій подолання, які обирають студенти в складних життєвих ситуаціях.
3. Розкрити характер взаємозв'язків між психологічними властивостями особистості студентів та особливостями характерних способів подолання ними складних життєвих ситуацій.
4. Дати психологічну характеристику студентів з різними особливостями подолання складних життєвих ситуацій.

Констатувальний експеримент був проведений у два етапи.

На першому етапі метою дослідження було виявлення основних типових життєвих ситуацій, що сприймаються та оцінюються студентами й молодими фахівцями як складні, а також основних поведінкових стратегій, які молодь

використовує, долаючи життєві труднощі.

Гіпотеза цього етапу експерименту полягала в припущенні, що складні життєві ситуації і поведінкові стратегії їхнього подолання мають певні особливості залежно від віку, статі, загальних властивостей соціальної ситуації життєдіяльності молодих людей (зокрема навчання на денному чи заочному відділенні у ВНЗ, роботи як молодого фахівця).

Залучення підгрупи молодих фахівців до цього етапу дослідження було зумовлене розумінням того, що складні життєві ситуації, з якими вони стикаються, можуть бути прогностичними, схожими на ті, які з об'єктивних причин у недалекому майбутньому можуть стати актуальними для студентів старших курсів ВНЗ з початком їх професійної діяльності. Знання ж особливостей таких ситуацій є важливою умовою розробки ефективної програми психолого-педагогічних заходів для сприяння розвитку в студентів здатності до подолання складних життєвих ситуацій.

Метою другого етапу дослідження була перевірка однієї з основних гіпотез, а саме – виявлення взаємозв'язку між особливостями подолання студентами складних життєвих ситуацій і характеристиками психологічних властивостей їхньої особистості, які на етапі теоретичного дослідження були визначені як такі, що складають зміст особистісних факторів подолання і включають когнітивний, емоційний (оцінний), поведінково-регулятивний блоки властивостей особистості.

Дослідження проводилось на базі Української державної академії залізничного транспорту Інституту перепідготовки та підвищення кваліфікації УкрДАЗТ (м.Харків). На першому етапі констатувального експерименту у ньому взяли участь студенти 1-го та 4-го курсів денної форми навчання, студенти заочної форми навчання та молоді фахівці – слухачі факультету підвищення кваліфікації ІППК УкрДАЗТ. Вік учасників – 17-25 років (студенти) і 22-33 роки (молоді фахівці). Кількість учасників на цьому етапі – 122. На другому етапі дослідження у ньому взяли участь студенти 3-го і 4-го курсів денної форми навчання (середній вік – 20 років). Кількість учасників другого етапу – 124. Загальна кількість учасників – 246.

У ході формування системи діагностичних методів дослідження ми виходили з необхідності дотримання принципів, що реалізуються в сучасних психологічних дослідженнях:

- принцип комплексності, який вимагає співставлення даних всієї групи методів для кінцевих висновків;
- принцип генезу й корекційності, який передбачає використання отриманих результатів для забезпечення особистісного зростання, розвитку конструктивних форм особистісної життєдіяльності;
- принцип невизначено великих потенцій розвитку кожної людини.

Розробляючи й добираючи дослідницький інструментарій, ми враховували, що невід'ємною частиною дослідницьких процедур, які використовуються сьогодні в різних галузях психології, є опитувальні методи, за допомогою яких здійснюється спроба увійти до світу почуттів, переживань людини, а також інших усталених особистісних властивостей.

Ми вважаємо, що необхідні відомості про психологічні особливості, які визначають особливості подолання особистістю складних життєвих ситуацій, можна отримати, аналізуючи відповіді на серію стандартних, спеціально відібраних запитань в анкеті, опитувальнику, тесті. Під час інтерпретації даних опитувань ми були свідомі того, що в таких відповідях відображені суб'єктивні, емоційно-сміслові уявлення людини про саму себе й свою поведінку в тих чи інших ситуаціях, які можуть лише частково відповідати реальному стану справ ([13], [34]). Але в рамках нашого дослідження часто саме ці уявлення як відображення суб'єктивної реальності людини і мали значення. Як аргумент на користь рішення про використання в дослідженні методів опитування для нас виступив висновок, зроблений відомим психологом О.М.Еткіндом на основі великої кількості даних і власних експериментальних досліджень: «Якщо психолог шукає у самозвітах об'єктивну інформацію про поведінку людини, то його скоріше за все очікує розчарування. Якщо ж йому потрібен інструмент проникнення до суб'єктивної реальності, особистісних смислів, системи ставлень його досліджуваних, то навряд чи будь-які інші свідоцтва виявляться більш

корисними, ніж самозвіти» [215, с. 22].

На першому етапі дослідження були використані методи спостереження, бесіди, фокус-групи з метою постановки проблеми дослідження, виявлення її значущості та актуальності, можливих перспектив; метод опитування, який був проведений за допомогою розробленої анкети, спрямованої на виявлення типових для студентів і молодих фахівців складних життєвих ситуацій та способів їхнього подолання; метод експертних оцінок, який проводився з метою диференціації стратегій подолання складних життєвих ситуацій, що є змістом шкал опитувальника способів подолання («Ways of Coping Questionnaire», WCQ) Р.Лазаруса, залежно від їхніх активності-пасивності-компенсаторності (інтернальності).

На другому етапі дослідження для вивчення особливостей когнітивних, емоційних (оцінних) і поведінково-регулятивних особистісних властивостей студентів як психологічних факторів подолання ними складних життєвих ситуацій було використано комплекс психодіагностичних методик: опитувальник «Стиль саморегуляції поведінки» (ССП-98) В.І.Моросанової [125], орієнтаційна анкета спрямованості особистості Б.Басса [213], опитувальник способів подолання («Ways of Coping Questionnaire», WCQ) Р.Лазаруса [91], методика інтерперсональної діагностики Т.Лірі [177], опитувальник «Рівень суб'єктивного контролю» («УСК») [213], тест смисложиттєвих орієнтацій (СЖО), адаптований Д.О.Леонтьєвим [99], 16-факторний особистісний опитувальник Р.Кеттелла [151], а також методи бесіди і спостереження. Результати діагностичних досліджень були статистично оброблені за допомогою розрахунку φ^* -критерію кутового перетворення Фішера, коефіцієнта кореляції r Пірсона, факторного аналізу (з ротацією даних методом VARIMAX) ([84], [122], [145], [147]). Комп'ютерна статистична обробка даних здійснювалася за допомогою пакету статистичних програм SPSS Statistics 17.0., Microsoft Office Excel 2003.

Аналіз опитування, проведеного за допомогою розробленої в ході першого етапу дослідження анкети (Додаток А), дозволив виділити основні типові складні життєві ситуації та способи їхнього подолання молодими людьми залежно від

їхніх віку, статі й таких загальних особливостей соціальної ситуації життєдіяльності, як форма навчання у ВНЗ або робота як молодого фахівця. Результати цього дослідження наведені в п. 2.2.

У ході підготовки до другого етапу дослідження нами було враховано те, що всі учасники дослідження, відповідаючи на відкриті запитання анкети, недостатньо розгорнуто вербалізували зміст тих форм поведінки, які вони реалізують, долаючи складні життєві ситуації. Тому з метою підвищення надійності дослідження, було прийняте рішення скористатися інструментарієм, який вже існує в психології, і для визначення переважних стратегій подолання студентами складних життєвих ситуацій в ході другого етапу було використано опитувальник способів подолання Р.Лазаруса (WCQ) (Додаток Б).

Обрання дослідним інструментарієм саме цього опитувальника обумовлене тим, що серед достатньо широкого спектру методик, спрямованих на виявлення видів копінг-стратегій, які обирають люди у складних життєвих ситуаціях (опитувальник «Копінг-поведінка у стресових ситуаціях» С.Нормана, Д.Ендлера, Д.Джеймса, М.Паркера ([173], [195]); Шкала SACS (Стратегії подолання стресових ситуацій) Р.Хобфолла [173]; «Індикатор копінг-стратегій» Д.Амірхана [71]; опитувальник «Способи вирішення проблем» I.Seiffge-Krenke [6] та ін.), опитувальник способів подолання (WCQ) Р.Лазаруса найбільше дозволяє виявити саме ті особливості способів подолання студентами складних життєвих ситуацій, які були виділені нами в ході теоретичного аналізу результатів досліджень особливостей копіngu, а саме можливості їхнього диференціювання за критерієм активності-пасивності-компенсаторності. Інші відомі нам методики, спрямовані на вивчення особливостей подолання людьми складних життєвих ситуацій, або ґрунтуються на інших критеріях виділення видів стратегій подолання, або розроблені для дослідження копіngu людей, що суттєво відрізняються від цільової групи нашого дослідження.

Опитувальник способів подолання Р.Лазаруса [91] включає 50 пунктів, кожен із яких є продовженням речення «Опинившись у складній ситуації, я ...» . Досліджувані працювали за такою інструкцією: «Ми вивчаємо, як люди

справляються з проблемами, труднощами й неприємностями в їхньому житті. На бланку опитувальника представлені декілька можливих шляхів подолання проблем повсякденного життя. Ознайомившись із твердженнями, Ви можете визначити, які з варіантів і наскільки часто Ви використовуєте для того, щоб позбутися проблем або занадто великих переживань. Усі Ваші відповіді є конфіденційними і не можуть бути розкриті стороннім людям. Уявіть собі, що Ви стикаєтесь зі складністю в тій чи іншій сфері Вашого життя. Опишіть цю проблему про себе в декількох словах, щоб краще її уявити. Потім, читаючи наведені в бланку твердження, виберіть один з наведених чотирьох варіантів відповідей залежно від того, наскільки він Вам підходить».

Інструкцією передбачено можливість для досліджуваного обрати один з варіантів відповідей – «ніколи», «рідко», «іноді», «часто» – залежно від того, наскільки часто він використовує той чи інший вид поведінки в складних життєвих ситуаціях. Обробка результатів опитування передбачає підрахунок балів відповідно до обраних відповідей – від 0 до 3 за кожною з 8 шкал: 1) «Конфронтаційний копінг»; 2) «Дистанціювання»; 3) «Стримування і контроль емоцій»; 4) «Пошук соціальної підтримки»; 5) «Прийняття провини»; 6) «Втеча-уникання»; 7) «Планування і розв'язування проблеми»; 8) «Переоцінка і зміна ставлення».

Висновки про можливість диференціювання різновидів копіngu з огляду на їх конструктивність і реалізацію свідомої особистісної активності, зроблені в результаті теоретичного аналізу досліджень різних авторів ([13], [15], [59], [131], [132], [147], [174], [223], [233], [236] та ін.) і наведені у п.1.2., було покладено нами в основу рішення про можливість диференціювання копінг-стратегій, об'єднаних у відповідні шкали опитувальника, за ознакою їх активності-пасивності-компенсаторності (інтернальності).

Для цього була проведена експертна оцінка, в якій взяли участь 9 фахівців-психологів. Для нас було важливо, щоб психологи, яких ми залучали експертами, мали достатній і різноплановий досвід роботи. Тому були запрошені: 1 практичний психолог ЗОШ, 2 психологи-викладачі ВНЗ, 3 практичні психологи,

які працюють бізнес-тренерами і консультантами з організаційного розвитку, 1 психолог, який працює в галузі соціальних проєктів; 2 психологи-психотерапевти. Середній стаж роботи запрошених фахівців склав 12 років.

Експертна оцінка була проведена в формі індивідуального інтерв'ю, в ході якого експерти мали відповісти на питання про те, як, на їхню думку, зазначені в опитувальнику Р.Лазаруса стратегії копіngu можна диференціювати на активні, пасивні, компенсаторні. Для проведення інтерв'ю було використано бланк, в якому твердження з опитувальника були згруповані відповідно до шкал, що вони їх складають (Додаток В).

Узагальнені результати експертної оцінки надані в таблиці 2.1. Вони дозволяють зробити висновок, що за відсутності абсолютної єдності в оцінюванні експертами психологічного змісту копінг-стратегій Опитувальника способів подолання (WCQ) Р.Лазаруса все ж таки можна виявити певні тенденції. Так, всі психологи-експерти були одностайними в оцінці дій, що полягають у плануванні та активному розв'язанні проблем як таких, які можна вважати активними копінг-стратегіями. Також переважна більшість експертів (88,89%) вважають особистісно-активними дії пошуку соціальної підтримки і допомоги. До компенсаторних стратегій, за оцінкою різних експертів, були зараховані практично всі поведінкові стратегії (за винятком планування і розв'язання проблем), та все ж переважна більшість з опитаних психологів-експертів такими вважають дії для стримування і контролю емоцій (77,78%), переоцінки й зміни ставлення до подій та прийняття на себе провини за те, що відбувається (66,67%), а також підвищення активності, яке має реактивний характер (тобто чиниться як спротив, конфронтаційно) (44,44%). Стратегії, які полягають в униканні активності й когнітивному відстороненні від подій, більшістю експертів (77,8% і 66,7%) оцінені як пасивні.

Таблиця 2.1

Результати експертної оцінки різних копінг-стратегій за ознакою їх активності-пасивності-компенсаторності

Стратегії копіngu	Типи стратегій		
	Активна	Пасивна	Компенсаторна
Конфронтаційний копіng	22,22%	33,33%	44,44%
Дистанціювання	-	66,67%	33,33%
Стимування і контроль емоцій	11,11%	11,11%	77,78%
Пошук соціальної підтримки	88,89%	-	11,11%
Прийняття провини	22,22%	11,11%	66,67%
Втеча-уникання	-	77,78%	22,22%
Планування і розв'язування проблеми	100%	-	-
Переоцінка і зміна ставлення	33,33%	-	66,67%

На основі результатів проведеної експертної оцінки, а також з урахуванням відомих з досвіду і зазначених в літературі ознак і проявів різних типів стратегій подолання складних життєвих ситуацій було визначено, що:

- активними можна вважати стратегії «Планування і розв'язування проблеми» і «Пошук соціальної підтримки», тому що вони передбачають усвідомлення суті проблеми, аналіз варіантів її розвитку, наполегливі свідомі пошуки зміни ситуації, а також активність суб'єкта, спрямовану на встановлення співробітництва з іншими людьми, які є включеними до ситуації або мають досвід розв'язання подібних проблем;
- компенсаторними є «Стимування і контроль емоцій», «Прийняття провини», «Конфронтаційний копіng» і «Переоцінка і зміна ставлення», за яких відбуваються зміни на когнітивному рівні, коли домінує пристосування індивіда до проблемної ситуації за рахунок зміни суб'єктивних ставлень, за рахунок стримування і приховування емоцій, а також за рахунок нецілеспрямованих дій, які реалізуються в активності,

- мета якої – сама активність і зняття напруги;
- пасивними можна вважати стратегії, об'єднані в шкали «Дистанціювання» і «Втеча-уникання», які передбачають реалізацію витіснення проблеми зі свідомості, уникання конструктивної активності.

Проведене диференціювання шкал Опитувальника способів подолання Р.Лазаруса дозволило нам використовувати результати, отримані за його допомогою, в комплексі з результатами спостереження і бесід для того, щоб визначити групи студентів залежно від того, які стратегії подолання – активні, пасивні чи компенсаторні – вони частіше за інші схильні обирати в складних для себе життєвих ситуаціях.

Для вивчення властивостей особистості – когнітивних, емоційних (оцінних) і поведінково-регулятивних, – які, як було припущено у теоретичній частині дослідження, можуть складати систему психологічних факторів копінгу, нами були використані наведені нижче психодіагностичні методи.

Як було з'ясовано в ході теоретичного дослідження, особливості самосвідомості, структура і специфіка сприйняття особистістю власного «Я» – як характеристика її когнітивного компоненту – впливає практично на всі аспекти поведінки людини, в тому числі може бути одним із основних факторів обрання особистістю тих чи інших стратегій подолання складних життєвих ситуацій.

Для вивчення особливостей когнітивних аспектів Я-концепції студентів, їх уявлень про себе і своє ідеальне «Я», нами була використана методика інтерперсональної діагностики Т.Лірі [177].

Теоретичні й практичні основи цієї методики були розроблені американським психологом Т.Лірі. Вона представляє собою набір лаконічних характеристик, за якими досліджуваний визначається щодо їхньої наявності у себе (Я-реальне) і того, чи мають варто таким бути (Я-ідеальне). Це дозволяє пізніше визначити якісні особливості Я-концепції студентів, рівень відповідності Я-реального та Я-ідеального в Я-концепції їх особистості, що може свідчити про рівень усталеності, зрілості особистості, згідно з термінологією гуманістичної психології – рівень її самоактуалізації (А.Маслоу).

Опитувальник включає 128 тверджень – якостей особистості, з яких досліджуваний обирає підходящі для себе, відмічаючи їх у бланку для відповідей напроти номера відповідного твердження знаком «+».

Якісні показники Я-концепції, які виявляє ця методика, можуть бути описані як прояви на певному рівні таких тенденцій (октантів): 1 октант (субшкала «Авторитарність»): лідерство-вастолюбство-деспотичність; 2 октант (субшкала «Егоїстичність»): впевненість у собі-самовпевненість-самозакоханість; 3 октант (субшкала «Агресивність»): вимогливість-непримиренність-жорстокість; 4 октант (субшкала «Підозрілість»): скептицизм-впертість-негативізм; 5 октант (субшкала «Підлеглість»): поступливість-пасивна підлеглість; 6 октант (субшкала «Залежність»): довірливість-слухняність-залежність; 7 октант (субшкала «Дружність»): доброта-несамостійність-конформізм; 8 октант (субшкала «Альтруїстичність»): відкритість-щедрість-жертвність.

Отримані показники в тій чи іншій тенденції, які виходять за межі середніх, можуть свідчити про неадаптивність, невідповідність особистості соціальній ситуації її життєдіяльності, а в разі якщо такі показники виявляються у відповідях щодо Я-ідеального, – і про недостатньо реалістичне, недостатньо розвинене самоусвідомлення.

Кількісні показники за кожним з октантів – від 0 до 16 – у межах 8 балів свідчать про гармонійність особистості. Показники, які перевищують 8 балів, свідчать про акцентуацію якостей, що виявляються цим октантом. Бали, які досягають рівня 14-16, свідчать про труднощі соціальної адаптації. Низькі показники – 0-3 – можуть бути результатом недостатньої відвертості досліджуваного.

У цілому 1, 2, 3, 4 – шкали активних властивостей, а 5, 6, 7, 8 – реактивних властивостей. Люди з високими показниками за першими чотирма шкалами – сильні, домінантні; за 5-8 шкалами – реактивні. При цьому вважається, що рівень соціального пристосування є вищим у перших.

Інструкція для досліджуваних була такою: «Дайте оцінку – по можливості відверту й об'єктивну – спочатку самому собі, такому, яким Ви, на Вашу думку,

є. Потім – такому, яким Вам, на Вашу думку, варто було б бути в ідеалі».

Для опису розбіжностей між уявленнями студентів про себе-реальних і бажаних була здійснена оцінка відхилення Я-реального від Я-ідеального за всіма 8 октантами.

Уявлення про вплив на поведінку і діяльність людини особливостей процесів смислетворення як оцінного компоненту особистості ([13], [40], [96], [99], [199]), дозволило нам припустити, що переважне обрання людиною в складних життєвих ситуаціях стратегій подолання певного типу може бути пов'язане з показниками осмисленості її життя.

Основа для теоретичної та емпіричної типології смислів життя була закладена В.Франклом, який розглядав прагнення до пошуку і реалізації людиною смислу свого життя вродженою тенденцією, що притаманна всім людям і є основним рушієм поведінки та розвитку особистості [199]. Розуміння того, що емоційні (оцінні) аспекти особистості – характер її емоцій, переживання насиченості, цілеспрямованості життя, загальної задоволеності самореалізацією – пов'язані з особливістю відповідей людини на загальнолюдські питання буття, пошук яких ведеться впродовж всього життя, дозволило обрати для вивчення особливостей цієї сфери особистості студентів тест смисложиттєвих орієнтацій (тест СЖО) Д.О.Леонтьєва [99].

В основу методики СЖО була покладена російськомовна версія тесту осмисленості життя Дж.Крамбо, розроблена на основі теорії прагнення до смислу і логотерапії В.Франкла [199] та адаптована Д.О.Леонтьєвим. Тест СЖО включає, поряд із загальним показником осмисленості життя та аспектів локусу контролю, субшкали, що відображають конкретні смисложиттєві орієнтації – цілі в житті, насиченість життя і задоволеність самореалізацією. Показники за шкалою «Цілі в житті» характеризують людину з боку наявності чи відсутності в неї цілей на майбутнє, наявність яких обумовлює рівень осмисленості, спрямованості життя людини, її часову перспективу. Шкала «Процес життя» спрямована на виявлення рівня переживання людиною емоційної насиченості життя, що визначає мотивацію її на здійснення планів, або – навпаки – на переживання відсутності

сенсу в будь-якій активності, незацікавленості. Шкала «Результативність життя» (або «Задоволеність самореалізацією») відображає особливості настанов людини в тому, як вона оцінює своє життя з огляду на його продуктивність, осмисленість, цінність. Ці показники характеризують рівень реалізації самотворчої активності особистості, сформованості готовності особистості до подолання викликів життя, рівень успішності процесу особистісного самовизначення.

Тест СЖО має 20 пар протилежних суджень, які відображають уявлення про фактори осмисленості життя. Інструкція для досліджуваних має такий зміст: «Вам запропоновані пари протилежних тверджень. Ваше завдання – вибрати одне із тверджень, яке, на Вашу думку, більше відповідає дійсності, і відмітити одну з цифр 1, 2, 3, залежно від того, наскільки Ви впевнені у виборі (або 0, якщо обидва твердження, на Ваш погляд, однаково правильні)». Обробка даних проводиться за семибальною шкалою відповідно до бланку-ключа тесту.

Розуміння того, що особливості копінгу можуть визначатися певними поведінково-регулятивними властивостями особистості, які включають зокрема й можливості особистості щодо контролю та регуляції власної поведінки, зумовило включення до набору діагностичних методик опитувальника «Стильові особливості саморегуляції поведінки» (ССП-98) В.І.Моросанової [125]. В основу методики покладено положення про наявність стильових особливостей саморегуляції довільної активності людини. Комплекс стильових особливостей регуляторики, на думку розробників опитувальника, складають процеси планування, програмування, моделювання, оцінювання результатів діяльності, а також регуляційні властивості особистості, такі, як самостійність, надійність, гнучкість.

Методика включає твердження, які описують особливості поведінки людини в різних ситуаціях. Додаткову цінність для нас представляє те, що твердження опитувальника не мають безпосереднього зв'язку з будь-якою специфічною професійною діяльністю людини, а стосуються типових життєвих ситуацій.

Опитувальник складається з 46 тверджень, які входять до складу 6 шкал. Шкали виділені відповідно до зазначених регуляторних процесів і регуляторно-

особистісних властивостей. Шкала «Планування» характеризує індивідуальні особливості цілепокладання та утримування цілей, рівень сформованості в людини свідомого планування діяльності. Шкала «Моделювання» дозволяє діагностувати індивідуальний розвиток уявлень про систему зовнішніх і внутрішніх значущих для діяльності умов, адекватно реагувати на зміну обставин, ситуації. Шкала «Програмування» діагностує індивідуальний розвиток свідомого програмування людиною своїх дій, можливості самостійного вибору відповідних способів досягнення мети або, навпаки, схильність діяти імпульсивно, методом спроб і помилок. Шкала «Оцінювання результатів» характеризує індивідуальний розвиток та адекватність оцінки людиною самої себе й результатів своєї діяльності та поведінки. Шкала «Гнучкість» спрямована на діагностику рівня сформованості регуляторної гнучкості, тобто здатності перебудовувати систему саморегуляції у зв'язку зі зміною зовнішніх і внутрішніх умов. Шкала «Самостійність» характеризує рівень можливостей людини у здійсненні автономних незалежних дій для організації, планування, контролю та оцінки власної діяльності. Весь опитувальник працює як єдина шкала «Загальний рівень саморегуляції», який характеризує загальний рівень сформованості системи свідомої саморегуляції довільної активності людини.

Для з'ясування особливостей мотиваційної спрямованості студентів як однієї з характеристик поведінково-регулятивної сфери їхньої особистості було використано орієнтаційну анкету Б.Басса [213]. Опитувальник дозволяє залежно від того, що людина вважає для себе більш цікавим, доступним, одночасно – менш травматичним, виявити основну мотиваційну спрямованість особистості:

- на себе – що передбачає певний рівень наявності в людини нарцисизму; закритість до потреб і інтересів як справи, так і інших людей; агресивність у досягненні статусу, схильність до суперництва, дратівливість тощо;
- на спілкування – що передбачає прагнення людини до спілкування, перебування в колі інших, актуальність потреби в прийнятті й схваленні, емоційна залежність від думки і дій інших;
- на справу – передбачає зацікавленість у вирішенні ділових проблем,

якісному виконанні роботи, цінність як власної думки й рішення, так і інших, якщо це відповідає необхідності діяльності.

Оскільки однією з особливостей особистості, яка визначає зміст і спрямованість поведінково-регулятивних зусиль людини, є також загальна локалізація її суб'єктивного контролю, нами була використана методика дослідження рівня суб'єктивного контролю («УСК») [213]. Ця методика заснована на двох принципових положеннях: 1) люди розрізняються між собою за тим, де і як вони локалізують контроль над важливими для себе подіями (можливі при цьому два полярних типи такої локалізації: екстернальний та інтернальний); 2) локус контролю, характерний для індивіда, є універсальним по відношенню до різних подій і ситуацій, з якими індивіду доводиться стикатися. Для нас представляє особливий інтерес те, чи існує зв'язок між тим, якими є особливості локусу контролю молодих людей і тим, які переважно стратегії подолання вони схильні обирати в складних життєвих ситуаціях.

Для сучасних досліджень характерним і актуальним є певне повернення до розуміння особистості як системи особистісних рис, які вкладаються в ієрархічні схеми співвідношення особистісних рис і ситуацій [85]. Тому з метою дослідження деяких властивостей особистості студентів нами був використаний 16-факторний опитувальник Р.Кеттелла [151]. З його допомогою були отримані дані про психологічні характеристики особистості студентів, які Р.Кеттелл називав конституційними факторами. Відомо, що на основі якісного й кількісного аналізу їх змісту та взаємозв'язків були виділені блоки факторів опитувальника, які характеризують інтелектуальні, емоційні й комунікативні особливості особистості [151].

Мета дослідження, зміст висунутих в результаті теоретичного аналізу припущень зумовили важливість для нас даних за такими факторами-шкалами опитувальника Р.Кеттелла:

- М – «Практичність-розвинена уява» і Q1 – «Консерватизм-радикалізм» – шкали, які, разом з фактором В – «Інтелект», характеризують когнітивні особливості особистості: інтелектуальну відкритість, рівень здатності до

знаходження більшої кількості можливостей, нестандартність і критичність мислення;

- N – «Прямолінійність-дипломатичність» – шкала, яка цікава для нас тим, що характеризує, в тому числі, когнітивні особливості особистості з огляду на її можливості мислити відносними категоріями, сприймати і враховувати полярні позиції, або – навпаки – проявляти прямолінійність, дихотомічність мислення;
- F – «Стриманість-експресивність», високі показники за якою свідчать про життєрадісність, оптимізм, бадьорість, низькі – про схильність все ускладнювати, очікувати невдач – песимізм, що характеризує стійкі особливості оцінних (емоційних) аспектів особистості;
- O – «Впевненість-тривожність», I – «Жорсткість-чутливість» і C – «Емоційна стійкість» - шкали, які відображають особливості емоційних переживань людини: схильність до підвищеної тривоги, невпевненості; емоційної врівноваженості чи, навпаки, лабільності; рівня емоційної чутливості як характеристик оцінної сфери особистості;
- G – «Нормативність поведінки» – шкала, оцінки за якою свідчать про рівень прийняття особистістю соціальних норм, правил як важливих для себе, що може характеризувати людину щодо її поведінково-регулятивних властивостей;
- Q2 – «Конформізм-нонконформізм» і Q3 – «Самоконтроль» – шкали, які описують можливості людини щодо самостійності і самоконтролю у поведінці;
- Q4 – «Розслабленість-напруга» – шкала, яка характеризує людину з боку її мотиваційної напруженості-розслабленості, наявності актуальної мотивації до дій, що може бути динамічною характеристикою поведінково-регулятивної сфери особистості;
- A – «Комунікативна закритість – комунікативна відкритість», яка характеризує особливості комунікативних проявів людини, рівня її активності в спілкуванні, і виступає поведінковою властивістю її

особистості.

Таким чином, представлений інструментарій відповідно до мети дослідження був спрямований на те, щоб вивчити особливості складних життєвих ситуацій, що з ними стикаються студенти, характер стратегій подолання, які в таких ситуаціях обирають молоді люди, а також визначити характеристики особистісних властивостей студентів, які визначають переважний характер подолання ними складних життєвих ситуацій.

Для з'ясування особливостей складних життєвих ситуацій, з якими стикаються студенти, і основних стратегій їхнього подолання була використана розроблена в ході дослідження анкета. У ході подальшого вивчення і визначення типових пріоритетних стратегій подолання студентами складних життєвих ситуацій був використаний опитувальник способів подолання (WCQ) Р.Лазаруса, для оцінки стратегій (шкал) якого за критерієм їхньої активності-пасивності-компенсаторності (інтернальності), заздалегідь була проведена експертна оцінка.

У процесі добору психодіагностичних методик був врахований висновок, зроблений у теоретичній частині дослідження, про зміст особистісних факторів копінгу, який складають когнітивні, емоційні (оцінні) й поведінково-регулятивні властивості особистості; тому методики були відібрані відповідно до їхніх можливостей щодо дослідження й оцінки особливостей саме цих сфер особистості студентів.

Для вивчення особливостей когнітивної сфери особистості були використані показники шкал В – «Інтелект», М – «Практичність-розвинена уява», Q1 – «Консерватизм-радикалізм», N – «Прямолінійність-дипломатичність» 16-факторного опитувальника Р.Кеттелла; методика інтерперсональної діагностики Т.Лірі. Для дослідження особливостей емоційної (оцінної) сфери особистості були використані шкали Q – «Впевненість-тривожність», С – «Емоційна стійкість», І – «Жорсткість-чутливість», F – «Стриманість-експресивність» тесту Р.Кеттелла; тест СЖО Д.О.Леонтьєва. Для вивчення особливостей поведінково-регулятивних аспектів особистості ми використовували методику «Стиль саморегуляції поведінки» (ССП-98) В.І.Моросанової; методику «Рівень суб'єктивного

контролю» (УСК); шкали А – «Комунікативна закритість–комунікативна відкритість»; G – «Нормативність поведінки»; Q2 – «Конформізм–нонконформізм»; Q3 – «Самоконтроль»; Q4 – «Розслабленість–напруга» опитувальника Р.Кеттелла, орієнтаційну анкету спрямованості особистості Б.Басса, а також Опитувальник способів подолання (WCQ) Р.Лазаруса. Оскільки більшість з обраних нами методик (за виключенням опитувальника WCQ Р.Лазаруса) на сучасному етапі є достатньо відомими, широкоживаними в психологічних дослідженнях, описані не в одному літературному джерелі, ми не стали надавати їх у повному обсязі у додатках.

Обираючи методи статистичної обробки даних, ми виходили з того, що використання для визначення достовірності відмінностей між вибірками (підгрупами досліджуваних) багатофункціональних статистичних критеріїв, до яких повною мірою належить φ^* -критерій кутового перетворення Фішера, має свої переваги. Так, багатофункціональні критерії дозволяють вирішувати як завдання співставлення рівнів досліджуваного показника, так і змін його значень у досліджуваній групі, а також успішно замінювати інші традиційні методи [169]. Метод φ^* -критерій кутового перетворення Фішера може бути використаний не тільки для вирішення завдання на виявлення відмінностей у 2-х вибірках, але й, для більшої кількості вибірок за умови використання послідовного попарного співставлення (для нас у цьому контексті важливою була можливість співставити три підгрупи досліджуваних студентів). Також обрання інструментом статистичного аналізу даних саме φ^* - критерію кутового перетворення Фішера було зумовлене кількісною нерівномірністю виділених підгруп студентів (п. 2.2), адже однією з особливостей саме цього критерію є можливість здійснення за його допомогою будь-яких співставлень за будь-якої кількості спостережень у вибірках при $n_1, n_2 \geq 5$ [169, с.160]. Крім того, саме методи непараметричної статистики (яким є φ^* - критерій кутового перетворення Фішера) дозволяють переконливо обґрунтувати отримані результати [84, с.195], виділити середні тенденції, оскільки порівняно з методами параметричної статистики вони є менш чутливими до різноманітних «забруднень» [169, с.28].

Сутність кутового перетворення Фішера полягає в переведенні відсоткових частин у величини центрального кута, що вимірюється в радіанах. Більшій відсотковій частині відповідає більший кут φ , меншій – менший кут. За умови збільшення розходження кутів φ^1 і φ^2 значущість критерію збільшується. Чим більшою є величина φ^* , тим більш вірогідно, що відмінності достовірні [169]. Формула, за якою розраховувався φ^* -критерій кутового перетворення Фішера, а також його критичні значення, наведені у Додатку Г.

Оскільки одним із завдань експериментального дослідження була перевірка гіпотези про компонентний склад системи особистісних факторів копінгу, для нас важливим було встановити міру зв'язків між отриманими даними, а також встановити наявність (чи відсутність) «певних основних параметрів, ..., властивостей, що утворюють структуру» – факторів [122, с.7]. Для цього було використано кореляційний і факторний аналіз. Кореляційний аналіз був здійснений за допомогою розрахунку коефіцієнта r Пірсона, оскільки він є найбільш популярним (і, відповідно, таким, що йому довіряють) методом обробки даних у психологічних дослідженнях [84, с.230], [169]. Серед переваг коефіцієнта r Пірсона можна назвати можливість проведення за його допомогою розрахунків, незалежно від того, в яких одиницях представлені показники [84], [169]. Крім цього, метод лінійної кореляції r Пірсона, хоча і є методом параметричної статистики, не є абсолютно жорстким у вимогах щодо нормального розподілу емпіричних даних [84]. Для проведення факторного аналізу було використано метод головних компонент з ротацією даних за методом VARIMAX [122]. Розрахунки були проведені за допомогою пакету статистичних програм SPSS Statistics 17.0, Microsoft Office Excel 2003.

Використання представленого комплексу дослідницьких методів і методик дозволило зібрати кількісну та якісну інформацію про особливості складних життєвих ситуацій, що з ними стикаються студенти, а також визначити зміст психологічних властивостей особистості студентів, які зумовлюють характер переважних способів подолання ними складних життєвих ситуацій.

2.2. Аналіз особливостей складних життєвих ситуацій, актуальних для студентів

Завдання щодо з'ясування особливостей типових складних життєвих ситуацій, що їх такими визначають молоді люди залежно від їхніх віку, статі, форми навчання у ВНЗ, вирішувалося в ході першого етапу констатувальної частини дослідження.

Основою цієї частини дослідження було проведення опитування, спрямованого на виявлення типових актуальних для студентів різних форм навчання і молодих фахівців складних життєвих ситуацій, суб'єктивних уявлень молодих людей про зміст таких ситуацій, особливості їхнього подолання, усвідомлення необхідних ресурсів для ефективного подолання. Опитування проводилось за допомогою анкети, зміст якої було розроблено на основі попередньо проведених спостережень, бесід, фокус-груп (Додаток А).

Враховуючи той факт, що запитання анкети були спрямовані на визначення того, які життєві ситуації учасники дослідження вважають складними для себе (а не взагалі для людей), можна небезпідставно припустити, що вказані у відповідях ситуації є значущими для досліджуваних – студентів і молодих фахівців – і певною мірою актуальними для них.

У таблиці 2.2 представлені (залежно від частоти зазначень) всі життєві ситуації, вказані учасниками дослідження як складні для них. З наведених у ній даних видно, що ситуації відсутності взаєморозуміння (40,9%); напружених стосунків у сім'ї (33,6%); наявності фінансових проблем (32,8%); усвідомлюваної необхідності прийняття рішення (27%); ситуації, пов'язані з навчанням (23,8%); ситуації різноманітних конфліктів: з друзями (20%), з ровесниками (13,1%), з тими, в кого закохані (13,1%), на роботі (10,7%); хвороби або втрати близької людини (18,1%) є такими, що їх учасники дослідження згадували частіше за інші.

Ситуації ж, пов'язані з міліцією, службою в армії, аварією, неможливістю виправити негативні наслідки власних дій (0,8%); бійки, відсутності власної сім'ї (1,6%), виявились такими, що їх зазначили як актуальні складні життєві ситуації

лише одиничні представники досліджуваних.

Таблиця 2.2

**Життєві ситуації,
що їх студенти і молоді фахівці вважають складними для себе**

Ситуації	Відносна кількість досліджуваних, які зазначили ситуацію (%)
1. Відсутність взаєморозуміння	40,9
2. Напружені стосунки, конфлікти в сім'ї	33,6
3. Фінансові проблеми	32,8
4. Невизначеність, необхідність вибору, прийняття рішення	27,0
5. Навчання (сесії, курсові, екзамени, заліки тощо)	23,8
6. Конфлікти з друзями	20,5
7. Хвороба або смерть близької людини	18,1
8. Напружені стосунки, конфлікти з ровесниками	13,1
9. Конфлікти, розрив стосунків з тими, в кого закохані	13,1
10. Конфлікти на роботі (з колегами, начальством)	10,7
11. Втрата роботи	10,7
12. Необхідність зробити перший крок для примирення або знайомства	9,8
13. Проблеми з житлом: пошук, ремонт	9,8
14. Проблеми з власним здоров'ям	9,0
15. Відсутність підтримки, допомоги інших людей	9,0
16. Нестача часу, його організація, несвоєчасність дій	8,2
17. Неможливість надати допомогу близьким	7,4
18. Самотність	7,4
19. Невпевненість у майбутньому	7,4
20. Відсутність бажання, інтересу, мотивації до важливих справ	6,5
21. Внутрішній конфлікт між бажаннями і можливостями їхньої реалізації	6,5
22. Стосунки, конфлікти з викладачами	4,9
23. Нерозділене кохання	4,9
24. Нестабільність в державі	4,9
25. Страх та невміння відмовляти	4,1
26. Нереалізовані плани	4,1
27. Невдоволення собою, непевненість у собі	4,1

Продовж. табл. 2.2

Ситуації	Відносна кількість досліджуваних, які зазначили ситуацію (%)
28. Незадоволення професією	4,1
29. Витрати сил на те, що не є потрібним	4,1
30. Недостатня сила волі	3,3
31. Тиск, приниження	3,3
32. Проблеми власного розвитку, зміни цінностей	3,3
33. Нестандартні ситуації на роботі	3,3
34. Переїзд	3,3
35. Природні катаклізми	2,5
36. Наркотики (страх мати залежність)	2,5
37. Бійки	1,6
38. Відсутність власної сім'ї	1,6
39. Зіткнення з міліцією	0,8
40. Немоżliвість виправити помилку	0,8
41. Аварія	0,8
42. Армія	0,8

Аналіз змісту всіх наведених досліджуваними ситуацій дозволив зробити висновок про можливість їхньої типізації й об'єднання у такі 5 груп залежно від того, яких сфер життєдіяльності особистості вони стосуються:

- ситуації, в яких проявляються проблеми стосунків, міжособистісної взаємодії;
- ситуації загострення проблем власного особистісного розвитку;
- ситуації, пов'язані з актуальною діяльністю, виконанням обов'язків;
- загрози та ризики для здоров'я і життя;
- ситуації, пов'язані з проблемами соціальної адаптації.

Особливості ситуацій різних типів, вказаних досліджуваними залежно від їхніх віку й загальної соціальної ситуації (курсу, форми навчання у ВНЗ, роботи в якості молодого фахівця) можна проаналізувати, спираючись на дані, наведені в таблиці 2.3.

Таблиця 2.3

Відносна кількість зазначень складних життєвих ситуацій різних типів студентами 1 і 4 курсів денної форми навчання, студентами заочної форми навчання у ВНЗ і молодими фахівцями

Типи ситуацій	Ситуації	Зазначення ситуацій представниками різних підгруп (у відсотках)			
		1 курс (n32)	4 курс (n26)	Студ.-заочн. (n32)	Молоді фахівці (n32)
Ситуації, в яких проявляються проблеми стосунків, міжособистісної взаємодії	Стосунки, конфлікти з викладачами	9,4	-	9,4	-
	Стосунки, конфлікти в сім'ї	37,5	46,2	18,8	34,4
	Стосунки, конфлікти з ровесниками	43,8	11,5	-	-
	Конфлікти з друзями	34,4	23,1	12,5	9,4
	Нерозділене кохання	6,3	11,5	3,1	-
	Конфлікти, розрив стосунків з тими, в кого закохані	12,5	15,4	18,8	6,3
	Відсутність підтримки, допомоги інших людей	9,4	19,2	6,3	-
	Відсутність взаєморозуміння	9,4	65,4	43,8	37,5
	Конфлікти на роботі	-	7,8	18,8	15,6
	Тиск, приниження	-	-	-	12,5
	Необхідність зробити перший крок для примирення або знайомства	6,3	15,4	15,6	3,1
	Страх та невміння відмовляти	6,3	11,5	-	-
	Відсутність власної сім'ї	-	-	6,3	-
	Неможливість надати допомогу близьким	-	7,8	15,6	6,3
Ситуації загострення проблем власного особистісного розвитку	Самотність	3,1	23,1	6,3	-
	Невпевненість у майбутньому	6,3	19,2	-	6,3
	Недостатня сила волі	6,3	7,6	-	-
	Відсутність бажання, інтересу, мотивації до важливих справ	3,1	23,1	-	-
	Проблеми власного розвитку, зміни цінностей	-	15,4	-	-

Продовж. табл. 2.3

Типи ситуацій	Ситуації	Зазначення ситуацій представниками різних підгруп (у відсотках)			
		1 курс (n32)	4 курс (n26)	Студ.-заочн. (n32)	Молоді фахівці (n32)
Ситуації загострення проблем власного особистісного розвитку	Внутрішній конфлікт між бажаннями і можливостями	3,1	23,1	-	3,1
	Невдоволення собою, невпевненість	-	7,6	9,4	-
	Незадоволення професією	6,3	3,8	-	6,3
Ситуації, пов'язані з актуальною діяльністю обов'язками	Навчання (курсіві, екзамени, заліки)	43,8	26,9	25	-
	Невизначеність, необхідність вибору, прийняття рішення.	21,9	30,8	12,5	18,8
	Нестача часу, його організація, несвоєчасність	12,5	-	12,5	9,4
	Нереалізовані плани	-	-	-	15,6
	Нестандартні ситуації на роботі	-	-	6,3	6,3
	Витрати сил на те, що не є потрібним	-	15,4	3,1	-
Загрози для здоров'я і життя	Проблеми з власним здоров'ям	-	15,4	12,5	3,1
	Хвороба або смерть близької людини	18,8	15,4	18,8	18,8
	Природні катаклізми	-	-	6,3	3,1
Ситуації, пов'язані з проблемами соціальної адаптації	Фінансові проблеми	18,8	38,5	50	25
	Переїзд	9,4	-	-	3,1
	Бійка	6,3	-	-	-
	Наркотики (страх бути uzалежненим)	9,4	-	-	-
	Проблеми з житлом (пошук, ремонт)	-	7,6	25	6,3
	Неможливість виправити помилку	-	3,8	-	-
	Зіткнення з міліцією	-	3,8	-	-
	Аварія	-	3,8	-	-
	Втрата роботи	-	-	21,8	15,6
	Нестабільність в державі	-	-	15,6	-
Армія	-	-	3,1	-	

Порівняльний аналіз відповідей досліджуваних різних підгруп показує, що серед ситуацій, в яких проявляються проблеми стосунків, міжособистісної

взаємодії, тільки ситуації конфліктів у сім'ї, конфліктів з друзями, конфліктів з тими, в кого закохані, необхідності зробити перший крок для примирення або знайомства, та ситуації, які визначаються як «відсутність взаєморозуміння», є такими, що їх сприймають як складні для себе представники всіх підгруп. Звертає на себе увагу те, що визначати ситуації, в яких проявляються проблеми міжособистісної взаємодії, саме як ситуації відсутності взаєморозуміння – тобто узагальнено і з акцентуванням суттєвої ознаки цих ситуацій – з усіх досліджуваних більш схильні студенти 4 курсу (більше половини з них (65,4%) у своїх відповідях дають таке визначення, а серед студентів першого курсу так називають ці ситуації тільки 9,4%).

Ситуації, пов'язані з стосунками й конфліктами з ровесниками, відзначають як складні для себе 43,8% студентів першого курсу, а серед відповідей студентів-заочників і молодих фахівців таких ситуацій не було виявлено; серед студентів 4 курсу на такі ситуації вказали тільки 11,5%. Проте майже кожен п'ятий (19,2%) з опитаних студентів 4 курсу вважає складними для себе ситуації відсутності підтримки і допомоги інших людей (і це більше, ніж в підгрупі першокурсників (9,4%) і студентів-заочників (6,3%)), а от молодими фахівцями такі ситуації не називаються, але тільки ними – молодими фахівцями – зазначені як складні ситуації тиску і приниження (12,5%). Вважаємо, що отримані дані можуть свідчити не стільки про відсутність у молодих фахівців актуальності потреби в соціальній підтримці, скільки про недостатній рівень її усвідомлення.

Ситуацій загострення проблем власного особистісного розвитку в цілому більше зазначено студентами денної форми навчання, а серед них першість – у студентів 4 курсу (вони вказують таких ситуацій і кількісно більше, і змістовно). Так, майже кожен четвертий з опитаних студентів 4 курсу (23,1%) вказує як на складні для себе ситуації відсутності бажання, інтересу, мотивації до важливих справ; самотність; внутрішній конфлікт між бажаннями й можливостями, а майже для кожного п'ятого (19,2%) з опитаних студентів-старшокурсників актуальною життєвою складністю є невпевненість у майбутньому. (Такі результати певною мірою кореспондуються з даними, які наводить А.Є.Левенець [94], про те, що в

емоційних оцінках перспектив власного майбутнього 21,1% досліджуваних студентів 3-х курсів переважають страх та песимізм). Чотири студенти з підгрупи старшокурсників (15,4%) вказали як на складні для себе ситуації, пов'язані з проблемами власного розвитку, зміною цінностей. В інших підгрупах не було жодної подібної відповіді.

Ситуації, пов'язані з актуальною діяльністю, виконанням обов'язків, у студентів представлені в основному як ситуації, пов'язані з навчанням, причому найбільшою є частка тих, хто відзначив саме такі ситуації, в підгрупі першокурсників (43,8%). Серед студентів 4 курсу тих, хто вказали на подібні ситуації як складні для себе, було 26,9%, а серед студентів заочників – 25%. Серед студентів 4 курсу найбільшою є частка тих, хто у відповідях відмітили ситуації невизначеності, необхідності вибору й прийняття рішення (30,8%), акцентуючи тим самим увагу на внутрішньому (суб'єктивному) в ситуації. Нестандартні ситуації на роботі виділили як складні тільки студенти-заочники (6,3%) і молоді фахівці (6,3%), а нереалізацію планів – тільки молоді фахівці (15,6%).

Такі результати свідчать про те, що в період навчання саме на останніх курсах ВНЗ у студентів зростає рівень усвідомлюваної актуальності питань внутрішньо-особистісних змін і розвитку.

Із ситуацій, які були об'єднані як ситуації загрози та ризиків для здоров'я і життя, ситуації втрати або хвороби близької людини, досліджувані всіх груп зазначали з приблизно рівною частотою. Тільки першокурсники не визначають хвороби та проблеми із власним здоров'ям як складні для себе ситуації, що може свідчити, з одного боку, про реальну відсутність проблем зі здоров'ям у цієї групи досліджуваних, а з іншого – про недостатній рівень усвідомлення ними перманентної для людини актуальності питання збереження здоров'я.

Серед ситуацій, пов'язаних з проблемами соціальної адаптації, такі, що пов'язані з наркотиками (страх бути uzалежненим) (9,4%), і бійки (6,3%) зазначають тільки студенти першого курсу, а переїзд як складну ситуацію вказують і першокурсники (9,4%), і молоді фахівці (3,1%). Неможливість виправити помилку (3,1%), зіткнення з міліцією і аварію (3,5%) назвали тільки

представники групи студентів 4 курсу; ситуацію втрати роботи – тільки студенти-заочники (21,8%) й молоді фахівці (15,6%), що свідчить про неактуальність таких ситуацій для першокурсників і недостатній рівень усвідомлення прогностичної їх актуальності студентами-старшокурсниками. Винятком серед ситуацій цього типу є ситуації фінансових проблем, які вказали всі учасники опитування, але найбільше – студенти заочної форми навчання (50%), а найменше – першокурсники (18,8%), що в цілому відображає об'єктивні особливості загальної ситуації їх життєдіяльності.

Дані про відносний рівень значущості ситуацій різних типів для представників різних підгруп досліджуваних представлені в табл. 2.4.

Таблиця 2.4

Відносна кількість складних життєвих ситуацій різних типів у відповідях студентів 1-го і 4-го курсів, студентів-заочників і молодих фахівців

Типи ситуацій	1 курс	4 курс	Студенти-заочники	Молоді фахівці	Усі опитані
Ситуації, в яких проявляються проблеми стосунків, міжособистісної взаємодії	50,9	45,2	42,5	47,1	46,2
Ситуації загострення проблем власного особистісного розвитку	8,2	23,7	3,9	5,9	11,2
Ситуації, пов'язані з актуальною діяльністю, виконанням обов'язків	22,7	14,1	15	18,8	17,3
Ситуації, в яких є загрози й ризики для здоров'я та життя	5,45	5,9	9,5	9,4	7,4
Ситуації, пов'язані з проблемами соціальної адаптації	12,7	11,1	29,1	18,8	17,9

Примітка. Дані надані у відсотках.

Аналіз наведених даних дозволяє зробити висновок про те, що найбільш актуальними для представників усіх підгруп досліджуваних є ситуації, в яких проявляються проблеми стосунків, міжособистісної взаємодії (вони складають 46,2% усіх указаних учасниками опитування ситуацій), водночас найбільший відсоток ситуацій саме цього типу наявний у відповідях студентів-першокурсників (50,9%). Ситуації, пов'язані з актуальною діяльністю, виконанням обов'язків, і ситуації, пов'язані з проблемами соціальної адаптації,

обіймають друге місце за кількістю їхніх зазначень учасниками опитування (17,3% і 17,9%). Серед відповідей студентів 1 курсу і молодих фахівців кількість ситуацій, пов'язаних із виконанням актуальної діяльності й обов'язків, більша, ніж у представників інших підгруп (у відповідях першокурсників вони складають майже четверту частину всіх указаних ситуацій (22,7%), а в молодих фахівців – майже п'яту (18,8%)). Такий збіг, на нашу думку, може бути свідченням певної схожості тієї загальної життєвої ситуації, яку переживають першокурсники й молоді фахівці – для них більш актуальним, ніж для студентів старших курсів і студентів-заочників, є необхідність оволодіння новою для себе діяльністю, з її новими правилами, операційними закономірностями тощо. Відмінність же полягає в тому, що для студентів-першокурсників складні життєві ситуації цього типу в основному пов'язані з навчанням, а для молодих фахівців – це ситуації невизначеності, незрозумілості, що робити в нових для них умовах виконання своїх професійних обов'язків, неспівпадіння очікувань і реальності (серед яких зокрема зазначаються нестандартні робочі ситуації та ситуації неможливості реалізувати плани).

Щодо ситуацій загострення проблем власного особистісного розвитку, то найбільша їх кількість серед указаних складних життєвих ситуацій виявлена у відповідях студентів 4 курсу: такі ситуації складають практично п'яту частину від усіх зазначених старшокурсниками (20,6%), що більше, ніж у відповідях інших учасників опитування.

Майже третю частину всіх вказаних студентами-заочниками складних життєвих ситуацій (29,1%) (що відчутно більше, ніж в інших групах) складають ситуації, пов'язані з проблемами соціальної адаптації, серед яких найчастіше називаються ситуації фінансових проблем, втрати роботи, нестабільності в державі; ситуації, пов'язані з пошуком та неможливістю придбання житла.

Таким чином, можна зазначити, що для всіх досліджуваних серед актуальних для них складних життєвих ситуацій найбільшою є частка тих, в яких проявляються проблеми стосунків, міжособистісної взаємодії. Студентами 4 курсу при цьому такі ситуації визначаються узагальнено, з акцентуванням їхніх

суттєвих ознак, як ситуації відсутності взаєморозуміння. Також студентами 4 курсу і кількісно, і змістовно більше, ніж представниками інших підгруп, зазначається ситуацій загострення проблем власного особистісного розвитку. Серед ситуацій, пов'язаних із актуальною діяльністю, виконанням обов'язків, студентами-старшокурсниками більше, ніж іншими досліджуваними, вказуються ситуації невизначеності, необхідності вибору й прийняття рішення, а першокурсниками – ситуації, пов'язані з навчанням. І ні першими, ні останніми не називаються як складні для них ситуації труднощів на роботі. Частка ситуацій, які були визначені як пов'язані з проблемами соціальної адаптації, серед інших ситуацій є найбільшою у відповідях студентів-заочників. При цьому фінансові проблеми як складні життєві ситуації відзначаються представниками всіх підгруп, але найбільше – також студентами заочної форми навчання, найменше ж – першокурсниками.

Також отримані дані дозволяють зробити висновок, що серед усіх досліджуваних найбільше усвідомлюють актуальність проблем внутрішньо-особистісного зростання студенти-старшокурсники денної форми навчання, а прогностичним для них є збільшення актуальності після закінчення ВНЗ ситуацій, пов'язаних із актуальною діяльністю, виконанням обов'язків (зокрема труднощів з організацією часу, нереалізацією планів); проблем соціальної адаптації (зокрема, можливість втратити роботу); ситуацій, у яких проявляються проблеми стосунків, міжособистісної взаємодії (зокрема, конфлікти в сфері ділової комунікації, переживання соціального тиску). Вважаємо, що допомога студентам у набутті необхідних особистісних змін у період їхнього навчання на старших курсах ВНЗ може сприяти їх більшій готовності до ефективного подолання зазначених ситуацій.

Аналіз співвідношення загальної кількості зазначених складних життєвих ситуацій у кожній підгрупі та кількості досліджуваних у цих підгрупах дозволяє зробити попередні висновки про рівень усвідомлюваної «складності життя» студентами різних курсів та форм навчання і молодими фахівцями. Для студентів 1-го курсу таке відношення складає 3,4 вказаних ситуації на одного опитаного,

для студентів 4-го курсу – 5,2; для студентів-заочників – 4; для молодих фахівців – 2,7. Тобто найбільшу в середньому кількість життєвих ситуацій як складних для себе зазначили студенти четвертого курсу, найменшу – молоді фахівці. На нашу думку, це може бути свідченням не стільки об'єктивно більшої кількості складних життєвих ситуацій у житті студентів четвертого курсу, а скоріше – вказувати на відмінності у сприйнятті й усвідомленні ситуацій як складних першокурсниками, молодими фахівцями й студентами-старшокурсниками. Більш низький рівень усвідомлення ситуацій як складних першокурсниками і молодими фахівцями може свідчити про дію захисних механізмів психіки, спрямованих на зменшення напруги за рахунок неадекватності (зокрема, генералізації) сприйняття: недостатній рівень диференціації усвідомлення молодими фахівцями й студентами-першокурсниками можливих і актуальних для них складних життєвих ситуацій ситуативно може виконувати функцію зменшення емоційної напруги. Але в умовах, коли ці ситуації реально є в житті молодих людей (що підтверджують результати бесід, спостережень, аналізу літератури ([13], [20], [36], [38], [89], [106], [118], [173], [189], [214] та ін.), така неготовність до сприйняття й визнання ситуацій складними може бути проявом (і свідченням) недостатньої сформованості особистісних можливостей до їхнього успішного подолання (копінгу).

З іншого боку, найбільший з усіх груп, що брали участь у дослідженні, рівень кількості зазначених складних життєвих ситуацій студентами 4 курсу і той факт, що велика кількість цих ситуацій є ситуаціями загострення проблем власного особистісного розвитку, може свідчити, на наш погляд, про актуальність для цих студентів мотивації до набуття знань, розвитку особистісних якостей (зокрема, впевненості в собі, волі, мотиваційних складових особистості тощо), необхідних для більш ефективного подолання актуальних і майбутніх складних життєвих ситуацій. Це підтверджує висновки, зроблені нами в ході теоретичного дослідження, про сприятливість періоду навчання на старших курсах ВНЗ (який відповідає віковому періоду пізньої юності) для розвитку в молодих людей особистісної здатності до подолання складних життєвих ситуацій.

Дані щодо особливостей сприйняття складних життєвих ситуацій учасниками дослідження – представниками жіночої і чоловічої статі є змістом таблиці 2.5.

Таблиця 2.5

Гендерні особливості складних для студентів і молодих фахівців життєвих ситуацій

Типи ситуацій	Ситуації	Зазначення складних життєвих ситуацій (%)		Відносна кількість зазначених ситуацій певного типу (%)	
		дівчата (n 58)	юнаки (n 64)	дівчата	юнаки
Ситуації, в яких проявляються проблеми стосунків, міжособистісної взаємодії	Стосунки, конфлікти з викладачами	3,4	6,25	53,0	37,8
	Стосунки, конфлікти в сім'ї	44,8	23,4		
	Стосунки, конфлікти з ровесниками	19	9,4		
	Конфлікти з друзями	22,4	17,2		
	Нерозділене кохання	6,9	3,1		
	Конфлікти, розрив стосунків з тими, в кого закохані	19	7,8		
	Відсутність підтримки, допомоги інших людей	17,2	1,6		
	Відсутність взаєморозуміння	39,7	35,9		
	Конфлікти на роботі (з колегами, начальством)	10,3	10,9		
	Тиск, приниження	5,2	1,6		
	Необхідність зробити перший крок для примирення або знайомства	15,5	4,7		
	Страх та невміння відмовляти	6,9	1,6		
	Відсутність власної сім'ї	1,7	1,6		
	Неможливість надати допомогу близьким	12	3,1		
Ситуації загострення проблем власного особистісного розвитку	Самотність	8,6	6,2	9,4	12,9
	Невпевненість у майбутньому	6,9	7,8		
	Недостатня сила волі	-	6,25		
	Відсутність бажання, інтересу, мотивації до важливих справ	3,4	10,9		
	Проблеми власного розвитку, зміни цінностей	1,9	4,7		
	Внутрішній конфлікт між бажаннями й можливостями	8,6	6,25		
	Невдоволення собою, невпевненість у собі	3,4	4,7		
	Незадоволення професією	6,8	-		

Продовж. табл. 2.5

Типи ситуацій	Ситуації	Зазначення складних життєвих ситуацій (%)		Відносна кількість зазначених ситуацій певного типу (%)	
		дівчата (n 58)	юнаки (n 64)	дівчата	юнаки
Ситуації, пов'язані з актуальною діяльністю обов'язками	Навчання (курсів, екзамени, заліки)	22,4	25	12,2	24,4
	Невизначеність, необхідність вибору, прийняття рішення	19	28,1		
	Нестача часу, його організація, невчасність	8,6	9,4		
	Нереалізовані плани	-	7,8		
	Нестандартні ситуації на роботі	-	6,25		
	Витрати сил на те, що не є потрібним	1,7	6,25		
Загрози для здоров'я і життя	Проблеми з власним здоров'ям	8,6	6,25	7,75	6,9
	Хвороба або смерть близької людини	22,4	14,1		
	Природні катаклізми	1,7	3,1		
Ситуації, пов'язані із проблемами соціальної адаптації	Фінансові проблеми	39,7	26,6	17,6	18,0
	Переїзд	5,2	1,6		
	Бійка	-	3,1		
	Наркотики (страх бути залежним)	-	4,7		
	Проблеми з житлом (пошук, ремонт)	10,3	9,4		
	Неможливість виправити помилку	1,7	-		
	Зіткнення із міліцією	-	1,6		
	Аварія	-	1,6		
	Втрата роботи	10,3	9,4		
	Нестабільність у державі	6,9	1,6		
	Армія	-	1,6		

Представлені в таблиці дані показують, що для представників обох статей серед життєвих ситуацій, які відзначаються як складні, найбільше тих, у яких проявляються проблеми стосунків і міжособистісної взаємодії. Але при цьому для студенток і жінок – молодих фахівців порівняно з учасниками дослідження – представниками чоловічої статі, ситуації цього типу виявляються більш актуально-значущими: вони складають 53% серед всіх ситуацій, які називають дівчата і молоді жінки, і, відповідно, 37,8% – серед всіх ситуацій, зазначених юнаками й молодими чоловіками. Серед ситуацій цього типу дівчатами частіше вказуються ситуації, пов'язані з розв'язанням стосунків, конфліктів у сім'ї (їх

відзначили в своїх відповідях 44,8% дівчат, і тільки 23,4% юнаків); конфлікти, розрив стосунків із тими, у кого закохані (їх зазначили 19% представниць жіночої статі і тільки 7,8% юнаків); відсутність підтримки, допомоги інших людей сприймають як складну для себе ситуацію 17,2% дівчат і тільки 1,6% юнаків; переживають через необхідність зробити перший крок для примирення або знайомства 15,5% дівчат і тільки 4,7% юнаків; неможливість надати допомогу близьким вважають складною для себе ситуацією 12% дівчат і 3,1% учасників дослідження – представників чоловічої статі.

Існують гендерні розбіжності також у виділенні ситуацій, пов'язаних із актуальною діяльністю, виконанням обов'язків: такі ситуації займають практично вдвічі більшу вагу у відповідях чоловіків порівняно з відповідями представниць жіночої статі (відповідно 24,4% і 12,2%). Серед цих ситуацій чоловіків частіше, ніж представниць жіночої статі, турбують ситуації невизначеності, необхідності вибору, прийняття рішення (у відповідях чоловіків таких ситуацій вказано 28,1%, у жінок – 19%).

У визначенні як складних для себе ситуацій загострення проблем власного особистісного розвитку, особливих розбіжностей між відповідями юнаків і дівчат не було виявлено, але все ж звертає на себе увагу те, що на відсутність бажання, інтересу, мотивації до важливих справ представники чоловічої статі вказують дещо частіше, ніж дівчата (відповідно 10,9% і 3,4%); недостатність сили волі визнають складною життєвою ситуацією тільки юнаки (6,25%), у той час як незадоволеність професією – тільки представниці жіночої статі (6,8%).

Серед інших указаних учасниками опитування ситуацій можна виділити ситуації хвороби або смерті близької людини, які жінками зазначаються відчутно частіше, ніж чоловіками (відповідно 22,4% і 14,1%), а також ситуації, пов'язані з фінансовими проблемами, які також дівчата – студентки і жінки – молоді фахівці називали частіше (відповідно 39,7% і 26,6%). Це певною мірою може свідчити й про більшу занепокоєність представниць жіночої статі щодо ситуацій, що менше піддаються внутрішньому контролю, і про більшу невпевненість жінок у своїх можливостях щодо фінансової незалежності.

Таким чином, можемо підкреслити, що представницями жіночої статі частіше визначаються як складні життєві ситуації, пов'язані з вирішенням проблем взаємин, ситуації надання і отримання соціальної допомоги, фінансові негаразди. На ситуації, пов'язані з актуальною діяльністю, виконанням обов'язків, відсутністю мотивації до важливих справ частіше вказують як на складні представники чоловічої статі.

З'ясування особливостей поведінкових стратегій, зазначених досліджуваними як таких, що вони їх обирають у складних життєвих ситуаціях, виявило, що загальний перелік поведінкових стратегій, указаних усіма опитуваними, є досить обмеженим (табл. 2.6).

Таблиця 2.6

Поведінкові стратегії, що їх обирають у складних життєвих ситуаціях юнаки і дівчата – студенти різного віку і форм навчання у ВНЗ та молоді фахівці

Поведінкові стратегії	Студенти 1 курсу			Студенти 4 курсу			Студенти-заочники			Молоді фахівці		
	усі (n32)	ж (n16)	ч (n16)	усі (n26)	ж (n18)	ч (n8)	усі (n32)	ж (n16)	ч (n16)	усі (n32)	ж (n8)	ч (n24)
Пошук рішення, вибір варіантів дій	43,75	6,25	81,3	38,46	33,3	50	37,5	37,5	37,5	34,38	12	41,7
Підвищення активності	18,75	31,3	6,25	23,08	22,2	25	12,5	12,5	12,5	25	-	33,3
Пошук компромісу	18,75	12,5	25	15,38	11,1	25	18,75	6,25	31,3	12,5	12	12,5
Пошук підтримки, допомоги інших	18,75	25	12,5	23,08	11,1	50	12,5	18,8	6,25	12,5	25	8,3
Зміна суб'єктивного ставлення до ситуації	12,5	18,8	6,25	30,77	38,8	12,5	6,25	6,25	6,25	9,38	37	-
Аналіз, пошук причин ситуації	-	-	-	15,38	22,2	-	6,25	12,5	-	6,25	25	-

Продовж. табл. 2.6

Поведінкові стратегії	Студенти 1 курсу			Студенти 4 курсу			Студенти-заочники			Молоді фахівці		
	усі (n32)	ж (n16)	ч (n16)	усі (n26)	ж (n18)	ч (n8)	усі (n32)	ж (n16)	ч (n16)	усі (n32)	ж (n8)	ч (n24)
Стримування емоцій	18,75	25	12,5	7,69	11,1	-	25	25	25	25	50	16,7
Емоційне відреагування	6,25	12,5	-	23,08	33,3	-	6,25	12,5	-	12,5	50	-
Уникання активності, відкладання вирішення ситуації	6,25	12,5	-	7,69	11,1	-	18,75	25	12,5	18,75	25	16,7

Примітки:

1. ж – учасники дослідження – представниці жіночої статі; ч – учасники дослідження – представники чоловічої статі;
2. дані надані у відсотках.

З наведених даних видно, що представниками всіх підгруп найчастіше вказувався такий спосіб подолання життєвих труднощів як пошук рішення, вибір варіантів дій (у відповідях більш ніж третини учасників дослідження в усіх підгрупах зазначені ці стратегії). Першокурсниками значно менше називаються будь-які інші способи подолання складних життєвих ситуацій; вони також зовсім не вказували на спроби аналізу й з'ясування причин складних життєвих обставин. У відповідях студентів-старшокурсників на другому місці за кількістю зазначень стоять стратегії, які полягають у зміні суб'єктивного ставлення до ситуації, сприйнятті її як такої, що закінчиться позитивно (30,77% студентів 4 курсу вказують, що в складних життєвих ситуаціях схильні «подумати про ситуацію, налаштувати себе на позитив», «спробувати змінити своє ставлення до ситуації», «подумати, що в ситуації може бути щось позитивне» тощо). Студенти-заочники, крім стратегій активного пошуку рішення й вибору варіантів дій, частіше за інші стратегії вказують на спроби стримувати емоції як спосіб подолання життєвих негараздів (25% з них указали, що в складних життєвих ситуаціях намагаються «не показувати іншим свої почуття», «стримуватися», «контролювати себе»

тощо). Схожими виявились пріоритети й у молодих фахівців, які крім стримування емоцій (у цій підгрупі також 25% досліджуваних зазначили, що їм притаманні такі стратегії копіngu), у складних життєвих ситуаціях намагаються ще й підвищувати рівень власної активності (25% з них указали на обрання саме такої поведінки під час подолання життєвих труднощів). Отримані результати в поєднанні з аналізом змісту й варіативності відповідей досліджуваних указують на більш вагому роль інтернальних способів подолання складних життєвих ситуацій для студентів більш старшого віку – з одного боку, але водночас на обмежені можливості студентів-першокурсників усвідомлювати і диференціювати способи власної поведінки, що проявляється в більшій стереотипності їх відповідей – з іншого.

Аналіз гендерних особливостей обрання учасниками дослідження тих чи інших стратегій подолання складних життєвих ситуацій показує, що спроби змінити суб'єктивне ставлення до ситуації, сприйняти її як таку, що закінчиться позитивно, частіше обирають як поведінку, притаманну їм у складних життєвих обставинах, представниці жіночої статі в усіх підгрупах досліджуваних, крім студентів-заочників (тут і серед чоловіків, і серед жінок тільки 6,25% обирають такі стратегії). Також «суто жіночими» з аналізу відповідей учасників виявляються такі способи поведінки у складних життєвих ситуаціях, як емоційне відреагування («плачу», «можу накричати», «буває, зриваюсь», «поплачу, а потім ...»), (до цих видів поведінки схильні вдаватися більше третини дівчат-старшокурсниць (33,3%) і половина жінок-молодих фахівців (50%)), а також стратегія аналізу й пошуку причин ситуації. Такі результати свідчать про те, що представницям жіночої статі більш притаманна схильність реалізовувати в складних життєвих обставинах стратегії, спрямовані на регуляцію емоцій та когнітивне переоцінювання ситуації, і кореспондуються з даними, що наведені в інших дослідженнях ([57], [61], [131]).

У цілому більш «чоловічими» виявилися стратегії пошуку вирішення проблем, вибору варіантів дій (вони в усіх підгрупах, крім студентів-заочників, частіше вказувались саме учасниками дослідження – представниками чоловічої

статі). Також юнаки з усіх підгруп (крім чоловіків – молодих фахівців) частіше зазначають, що схильні знаходити компроміс (у підгрупі першокурсників 25% юнаків вказують, що обирають цю стратегію, і тільки 12,5% – дівчат; серед старшокурсників 25% – юнаків, і 11,1% – дівчат; у студентів-заочників відповідно – 31,3% і 6,25%).

Стосовно такої стратегії подолання складних життєвих ситуацій, як підвищення активності, то у відповідях першокурсників її зазначали переважно дівчата (31,3% з них указали на такий спосіб поведінки в складних життєвих обставинах); майже з однаковою частотою так намагаються долати життєві труднощі представники чоловічої й жіночої статі в підгрупах студентів-старшокурсників денної й заочної форм навчання, а от серед учасників дослідження – молодих фахівців спроби «докласти ще зусиль», «спробувати ще раз», «спробувати робити, поки не отримаю результат» тощо вказали третина чоловіків (33,3%) і жодна представниця жіночої статі.

Отримані результати дозволяють зробити висновок, що в цілому юнаки в складних життєвих ситуаціях більш схильні реалізовувати активні, спрямовані на зміну ситуації способи поведінки. Дівчата ж більш схильні долати життєві труднощі інтернально, реалізуючи спроби змінити своє ставлення до подій, знімаючи напругу за рахунок емоційного відреагування.

Аналіз психологічного змісту всіх зазначених учасниками дослідження стратегії вказав на можливість об'єднання їх у три групи (табл. 2.7). Так, ознакою, що об'єднує способи поведінки, в яких проявляється підвищення загального рівня активності, активні дії щодо пошуку рішення, вибору варіантів дій, пошуку компромісу, підтримки й допомоги інших, є те, що всі вони передбачають цілеспрямовану активність особистості, сфокусовану на зміні наявної ситуації, об'єктивно існуючих обставин і умов.

Спроби змінити власне ставлення щодо змісту ситуації, проаналізувати причини подій, що відбуваються, стримати, проконтролювати прояв власних емоцій або, навпаки, зовнішньо їх «відреагувати», об'єднує те, що всі ці зусилля спрямовані скоріше на пристосування до ситуації за рахунок внутрішніх

особистісних змін, зміни в першу чергу суб'єктивної складової ситуації.

У поведінці ж, у якій наявне уникання активності, відкладання вирішення проблем, проявляється недостатній рівень вольової активності особистості, готовності «тут і тепер» цілеспрямовано і творчо протидіяти обставинам.

Таблиця 2.7

Типи поведінкових стратегій, які використовують студенти і молоді фахівці для подолання складних життєвих ситуацій

Типи поведінкових стратегій подолання складних життєвих ситуацій	Поведінкові стратегії подолання складних життєвих ситуацій
Активне вирішення проблемної ситуації, пошук соціальної допомоги	Пошук рішення, вибір варіантів дій
	Підвищення активності
	Пошук компромісу
	Пошук підтримки, допомоги інших
Зміна суб'єктивного ставлення до ситуації, контроль емоцій та імпульсивне відреагування	Зміна оцінки ситуації, сприйняття її як такої, що закінчиться позитивно
	Аналіз, пошук причин ситуації
	Емоційне відреагування
	Стимування емоцій
Уникання проблемної ситуації	Уникання активності, відкладання вирішення ситуації

Таке розуміння психологічного змісту способів подолання студентами складних життєвих ситуацій кореспондується зі змістом типів стратегій копіngu, які були виділені в ході теоретичного аналізу – активних, компенсаторних (інтернальних) і пасивних (п. 1.2.1.).

Порівняння відносної кількості способів поведінки різного типу в загальній кількості зазначених представниками різних підгруп поведінкових стратегій дозволив виявити певні розбіжності між ними (рис. 2.1).

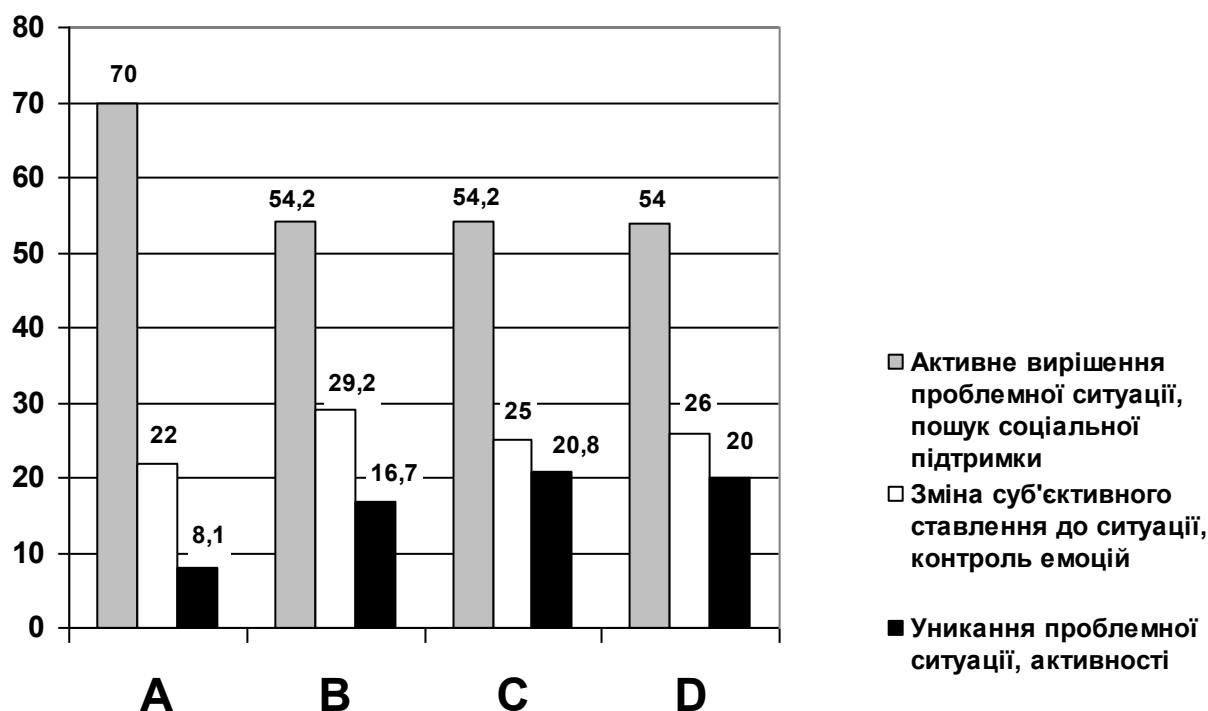


Рис. 2.1. Відносна кількість зазначень поведінкових стратегій різного типу студентами денної і заочної форм навчання та молодими фахівцями (у відсотках): А – студенти 1 курсу, В – студенти 4 курсу, С – студенти-заочники, D – молоді фахівці.

Так, можна відзначити, що стратегії активного вирішення проблемних ситуацій превалюють у відповідях усіх учасників дослідження, але частіше вказують їх студенти першого курсу (70% всіх зазначених ними способів подолання складних життєвих обставин є саме активні стратегії). У відповідях же представників усіх інших підгруп активні стратегії копінгу складають дещо більше половини (54-54,2%) всіх зазначених ними способів подолання складних життєвих ситуацій.

Схожа тенденція (але в протилежному напрямку) спостерігається й стосовно пасивних стратегій – найменше їх обирають студенти 1 курсу (8,1% від усіх вказаних ними способів подолання життєвих труднощів), на другому місці – студенти 4 курсу (16,7%). У студентів-заочників і молодих фахівців пасивні стратегії складають близько п'ятої частини від усіх зазначених ними стратегій поведінки в складних життєвих обставинах (20,8% і 20% відповідно). Стосовно компенсаторних способів подолання складних життєвих ситуацій, то, порівняно з

іншими підгрупами досліджуваних, відносно частіше їх указували студенти 4 курсу (29,2%).

З діаграми на рис.2.1 також видно, що студенти 4 курсу денної форми навчання за тим, які вони визначають властивими їм способи поведінки у складних життєвих ситуаціях, більше схожі з студентами-заочниками і молодими фахівцями. Такі результати (а також якісний аналіз змісту відповідей студентів і молодих фахівців) можуть вказувати на те, що молоді люди більш старшого віку краще усвідомлюють і диференціюють різновиди власної поведінки в складних життєвих обставинах, студенти ж першого курсу схильні давати більш стереотипні відповіді, які формально інтерпретуються як активні способи подолання («Вирішую ситуацію», «Шукаю вихід» тощо), але при цьому приховують можливі інші особливості поведінки молодих людей у складних для них життєвих обставинах.

Серед ресурсів, що вказували опитувані як необхідні їм для покращення їхніх можливостей у подоланні складних життєвих ситуацій, переважають особистісні якості (табл. 2.8). Знання й життєвий досвід зазначається як необхідна умова підвищення ефективності подолання життєвих труднощів представниками всіх підгруп, водночас відносна кількість тих, хто вказав такий ресурс, у підгрупах старшокурсників (23,1%), студентів-заочників (25%) і молодих фахівців (25%) удвічі перевищує таких студентів-першокурсників (12,5%). Молодими фахівцями були вказані два основних ресурси – знання та життєвий досвід і терпіння (відповідно 25% і 40,6% відсотків молодих людей цієї підгрупи назвали їх), а от серед студентів тільки один із опитаних (студент 4 курсу) назвав терпіння як необхідний ресурс. Натомість, тільки представники студентських груп вважають, що їм не вистачає вміння спілкуватись, самостійності, впевненості в собі (причому серед студентів-старшокурсників денної форми навчання таких найбільше – 30,8%). Гроші як необхідний ресурс для підвищення успішності подолання життєвих негараздів вказували представники всіх підгруп, крім підгрупи студентів 4 курсу денної форми навчання.

Ресурси, які студенти і молоді фахівці вважають потрібними їм для більш успішного подолання складних життєвих ситуацій

Необхідні ресурси	Студенти 1 курсу (n 32)	Студенти 4 курсу (n 26)	Студенти- заочники (n 32)	Молоді фахівці (n 32)
Знання людей, життєвий досвід	12,5	23,1	25	25
Знання себе	-	7,7	6,3	-
Оптимізм	-	15,4	3,1	-
Самостійність, впевненість у собі	6,3	30,8	18,8	-
Сила волі	6,3	3,8	-	-
Терпіння	-	3,8	-	40,6
Зміна характеру	6,3	7,7	6,3	3,1
Урівноваженість	12,5	7,7	3,1	-
Уміння спілкуватися	12,5	15,4	12,5	-
Наполегливість	-	7,7	12,5	-
Сміливість, рішучість	6,3	7,7	12,5	-
Вміння сказати „Ні”	3,1	3,8	-	-
Розуміння, підтримка з боку інших	12,5	7,7	18,8	6,3
Гроші	15,6	-	18,8	6,3
Нічого не потрібно	9,4	-	-	-

Примітка. Дані надані у відсотках.

Отримані дані можуть свідчити, на нашу думку, про актуальність для студентів-старшокурсників набуття ресурсів щодо подолання складних життєвих ситуацій шляхом особистісного зростання, змін особистісних властивостей. В умовах відносно стабільної для старшокурсників загальної життєвої ситуації в її об'єктивних складових (на відміну від першокурсників, для яких адаптація до навчання у ВНЗ – це в першу чергу адаптація до нових для них умов

життєдіяльності), для них – старшокурсників – актуалізуються проблеми внутрішньо-особистісні, пов'язані, в тому числі, і з їх «передчуттям» необхідного у подальшому вирішення завдань самостійного забезпечення свого особистого і сімейного життя, професійної діяльності, особистісної самореалізації в цілому.

Таким чином, у результаті проведеного першого етапу експериментального дослідження були визначені типи складних життєвих ситуацій актуальних для молодих людей в період навчання у ВНЗ і на початку трудової діяльності залежно від того, яких сфер життя й відношень особистості вони стосуються:

- ситуації, в яких проявляються проблеми стосунків, міжособистісної взаємодії;
- ситуації загострення проблем власного особистісного розвитку;
- ситуації, пов'язані з актуальною діяльністю, виконанням обов'язків;
- загрози та ризики для здоров'я і життя;
- ситуації, пов'язані із проблемами соціальної адаптації.

Було визначено, що ситуації, в яких проявляються проблеми стосунків, міжособистісної взаємодії, є найбільш актуальними для всіх підгруп учасників дослідження, а ситуації загострення проблем власного особистісного розвитку – для студентів 20-21-річного віку, які навчаються на останніх курсах денної форми навчання у ВНЗ. Цей факт, а також те, що необхідною умовою для набуття можливостей до більш ефективного подолання складних життєвих ситуацій студентами 4-го курсу здебільшого вважається розвиток певних особистісних якостей (а не наявність сприятливих зовнішніх умов), дозволяє зробити висновок про особливу актуальність для студентів саме на останніх курсах навчання у ВНЗ розвитку в них здатності до подолання складних життєвих ситуацій як особистісної властивості. На основі аналізу відповідей молодих фахівців щодо складних для них життєвих ситуацій порівняно з відповідями студентів-старшокурсників, можна зробити висновок, що прогностичним для останніх є збільшення актуальності після закінчення ними ВНЗ ситуацій, пов'язаних із актуальною діяльністю, виконанням обов'язків (зокрема ситуацій, пов'язаних з організацією часу, нереалізацією планів); проблем соціальної адаптації (зокрема

можливість втратити роботу); ситуацій, в яких проявляються проблеми стосунків, міжособистісної взаємодії (зокрема, конфлікти у сфері ділової комунікації).

Виявилось, що є певні гендерні особливості актуальних складних життєвих ситуацій у студентів і молодих фахівців. Так, для представниць жіночої статі ситуації, в яких проявляються проблеми стосунків і міжособистісної взаємодії, складають більше половини всіх указаних ними складних життєвих ситуацій, у юнаків і чоловіків – молодих фахівців ці ситуації, хоч і стоять також на першому місці за кількістю їхніх зазначень, мають меншу серед інших частку. А от ситуації, пов'язані з актуальною діяльністю, виконанням обов'язків частіше турбують представників чоловічої статі, ніж учасниць дослідження – представниць жіночої статі (і студентів, і молодих фахівців).

Визначені в ході опитування основні поведінкові стратегії подолання складних життєвих ситуацій у період пізньої юності в цілому збігаються з тими, що вказуються в інших дослідженнях, і можуть бути об'єднані в такі типи:

- активне вирішення проблемної ситуації, пошук соціальної підтримки – стратегії активного копіngu;
- зміну суб'єктивного ставлення до ситуації, контроль емоцій або імпульсивне відреагування і за рахунок цього – пристосування, тобто стратегії компенсаторного (інтернального) копіngu;
- уникання проблемної ситуації – стратегії пасивного копіngu.

Було виявлено, що існують певні особливості в тому, які стратегії подолання вказують учасники дослідження – представники різної статі – як такі, що вони їх реалізують у складних життєвих ситуаціях. У цілому більш «чоловічою» виявилась стратегія пошуку вирішення і вибору варіантів дій, а також пошук компромісу. Студентки ж і жінки – молоді фахівці частіше за чоловіків в складних життєвих ситуаціях схильні аналізувати і шукати причини того, що відбувається (крім першокурсниць); намагатися змінити суб'єктивне ставлення до ситуації, сприймати її як таку, що може позитивно закінчитися; проявляти емоційні реакції (відреаговувати напругу).

Попередній аналіз відповідей учасників різного віку щодо обрання ними

стратегій копіngu різного типу показав, що студенти більш старшого віку (старшокурсники, заочники) і молоді фахівці частіше, ніж першокурсники, обирають у складних життєвих ситуаціях, стратегії компенсаторного і навіть пасивного подолання і, відповідно, рідше – стратегії, які можна визначити як активні. Якісний аналіз змісту відповідей досліджуваних дозволяє стверджувати, що молоді люди більш старшого віку можуть більш усвідомлено диференціювати особливості власної поведінки в складних життєвих обставинах.

Першокурсники виділяються ще й тим, що менше, ніж більш старші учасники дослідження, вказують як на ресурс набуття можливостей щодо більш ефективного подолання складних життєвих ситуацій на розвиток своїх знань і досвіду. А от частка тих, хто надає перевагу таким ресурсам, як самостійність, впевненість у собі, найбільшою є серед студентів 4-го курсу денної форми навчання. Це вказує на актуальність саме для студентів-старшокурсників набуття внутрішньо-особистісних змін, особистісного розвитку як шляху підвищення ефективності у подоланні життєвих труднощів.

Дослідження особливостей когнітивних, емоційних (оцінних) і поведінково-регулятивних властивостей особистості студентів старших курсів залежно від особливостей їхніх пріоритетів у виборі типів стратегій подолання складних життєвих ситуацій було змістом другого етапу констатувального експерименту.

2.3. Особливості психологічних властивостей особистості студентів як факторів копіngu

Основним завданням другого етапу констатувального дослідження було вивчення особливостей взаємозв'язку між пріоритетним обранням студентами тих чи інших типів стратегій подолання складних життєвих ситуацій і характеристиками психологічних властивостей їхньої особистості, які були в результаті теоретичного дослідження виділені як структурні складові системи особистісних факторів копіngu.

На другому етапі констатувальної частини дослідження студенти, які брали в

ньому участь (124 студенти 3-4 курсів денної форми навчання УкрДАЗТ), на основі даних, отриманих за допомогою Опитувальника Р.Лазаруса, а також співбесід і спостереження, були об'єднані у три підгрупи залежно від пріоритетності для них певних типів стратегій подолання – активних, компенсаторних або пасивних:

- першу підгрупу склали 72 студенти (58% всієї вибірки);
- до другої підгрупи увійшли 44 студенти (35,5% всієї вибірки);
- студентів, у виборах яких переважали пасивні стратегії подолання, виявилось 8 (6,5%) (рис. 2.2).

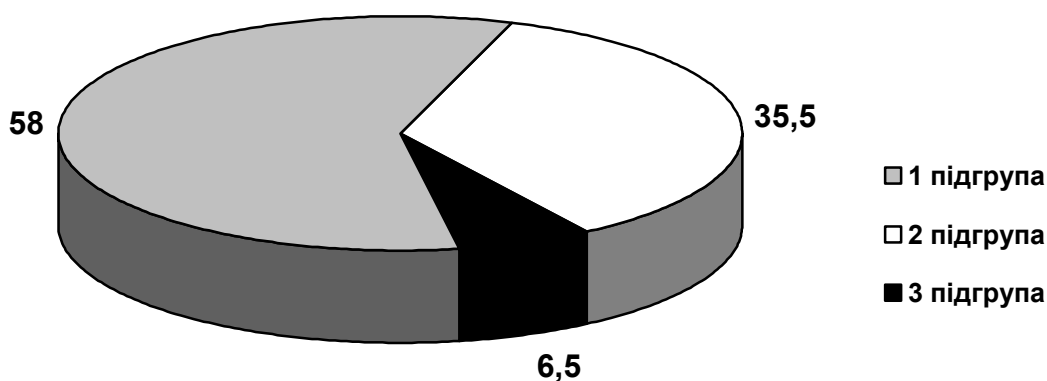


Рис. 2.2. Відносна кількість студентів з різними пріоритетами обрання ними стратегій подолання у складних життєвих ситуаціях (у відсотках):

- 1 підгрупа – студенти, які частіше обирають активні стратегії;
- 2 підгрупа – студенти, які частіше обирають компенсаторні стратегії;
- 3 підгрупа – студенти, які частіше обирають пасивні стратегії.

Дані, представлені на рис. 2.2, свідчать про те, що близько половини студентів, які взяли участь у другому етапі дослідження (42%), схильні частіше обирати в складних для себе життєвих ситуаціях компенсаторні або пасивні стратегії подолання (копінгу).

Нижче наведені результати вивчення особливостей когнітивної, емоційної (оцінної) й поведінково-регулятивної сфер особистості студентів різних підгруп.

Одним із аспектів когнітивної сфери особистості є система уявлень, знань, особистості стосовно самої себе. Особливості когнітивного компоненту Я-концепції студентів вивчалися нами за допомогою методики інтерперсональної діагностики Т.Лірі. Відповідно до зазначеної в п. 2.1. процедури проведення

студенти, які брали участь у дослідженні, заповнювали опитувальник за двома аспектами: Я-реальне і Я-ідеальне.

Особливості сприйняття себе, свого реального й ідеального Я, студентами різних підгруп представлені за допомогою графічних засобів на рис. 2.3.

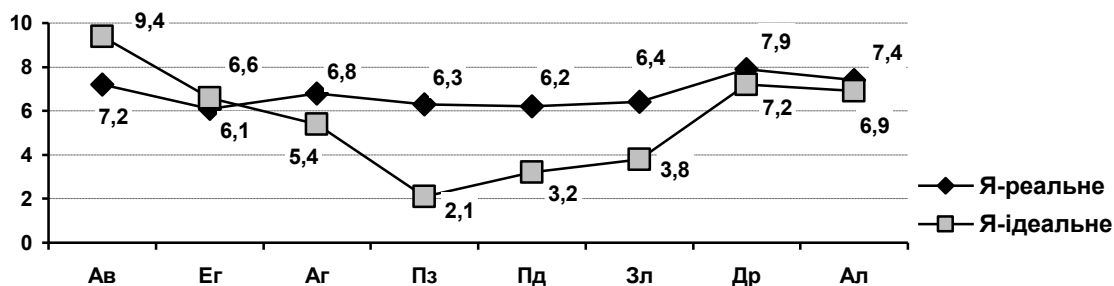


Рис. 2.3.а

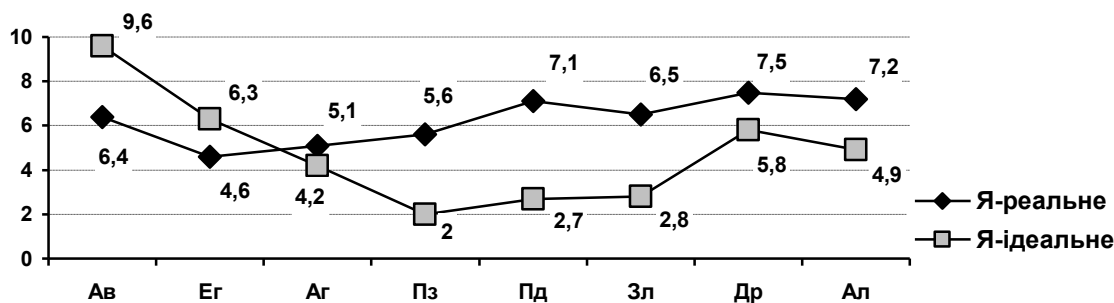


Рис. 2.3.б

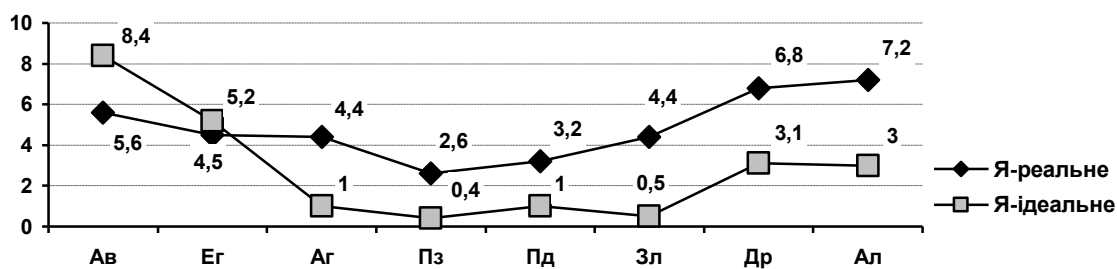


Рис. 2.3.в

Рис.2.3. Особливості когнітивної компоненти Я-концепції студентів:

Рис. 2.3.а – Сприйняття власного Я-реального і Я-ідеального студентами першої підгрупи;
 Рис. 2.3.б – Сприйняття власного Я-реального і Я-ідеального студентами другої підгрупи;
 Рис. 2.3.в – Сприйняття власного Я-реального і Я-ідеального студентами третьої підгрупи;
 Ав – октант «Авторитарність»; Ег – октант «Егоїстичність»; Аг – октант «Агресивність»;
 Пз – октант «Підозрілість»; Пд – октант «Підлеглість»; Зл – октант «Залежність»; Др – октант «Дружність»; Ал – октант «Альтруїстичність».

Наведені дані свідчать про те, що середні показники сприйняття себе (Я-

реальне) студентами всіх підгруп знаходяться в межах 8 балів, що говорить про в цілому нормальний рівень адаптивності студентів [177]. Водночас з окремих шкал ці середні показники є наближеними до відмітки 8 балів, що є свідченням того, що певна кількість студентів сприймають себе як таких, що мають більше певних якостей, ніж це є в межах нормальної адаптивності.

Порівнюючи особливості сприйняття себе студентами різних підгруп, можна зазначити, що студенти першої підгрупи (рис.2.3.а) сприймають себе як більш енергійних, активних, наполегливих, впевнених у собі (октанти «Егоїстичність», «Агресивність») і менш залежних (октант «Залежність» і «Підлеглість»), ніж студенти другої і третьої підгруп (рис. 2.3.б і 2.3.в).

Студенти другої підгрупи (рис.2.2.Б) сприймають себе як дружніх, уважних до інших, альтруїстичних (октанти «Дружність», «Альтруїстичність»); меншою мірою, ніж студенти першої групи, вони вважають себе самостійними (октанти «Підлеглість» і «Егоїстичність»), активними й енергійними (октант «Агресивність»).

У цілому студенти і другої, і третьої підгрупи, в порівнянні з першою, сприймають себе у притаманних їм властивостях з певним зміщенням їх у бік більшої залежності, несамостійності, конформності; у студентів же першої підгрупи маємо більш гармонійний розподіл рівня сприйняття як притаманних їм властивостей з усіх октантів.

Аналіз даних щодо відхилення образу Я-реального від бажаних уявлень про себе (Я-ідеального) дозволяє стверджувати, що образ себе-реального найбільше у всіх студентів віддалений від ідеалу за такими якостями, як «Авторитарність», «Підозрілість», «Підлеглість», «Залежність». Узагалі можна сказати, що студенти, які здебільшого обирають активний копінг, хотіли б бути більш авторитетними, вміти впливати на людей, керувати ними, бути більш впевненими (октанти «Авторитарність», «Егоїстичність»), хотіли б бути при цьому менш залежними й підлеглими, а також менш дратівливими, критичними, більш стриманими в емоційних проявах (октанти «Підозрілість», «Залежність», «Підлеглість» і «Агресивність») (див. рис. 2.3.а).

Студенти, які частіше обирають компенсаторний копінг, теж вважають, що їм необхідно б було більше проявляти лідерських якостей, бути більш незалежним, здатними до суперництва, більш стриманими в емоційних проявах, менш імпульсивними і критичними (октант «Підозрілість»). Вони більш наближено до «ідеалу» приймають себе у проявах власної наполегливості, енергійності, які вважають в середньому менш їм властивими, ніж студенти першої підгрупи (октант «Агресивність»). Також студенти другої підгрупи в середньому мають показники, які свідчать про бажання менше відповідати за інших, бути менш відкритими і доступними для інших (октант «Альтруїстичність») (див. рис. 2.3.б).

Студенти, які схильні пасивно переживати життєві труднощі, як і інші студенти, вважають, що їм бракує лідерських якостей, можливостей впливу на інших людей, незалежності; вони також вважають, що їм варто було б бути наполегливішими, критичнішими (октант «Агресивність»). Ці студенти хотіли б бути і більш впевненими в собі, і незалежними (октант «Егоїстичність», «Залежність»), але одночасно – менш конформними (октант «Дружність») і меншою мірою такими, від яких чекають підтримки, допомоги, відповідальності (октант «Альтруїстичність») (див. рис. 2.3.в).

Загальні показники сприйняття студентами власних активних якостей (октанти «Авторитарність», «Егоїстичність», «Агресивність», «Підозрілість») і реактивних (октанти «Підлеглість», «Залежність», «Дружність», «Альтруїстичність») свідчать про те, що всі студенти в середньому сприймають себе як більш реактивних (залежних від обставин і впливів), ніж активних (самостійних, незалежних, ініціативних) (табл. 2.9). Водночас студенти першої підгрупи більшою мірою вважають властивими їм активні якості, ніж студенти другої і особливо третьої підгрупи. Більше за інших знаходять у собі реактивних якостей студенти другої підгрупи. А порівняння уявлень студентів про бажані ними якості свідчить про те, що всі студенти хотіли б бути в середньому менш реактивними, а студенти першої і другої підгруп – більш активними.

Студенти, які частіше схильні уникати активних форм подолання, хотіли б

знизити в себе прояв як реактивних, так і активних якостей. Такі результати, а також їхній загальний низький рівень, можуть свідчити про певну закритість, уникання відповідальності щодо себе майбутнього, яка актуалізується в разі усвідомлення образу ідеального себе, і загалом – про невпевненість у собі студентів третьої підгрупи.

Таблиця 2.9

**Середні показники відхилення
між Я-реальним і Я-ідеальним студентів
і сприйняття ними власних активних\реактивних якостей**

Підгрупи	Сприйняття студентами своїх активних якостей (середні значення)		Сприйняття студентами своїх реактивних якостей (середні значення)		Середні відхилення між Я-реальним і Я-ідеальним
	Я-реальне	Я-ідеальне	Я-реальне	Я-ідеальне	
1 підгрупа	6,6	5,875	6,975	5,525	1,85
2 підгрупа	5,425	5,525	7,075	4,05	2,69
3 підгрупа	4,275	3,75	5,4	1,9	2,89

Значення загальних середніх відхилень між Я-реальним і Я-ідеальним у трьох підгрупах (табл. 2.9) свідчать також про більшу конфліктність Я-концепції тих студентів, які схильні уникати труднощів, і тих, які скоріше налаштовані внутрішньо до них пристосовуватись, порівняно зі студентами, які швидше обирають активні форми подолання складних життєвих обставин.

Особливості когнітивної сфери особистості студентів вивчались нами також, як уже зазначалось у п. 2.1., за допомогою ряду шкал 16-факторного тесту Р.Кеттелла. Аналізуючи дані, наведені в таблиці 2.10, можна зазначити, що в цілому більшість досліджуваних студентів показали високий рівень загального інтелекту, кмітливості, відповідаючи на питання шкали В («Інтелект») опитувальника.

**Результати дослідження особливостей когнітивних властивостей
особистості студентів за тестом Р.Кеттелла**

Шкали	1 підгрупа		2 підгрупа		3 підгрупа		φ^{*1}	φ^{*2}	φ^{*3}
	Високий рівень	Низький рівень	Високий рівень	Низький рівень	Високий рівень	Низький рівень			
В Інтелект	65,28	34,72	59,09	40,91	50	50	0,669	0,833	0,476
М Практичність- розвинена уява	54,17	45,83	38,64	61,36	37,5	62,5	1,66*	0,9	0,05
Q1 Консерватизм- радикалізм	68,06	31,94	34,09	65,91	25	75	3,69**	2,43**	0,52
N Прямолін-сть - дипломат-сть	56,94	43,06	63,64	36,36	50	50	-0,717	0,37	0,715

Примітки:

1. Результати надані у відсотках;
2. φ^{*1} - критерій кутового перетворення Фішера між показниками першої підгрупи і другої; φ^{*2} - між показниками першої підгрупи і третьої; φ^{*3} - між показниками другої підгрупи і третьої;
3. * - $p < 0,05$; ** - $p < 0,01$.

Що стосується результатів за шкалою М («Практичність – розвинена уява»), то тут студентам першої підгрупи більш, ніж студентам другої підгрупи ($\varphi^{*1}=1,66$ при $p < 0,05$), притаманні вищі показники, які свідчать про здатність до пошуку різноманітних варіантів рішення проблем, розвиток уяви, творчий потенціал.

За шалою Q1 («Консерватизм-радикалізм») – більшість студентів першої підгрупи (68,06%), на відміну від другої і третьої ($\varphi^{*1}=3,69$, $\varphi^{*2}=2,43$ при $p < 0,01$), показали результати, які можна інтерпретувати як високу готовність до змін, прагнення бути інформованими, критичність, аналітичність мислення. Натомість, більшість студентів, які схильні в складних життєвих ситуаціях внутрішньо до них пристосовуватися або уникати (відповідно, 65,91% і 75%), мають такі показники за даною шкалою, які свідчать про невисокий рівень відкритості до нових ідей, певну ригідність поглядів, консерватизм.

За шкалою N («Прямолінійність – дипломатичність»), яка характеризує рівень схильності робити висновки просто і безпосередньо або, навпаки – розважливість, здатність враховувати багатогранні аспекти подій і ситуацій, більше половини студентів першої і другої підгруп (56,94% і 63,64%) мають показники, які свідчать про мисленнєву гнучкість, можливість приймати події у їхній багатогранності. Серед студентів третьої підгрупи такі результати в половини (50%). При цьому статистично значущих відмінностей між студентами різних підгруп виявлено не було.

Результати кореляційного аналізу всього масиву даних, проведеного за допомогою розрахунку коефіцієнта r Пірсона (Додаток Д), свідчать про наявність середньої, помірної і слабкої сили кореляційних зв'язків між обранням студентами стратегій подолання певного типу і деякими показниками, які характеризують когнітивні аспекти особистості. Так, було виявлено, що активність у подоланні (шкали активного копінгу опитувальника Р.Лазаруса (КА)) корелює зі сприйняттям студентами себе як впевнених у собі, успішних, наполегливих, вимогливих, енергійних (октанти «Авторитарність» (Ав), «Агресивність» (Аг) опитувальника Т.Лірі) (середньої й помірної сили прямі кореляційні зв'язки $r=0,50$ і $r=0,31$ за $p<0,001$ відповідно). Слабкий кореляційний зв'язок виявлено між активністю в подоланні й сприйняттям себе як критичних (октант «Підозрілість» (Пз)) і в цілому активних (середні показники за октантами «Авторитарність», «Егоїстичність», «Агресивність», «Підозрілість» (Акт)) ($r=0,21$ за $p<0,05$ і $r=0,28$ за $p<0,01$ відповідно). Сприйняття студентами себе за реактивними якостями: скромністю, поступливістю, залежністю, конформністю, делікатністю тощо (середні показники за октантами «Підлеглість», «Залежність», «Дружність», «Альтруїстичність» (Ркт)) – корелює з обранням ними стратегій компенсаторного подолання (КК) (слабкої сили прямий кореляційний зв'язок, $r=0,26$ за $p<0,01$).

Було також виявлено, що конфліктність Я-концепції (середні показники відхилення Я-реального і Я-ідеального (КЯ)) є у студентів тим більшою, чим меншим є рівень обрання ними активних стратегій копінгу (слабкої сили

зворотній кореляційний зв'язок, $r=0,21$ за $p<0,05$) і чим частіше вони обирають компенсаторні стратегії подолання (слабкої сили прямий кореляційний зв'язок, $r=0,25$ за $p<0,01$). Більша активність у подоланні пов'язана також з розвинутою уявою, інтелектуальною незалежністю (шкала М опитувальника Р.Кеттелла (М)) (помірної сили кореляційний зв'язок, $r=0,36$ за $p<0,001$).

Таким чином, можна говорити, що особливості когнітивної сфери особистості студентів певною мірою пов'язані з особливостями подолання ними складних життєвих обставин. У студентів, які мають схильність активно долати життєві труднощі, рівень конфліктності їхньої Я-концепції (різниця між Я-реальним і Я-ідеальним) в середньому є меншим, ніж у студентів інших підгруп. Сприймаючи себе, як і інші студенти, більше як реактивних, ніж активних, вони (порівняно з іншими студентами) визнають наявними у себе в середньому більшої кількості активних якостей, а також демонструють бажання посилити прояв останніх. Також більшість студентів, які переважно обирають активні стратегії копіngu, вирізняє здатність до пошуку різноманітних варіантів рішення проблем, розвиток уяви, інтелектуальна самостійність. Активність у подоланні пов'язана з інформаційною відкритістю, готовністю до сприйняття нового.

Більшість студентів, які частіше реалізують компенсаторний копіng, так само як і студенти попередньої підгрупи, демонструють у когнітивній сфері достатньо високі показники кмітливості, інтелекту за відповідною шкалою тесту Р.Кеттелла. Але водночас для більшої частини цих студентів характерним є невисокий рівень відкритості до нових ідей, певна ригідність поглядів, консерватизм. Стосовно Я-концепції цих студентів – їм притаманне сприйняття себе як підлеглих, конформних, поступливих, делікатних тощо, тобто в цілому реактивних. Компенсаторність у подоланні пов'язана також із конфліктністю Я-концепції.

Студенти, які частіше обирають пасивні види способів подолання складних життєвих ситуацій, мають більш низькі, ніж у інших студентів, показники інтелектуальної відкритості, готовності до сприйняття нового. Також більшість цих студентів схильні до однозначного, спрощеного, сприйняття ситуацій і подій. У Я-концепції цих студентів спостерігається більш високий рівень внутрішньої

конфліктності.

Особливості емоційної сфери особистості студентів були вивчені нами, зокрема, за допомогою шкал F («Експресивність-стриманість»), O («Впевненість-тривожність»), C («Емоційна стійкість-нестійкість») та I («Чутливість») опитувальника Р.Кеттелла. Результати дослідження в узагальненому вигляді представлені в таблиці 2.11.

Таблиця 2.11

Результати дослідження особливостей емоційно-оцінних властивостей особистості студентів (тест Р.Кеттелла)

Шкали	1 підгрупа		2 підгрупа		3 підгрупа		φ^{*1}	φ^{*2}	φ^{*3}
	Високий	Низький	Високий	Низький	Високий	Низький			
	рівень	рівень	рівень	рівень	рівень	рівень			
F Стриманість- експресив-ть	68,06	31,94	31,82	68,18	12,5	87,5	3,88**	3,26**	1,235
O Впевненість- тривожність	51,39	48,61	72,73	27,27	87,5	12,5	-2,26*	-2,2*	-1,004
C Емоційна стійкість	77,78	22,22	79,55	20,45	0	100	-0,23	-	-
I Жорсткість- чутливість	19,44	80,55	40,9	59,1	25	75	-2,48**	-0,36	0,89

Примітки:

1. Результати надані у відсотках;
2. φ^{*1} - критерій кутового перетворення Фішера між показниками першої підгрупи і другої; φ^{*2} - між показниками першої підгрупи і третьої; φ^{*3} - між показниками другої підгрупи і третьої;
3. * - $p < 0,05$; ** - $p < 0,01$.

Із наведених даних видно, що студентам першої підгрупи в цілому властиві позитивні настанови щодо життя, оптимізм, життєрадісність: більшість з них (68,06%) мають високі показники за шкалою F – «Стриманість-експресивність», на відміну від студентів другої і третьої підгруп, показники більшості з яких за даною шкалою (68,18% і 87,5% відповідно) можуть бути проінтерпретовані як схильність до керування в поведінці пересторогами, страх невдачі, песимістичність ($\varphi^{*1}=3,88$; $\varphi^{*2}=3,26$ за $p < 0,01$).

Показники тривожності (шкала О «Впевненість-тривожність») у студентів, які швидше обирають внутрішньо-особистісне пристосування або уникання труднощів, є в цілому вищими, ніж у студентів, які в складних життєвих ситуаціях схильні діяти більш активно ($\varphi^{*1}=2,26$; $\varphi^{*2}=2,2$ за $p<0,05$). При цьому практично половина студентів, які частіше обирають активні форми копіngu, також мають високі показники тривожності, уразливості (51,39%).

За показниками емоційної зрілості, стійкості, врівноваженості (шкала С «Емоційна стійкість») студенти, які частіше реалізують активні і компенсаторні стратегії копіngu (відповідно 77,78% і 79,55%), в цілому мають вищі показники, ніж ті, хто частіше пасивно поведуться у складних життєвих обставинах (серед останніх всі досліджувані мають низькі показники за зазначеною шкалою).

За показниками шкали І («Жорсткість-чутливість») суттєвою виявилася різниця між студентами першої й другої груп ($\varphi^{*1}= -2,48$ за $p<0,01$), яка відображає той факт, що серед студентів, які скоріше обирають внутрішнє пристосування до складних життєвих обставин, більше таких, що їх відрізняє м'якість, поступливість, емоційна чутливість (19,44% і 40,9% відповідно).

Особливості переживання студентами насиченості, результативності, цілеспрямованості життя як однієї з характеристик оцінної сфери особистості вивчались нами за допомогою тесту «Смисложиттєвих орієнтацій». Із наведених у таблиці 2.12 даних видно, що за більшістю виділених шкал опитувальника студенти першої підгрупи мають у середньому більш високі результати порівняно з іншими.

Такі результати свідчать про те, що студенти, які у складних життєвих ситуаціях схильні реалізовувати активні стратегії їхнього подолання, у більшості своїй відрізняються переживанням життя як цілеспрямованого, з часовою перспективою на майбутнє, насиченого подіями й емоційними переживаннями, в цілому осмисленого (шкали «Цілі в житті» ($\varphi^{*1}=3,04$ за $p<0,01$); «Процес життя» ($\varphi^{*1}=2,03$; $\varphi^{*2}=2,08$ за $p<0,05$) і «Осмисленість життя» ($\varphi^{*1}=2,003$ за $p<0,05$; $\varphi^{*2}=2,52$ за $p<0,01$)).

Особливості смисложиттєвих орієнтацій студентів

Шкали	1 підгрупа		2 підгрупа		3 підгрупа		φ^{*1}	φ^{*2}	φ^{*3}
	Високий рівень	Низький рівень	Високий рівень	Низький рівень	Високий рівень	Низький рівень			
Ож	70,83	29,17	52,27	47,73	25	75	2,003*	2,52**	1,45
Цж	69,44	30,56	40,91	56,82	0	100	3,04**	-	-
Пж	62,5	37,5	43,18	56,82	25	75	2,03*	2,08*	1,01
Рж	61,11	38,89	77,27	22,73	12,5	87,5	-1,85*	2,87**	3,71**

Примітки:

1. Результати надані у відсотках;
2. Ож – шкала «Осмиленість життя»; Цж – шкала «Цілі в житті»; Пж – шкала «Процес життя»; Рж – шкала «Результативність життя»;
3. φ^{*1} - критерій кутового перетворення Фішера між показниками першої підгрупи і другої; φ^{*2} - між показниками першої підгрупи і третьої; φ^{*3} - між показниками другої підгрупи і третьої;
4. * - $p < 0,05$; ** - $p < 0,01$.

Також наведені дані свідчать про те, що студентів із більш активним підходом до подолання життєвих проблем від студентів, які надають перевагу пасивним способам переживання складних обставин, вирізняє і більше задоволення результатами власної самореалізації (шкала «Результат життя» $\varphi^{*2}=2,87$ за $p < 0,01$)).

Але найбільшою є частка студентів, які мають високі показники за шкалою «Результат життя» (77,27%), у підгрупі студентів, які в складних життєвих ситуаціях скоріше обирають внутрішнє до них пристосування ($\varphi^{*1} = -1,85$ за $p < 0,05$; $\varphi^{*3} = 3,71$ за $p < 0,01$). На нашу думку, такі результати можуть свідчити не тільки (і не стільки) про те, що студенти задоволені результатами самореалізації, але й також вказувати на можливість невисокої критичності студентів щодо власних досягнень, «задоволення меншим», «видавання бажаного за дійсне».

Отримані результати, серед яких зокрема відсутність значущої відмінності між показниками студентів другої й третьої підгруп (за винятком показників за шкалою «Результат життя»), можуть свідчити про те, що переважне обрання студентами в складних життєвих ситуаціях пасивних і компенсаторних стратегій їхнього подолання може бути обумовленим недостатнім рівнем сформованості в них життєвих цілей, часових перспектив, готовності проявляти цікавість, насичувати життя подіями.

Результати проведеного кореляційного аналізу (Додаток Д) також свідчать про наявність середньої, помірної й слабкої сили кореляційних зв'язків між обранням студентами стратегій подолання певного типу і деякими показниками емоційних (оцінних) властивостей їх особистості. Так, було виявлено, що активність у подоланні (шкали активного копіngu опитувальника Р.Лазаруса (КА)) позитивно корелює з переживанням студентами осмисленості, цілеспрямованості, задоволеності насиченістю життя (шкали опитувальника «Смисложиттєвих орієнтацій» «Осмисленість життя» (Ож), «Цілі в житті» (Цж), «Процес життя» (Пж)) (помірної сили й слабкі прямі кореляційні зв'язки $r=0,35$, $r=0,32$ за $p<0,001$ і $r=0,26$ за $p<0,01$ відповідно). Також результати кореляційного аналізу свідчать про те, що збільшення виборів студентами активних способів подолання пов'язане з більш високим рівнем оптимістичності, бадьорості, життєрадісності (фактор F опитувальника Р.Кеттелла «Стриманість-експресивність» (F)) та емоційною зрілістю (фактор С опитувальника Р.Кеттелла «Емоційна стійкість» (С)) (помірної сили і слабкий прямі кореляційні зв'язки $r=0,41$ за $p<0,001$ і $r=0,23$ за $p<0,01$ відповідно). З показниками емоційної врівноваженості пов'язане також і обрання студентами компенсаторних способів подолання складних життєвих ситуацій (шкали компенсаторного копіngu опитувальника Р.Лазаруса (КК)) (слабкий прямий кореляційний зв'язок $r=0,22$ за $p<0,05$).

Пасивність же подолання (шкали пасивного копіngu опитувальника Р.Лазаруса (КП)) пов'язана, навпаки, з емоційної нестійкістю, лабільністю настрою (фактор С опитувальника Р.Кеттелла «Емоційна стійкість» (С)) (слабкий зворотній кореляційний зв'язок $r= -0,25$ за $p<0,01$); тривожністю (фактор О

опитувальника Р.Кеттелла «Впевненість-тривожність» (О)) (помірної сили прямий кореляційний зв'язок $r=0,38$ за $p<0,01$), а також низьким рівнем переживання результативності самореалізації (шкала опитувальника «СЖО» «Результат життя» (Рж)) (слабкий зворотній кореляційний зв'язок $r= -0,22$ за $p<0,05$).

Отже, отримані результати дозволяють стверджувати, що переважний вибір студентами в складних життєвих ситуаціях стратегій подолання певного типу знаходиться у взаємозв'язку з особливостями емоційної (оцінної) сфери їхньої особистості. Реалізація переважно активних форм подолання складних життєвих ситуацій передбачає переживання особистістю осмисленості, насиченості свого життя, наявності в житті стійких цілей, адекватне ставлення щодо результатів власної самореалізації. Оптимістичність, впевненість у собі, низький рівень тривожності, емоційна витривалість також виступають особистісними детермінантами здійснення переважно активного протистояння і цілеспрямованих наполегливих зусиль щодо розв'язання складних життєвих ситуацій.

Переважне обрання студентами стратегій внутрішнього пристосування до складних життєвих обставин обумовлене недостатнім рівнем сформованості у них життєвих цілей і часових перспектив, але водночас ці студенти схильні бути «задоволеними малим»: готові до позитивного оцінювання найменших результатів самореалізації. Більш низький рівень оптимістичності, підвищений рівень тривоги, емоційна чутливість, м'якість і поступливість за емоційної витривалості й зрілості також виступають особистісними факторами компенсаторного подолання.

Студентів, які частіше обирають пасивні способи копіngu, характеризує песимістичність, схильність все ускладнювати, більш високий рівень тривожності, невпевненість у собі, емоційна лабільність. Пасивність у подоланні обумовлена також відсутністю стійких життєвих цілей, часових перспектив, незадоволеністю як загальною насиченістю життя подіями та емоційними переживаннями, так і результатами самореалізації.

На основі проведеного аналізу даних кореляційних зв'язків між показниками

когнітивних і емоційних (оцінних) властивостей студентів (Додаток Д) було встановлено, що між більшістю показників зазначених сфер особистості студентів існують зв'язки різної сили і напрямку (рис. 2.4).

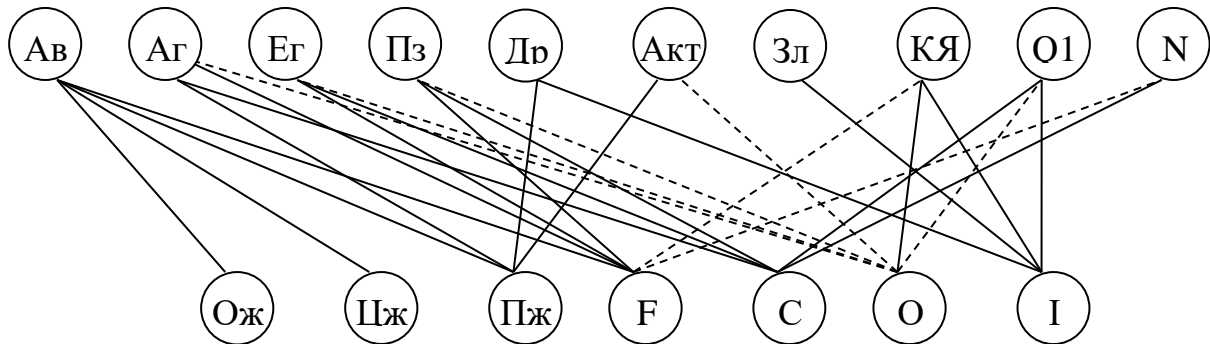


Рис. 2.4. Особливості кореляційних зв'язків між показниками когнітивних і емоційних (оцінних) властивостей особистості студентів

Так, сприйняття студентами себе як енергійних, наполегливих і впевнених у собі (октант опитувальника Т.Лірі «Авторитарність» (АВ)) пов'язане з переживанням ними задоволеності насиченістю життя, його цілеспрямованості й загальної осмисленості (шкали тесту СЖО «Процес життя» (Пж) ($r=0,28$ за $p<0,01$), «Цілі в житті» (Цж) ($r=0,25$ за $p<0,01$), «Осмисленість життя» (Ож) ($r=0,27$ за $p<0,01$)), а також із експресивністю, оптимістичністю, життєрадісністю (фактор F «Стриманість-експресивність» тесту Р.Кеттелла ($r=0,43$ за $p<0,001$)). Остання властивість корелює також і з більш високим рівнем сприйняття студентами себе за наявності в них інших активних якостей: здатності до суперництва, енергійності, вимогливості, критичності та ін. (октанти «Агресивність» (Аг) ($r=0,31$ за $p<0,001$); «Егоїстичність» (Ег) ($r=0,25$ за $p<0,01$); «Підозрілість» ($r=0,19$ за $p<0,05$)), а також з меншою внутрішньою конфліктністю Я-концепції (середні показники відхилення Я-реального та Я-ідеального (КЯ) ($r=-0,29$ за $p<0,01$)) і з меншою розсудливістю, більшою схильністю робити прості й безпосередні висновки (фактор N «Прямолінійність-дипломатичність» ($r=-0,22$ за $p<0,05$)).

Переживання задоволення насиченістю життя (шкала «Процес життя» (Пж) тесту СЖО) є вищим у тих студентів, які сприймають себе не тільки як більш

впевнених у собі (октант «Авторитарність (Ав) опитувальника Т.Лірі ($r=0,28$ за $p<0,01$)), вимогливих (октант «Егоїстичність» (Ег) ($r=0,20$ за $p<0,05$)) і в цілому активних (середні значення показників активних октантів опитувальника Т.Лірі «Авторитарність», «Егоїстичність», «Агресивність», «Підозрілість» (Акт) ($r=0,20$ за $p<0,05$), але й здатних до співробітництва, комунікативно відкритих, дружніх (октант «Дружність» (Др) ($r=0,21$ за $p<0,05$)).

Емоційна врівноваженість і зрілість студентів (фактор С «Емоційна стійкість» тесту Р.Кеттелла) корелює зі сприйняттям ними себе як конкурентних, вимогливих, критичних у ставленнях до подій життя (октанти «Егоїстичність» (Ег), «Агресивність» (Аг), «Підозрілість» (Пз) опитувальника Т.Лірі ($r=0,19$; $r=0,19$ за $p<0,05$ і $r=0,30$ за $p<0,001$ відповідно)) і при цьому – контактних (октант «Дружність» (Др) ($r=0,19$ за $p<0,05$)), а також критичністю, аналітичністю, інформаційною відкритістю (фактор Q1 «Консерватизм-радикалізм» тесту Р.Кеттелла ($r=0,24$ за $p<0,01$)) і розсудливістю (фактор N «Прямолінійність-дипломатичність» ($r=0,22$ за $p<0,05$)). Тривожність як особистісна властивість (фактор О «Впевненість-тривожність» тесту Р.Кеттелла) є тим більшою у студентів, чим вищий у них рівень внутрішньо-особистісної конфліктності (середні показники відхилення Я-реального та Я-ідеального (КЯ) ($r=0,21$ за $p<0,02$)). Більший же рівень сприйняття себе як енергійних, наполегливих, здатних до суперництва, критичних (октанти «Агресивність» (Аг), «Егоїстичність» (Ег), «Підозрілість» (Пз) опитувальника Т.Лірі ($r= -0,21$ за $p<0,05$; $r= -0,21$ за $p<0,05$; $r= -0,27$ за $p<0,01$ відповідно)) і в цілому активних (середні значення показників активних октантів «Авторитарність», «Егоїстичність», «Агресивність», «Підозрілість» (Акт) ($r= -0,27$ за $p<0,01$)), а також більша інтелектуальна відкритість і критичність (фактор Q1 «Консерватизм-радикалізм» тесту Р.Кеттелла ($r= -0,21$ за $p<0,05$)) спостерігаються у більш впевнених у собі студентів (фактор О «Впевненість-тривожність» тесту Р.Кеттелла).

Емоційна чутливість, здатність до співчуття, м'якість (фактор І «Жорсткість-чутливість» тесту Р.Кеттелла) виявилися тим більшими в студентів, чим більше

вони схильні сприймати себе як дружніх, конформних, залежних (октанти «Дружність» (Др), «Залежність» (Зл) опитувальника Т.Лірі ($r=0,28$ за $p<0,01$ і $r=0,18$ за $p<0,05$ відповідно)), мають конфліктність Я-концепції ($r=0,26$ за $p<0,01$), а також чим вищими вони мають показники інтелектуальної відкритості, більшої толерантності до нових незвичних ідей і поглядів (фактор Q1 «Консерватизм-радикалізм» тесту Р.Кеттелла ($r=0,43$ за $p<0,001$)).

Наявність такої кількості різних за силою кореляційних зв'язків між показниками когнітивних та емоційних (оцінних) властивостей особистості студентів дозволяє визнати обґрунтованість висунутого в результаті теоретичного аналізу припущення (п. 1.3.) про існування когнітивно-оцінних зв'язків, реалізації цілісного когнітивно-емоційного сприйняття та оцінювання особистістю ситуації і себе в ній у процесі подолання людиною життєвих труднощів.

Особливості поведінково-регулятивної сфери особистості студентів вивчались нами за допомогою опитувальника «Стильової саморегуляції поведінки» (ССП-98), методики «Рівень суб'єктивного контролю» (УСК), «Орієнтаційної анкети спрямованості особистості» Б.Басса; шкал А («Комунікативна закритість – комунікативна відкритість»), Q2 («Конформізм – нонконформізм»), Q3 («Самоконтроль»), Q4 («Мотиваційна напруга – розслабленість») і G («Нормативність поведінки») опитувальника Р.Кеттелла.

Результати дослідження поведінково-регулятивних властивостей студентів, отримані за допомогою 16-факторного опитувальника Р.Кеттелла, представлені в таблиці 2.13. Аналіз наведених у ній даних дозволяє говорити про те, що однією з характеристик більшості студентів, які в складних життєвих обставинах обирають переважно активні стратегії копію (70,83%), є їхня активність, природність поведінки, уважність до партнерів у спілкуванні (фактор А «Комунікативна відкритість» тесту Р.Кеттелла), що суттєво відрізняє їх від студентів, подолання якими складних життєвих ситуацій є переважно компенсаторним або пасивним ($\varphi^{*1}=5,54$ і $\varphi^{*2}=3,42$ за $p<0,01$), і стосунки з оточуючими у більшості з яких (79,55% і 87,5% відповідно) можуть викликати більше напруження, ніж задоволення.

Результати дослідження особливостей поведінково-регулятивної сфери особистості студентів (тест Р.Кеттелла)

Шкали	1 підгрупа		2 підгрупа		3 підгрупа		φ^{*1}	φ^{*2}	φ^{*3}
	Високий рівень	Низький рівень	Високий рівень	Низький рівень	Високий рівень	Низький рівень			
А Комунікатив. відкритість	70,83	29,17	20,45	79,55	12,5	87,5	5,54**	3,42**	0,56
Q2 Конформізм- нонконфор-м	41,67	58,33	56,82	43,18	50	50	-1,58	-0,45	0,35
Q3 Самоконтроль	77,78	22,22	81,82	18,18	0	100	0,52	-	-
Q4 Мотиваційна напруга- розслаблен-ть	72,22	27,78	20,45	79,54	37,5	62,5	5,71**	1,91*	-0,98
G Норматив-сть поведінки	91,67	8,33	84,09	15,91	50	50	1,23	2,64**	1,95*

Примітки:

1. Результати надані у відсотках;
2. φ^{*1} - критерій кутового перетворення Фішера між показниками першої підгрупи і другої; φ^{*2} - між показниками першої підгрупи і третьої; φ^{*3} - між показниками другої підгрупи і третьої;
3. * - $p < 0,05$; ** - $p < 0,01$.

Можливо саме з такою налаштованістю на спілкування і взаємодію пов'язані результати за шкалою Q2 «Конформізм-нонконформізм» студентів, які в подоланні труднощів переважно активні: тільки менше половини досліджуваних першої підгрупи (41,67%) мають показники, які свідчать про незалежність і самостійність. У підгрупі тих, хто скоріше в складних життєвих обставинах реагує компенсаторно, 56,82% студентів надали відповіді на питання зазначеної шкали, які свідчать про намагання досліджуваних відрізнятись від інших, проявляти власну незалежність. Серед студентів, які переважно пасивно поведуть себе в складних життєвих обставинах, порівну і тих, хто намагається виділитись, і

тих, хто скоріше покладається на рішення інших.

А от за рівнем самоконтролю (фактор Q3) в підгрупі студентів, які намагаються в складних життєвих ситуаціях пасивно їх перечекати або уникнути в інший спосіб, не виявлено жодного, хто б мав високі показники здатності до внутрішнього контролю поведінки й емоцій відповідно до чіткого уявлення про себе і соціальні норми. У підгрупах студентів з активним і компенсаторним копінгом більшість досліджуваних мають високі показники зазначеної властивості (77,78% і 81,82% відповідно).

Показники за шкалою Q4 («Мотиваційна напруга – розслабленість») свідчать про те, що для більшості студентів, у подоланні яких переважають активні спроби змінити ситуацію й змістовно вирішити проблему (72,22%), характерний підвищений рівень мотиваційної напруги, готовність до активності. Цей показник у студентів першої підгрупи, в цілому, є більшим, ніж у студентів як другої, так і третьої підгруп ($\varphi^{*1}=5,71$ за $p<0,01$; $\varphi^{*2}=1,91$ за $p<0,05$). Серед студентів, які скоріше налаштовані внутрішньо пристосовуватися до складних життєвих обставин, таких, що мають високі показники за шкалою мотиваційної напруги значно менше – 20,45%, а серед тих, хто частіше поводить пасивно – 37,5%, та при цьому статистично достовірних відмінностей між студентами цих двох груп не виявлено.

За шкалою G («Нормативність поведінки») показники студентів, які схильні активно поводитися в складних життєвих ситуаціях, а також долати їх внутрішньо змінюючись, значно перевищують тих, які намагаються уникати свідомої цілеспрямованої проблемно орієнтованої активності. Переважна більшість перших (91,67%) і других (84,09%) мають високі показники здатності свідомого виконання норм, наполегливого досягнення мети, відповідальності, а серед останніх – половина мають показники, які свідчать про труднощі з організацією діяльності й виконанням обов'язків, уразливість щодо впливу обставин, імпульсивність бажань і поведінки ($\varphi^{*2}=2,64$ за $p<0,01$; $\varphi^{*3}=1,95$ за $p<0,05$).

Результати, отримані за допомогою «Орієнтаційної анкети спрямованості особистості» Б.Басса, дозволяють говорити про певні розбіжності в сфері

мотиваційної спрямованості, актуальної пріоритетності мотивів для студентів різних підгруп (табл. 2.14, рис. 2.5).

Таблиця 2.14

Особливості мотиваційних пріоритетів студентів

Мотиваційна орієнтація	1 підгрупа		2 підгрупа		3 підгрупа		φ^{*1}	φ^{*2}	φ^{*3}
	Є пріоритетом (1-1,5 ранги)	Не є пріоритетом (2-3 ранги)	Є пріоритетом (1-1,5 ранги)	Не є пріоритетом (2-3 ранги)	Є пріоритетом (1-1,5 ранги)	Не є пріоритетом (2-3 ранги)			
ОЯ	23,61	76,38	13,64	86,36	62,5	37,5	3,31**	-2,17*	-3,75**
ОС	34,72	65,28	70,45	29,55	50	50	-3,83**	-0,83	1,097
ОД	65,28	34,72	34,09	65,91	12,5	87,5	3,32**	3,11**	1,36

Примітки:

1. Результати надані у відсотках;
2. ОЯ - Орієнтація на Я; ОС - Орієнтація на спілкування; ОД - Орієнтація на діяльність;
3. φ^{*1} - критерій кутового перетворення Фішера між показниками першої підгрупи і другої; φ^{*2} - між показниками першої підгрупи і третьої; φ^{*3} - між показниками другої підгрупи і третьої;
4. * - $p < 0,05$; ** - $p < 0,01$.

Із наведених даних видно, що студенти першої підгрупи перевищують за своєю мотиваційною орієнтацією на досягнення результатів у діяльності студентів інших підгруп, беручи до уваги середні показники значень балів за цією шкалою (28,97) (рис. 2.5) і відносну кількість студентів у групі, для яких саме ця мотиваційна орієнтація є пріоритетною ($\varphi^{*1}=3,32$; $\varphi^{*2}=3,11$ за $p < 0,01$). Це може свідчити про те, що зацікавленість у якісному виконанні роботи, орієнтація на ділове співробітництво, актуальність мотивації щодо досягнення спільної мети, пов'язаної з продуктивною діяльністю, можуть виступати одним із факторів реалізації активних способів подолання складних життєвих ситуацій. Водночас, правда, цих студентів – порівняно з тими, хто схильні скоріше внутрішньо пристосовуватися до життєвих труднощів, – вирізняє більш виражена егоцентрична мотиваційна орієнтація (шкала «Орієнтація на власне Я» ($\varphi^{*1}=3,31$

за $p < 0,01$)).

Для студентів другої підгрупи виявилася в цілому більшою актуальність мотивів, пов'язаних із реалізацією спілкування. І відносна кількість студентів, для яких пріоритетною є саме орієнтація на спілкування (70,45%) ($\varphi^{*1} = -3,83$ за $p < 0,01$) (див. табл. 2.13), і середні показники за цією шкалою (28,34) є найвищими в студентів саме цієї підгрупи (рис. 2.5). Такі результати свідчать про те, що мотивацією для здійснення чи то спроб змінити своє суб'єктивне ставлення до складних життєвих обставин, контролюючи й стримуючи свої емоції, чи то підвищення рівня активності заради самої активності й зниження емоційної напруги виступають в першу чергу бажання задовольнити потреби в соціальному прийнятті, прив'язаності й емоційних стосунках.

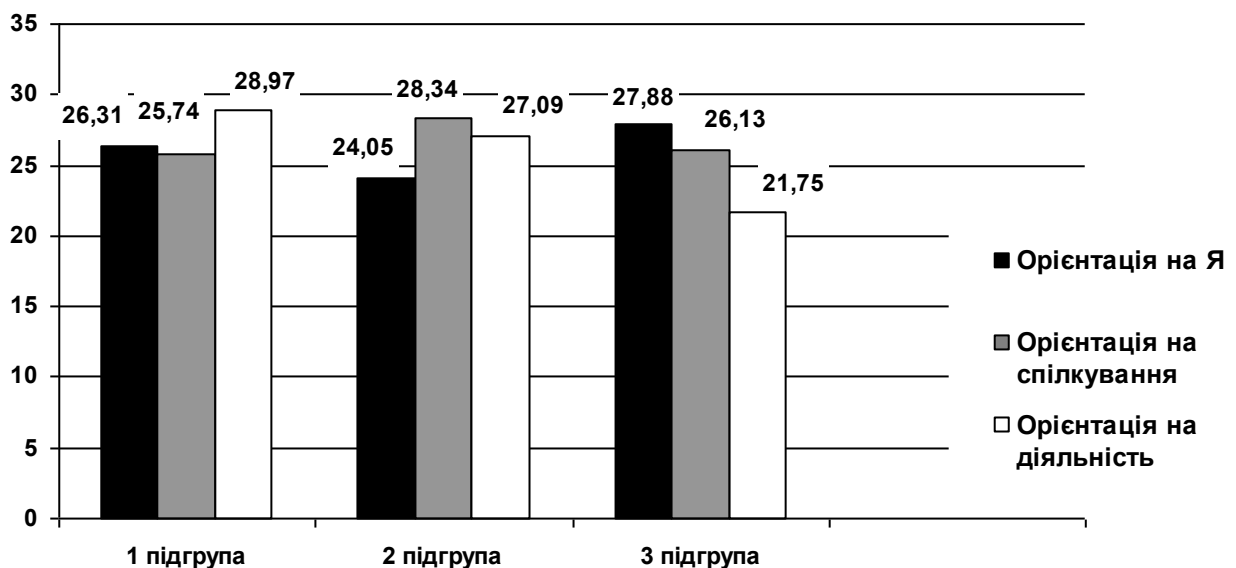


Рис. 2.5. Особливості мотиваційної спрямованості студентів (показники надані в середніх значеннях балів по шкалам)

Серед студентів, які частіше реалізують пасивні способи переживання життєвих труднощів, найбільшим є відсоток тих, для кого пріоритетною мотиваційною орієнтацією є орієнтація на власне Я ($\varphi^{*2} = -2,17$ за $p < 0,05$; $\varphi^{*3} = -3,75$ за $p < 0,01$) (див. табл. 2.14). Студенти цієї підгрупи мають вищі за інших середні показники за шкалою спрямованості на власне Я (27,88) і нижчі від інших показники щодо спрямованості на діяльність (21,75) (див. рис. 2.5). Такі результати свідчать про актуальність для цих студентів мотивації отримання

задоволення власних потреб і зовнішнього схвалення. Тож, внутрішньо-психологічний зміст і функції пасивних, спрямованих на уникнення наполегливої цілеспрямованої активності, способів поведінки можуть бути проінтерпретовані як здійснення спроб захисту «Я», реалізація его-центричних тенденцій особистості.

Особливості локусу суб'єктивного контролю студентів вивчались нами за допомогою методики «Рівень суб'єктивного контролю» («УСК») (табл. 2.15).

Таблиця 2.15

Особливості локусу суб'єктивного контролю студентів

Шкали	1 підгрупа		2 підгрупа		3 підгрупа		φ^{*1}	φ^{*2}	φ^{*3}
	Високий рівень	Низький рівень	Високий рівень	Низький рівень	Високий рівень	Низький рівень			
ЗІ	43,06	55,94	47,73	52,27	12,5	87,5	-0,49	1,9*	2,08*
Ід	86,11	13,89	75	25	37,5	62,5	1,48	2,84**	2,02*
Ін	22,22	77,78	56,82	43,18	0	100	-3,80**	-	-
Іс	84,72	15,28	86,36	13,64	62,5	37,5	-0,25	1,38	1,46
Ідс	5,56	94,44	4,55	95,45	0	100	0,24	-	-
Із	23,61	76,39	31,82	68,18	12,5	87,5	-0,96	0,78	1,235
Ім	81,94	18,06	72,73	27,27	75	25	1,16	0,45	-0,135

Примітки:

1. Результати надані у відсотках;

2. Шкали: ЗІ – загальної інтернальності; Ід – інтернальності у досягненнях; Ін – інтернальності у невдачах; Іс – інтернальності в сімейних стосунках; Ідс – інтернальності у ділових стосунках; Із – інтернальності у ставленні до здоров'я і хвороб; Ім – інтернальності у міжособистісних стосунках;

3. φ^{*1} - критерій кутового перетворення Фішера між показниками першої підгрупи і другої; φ^{*2} - між показниками першої підгрупи і третьої; φ^{*3} - між показниками другої підгрупи й третьої;

4. * - $p < 0,05$; ** - $p < 0,01$.

Наведені дані дозволяють виявити деякі загальні особливості суб'єктивної інтернальності/ектернальності всіх досліджуваних.

Наведені дані свідчать про те, що студенти, які обирають переважно активні і компенсаторні форми подолання складних життєвих ситуацій, в цілому мають вищі показники загальної інтернальності суб'єктивного контролю, ніж студенти, в копінгу яких переважають пасивні стратегії ($\varphi^{*2}=1,9$; $\varphi^{*3}=2,08$ за $p<0,05$). Але й серед студентів, які схильні активно долати труднощі, і серед студентів, які скоріше намагаються внутрішньо пристосуватися до складних життєвих ситуацій, менше половини таких, хто має високі показники суб'єктивної інтернальності (43% і 48% відповідно). Серед студентів, які переважно пасивно поведуться, зустрічаючись із проблемами, інтернальний локус контролю мають лише 12,5% студентів. Такі дані в цілому збігаються з висновками, що їх наводить М.К.Тутушкіна, говорячи про те, що студентів в цілому характеризує недостатня соціальна зрілість, схильність приписувати відповідальність за свої дії та їхні наслідки зовнішнім чинникам [146].

Водночас показники переживання студентами значущості ролі самої людини в її досягненнях (шкала «Інтернальність у досягненнях») є зовсім іншими – більшість студентів як першої (86,11%), так і другої (75%) підгруп схильні високо оцінювати такі свої можливості. У цьому студенти, що схильні уникати труднощів, значно від них відрізняються ($\varphi^{*2}=2,84$ за $p<0,01$; $\varphi^{*3}=2,02$ за $p<0,05$): тільки третина студентів третьої підгрупи (37,5%) вважають, що можуть впливати і впливають на власні досягнення.

Студентам, які частіше в складних життєвих обставинах внутрішньо до них пристосовуються, більше, ніж іншим, властиве не тільки у досягненнях, але й у негараздах вважати себе їхньою причиною, а також шукати причини невдач у власних діях, перейматися почуттям провини: більше половини студентів цієї підгрупи (56,82%) мають високі показники за шкалою «Інтернальності у невдачах», чим суттєво відрізняються від студентів першої підгрупи ($\varphi^{*1}= -3,8$ за $p<0,01$). Серед студентів третьої підгрупи не було жодного, хто мав би високі показники за цією шкалою. Студенти третьої підгрупи мають за всіма шкалами більш низькі показники інтернальності, тобто менше за інших вважають можливим самостійно контролювати обставини, перебіг подій і ситуацій,

розвиток стосунків.

Звертає на себе увагу те, що буквально одиничні представники як першої, так і другої підгруп (5,56% і 4,55% відповідно), мають високі показники інтернальності в сфері ділових стосунків (серед студентів третьої підгрупи не виявлено жодного студента з високими показниками за цією шкалою). Це може вказувати на недостатню обізнаність і впевненість студентів усіх підгруп у сфері ділової комунікації та взаємодії.

Вивчення особливостей процесу свідомої саморегуляції поведінки студентів здійснювалося нами за допомогою методики «Стильової саморегуляції поведінки» (ССП-98) (табл. 2.16).

Таблиця 2.16

Результати дослідження особливостей саморегуляції поведінки студентів

групи	ЗРс		Пл		М		Пр		ОР		Г		С	
	Me	σ	Me	σ	Me	σ	Me	σ	Me	σ	Me	σ	Me	σ
1	31,1	5,16	6,4	1,51	5,9	1,87	6,6	1,7	5,2	1,62	6,7	1,92	5,7	1,6
2	28,4	6,5	5,1	1,85	4,6	1,13	5,8	1,6	5,5	1,77	6	2,01	5,2	2,07
3	26,5	2,39	4,75	2,38	4,25	1,39	5,1	0,83	4,5	1,07	5,1	1,64	5,5	1,4

Примітка.

ЗРс – шкала «Загальний рівень саморегуляції», Пл – шкала «Планування», М – шкала «Модельовання», Пр – шкала «Програмування», ОР – шкала «Оцінювання результатів», Г – шкала «Гнучкість», С – шкала «Самостійність».

Наведені дані свідчать про те, що загальний рівень саморегуляції поведінки і показники за більшістю шкал, які визначають сформованість складових процесу свідомої саморегуляції поведінки (крім шкали «Оцінювання результатів»), у підгрупі студентів, що частіше обирають активні форми подолання складних життєвих ситуацій, є вищими, ніж в інших студентів. Отримані результати дозволяють зазначити, що сформованість особистісних механізмів планування діяльності, реалістичного цілеутворення, усвідомлення значущих щодо результатів умов діяльності, самостійної побудови програм дій, здійснення

самостійної й гнучкої організації, регуляції й контролю діяльності щодо досягнення поставлених цілей, виступають особистісним фактором реалізації людиною в умовах складних життєвих ситуацій активних цілеспрямованих наполегливих зусиль щодо їх зміни й подолання.

Особливості вибору способів поведінки в складних життєвих ситуаціях у відповідях на питання Опитувальника способів подолання (WCQ) Р.Лазаруса також відображають певні відмінності між студентами різних підгруп (рис. 2.6).

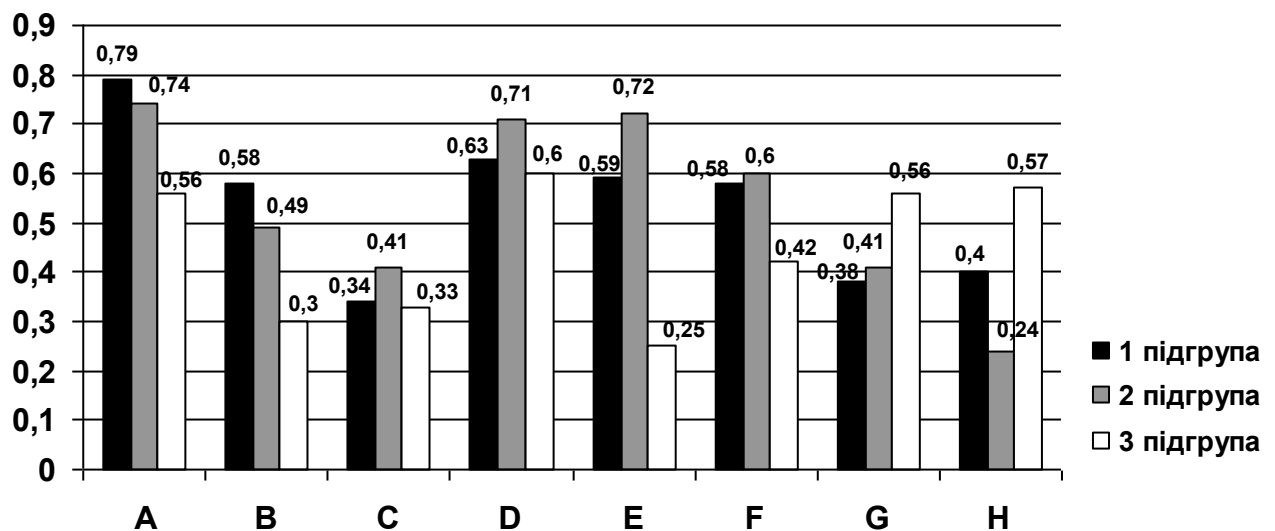


Рис. 2.6. Особливості поведінки студентів у складних життєвих ситуаціях (результати Опитувальника способів подолання (WCQ) Р.Лазаруса (у процентілях)):

A – шкала «Планування і вирішування проблеми»; B - «Пошук соціальної підтримки»; C - «Конфронтаційний копінг»; D - «Стимування і контроль емоцій»; E - «Прийняття провини»; F - «Переоцінка і зміна ставлення»; G - «Дистанціювання»; H - «Втеча-уникання».

Із наведених даних видно, що практично на одному рівні обрання студентами першої і другої підгруп знаходяться стратегії активного пошуку вирішення проблем (шкала «Планування і вирішування проблеми») (0,79 і 0,74 процентів відповідно), при чому ці показники, зрозуміло, вищі, ніж у студентів третьої підгрупи (0,56). Деяко нижчими є результати обрання стратегії пошуку соціальної підтримки студентами другої (0,49) і ще нижче – третьої (0,3) підгруп, ніж у студентів першої підгрупи (0,58). Реалізація цієї стратегії передбачає володіння певними комунікативними навичками, відкритість до соціальної взаємодії, впевненість у собі, чого, напевно, не вистачає студентам, які скоріше готові або

дистанціюватися від проблем, або пристосуватися до них шляхом зміни ставлення.

Стратегія конфронтаційного копінгу, яка передбачає імпульсивну активність заради самої активності (0,41); способи поведінки, які спрямовані на опанування власних емоцій (0,71), а також прийняття провини (0,72) студенти другої підгрупи обирають більше, ніж студенти інших груп. Цікавим при цьому є те, що студенти другої підгрупи менше, ніж інші, обирають стратегії «втечі-уникання» (0,24). Тобто, виходить, що вони навіть більше, ніж студенти, в яких домінують активні способи вирішення проблем (0,4), готові «дивитися проблемі в обличчя», безпосередньо переживати й усвідомлювати її.

Студенти третьої підгрупи поряд із тим, що частіше за інших обирають стратегії дистанціювання й уникання складних обставин, в середньому ще й найменшою мірою серед інших студентів схильні перейматися провиною в складних життєвих обставинах (0,25), а також рідше за інших схильні змінювати суб'єктивне ставлення до ситуації (0,42), тобто взагалі усвідомлювати ситуацію як складну.

Результати проведеного кореляційного аналізу масиву отриманих даних (Додаток Д) також свідчать про наявність кореляційних зв'язків між обранням студентами стратегій подолання певного типу й показниками їхніх поведінково-регулятивних властивостей. Так, активність у подоланні (шкали активного копінгу опитувальника Р.Лазаруса (КА)) тим більше проявляється у студентів, чим більш інтернальним є у них локус контролю в цілому й у сфері досягнень та ділової комунікації зокрема (показники шкал «Загальна інтернальність» (ЗІ), «Інтернальність у сфері досягнень» (ІД) і «Інтернальність у ділових стосунках» (Ідс) опитувальника «Рівень суб'єктивного контролю») (помірної і слабкої сили прямі кореляційні зв'язки, $r=0,37$ і $r=0,41$ за $p<0,001$ та $r=0,19$ за $p<0,05$ відповідно). Також більша готовність до реалізації активних стратегій копінгу проявляється у тих студентів, які проявляють більшу орієнтацію на досягнення результатів у діяльності (шкала «Орієнтація на діяльність» (ОД) «Орієнтаційної анкети спрямованості особистості» Б.Басса) ($r=0,42$ за $p<0,001$); мають вищий

рівень сформованості механізмів свідомої саморегуляції (шкала «Загальний рівень саморегуляції» (ЗРс) опитувальника «Стиль саморегуляції поведінки – ССП») ($r=0,29$ за $p<0,01$); проявляють більшу здатність до свідомого виконання норм, відповідальність, наполегливість; мотиваційну напругу, збудженість; комунікативну відкритість (фактори G, Q4, A тесту Р.Кеттелла) ($r=0,44$ за $p<0,001$; $r=0,29$ за $p<0,01$; $r=0,39$ за $p<0,001$ відповідно).

Збільшення спроб подолати складні життєві обставини шляхом зміни до них суб'єктивного ставлення або за рахунок підвищення активності заради самої активності й зменшення емоційної напруги (шкали компенсаторного копінгу опитувальника Р.Лазаруса (КК)) проявляється у студентів з більш високим рівнем усвідомлення власної причетності до негативних подій життя (шкала «Інтернальність у сфері невдач» (ІН) опитувальника «Рівень суб'єктивного контролю») ($r=0,29$ за $p<0,01$), а також проявами комунікативної закритості, проблемністю у встановленні міжособистісних стосунків (фактор А тесту Р.Кеттелла) ($r= -0,23$ за $p<0,01$).

Остання властивість також виступає фактором зростання пасивності під час зустрічі з життєвими труднощами (шкали пасивного копінгу опитувальника Р.Лазаруса (КП)) ($r= -0,24$ за $p<0,01$). Крім того, намагання пасивно пережити «важкі часи», внутрішньо або зовнішньо дистанціюватися від проблем тим більше проявляється в студентів, чим менше вони вважають можливим впливати на події свого життя (показники шкали «Загальної інтернальності» (ЗІ)) ($r= -0,20$ за $p<0,05$); чим більше вони орієнтовані у своїх діях на зовнішнє схвалення, задоволення тільки власних потреб (шкала «Орієнтація на Я» (ОЯ) «Орієнтаційної анкети спрямованості особистості» Б.Басса) ($r=0,294$ за $p<0,01$) і чим менше студенти проявляють здатність свідомо діяти відповідно до зовні заданих норм, бути наполегливими й відповідальними (фактори G Р.Кеттелла) ($r= -0,26$ за $p<0,01$). У цілому виявилось, що існує кореляція між обранням студентами компенсаторних і пасивних стратегій копінгу ($r=0,44$ за $p<0,001$).

Таким чином, результати проведеного вивчення особливостей поведінково-регулятивної сфери особистості студентів дозволяє зазначити, що студенти, які

частіше, ніж інші стратегії, обирають активні способи подолання складних життєвих ситуацій, демонструють у поведінкових проявах більшу комунікативність, активність і відкритість у спілкуванні. Більшість із них проявляють здатність без зайвої внутрішньої конфліктності керуватися у своїй поведінці соціально закріпленими правилами та нормами, відповідальність і наполегливість; вони мають у цілому більш високі показники самоконтролю, загального рівня саморегуляції поведінки. Цим студентам властиво у своїх діях керуватися переконанням, що вони самі можуть впливати й контролюють події свого життя, зокрема у сфері досягнень. Вони мають у цілому вищий за інших студентів загальний рівень суб'єктивної інтернальності, але тільки близько половини з них мають високі її показники. Також студенти, які переважно активно поводять себе в складних життєвих обставинах, менше, ніж ті, хто частіше внутрішньо пристосовуються до них, переймаються почуттям провини за невдачі й промахи. Але так само, як і інші студенти, вони достатньо низько оцінюють свої можливості щодо впливу, контролю подій у ситуаціях, пов'язаних із діловою сферою стосунків. Студентів, яким властива активність у подоланні, вирізняє також більш високий рівень мотиваційної напруги, а їхня актуальна мотивація орієнтована на досягнення результатів у діяльності. У виборі стратегій подолання складних життєвих ситуацій ці студенти надають перевагу плануванню і вирішенню проблем, пошуку соціальної підтримки, переоцінці і зміні ставлення до ситуації та її результатів; вони рідше, ніж інші студенти, переймаються почуттям провини, але частіше, ніж ті студенти, які схильні опрацьовувати проблеми внутрішньо, можуть уникати сприйняття ситуації як складної, знецінювати її значення (реалізовувати стратегії «втечі-уникання»).

Вибір компенсаторних стратегій подолання складних життєвих ситуацій пов'язаний із більшою комунікативною закритістю студентів, напруженням у побудові стосунків, але водночас – актуальністю мотивації, пов'язаної саме з потребою бути соціально прийнятими, відчувати приналежність до групи, бути включеним до групових процесів. Здатність до самоконтролю, свідомої саморегуляції поведінки в студентів, які переважно компенсаторно поводяться в

складних життєвих обставинах, суттєво не відрізняється від показників цих властивостей у студентів, які частіше обирають активні способи копіngu. Відрізняють студентів з переважним компенсаторним подоланням більш високі показники суб'єктивної інтернальності в сфері несприятливих життєвих подій: їм більше, ніж іншим студентам, властиво перейматися почуттям провини і власної причетності до невдач. Водночас, як і в студентів із переважно пасивним підходом до переживання складних життєвих ситуацій, ці студенти мають в цілому низький рівень мотиваційної напруги, що проявляється в перевищеній задоволеності, поведінковій розслабленості. Серед способів подолання, які схильні обирати студенти цієї групи, домінують стримування і контроль емоцій, прийняття провини, конфронтаційні зусилля, пов'язані з імпульсивним відреагуванням емоцій; зміна суб'єктивного ставлення до ситуації та її результатів. При цьому студенти, які частіше обирають компенсаторні стратегії подолання, в середньому менше, ніж інші, уникають сприйняття й усвідомлення проблем.

Пасивність у подоланні складних життєвих ситуацій пов'язана з більш низьким рівнем відкритості й активності в спілкуванні, найменшим рівнем показників свідомої саморегуляції і здатності діяти наполегливо й відповідально відповідно до соціально заданих норм. Студентів, які надають перевагу пасивним способам переживання життєвих проблем, відрізняє більша екстернальність їхнього локусу контролю. Актуальна мотивація студентів, які схильні реалізовувати пасивні способи подолання, характеризується спрямованістю на власне Я, орієнтацією на задоволення лише власних потреб. Така егоцентричність, залежність від зовнішнього оцінювання може бути проявом внутрішньої психологічної напруги недостатньо впевненої у власній цінності особистості. При цьому, як і студентам із переважно компенсаторним копіngом, студентам, у подоланні яких домінує дистанціювання від проблем, властивий низький рівень мотиваційної напруги, млявість, поведінкова розслабленість. Серед поведінкових способів подолання складних життєвих ситуацій, які обирають ці студенти, приблизно на одному рівні за частотою їхнього обрання

знаходяться як способи активного планування й пошуку способів вирішення проблем (але порівняно зі студентами інших підгруп цей показник нижчий), так і намагання дистанціюватися від того, що відбувається, вести себе так, ніби нічого не змінилося, стримуючи при цьому емоції.

Аналіз кореляційних зв'язків між показниками поведінково-регулятивних та когнітивних й емоційних (оцінних) властивостей студентів (Додаток Д) показав наявність певної кількості в основному дуже слабких, слабких і помірної сили зв'язків між характеристиками цих аспектів особистості студентів (рис. 3.7).

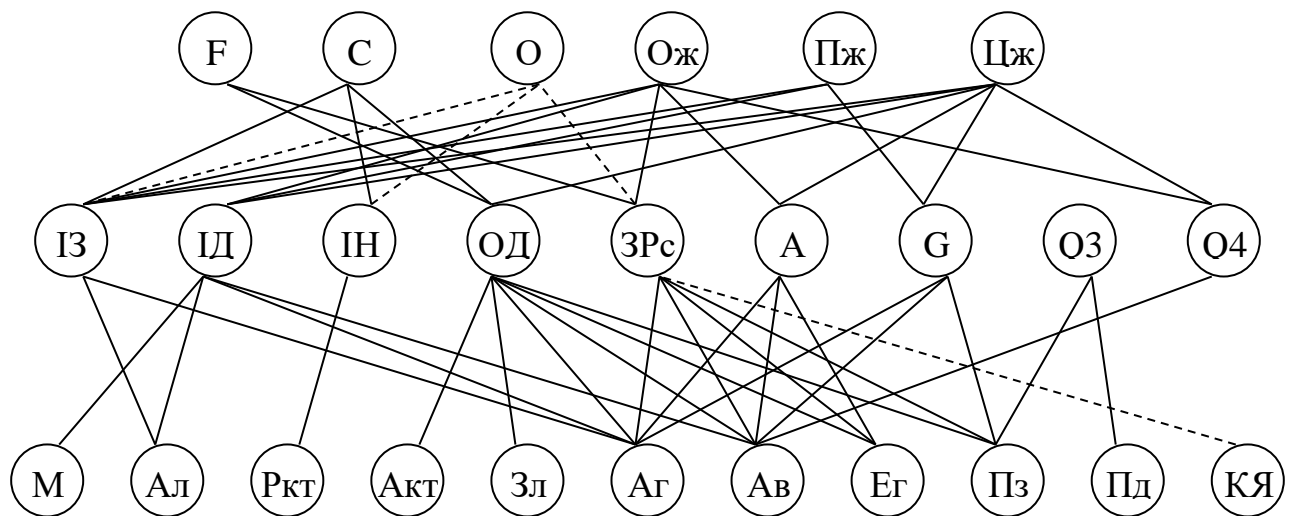


Рис. 3.7. Особливості кореляційних зв'язків між показниками поведінково-регулятивних та когнітивних й емоційних (оцінних) властивостей особистості студентів:

ЗІ – загальна інтернальність, ІД – інтернальність у досягненнях, ІН – інтернальність у невдачах – шкали методики «Рівень суб'єктивного контролю»; ОД – шкала «Орієнтація на діяльність» Орієнтаційної анкети спрямованості особистості Б.Басса; Ож – Осмисленість життя, Цж – Цілі в житті, Пж – Процес життя – шкали тесту СЖО; ЗРс – шкала «Загальний рівень саморегуляції» методики ССП-98; Ав – Авторитарність, Ег – Егоїстичність, Аг – Агресивність, Пз – Підозрілість, Пд – Підлеглисть, Зл – Залежність, Ал – Альтруїстичність - октанти методики інтерперсональної діагностики Т.Лірі; Акт – сприйняття у себе активних властивостей, Ркт – сприйняття у себе реактивних властивостей; КЯ – конфліктність Я-концепції; М - Практичність-розвинена уява, О - Впевненість-тривожність, С - Емоційна стійкість, F - Стриманість-експресивність, А - Комуникативна закритість-комуникативна відкритість, G - Нормативність поведінки, Q3 - Самоконтроль, Q4 - Розслабленість-напруга – шкали 16-факторного опитувальника Р.Кеттелла.

Такі результати, у поєднанні з виявленими вже кореляціями між показниками когнітивних і емоційно-оцінних властивостей студентів, свідчать про системний, комплексний характер зв'язків у сукупності психологічних факторів копінгу.

З метою емпіричної перевірки теоретично обґрунтованого положення про компонентний склад системи особистісних факторів копінгу ми провели факторний аналіз отриманих даних, у результаті якого було виділено 14 факторів, власне значення яких (відношення факторної дисперсії до залишкової дисперсії) є більшим за 1,0 і які кумулятивно охоплюють 75,25% дисперсії (Додатки Е, Ж).

Аналіз змісту виділених факторів, що складають структуру особистісних факторів копінгу студентів, показав, що:

- чотири з них – 1-й, 3-й, 11-й (сприйняття себе в своїх активних і реактивних властивостях), 12-й (креативність, інтелектуальна самостійність) – є когнітивними властивостями особистості;
- один – 2-й (осмисленість життя) – є аспектом оцінних характеристик особистості людини;
- вісім – 4-й (локус суб'єктивного контролю), 5-й (комунікативність і здатність слідувати нормам), 7-й (самоконтроль і мотиваційна напруга), 8-й (пасивність), 9-й (мотиваційна орієнтація на досягнення результатів у діяльності), 10-й (компенсаторність активності), 13-й (незалежність), 14-й (мотиваційна орієнтація на спілкування) – характеризують поведінково-регуляторну сферу особистості;
- один – 6-й (інформаційна відкритість, розсудливість, чутливість) – є таким, що поєднує в собі когнітивні й емоційні (оцінні) характеристики особистості.

Такі результати підтверджують припущення про трикомпонентний склад системи особистісних факторів копінгу, змістом яких є когнітивні, емоційні (оцінні) й поведінково-регуляторні властивості особистості студентів. Наявність, а також зміст одного «змішаного» фактора – його когнітивно-емоційний характер – підтверджує, на нашу думку, припущення про утворення когнітивно-оцінних зв'язків як цілісного аспекту подолання особистістю складної життєвої ситуації.

Отже, результати проведеного дослідження особистісних властивостей студентів дозволяють нам надати загальну характеристику досліджуваним з різними пріоритетами в обранні ними стратегій подолання складних життєвих

ситуацій і визначити основні особистісні фактори, які зумовлюють особливості стратегій подолання, що їх обирають молоді люди в таких ситуаціях.

У студентів, які переважно активно долають життєві труднощі, рівень конфліктності їхньої Я-концепції в середньому є меншим, ніж у інших студентів. Ці студенти в цілому сприймають себе більш активними ніж інші, а також демонструють бажання посилити в себе прояв активних якостей. У більшості своїй ці студенти відкриті до нової інформації, налаштовані до пошуку різних варіантів дій, мають розвинену уяву. Більшістю цих студентів життя переживається як осмислене, цілеспрямоване, насичене подіями й емоціями. Їм властиве адекватне ставлення до результатів самореалізації, оптимістичність, впевненість у собі, низький рівень тривожності, емоційна стійкість. Пріоритетна мотивація цих студентів орієнтована на виконання й досягнення результатів у діяльності, їх також вирізняє більш високий рівень мотиваційної напруги. Вони мають вищі, ніж у студентів, які схильні пасивно поводитися в складних життєвих обставинах, показники інтернальності суб'єктивного контролю, при цьому вони меншою мірою, ніж ті, хто здебільшого внутрішньо пристосовується до складних життєвих обставин, схильні перейматися почуттям провини за невдачі та промахи. Як і інші студенти, студенти, які реалізують переважно активні стратегії копінгу, потребують додаткового розвитку переконань у власних можливостях впливу на життєві ситуації в цілому та ситуації, пов'язані з діловою сферою стосунків. У поведінкових проявах вони демонструють більшу комунікативність, активність і відкритість у спілкуванні; здатність керуватися соціально заданими й своїми внутрішніми нормами, відповідальність і наполегливість. У виборі стратегій подолання складних життєвих обставин такі студенти надають перевагу плануванню і вирішенню проблем, пошуку соціальної підтримки, переоцінці й зміні ставлення до ситуації та її результатів; при цьому вони частіше, ніж студенти, які схильні опрацьовувати проблеми внутрішньо, можуть уникати сприйняття ситуації як складної, знецінюючи її значення. Саме так у цілому можна було б охарактеризувати студентів першої групи, виділеної в ході дослідження, до якої увійшли 72 студенти (із них 23 дівчини і 49 юнаків).

У когнітивних властивостях студентів, які переважно в складних життєвих ситуаціях реалізують компенсаторний копінг, спостерігаємо менший рівень інформаційної відкритості, більшу ригідність поглядів, ніж у студентів, які схильні активно долати труднощі. Відносно Я-концепції цих студентів, то так само, як і інші, вони сприймають себе більшою мірою як реактивних (підлеглих, конформних, м'яких, делікатних тощо), ніж активних, однак за сприйняття наявності в себе реактивних якостей вони випереджають інших студентів. Рівень конфліктності Я-концепції у них є вищим, ніж у студентів, які переважно активно себе поведуть у складних життєвих ситуаціях. В емоційній (оцінній) сфері студентів, що скоріше внутрішньо пристосовуються до життєвих проблем, характеризує менше, ніж у студентів, налаштованих активно протистояти життєвим труднощам, переживання свого життя цілеспрямованим, таким, що насичене смыслом, подіями та емоціями. Їм властива більша песимістичність, тривожність, чутливість за достатньо високого рівня емоційної стійкості та врівноваженості. У поведінково-регулятивних властивостях студентів цієї групи характеризують невисокий рівень комунікативної відкритості при тому, що актуальна мотивація цих студентів більшою мірою орієнтована на реалізацію потреб у соціальному прийнятті, емоційних стосунках, ніж на досягнення результатів у діяльності. Властивою для студентів, що переважно обирають компенсаторні способи активності в складних життєвих ситуаціях, є виражена інтернальність у сфері несприятливих подій, низький рівень загальної мотиваційної напруги, поведінкова розслабленість, за достатньо високого рівня здатності до свідомої саморегуляції. Серед способів подолання, які схильні обирати студенти цієї групи, превалюють стримування і контроль емоцій, прийняття провини, конфронтаційні зусилля, пов'язані з імпульсивним відреагуванням емоцій; зміна суб'єктивного ставлення до ситуації та її результатів. Водночас студенти, які частіше обирають компенсаторні стратегії подолання, в середньому рідше за інших студентів схильні уникати сприйняття й усвідомлення проблем. Такі особливості складають загальну характеристику студентів, які увійшли до другої групи, виділеної в ході дослідження, і яку склали

44 студенти (23 дівчини і 21 юнак).

Студенти, які частіше обирають пасивні види подолання складних життєвих ситуацій, у своїх когнітивних властивостях мають більш низькі за інших студентів показники інтелектуальної відкритості, готовності до сприйняття нового, їм більш властиве однозначне спрощене сприйняття дійсності. В Я-концепції цих студентів спостерігається найвищий рівень внутрішньої конфліктності, який проявляється в більшому відхиленні Я-реального від Я-ідеального. В емоційній (оцінній) сфері цих студентів вирізняє в цілому більш низький рівень переживання осмисленості життя, його результативності, подійної насиченості, цілеспрямованості. Їм притаманний також в цілому більш високий рівень переживання тривоги, невпевненості, проявів емоційної лабільності (змін настрою, дратівливості). З боку поведінково-регулятивних властивостей особистості цих студентів характеризує більш низький рівень відкритості та активності в спілкуванні, найменший рівень показників свідомої саморегуляції поведінки, мотиваційної напруги й суб'єктивної інтернальності порівняно з результатами студентів, які частіше обирають активні й компенсаторні стратегії подолання складних життєвих ситуацій. Актуальна мотивація студентів, які схильні реалізовувати пасивні способи подолання, характеризується спрямованістю на власне Я. Серед способів подолання складних життєвих ситуацій, які обирають ці студенти, приблизно на одному рівні за частотою їхнього обрання знаходяться як намагання дистанціюватися від того, що відбувається, вести себе так, ніби нічого не змінилося, стримуючи при цьому емоції, так і спроби активного планування і пошуку шляхів вирішення проблем (але порівняно зі студентами інших підгруп останні способи обираються рідше); значно менше за інших студенти, які пасивно поведуться в складних життєвих ситуаціях, схильні переоцінювати події й змінювати до них своє ставлення, а також перейматися почуттям провини. Саме такою могла б бути загальна характеристика восьми студентів, які склали третю підгрупу, виділену в ході дослідження, до якої увійшли 5 дівчат і 3 юнаків.

Індивідуальні характеристики студентів – виразних представників різних

підгруп досліджуваних – надані у Додатку 3.

Таким чином, у другій частині констатувального експерименту було виявлено, що особливості когнітивних аспектів Я-концепції особистості студентів (сприйняття себе в своїх активних та реактивних якостях, конфліктності Я-концепції), особливості інформаційної відкритості, інтелектуальної самостійності, розсудливості як когнітивні аспекти особистості; особливості смисложиттєвих орієнтацій, змісту й характеру емоційних переживань як аспекти емоційної (оцінної) сфери, а особливості локусу суб'єктивного контролю, мотиваційної спрямованості, свідомої саморегуляції поведінки, комунікативної відкритості – як особливості поведінково-регулятивної сфери особистості, визначають здатність студентів до переважної реалізації в складних життєвих ситуаціях стратегій копінгу певного типу.

Такий висновок підтверджує зроблене нами в результаті теоретичного дослідження припущення про трикомпонентний склад особистісних факторів копінгу, змістом яких є когнітивні, емоційні (оцінні) й поведінково-регулятивні аспекти особистості, системний характер зв'язків між якими підтверджується результатами кореляційного і факторного аналізу. Виявлені також на основі кореляційного аналізу даних психодіагностичного дослідження студентів когнітивно-емоційні зв'язки і встановлена на основі факторного аналізу наявність і зміст «змішаного» фактору копінгу – його когнітивно-емоційний характер – підтверджує припущення про утворення когнітивно-емоційних (оцінних) зв'язків як цілісного аспекту подолання особистістю складної життєвої ситуації.

Висновки до другого розділу

У результаті проведеного констатувального експерименту було виділено 5 типів складних життєвих ситуацій актуальних для молодих людей в період навчання у вищому навчальному закладі та на початку трудової діяльності залежно від того, яких сфер життєдіяльності особистості вони стосуються:

- ситуації, в яких проявляються проблеми стосунків, міжособистісної

взаємодії;

- ситуації загострення проблем власного особистісного розвитку;
- ситуації, пов'язані з актуальною діяльністю, виконанням обов'язків;
- загрози та ризики для здоров'я і життя;
- ситуації, пов'язані з проблемами соціальної адаптації.

Визначено, що ситуації, в яких проявляються проблеми стосунків, міжособистісної взаємодії, є найбільш актуально значущими для всіх учасників дослідження – студентів першого й четвертого курсів денної форми навчання, студентів-заочників, молодих фахівців. Студентів-першокурсників вирізняє значущість для них ситуацій, пов'язаних з актуальною діяльністю, виконанням обов'язків, основну частину яких складають ситуації навчання (екзамени, заліки тощо). Студентів-заочників більше за інших турбують ситуації, пов'язані з проблемами соціальної адаптації, серед яких зокрема фінансові негаразди, проблеми з житлом, загроза або реальна втрата роботи. Студентів, які навчаються на старших курсах денного відділення ВНЗ, вирізняє усвідомлюванан ними актуальність загострення проблем власного особистісного розвитку. Прогностичним для них є збільшення важливості після закінчення ВНЗ ситуацій, пов'язаних із актуальною діяльністю, виконанням обов'язків (зокрема ситуацій, пов'язаних з організацією часу, нереалізацією планів); проблем соціальної адаптації (зокрема можливість втратити роботу); ситуацій, у яких проявляються проблеми у сфері ділової комунікації.

Для досліджуваних жіночої і чоловічої статі найбільш актуально значущими є ситуації, в яких проявляються проблеми стосунків і міжособистісної взаємодії, але для перших – більшою мірою, ніж для других; ситуації ж, пов'язані з актуальною діяльністю, виконанням обов'язків, більше турбують юнаків і молодих чоловіків, ніж представниць жіночої статі. Представникам чоловічої статі більш, ніж жіночої притаманне обрання стратегії пошуку розв'язання й вибору варіантів дій, а також пошук компромісу. В цілому, більш «жіночими» способами подолання складних життєвих ситуацій виявилися спроби аналізувати й шукати причини того, що відбувається; намагання змінити суб'єктивне

ставлення до складної ситуації, а також емоційне «відреагування».

Першокурсники в цілому гірше усвідомлюють і можуть диференціювати особливості власної поведінки у складних життєвих обставинах, ніж студенти-старшокурсники і молоді фахівці. Старшокурсників денної форми навчання вирізняє також усвідомлення ними важливості набуття особистісних змін як необхідного ресурсу щодо ефективного подолання складних життєвих ситуацій.

Більшості студентів старших курсів властиво в складних життєвих ситуаціях обирати активні стратегії їхнього подолання, але все ж 42% з них частіше за інші способи розв'язання життєвих труднощів обирають компенсаторні й пасивні стратегії копіngu.

Результати аналізу достовірності відмінностей між студентами залежно від особливостей їх пріоритетів обрання в складних життєвих ситуаціях способів подолання різного типу, а також результати кореляційного й факторного аналізу, дозволили підтвердити припущення про трикомпонентний склад копіngu, який утворюють когнітивні, емоційні (оцінні), поведінково-регулятивні аспекти особистості; встановити системний характер взаємозв'язків між виявленими компонентами, а також підтвердити припущення про утворення когнітивно-емоційних (оцінних) зв'язків як цілісного аспекту подолання особистістю складної життєвої ситуації.

Показниками здатності молодих людей до переважного обрання в складних життєвих ситуаціях активних стратегій їхнього подолання, є: низький рівень конфліктності Я-концепції особистості; відкритість до нової інформації, інтелектуальна самостійність; переживання осмисленості, цілеспрямованості, подійної й емоційної насиченості життя; оптимістичність, впевненість у собі, емоційна витривалість; загальна особистісна інтернальність за оптимального рівня схильності брати на себе відповідальність і перейматись почуттям провини за невдачі й промахи; комунікативна відкритість; загальна мотиваційна напруга та спрямованість на виконання і досягнення результатів у діяльності; здатність до свідомої саморегуляції поведінки.

Домінування у студентів компенсаторного пристосування до складних

життєвих обставин обумовлюється: сприйняттям ними себе, як більш реактивних (конформних, підлеглих, м'яких, поступливих тощо), конфліктністю Я-концепції; більш низьким рівнем інформаційної відкритості, ригідністю поглядів; недостатньою сформованістю життєвих цілей, часових перспектив, компенсаторною готовністю до перебільшеного позитивного оцінювання найменших результатів самореалізації; при цьому – проявами песимістичності, тривоги, чутливості, але й емоційної витривалості, розвиненими механізмами самоконтролю; більшим проявом напруженості в міжособистісних стосунках, ніж комунікативної відкритості; при цьому – актуальністю мотивів, спрямованих на реалізацію потреб у соціальному прийнятті й емоційній підтримці; підвищеним рівнем суб'єктивної інтернальності у сфері невдач; проявами поведінкової розслабленості.

Пасивність подолання студентами складних життєвих ситуацій визначається: конфліктністю Я-концепції, однозначним, спрощеним сприйняттям дійсності; песимістичністю, тривожністю, невпевненістю, емоційною лабільністю, відсутністю сформованих життєвих цілей, часових перспектив, незадоволеністю рівнем насиченості життя, результатами самореалізації; комунікативною замкненістю, низьким рівнем розвитку механізмів саморегуляції та самоконтролю, екстернальністю локусу контролю, мотиваційною орієнтацією на власне Я, поведінковою розслабленістю.

Оскільки значна кількість студентів-старшокурсників у складних для себе життєвих обставинах схильні надавати перевагу компенсаторним або пасивним способам їхнього подолання, актуальним і доцільним є проведення психолого-педагогічної роботи, спрямованої на розвиток у студентів здатності до подолання складних життєвих ситуацій в напрямку розширення їхніх можливостей щодо реалізації активних стратегій копіngu. Підсилює такий висновок виявлене усвідомлення студентами старших курсів загострення проблем власного особистісного розвитку, а також необхідності набуття ресурсів щодо більш успішного подолання складних життєвих ситуацій шляхом особистісних змін.

Розробка і перевірка ефективності програми психолого-педагогічних заходів,

спрямованої на оптимізацію розвитку в студентів здатності до подолання складних життєвих ситуацій у напрямку розширення їхніх можливостей у реалізації активних способів копіngu, була завданням формувального експерименту, основний зміст якого представлено в наступному розділі дослідження.

Основні положення розділу відображено в таких публікаціях:

1. Сивогракова З.А. Вивчення індивідуально-психологічних особливостей особистісного подолання (coping) студентів ВНЗ / З.А.Сивогракова // Науковий часопис НПУ ім. М.П.Драгоманова. Серія №12. Психол. науки: Зб. наукових праць. – К. : НПУ імені М.П.Драгоманова, 2007. – № 16 (40). – С. 269–275.

2. Сивогракова З.А. Особливості поведінкових стратегій подолання складних життєвих ситуацій студентами вищого навчального закладу (на прикладі студентів технічного ВНЗ) / З.А.Сивогракова // Проблеми інженерно-педагогічної освіти. – Харків : УПА, 2006. – № 14-15. – С. 390–399.

3. Сивогракова З.А. Суб'єктивні аспекти складних життєвих ситуацій студентів ВНЗ / З.А.Сивогракова // Творчість та освіта в інтелектуальних пошуках та практиках сучасності: Матеріали ІХ Міжнародної науково-практичної конференції (17-18 травня 2007р., м. Київ) / [уклад.: Б.В.Новіков, І.І.Федорова]. – К.: ІВЦ «Видавництво «Політехніка», 2007.– С. 110–111.

РОЗДІЛ 3

РОЗВИТОК У СТУДЕНТІВ ЗДАТНОСТІ ДО ПОДОЛАННЯ СКЛАДНИХ ЖИТТЄВИХ СИТУАЦІЙ

Змістом третього розділу дослідження стали: аналіз основних сучасних підходів щодо сприяння розвитку особистості в напрямку розширення її можливостей у протистоянні й ефективному подоланні складних життєвих ситуацій; методологічні засади, зміст, методичні аспекти, особливості реалізації і результати перевірки ефективності розробленої на основі результатів теоретичного аналізу і констатувального експерименту психолого-педагогічної моделі оптимізації розвитку в студентів здатності до подолання складних життєвих ситуацій.

3.1. Проблема розвитку здатності особистості до подолання складних життєвих ситуацій і особливості сучасних підходів щодо корекції й розвитку копінг-поведінки

У ході розробки й реалізації психолого-педагогічної моделі сприяння розвитку в молодих людей здатності до подолання складних життєвих ситуацій для нас важливим було: 1) з'ясувати основні закономірності розвитку особистості в період пізньої юності (адже, як зазначає С.Д.Максименко, тільки пізнання умов виникнення й законів розвитку структур психіки і свідомості може забезпечити можливість управління ними в процесі навчання людини [113, с.293]); 2) визначити основні підходи в сучасній науці до реалізації допомоги людині в її розвитку, розширенні можливостей у вирішенні проблемних, складних, стресових ситуацій.

У вітчизняній психологічній традиції розвиток вважається основним способом існування особистості впродовж її життєвого шляху (Б.Г.Ананьєв, Л.І.Анциферова, Г.С.Костюк, С.Л.Рубінштейн, Т.М.Титаренко та ін.).

Загально визнаним при цьому є розуміння розвитку особистості як процесу, одним із основних механізмів якого є перехід інтерпсихічного змісту в інтрапсихічний (Л.С.Виготський), що дозволяє розглядати особливості актуальної соціальної ситуації особистості як один із вирішальних факторів набуття та розвитку в людини тих чи інших її психічних функцій, властивостей. Указаний закон був визначений Л.С.Виготським як один із основних щодо розвитку особистості в дитячому віці. Віковий же період від 18 до 25 років, на думку автора, «за загальним смислом і за основними закономірностями ... складає, скоріше, початкову ланку в ланцюгу вікових етапів зрілості, ніж заключну ланку в ланцюгу періодів дитячого розвитку» [48, с.255].

Визначальними особливостями дорослої особистості у вітчизняній психології вважаються її можливості щодо самодетермінації, внутрішньої особистісної активності, спрямованої на розвиток себе, саморозвиток, самотворення (Б.Г.Ананьєв, Л.І.Анциферова, Г.С.Костюк, Т.М.Титаренко та ін.). При цьому визнається, що здійснення особистістю себе можливе тільки в умовах соціального контексту її життєдіяльності.

Так, Л.І.Анциферова зазначає таку особливість дорослої особистості як здатність не тільки (і не стільки) вирішувати завдання, поставлені перед людиною ззовні, але й самій ставити проблеми, що характеризує виникнення «нового типу ставлення [рос. – «пристрастного»] до світу, нової системи цінностей, нового ставлення до себе» [14, с.54]. А Б.Г.Ананьєв визначає закономірну послідовність соціального генезу властивостей особистості саме у її ставленнях: спочатку утворюються особливості ставлень особистості до інших людей, потім – до подій і обставин життя, потім – до самої себе [10]. Таким чином, підкреслюється соціальна природа психологічних особливостей особистості, її особистісного досвіду. Цей досвід, виникаючи в умовах соціальної ситуації (виступаючи результатом «зіткнення» потреб і соціальної ситуації), на думку В.О.Ядова, закріплюється у вигляді особистісних диспозицій, які виконують функцію регуляторів поведінки людини в нових ситуаціях ([193], [217]).

Л.І.Анциферова також вважає, що мотиватором, рушійною силою активності людини в дорослому віці може виступати набуття нею нових знань (зокрема в сфері міжособистісних стосунків). Автор вважає, що це призводить до значних змін також й інших психологічних властивостей дорослої особистості, спонукає її на випробування своїх можливостей, пошук нових, складних ситуацій, які (у свою чергу) стають умовами для набуття нових можливостей особистості щодо їх подолання [14].

Для дорослої особистості важливим механізмом внутрішнього руху вперед є також процес свідомої зміни ставлення до інтеріоризованого особистісного досвіду, який відбувається в ході рефлексії, і дає новий досвід особистості (Д.О.Леонт'єв, С.Л.Рубінштейн, Н.В.Чепелєва). С.Л.Рубінштейн говорив, що рефлексія призупиняє, перериває неперервний процес життя і дозволяє людині подумки вийти в зовнішню позицію у ставленні до себе та своїх дій. У момент рефлексії відбувається роз'єднання «Я» і реальної дійсності, а те, що підлягає осмисленню, тим самим змінюється [161]. Таким чином, рефлексія виконує функцію зв'язку між наявною ситуацією та індивідуальним досвідом, а зміна ставлення до власного досвіду породжує новий досвід і, відповідно, нову особистість. У процесі вербалізації й рефлексії особистість набуває особистісного досвіду, який (на відміну від особистого, що присвоюється особистістю «автоматично») «...визначає нашу поведінку, сприймання та розуміння навколишньої дійсності, інших людей, життя та світу загалом, нашого місця в ньому» (Н.В.Чепелєва) [205, с.284].

Зв'язок між усвідомленням дії, рефлексією, і самою дією в реальній життєвій ситуації полягає в тому, що, як зазначає Д.О.Леонт'єв: «лише усвідомлюючи можливість активної зміни ситуації, людина може здійснити спробу такої зміни» (у свою чергу – сама така свідомо довольна активність є ознакою зрілості особистості), але вірним є й зворотнє: «лише в ході активності, спрямованої назовні, людина може прийти до усвідомлення власної здатності впливати на події» [96, с.376].

Таким чином, з огляду на розуміння процесу розвитку дорослої особистості, яке розвивається у межах вітчизняної психологічної традиції, можна, вважаємо, стверджувати, що: 1) розуміння структурно-функціональної єдності міжособистісних і внутрішньо-особистісних характеристик дозволяє розглядати соціальну ситуацію, в якій актуалізується потреба щодо подолання складних життєвих обставин, як умову розвитку здатності особистості до подолання; 2) розуміння рефлексії як процесу свідомого самостійного переструктурування досвіду особистості, дозволяє визначати її одним із основних процесів, в ході якого доросла особистість розвивається; 3) важливим у набутті дорослою особистістю якісних змін виступає підвищення рівня її інтелектуальних можливостей, розвиток знань, зокрема в сфері соціальних стосунків.

У психологічній науці й практиці накопичено вже достатньо великий досвід розробки й упровадження різних програм, спрямованих на допомогу людині у подоланні нею стресових ситуацій (В.А.Абабков, М.Перре [1]; А.Бек [18]; С.Е.Гремлінг [51]; Дж.Грінберг [54]; О.Л.Марковець [118]; В.Л.Паньковець [139]; Н.О.Сирота, В.М.Ялтонський [174]; А.Елліс [212] та ін.); ситуацій фрустрації (Н.М.Булатевич [37]; Л.В.Литвинова [107]; О.М.Рева [153]; О.О.Холодова [204] та ін.); ситуацій конфлікту (М.М.Васильєв [41]; Н.В.Гришина [55]; Г.В.Ложкін, Н.І.Пов'якель [108]; Н.О.Макарчук [114]; Н.Пезешкіан [140]; Н.І.Пилат [143]; Б.Уізерс [194] та ін.), кризових ситуацій (О.Ф.Бондаренко [32]; Т.В.Сборцева [161]; Т.М.Титаренко [188], [189]; О.С.Третяк [192] та ін.).

Для сучасної психології характерним є рівноправне існування різних підходів до розробки психолого-педагогічних, психотерапевтичних, психокорекційних, профілактичних програм, спрямованих на розвиток можливостей людини у протистоянні, подоланні складних життєвих ситуацій. В основі всіх цих підходів – різні уявлення про пріоритетне значення одних аспектів особистості порівняно з іншими щодо їхнього визначального впливу на реалізацію адекватних ситуації форм активності людини, а також різне розуміння ролі самої людини в процесі власної життєдіяльності й розвитку.

Так, відомо, що поведінковий підхід до розвитку адаптаційних можливостей особистості, подолання складних життєвих ситуацій, полягає в реалізації ідей навчання необхідним умінням, навичкам, зокрема: навичкам спілкування, ведення перемовин, емоційної саморегуляції тощо. Головною відмінністю цього напрямку є те, що його представники не вважають своєю основною метою враховувати, відслідковувати, і тим більше, змінювати ставлення, самосвідомість, Я-концепцію людини. Навчання технікам, технологіям, засобам і прийомам вважається цілком достатнім для зміни поведінки [56], [178]. Так, вважаючи емоційне реагування первинним відносно свідомого когнітивного подолання, а власне емоцію – процесом, основою якого насамперед є фізіологічний процес, у межах поведінкового підходу пропонуються й розвиваються програми так званого фізіологічного навчання, змістом яких можуть виступати, наприклад:

- апаратне вимірювання (з відповідним розвитком біологічного зворотного зв'язку) рівня м'язової напруги, дихання, потоку крові, серцебиття тощо з метою розвитку вміння управляти зазначеними функціями;
- м'язове розслаблення;
- зосереджені роздуми, наприклад, зосередженість на молитві, певному слові, числі, фразі тощо протягом 15-20 хвилин;
- техніки дихання з метою розслаблення;
- аеробна діяльність (будь-яка діяльність, що підвищує рівень пульсу), наприклад, велоспорт, плавання, біг тощо [222].

Інші дослідники, зокрема представники когнітивного й екзистенційного підходів ([21], [199]), заперечують дієвість таких форм допомоги людині, вважаючи їх лише симптоматичними засобами, які не призводять до вирішення справжніх причин, що полягають у просторі глибинних особистісних структур і запускають недостатньо ефективну поведінку людини в складній ситуації. Полегшуючи ж «біль» таким «штучним шляхом», як релаксація, можна сприяти закріпленню цих внутрішніх причин, зокрема «ірраціональних переконань» [21].

Теоретичний підхід, який розвивається в межах когнітивної психології, ґрунтується на розумінні того, що основним у реалізації людиною тієї чи іншої

поведінки виступають її знання, переконання, усталені способи когнітивної переробки інформації ([18], [116], [203], [212]). Вважається, що зміна цих аспектів особистості є вирішальним фактором у зміні й розвитку її поведінки, зокрема в складних життєвих обставинах.

Як зазначав Дж.Келлі (Kelly G.A.), «людина робить висновки про свій світ за допомогою понятійних схем, або моделей, які вона створює, а потім намагається пристосуватися до об'єктивної дійсності. Це пристосування не завжди є успішним» [230, с.217]. Саме ці понятійні системи або моделі Дж.Келлі визначив як особистісні конструкти. Інакше кажучи, особистісний конструкт – це ідея або думка, яку людина використовує, щоб усвідомити або інтерпретувати, пояснити або передбачити свій досвід.

Когнітивно-орієнтованими психотерапевтами вважається, що ірраціональні переконання (Р.Мак-Маллін), ірраціональні вірування (А.Елліс) або дихотомічне мислення з притаманними йому «базовими припущеннями» (А.Бек) є причиною неадекватної поведінки людини, недостатньої особистісної реалізації. До основних «базових припущень», які є причиною неадекватного пристосування людини, розвитку психологічних проблем, А.Бек відносить, зокрема, такі внутрішні усталені переконання людини: «Світ є небезпечним і ворожим», «Я не маю сил і я в небезпечному становищі», «За суттю я є неприйнятним» [18].

Методи формувального впливу, що їх використовують у межах когнітивної психотерапії, спрямовані на зміну й розширення діапазону таких усталених особистісних переконань стосовно самої себе, своїх можливостей, інших людей, ситуацій тощо.

Багато успішних програм, спрямованих на розвиток можливостей людей щодо протидії стресу, формування ефективних копінг-стратегій, починаються з розвитку знань учасників цих програм про стрес та професійне вигорання (burnout) ([51], [54], [173], [230]). Учасників забезпечують інформацією про характер, ознаки, причини та прояви стресу. Темати подальшої роботи щодо практичного розпізнання власних змін та особливостей переживання складних життєвих ситуацій можуть бути такі питання:

- визначення подій, що призводять до напруги, і думок, що їх супроводжують;
- визначення результатів таких думок у фізіологічних та емоційних ефектах;
- визнання таких емоційних та фізіологічних проявів як стресових;
- систематичне оцінювання об'єктивних результатів, до яких призводять напружені події (зокрема, на роботі);
- зміна руйнівних, неконструктивних думок, що викликають напруження.

Е. де Боно (E. de Bono, 1991) для розвитку когнітивних можливостей особистості в пошуку конструктивних можливостей подолання складних ситуацій пропонує використовувати метафору «Шести капелюхів роздумів» і «Шести пар черевиків дій». Уявно одягнувши ту чи іншу шляпу (черевики), учасники обговорення мають можливість уявити, усвідомити особливості ситуацій з різних боків, зважити різні пропозиції більш предметно [232].

Профілактичні програми, методологічною основою яких виступає когнітивний підхід, пропонують формувати здатність особистості до протистояння негативному впливу певних соціальних факторів шляхом інформування представників цільової аудиторії щодо механізмів, особливостей і загроз тих чи інших соціальних явищ (зокрема наркотизації, поширення інфекцій, що передаються статевим шляхом тощо) ([56], [122]).

Інтегративний когнітивно-поведінковий підхід, який реалізовується в межах теорії соціального наuczіння А.Бандури ([17], [230]) і теорії проблемної поведінки Р.Джессора ([56], [147]), передбачає, що розвиток тих чи інших форм поведінки обумовлюється в основному соціальним середовищем. Іншою характерною рисою когнітивно-поведінкової теорії є визнання унікальної здатності людини до саморегуляції. Улаштовуючи своє безпосереднє оточення, забезпечуючи когнітивну підтримку та усвідомлюючи наслідки своїх дій, люди можуть впливати на свою поведінку. Центральним поняттям теорії А.Бандури є поняття «самоефективності», яка передбачає «уміння усвідомлювати власні здатності й будувати поведінку, яка відповідає специфічній задачі й ситуації» [17, с. 63].

Серед практичних методів, описаних А.Бандурою і спрямованих на зміну неадаптивних поведінкових моделей, важливу роль відіграє процес прихованої вправи (різновид когнітивного моделювання), який використовується тільки на когнітивному рівні, переважно в одній з двох систем – образній чи вербальній. За допомогою методик моделювання вирішуються такі задачі: побудова нових стереотипів поведінки, зменшення неадаптивних стереотипів, полегшення проявів слабо представлених у поведінковому репертуарі людини стереотипів. Методика «шейпінг», створена в рамках даної концепції, дозволяє сформувати та закріпити альтернативну поведінку за допомогою ряду поетапних малих кроків. Під час модифікації складного стереотипу учасник навчається в процесі багатьох дій-проб, порівнюючи свої досягнення з моделлю як з еталоном.

Ідеї цього теоретичного підходу представлені зокрема в профілактичних програмах, які реалізують модель формування життєвих навичок ([56], [129]) і програми копінг-профілактики [147]. Завданнями профілактичної роботи в межах зазначених програм є розвиток і модифікація поведінкових стратегій, які сприятимуть адаптації до вимог соціального середовища. Такими стратегіями вважають стратегії вирішення особистісних проблем, пошуку й надання соціальної підтримки, стратегії протистояння соціальному тиску тощо.

У сучасній превентологічній практиці дедалі більшого визнання набуває також інтеракційний підхід, який бере початок у «теорії поля» К.Левіна і зараз розвивається здебільшого представниками соціальної й екологічної психології ([26], [112], [237]). Факторами, які, з огляду на основні положення цього підходу, впливають на особливості поведінки людини в ситуації, є як конкретні соціальні обставини, так і ставлення людини до ситуації, яке, у свою чергу, обумовлюється конкретними умовами процесу особистісної соціалізації і індивідуально-особистісними якостями. Вплив ситуації на поведінку опосередковується сприймаючо-когнітивними системами індивіда (Д. Магнуссон) [112].

Програми розвитку ситуативного подолання, розроблені в межах інтеракційного підходу, передбачають розвиток компетентності людей щодо

реалізації копінг-стратегій у визначених складних життєвих умовах і включають формування певних визначених умінь, зокрема:

- когнітивної оцінки й переоцінки, що передбачає: зміну шкідливих переконань на більш конструктивні; визначення самообмежень, бар'єрів; формування вміння ставити цілі, керувати часом (time-management); напрацювання навичок щодо реалізації активних проблемно орієнтованих стратегій поведінки;
- розвитку емоційної компетенції, що передбачає: вміння ідентифікувати власні емоції та емоції інших людей; розвиток навичок розуміння власних та інших людей емоційних проявів; формування вміння пов'язувати емоції з думками та поведінкою;
- розвиток навичок комунікації та консультування [237].

Критичні зауваження щодо описаних підходів ґрунтуються на визнанні того, що не завжди розуміння людини як активного суб'єкта (що зокрема притаманне саме когнітивній психології, інтеракційному підходу), передбачає реалізацію дійсно суб'єктного ж до неї – людини – підходу в практиці психологічних впливів. «Незважаючи на визнання активності й індивідуальної вибірковості психічного відображення, яка проголошується в рамках даного підходу, в ході використання конкретних методів впливу людина насправді залишається об'єктом зовнішніх впливів і психічного маніпулювання» – зазначає Г.О.Ковальов [77, с.44].

Гуманістично орієнтовані програми допомоги людям у вирішенні їхніх психологічних проблем виходять із того, що життя людини не можна зрозуміти, якщо не брати до уваги її найвищі прагнення. «Зростання, самоактуалізація, прагнення до здоров'я, пошук ідентичності та автономності, жадоба прекрасного (та інші способи руху «нагору») на цей час потрібно сприйняти безумовно як широко розповсюджену і, можливо, універсальну тенденцію людини» [230, с.250].

Особистісно-орієнтований підхід (гуманістична психологія) передбачає створення стосунків особливого типу – таких, у яких реалізовується безумовне

прийняття, розуміння, довіра й відсутність оцінювання. Такі стосунки вважаються необхідною (а часто й достатньою) умовою для усвідомлення особистістю самої себе, своїх особливостей, можливостей змін. Особистість, яка не приймає себе, негативно до себе ставиться, відчуває проблеми перш за все на емоційному рівні: такі люди стикаються з проблемами в диференціації, адекватному вираженні й регуляції емоцій. Це часто супроводжується низькою самооцінкою, неможливістю адекватно відповісти на вимоги ситуації. Тому вважається, що основним джерелом зміни ситуації, її подолання, є зміни в самій особистості, її цінностях, Я-концепції [156].

Стратегію психологічного впливу, що є релевантною такому суб'єкт-суб'єктному підходу, визначають як розвивальну (на противагу імперативній і маніпулятивній), а психологічною умовою реалізації такої стратегії вважається діалог, у «якому розгортається творчий процес взаєморозкриття і взаєморозвитку, створюються умови для самовпливу і саморозвитку особистості» [77, с. 46].

Для нас важливо, що на перший план серед методів психологічного впливу в межах особистісно-орієнтованої, суб'єкт-суб'єктної парадигми виходять психологічне просвітництво й профілактика, перевагами яких є те, «...що людині надаються певні знання не тільки в тій галузі, в якій у суб'єкта є внутрішній конфлікт, але й рекомендації щодо всього спектру його життєдіяльності. Таким чином, людина стає психологом щодо самої себе, що значно гуманніше, психологічно комфортніше і у підсумку – продуктивніше» [21, с. 160-161]. Саме реалізація профілактичних, і зокрема просвітницьких заходів, передбачає не тільки, і не стільки теоретичне визнання підходу до особистості як до суб'єкта свого життя, а й передбачає практичну реалізацію людиною власної проактивності, суб'єктності.

Профілактичні програми, які розробляються в межах цієї моделі, вирішують зокрема завдання розвитку в людини здатності розпізнання й вираження емоцій; розвитку відкритості переживанням, яка передбачає глибоке й адекватне усвідомлення власних думок і почуттів; формування адекватних форм психологічного захисту, здатності до прийняття власних емоцій і думок як основи

для вибору поведінки; підвищення рівня впевненості у собі; визначення значущих цінностей [56].

Аналіз існуючих в психологічній науці й практиці підходів і програм розвитку та корекції можливостей особистості у протистоянні складним життєвим обставинам дозволяє стверджувати, що всі вони теоретично виходять із двох різних парадигм розуміння ролі особистості у власному житті й розвитку: або людина виступає об'єктом докладання психолого-педагогічних зусиль у напрямку до набуття нею можливостей адекватного пристосування до соціального оточення, або вважається, що для розвитку людини в позитивному напрямку необхідно створювати умови для формування в неї механізмів самоактуалізації й самореалізації, що передбачає насамперед свідому цілеспрямовану активність самої особистості в змінюванні себе. Методами психолого-педагогічного впливу, які визнаються такими, що вповні відповідають зазначеному суб'єкт-суб'єктному особистісно-орієнтованому підходу, є психологічна профілактика й просвітництво.

Отже, визнання ідей суб'єкт-суб'єктного особистісно-орієнтованого підходу, а також розуміння механізмів, рушійних сил і факторів, які сприяють розвитку особистості в пізньому юнацькому віці, дозволяють зазначити, що для здійснення ефективного психолого-педагогічного впливу на особистість студентів із метою покращення їхніх можливостей у реалізації конструктивних способів подолання складних життєвих ситуацій необхідно:

- створити умови соціальної взаємодії, в яких у студентів актуалізується потреба і набувається досвід активного подолання складних життєвих обставин;
- сприяти здійсненню студентами самостійних зусиль щодо змін у собі й своєму житті;
- розвивати знання студентів з питань психологічного й соціально-психологічного змісту, зокрема щодо особливостей складних життєвих ситуацій, їхньої ролі в житті людини; особливостей стратегій подолання;

- сприяти активізації рефлексивних зусиль молодих людей, у ході яких здійснюється набуття нового особистісного досвіду в процесі переструктурування вже набутого.

3.2. Концептуальні засади та організація роботи щодо оптимізації розвитку в студентів здатності до подолання складних життєвих ситуацій

Проведений теоретичний аналіз проблеми дослідження подолання людьми складних життєвих ситуацій, констатувальне дослідження й аналіз підходів щодо розвитку особистості в напрямку набуття нею більших адаптаційних можливостей дозволило нам сформулювати ряд положень, які мають виступити концептуальним підґрунтям психолого-педагогічної моделі сприяння розвитку в студентів здатності до подолання складних життєвих ситуацій, а також визначити основні організаційні й змістові аспекти її реалізації.

1. Серед визначених у ході теоретичного аналізу типів стратегій подолання складних життєвих ситуацій залежно від ступеня їхньої конструктивності, ваги свідомої особистісної активності в їх реалізації – активних, пасивних і компенсаторних – активні стратегії були виділені як такі, що найбільше відповідають позитивному напрямку психологічного розвитку людини, її самореалізації й самоствердженню себе як особистості. Тому, відповідно, важливим є сприяння розвитку молодих людей у напрямку набуття ними більших можливостей щодо реалізації активних способів подолання складних життєвих ситуацій.

2. Оскільки, як було виявлено, помітна частка студентів-старшокурсників схильні компенсаторно й пасивно пристосовуватися до життєвих труднощів, і при цьому саме студенти старших курсів вирізняються усвідомлюваною важливістю для них проблем власного особистісного розвитку, саме вони мають стати цільовою аудиторією психолого-педагогічного розвивального впливу, в ході здійснення якого необхідно враховувати визначені особливості змісту як

актуальних, так і прогнозовано актуальних для студентів складних життєвих ситуацій.

3. Визнання методів психологічної профілактики й просвітництва як найбільш відповідних суб'єкт-суб'єктному особистісно-орієнтованому підходу, що розвивається в сучасній психології, дозволяє акцентувати психолого-педагогічну роботу не стільки на корекції вже існуючих способів копінг-поведінки студентів, скільки на розвиткові їхньої здатності до подолання у напрямку до розширення особистісних можливостей молодих людей щодо здійснення активних стратегій копіngu в складних життєвих ситуаціях.

4. Відповідно до визначених у ході констатувального дослідження аспектів особистості, які, утворюючи компонентну структуру копіngu, обумовлюють переважне обрання студентами в складних життєвих ситуаціях активних стратегій їхнього подолання, психолого-педагогічний вплив має бути здійснено:

- відносно когнітивних аспектів особистості студентів – у напрямку розвитку в них позитивної Я-концепції; збільшення інтелектуальної гнучкості, інформаційної відкритості (зокрема з питань особливостей складних життєвих ситуацій, способів їхнього подолання; особливостей власної особистості, інших людей);
- відносно емоційних (оцінних) властивостей – потрібно сприяти розвитку в студентів емоційної зрілості, врівноваженості, оптимістичності, впевненості в собі; гуманістично орієнтованих екзистенційних переконань, цінностей розвитку, творчості; розвитку усвідомлення необхідності постановки позитивних життєвих цілей і перспектив;
- щодо поведінково-регулятивних характеристик особистості студентів – необхідно сприяти актуалізації в них мотивації досягнення результатів у діяльності, розвитку переконань щодо власних можливостей у впливі на події свого життя, зокрема в сфері ділової комунікації, зменшенню напруги щодо переживання провини, власної причетності до невдач; розвитку комунікативної відкритості й компетентності, а також здатності свідомої саморегуляції поведінки.

5. Розуміння соціально-психологічної природи здатності особистості до подолання, а також важливості механізмів самодетермінації розвитку особистості у дорослому віці дозволило припустити, що:

- особливим чином організована соціальна ситуація й міжособистісна взаємодія у ній (така зокрема, що передбачає набуття особистістю досвіду подолання складних життєвих обставин, успішності у досягненні поставлених цілей, подолання оптимальної складності перешкод, прийняття самостійних рішень);
- розвиток знань психологічного й соціально-психологічного змісту, зокрема з питань особливостей міжособистісної взаємодії, особливостей різних складних життєвих ситуацій, їхньої ролі в житті людини, а також особливостей стратегій подолання різного типу;
- через залучення особистісної рефлексії як складової механізму особистісних змін у дорослому віці мають бути використані для здійснення розвивального впливу на особистість студентів у напрямку до розширення їхніх можливостей у використанні активних способів подолання складних життєвих ситуацій.

6. Послідовність і поступовість, можливість відтворення позитивних результатів за повторного проведення розвивального впливу може бути забезпечена структурною, змістовою й організаційною цілісністю комплексу психолого-педагогічних заходів, які своєю сукупністю й утворюють психолого-педагогічну модель оптимізації розвитку здатності студентів технічного ВНЗ до подолання складних життєвих ситуацій. Компонентами, які мають забезпечувати визначену організаційну комплексність психолого-педагогічної моделі, були визначені такі:

- 1) діагностування;
- 2) викладання навчального курсу «Психологія»;
- 3) організація й проведення тренінг-курсу «Психологія подолання складних життєвих ситуацій»;
- 4) консультативна робота.

Завданням **діагностичної** роботи в межах запропонованої моделі було отримання інформації про типові складні життєві ситуації, з якими стикаються і які вважають для себе складними студенти; про основні стратегії подолання, що їх обирають молоді люди, і психологічні особливості їхньої особистості. Отримання такої інформації дозволило зробити подальшу роботу щодо розвитку здатності студентів до подолання складних життєвих ситуацій більш сфокусованою на особливостях і потребах молодих людей, які брали в ній участь.

Крім того, участь студентів в опитуванні сприяла актуалізації в них мотивації до набуття нових особистісних можливостей у реалізації ефективних способів подолання складних життєвих ситуацій, тим самим сприяючи більшій ефективності проведення наступних складових-етапів запропонованої моделі. Тут ми погоджуємось із думкою Д.О.Леонтьєва про те, що не тільки життєві ситуації, але й психологічні дослідження «можуть ставити перед людиною завдання на усвідомлення смислу свого життя» як складової ціннісно-смиислового виміру існування особистості [96, с.374] і тому, відповідно, сприяти її розвитку.

Методи й методики, які були використані для отримання зазначеної інформації, описані в п. 2.1. Характеристика типових для студентів складних життєвих ситуацій представлена в п. 2.2. Психологічні характеристики особистості студентів залежно від переважного обрання ними активних, пасивних і компенсаторних (інтернальних) стратегій подолання складних життєвих ситуацій проаналізовані в п. 2.3.

У якості одних із основних методів розвивального впливу були обрані методи активного й інтерактивного соціально-психологічного навчання, оскільки вони відповідають основним принципам, реалізація яких обумовлює успішність розвитку в людини її можливостей (принципам активності, безперервного розвитку, збільшення довільності). Основна ідея активних методів – активне залучення учасників до відповідної дії, а основна форма взаємодії – спілкування в групі, «... що є необхідною умовою для інтеріоризації знань і поглядів, тобто перетворення їх у надбання особистості, у переконання» [50, с.503]. Інтерактивні

ж методи «... організують процес соціальної взаємодії, на основі якого в учасників виникає певне «нове» знання» [44, с.63].

У психологічній науці та практиці відомі різні методи активного й інтерактивного соціально-психологічного навчання:

- метод конкретних ситуацій, який розвиває здатність до аналізу ситуацій і до самостійного вміння формулювати завдання;
- метод інциденту, спрямований на подолання особистісної інерційності й напрацювання адекватних способів поведінки в напружених ситуаціях;
- метод тренування чутливості або сенситивний метод, який формує вміння особистості управляти своєю поведінкою шляхом усвідомлення того, як вона сприймається оточуючими, які дії провокують їхню симпатію або антипатію; психологічною базою цього методу виступає перебудування ставлень особистості до себе та інших;
- метод мозкової атаки або мозкового штурму, який передбачає групове вирішення проблеми з використанням засобів, що знижують критичність і самокритичність, тим самим підвищуючи впевненість особистості в собі;
- ділові ігри, які демонструють учасникам можливості довгострокових стратегій та їхній вплив на ефективність діяльності; гра забезпечує максимальну емоційну участь у події, водночас допускаючи можливість випробувати різні стратегії, створює умови для розвитку обачності, прогностичності, гнучкості мислення й цілеспрямованості, сприяє формуванню навичок прийняття рішення, розвиває уяву й інтуїцію;
- метод занурення, як засіб навчання з елементами релаксації, навіювання, гри;
- метод кооперативного навчання, групових обговорень, керованої дискусії, які дозволяють у процесі активного обміну думками між учасниками взаємодії суттєво змінювати вже існуючі або набувати нові переконання, настанови, ставлення;
- метод лекції з інтерактивними елементами, яка дозволяє оптимізувати процес сприйняття та засвоєння нової інформації;

- метод інтерактивної гри, який передбачає отримання нового досвіду в умовах спеціально організованої соціальної взаємодії і спрямований на зміну індивідуальних моделей поведінки тощо ([44], [50], [220]).

Більшість із зазначених методів виступали методичним змістом тренінг-курсу «Психологія подолання складних життєвих ситуацій», а також використовувались в ході викладання навчального курсу «Психологія».

Одним із основних завдань, які вирішувалися нами в ході **вивчення студентами курсу «Психологія»** було оволодіння студентами достатньо широким спектром знань із основ психології. Приймаючи рішення про можливість реалізації в ході навчально-виховної роботи у межах навчального курсу «Психологія» тих завдань психолого-педагогічного впливу, які були визначені в контексті нашого дослідження, ми виходили з розуміння того, що оволодіння психологічними знаннями, зокрема стосовно власного внутрішнього світу, виступає, з огляду на основні теоретичні засади гуманістичної парадигми практичної роботи психолога, необхідною умовою «повної реалізації творчого й особистісного потенціалу особистості» [21, с. 160] (Г.О.Берулава).

Розвиток особистості, як уже було зазначено в п. 3.1., відбувається в процесі розбудови її ставлень в умовах соціальної взаємодії: ставлень до інших людей, ситуації в цілому й себе самої, а оскільки ставлення багато в чому ґрунтуються на знаннях (про інших людей, себе, ситуації), то, вважаємо, набуття студентами основ психологічного знання є однією з необхідних складових вирішення завдання як розвитку особистості молодих людей в цілому, так і їхньої здатності до подолання складних життєвих ситуацій зокрема.

Незважаючи на те, що основною метою навчального курсу «Психологія» в технічному вищому навчальному закладі є надання студентам загальних основ сучасних психологічних знань, зокрема з питань змісту та взаємозв'язку понять психічного, свідомого та несвідомого в психіці; механізмів мотивації психічної активності; джерел і об'єктивних закономірностей психічного розвитку та особистісного становлення людини; особливостей і механізмів соціально-психологічних стосунків та взаємодії між людьми, однак зміст тем курсу

забезпечує також можливості для послідовного збагачення знань студентів у тому числі і з питань, важливих у контексті вирішення проблеми розвитку в них здатності до подолання складних життєвих ситуацій (Додаток І).

Так, у ході вивчення тем «Предмет психології», «Історія розвитку психології», «Мозок і психіка» студентам надаються знання про поняття та роль психіки як суб'єктивної реальності, змісту понять адаптація, ситуація, складна життєва ситуація; акцентуються такі питання як роль і відповідальність людини за власні психічні прояви й особливості, події життя в цілому. Використовуються при цьому методи проблемної лекції, завдання для самостійної роботи. З метою розвитку переконань студентів щодо ролі свідомих цілеспрямованих зусиль людини в змінах її емоційних станів, організмичних процесів, життя в цілому надаються завдання для самостійної індивідуальної роботи, в якій потрібно проаналізувати взаємозв'язок психіки, свідомого, і нервової системи; відмінності між психікою тварин і людини. В контексті завдань дослідження навчально-виховна робота в межах зазначених тем курсу має сприяти розвитку в студентів знань відповідного змісту, інформаційної відкритості, готовності до сприйняття різних точок зору; ставлень та переконань щодо визначальної ролі активності самої людини в змісті й характері її психологічних особливостей, поведінки, успішності життєдіяльності тощо.

У ході вивчення теми «Когнітивна сфера психіки» студентам не тільки надаються знання про особливості когнітивних психічних процесів, але й створюються умови для самостійного пошуку студентами відповідей на питання про засоби розвитку власних когнітивних можливостей, а також для використання знань (зокрема про етапи мисленнєвого процесу вирішення проблем) для розв'язання складних життєвих ситуацій; для створення уявних образів власного бажаного майбутнього. Для цього використовуються методи кооперативного навчання (обговорення в групах), самодіагностика, індивідуальні завдання (наприклад, напрацювати рекомендації щодо більш ефективного функціонування, розвитку пізнавальних процесів (зокрема пам'яті, мислення); провести порівняння суті й ролі щодо ефективності й успішності життєдіяльності людини мимовільних

і довільних пізнавальних психічних процесів; відповіді на питання про роль уяви в житті людини). Подібна робота спрямована на розвиток у студентів необхідних в контексті завдань дослідження знань, когнітивних аспектів їхньої Я-концепції, часових перспектив, досвіду самостійних зусиль.

У межах теми «Афективно-регулятивна сфера психіки» в ході обговорення таких питань, як «зовнішня і внутрішня мотивація», «мотивуюча й регулююча роль мети», «ознаки мети, яка сприяє успіху», «воля, розвиток вольових якостей», «види і роль емоційних переживань людини», «регуляція емоцій», «стрес як різновид емоційних переживань» тощо, вирішується завдання розвитку в студентів переконань щодо важливості свідомих самостійних цілеспрямованих зусиль людини в регуляції власної поведінки, емоцій; розширення можливостей студентів щодо самоаналізу, саморегуляції, цілеутворення, розвитку емоційної культури студентів. Акцентується увага студентів на розумінні сигнальної функції емоцій, на важливості усвідомлення, прийняття емоційних переживань і здійснення конструктивних зусиль щодо зміни ситуації, а не тільки безпосередньо самого емоційного стану. В ході обговорення зі студентами конкретних життєвих ситуацій, в яких людина може переживати стрес (наприклад, важлива і можливо не дуже приємна розмова, ситуація іспиту, переживання незадоволення собою тощо) напрацьовуються варіанти їхнього подолання, акцентується увага студентів на більшій ефективності зусиль, спрямованих на зміну самої ситуації, обставин, причин, що зумовлюють стресові переживання, а не тільки намагань безпосередньо змінити суб'єктивний стан.

Вивчення теми, присвяченої питанням індивідуальних властивостей психіки людини, використовується нами для розвитку в студентів розуміння того, що індивідуальність людини розкривається в її діях, вчинках, розвивається в процесі самостійних зусиль. Розглядаються життєві ситуації, пов'язані з необхідністю розвитку в людей вольових рис характеру, певних здібностей; акцентується увага студентів не стільки на пошуку причин недостатності тих чи інших можливостей людини, скільки шляхах, діях самої людини, необхідних щодо розвитку в неї сильного характеру, здібностей. Використовуючи методи самодіагностики,

обговорення в групах, розв'язання психологічних задач, самостійних індивідуальних завдань (наприклад, запропонувати заходи щодо самовиховання бажаних рис характеру), ми прагнемо створити умови для реалізації студентами самостійних рефлексивних зусиль, пошуку шляхів покращення власних індивідуальних властивостей, реалізації й розвитку їхніх комунікативних можливостей тощо.

У ході вивчення тем «Особистість. Теорії особистості», «Розвиток особистості» серед іншого акцентується увага студентів на можливість співіснування різних точок зору на проблему, що, на нашу думку, має сприяти розвитку в молодих людей плюралізму мислення, толерантності. Також у ході вивчення зазначених тем звертається увага студентів на важливість свідомих, цілеспрямованих зусиль людини в процесі наповнення нею життя змістом і досягнення певних результатів у продуктивній діяльності як шляху здійснення себе як особистості; на ролі складних життєвих ситуацій у процесі розвитку й становлення людини як особистості; на розумінні вікової кризи як складної життєвої ситуації; на змісті, особливостях і ролі Я-концепції людини в успішній самореалізації. Використання методів проблемної лекції, лекції з заповненням конспекту-схеми, самодіагностики, індивідуальної роботи (наприклад, завдання провести порівняльний аналіз вікових особливостей особистості в різні вікові періоди; навести психологічні ознаки дорослої людини, сформованої особистості), групових обговорень (наприклад, щодо ролі Я-концепції у процесі ефективної й успішної життєдіяльності людини), розв'язання психологічних задач спрямоване на вирішення завдання розвитку в студентів знань відповідного змісту, інтелектуальної самостійності, інформаційної відкритості, розсудливості, позитивної Я-концепції, рефлексивних і комунікативних можливостей, самоусвідомлення ними власних життєвих перспектив.

У ході вивчення блоку тем навчального курсу, присвячених соціально-психологічним питанням (психології спілкування, конфлікту, соціально-психологічним особливостям соціальних груп) студентам надаються знання і розвиваються їхні переконання щодо змісту й ролі ефективного спілкування в

подоланні складних життєвих ситуацій, особливостей ділової комунікації, ролі й динаміки розвитку міжособистісних конфліктів, можливостей щодо управління конфліктом, закономірностей внутрішньогрупових процесів, змісту й ролі феноменів лідерства, конформізму і нонконформізму в процесі подолання людьми складних життєвих ситуацій; особливостей процесу адаптації людини в організаціях. У межах зазначених тем розглядаються ситуації міжособистісних конфліктів, зокрема у діловій комунікації, конкретні ситуації конфліктної взаємодії з життя студентів, напрацьовуються можливі варіанти розвитку подій за тих чи інших способів поведінки, розробляються рекомендації щодо найбільш ефективних способів подолання і профілактики негативних наслідків конфліктів. Використовуючи методи лекції з інтерактивними прийомами, інтерактивні вправи, розв'язання психологічних задач, дискусії, самодіагностику в межах зазначених тем у ході лекційних і семінарських занять вирішується завдання розвитку когнітивних аспектів особистості студентів, відповідних особистісних ставлень, мотиваційної спрямованості на досягнення результатів у діяльності й конструктивному спілкуванні, комунікативних можливостей.

Таким чином, у ході викладання курсу «Психологія», акцентуючи увагу на таких поняттях і аспектах змісту теоретичного матеріалу, як особистість як суб'єкт власного життя і розвитку; відповідальність, самостійність, свідома саморегуляція як критерії успішного особистісного становлення людини; складні життєві ситуації як можливість розвитку й самореалізації; ефективна комунікація, конструктивне вирішення конфліктів тощо, а також використовуючи в ході викладання навчального курсу активні й інтерактивні соціально-психологічні методи навчання (метод конкретних ситуацій, метод мозкового штурму, метод кооперативного навчання, групових обговорень, керованої дискусії, метод лекції з інтерактивними елементами тощо), створюються умови для розвитку когнітивних, емоційно-оцінних і – певною мірою – поведінково-регулятивних властивостей студентів. У контексті завдань нашого дослідження вивчення студентами курсу «Психологія» мало сприяти розвитку в них знань психологічного і соціально-психологічного змісту, інформаційної відкритості,

позитивної Я-концепції, актуалізації й розвитку смисложиттєвих орієнтацій, цінностей самореалізації, розширенню рефлексивних, комунікативних можливостей.

Ураховуючи відзначену вже чутливість студентів до сприйняття тем, пов'язаних із власним особистісним розвитком, вважаємо, що в ході описаної навчально-виховної роботи можливий істотний опосередкований вплив (через обговорення зазначених тем) на такі оцінні аспекти особистості студентів, як переконання в необхідності здійснення власних активних дій не тільки задля досягнення бажаного для себе результату, але й необхідності здійснення зусиль щодо формулювання для себе цього результату (мети), критеріїв його досягнення; розвитку цінностей самореалізації як складного процесу самотворення, цінності міжособистісних стосунків, актуалізації мотивації до саморозвитку й пошуку шляхів для вдосконалення аспектів власної особистості, своїх можливостей. Для частини студентів такі внутрішні зміни актуалізують їхній запит щодо подальшої психолого-педагогічної роботи – участі в соціально-психологічному тренінгу або/і консультуванні.

Соціально-психологічний тренінг посідає окреме місце серед методів активного навчання і потребує окремої уваги, оскільки:

- простір тренінгової взаємодії має всі характерні ознаки соціальної ситуації, особливості якої виступають важливими умовами особистісних змін;
- тренінг як соціальна ситуація для більшості студентів виступає як незнайома, часто когнітивно невизначена, побудована таким чином, що в ній створюються умови для загострення конфлікту між наявними можливостями особистості й необхідністю діяти в певний спосіб тощо, тобто така, що може бути визначена як складна життєва ситуація, в якій актуалізується потреба в її подоланні, набувається відповідний досвід, що закріплюється у вигляді особистісних диспозицій, які виконують функцію регуляторів поведінки людини в нових ситуаціях (п. 3.1);

- тренінг обов'язково передбачає рефлексію, яка є однією з основних умов і складових процесу розвитку особистості в цілому, і також її здатності до подолання;
- у тренінгу можливе успішне поєднання більшості (якщо не всіх) методів активного соціально-психологічного навчання і, за необхідності, також елементів різних психотерапевтичних технік; вправ на релаксацію, психогімнастичних вправ тощо.

Базуючись на змісті робіт Г.М.Андрєєвої [11]; Л.Ф.Бурлачука [39]; Ю.М.Ємельянова [65], [66]; Нісбетт Р., Росс Л. [159]; Томе Х. [15], можна зазначити, що будь-яка міжособистісна ситуація, формальна або неформальна, природна або ігрова, незалежно від змісту й предмету спілкування може бути розглянута з точки зору певних її усталених рис, притаманних взаємодії між людьми. До таких характеристик можуть бути віднесені зокрема: цілі учасників і цільова структура ситуації; правила участі в ситуації; ролі учасників; репертуар дій, патерни взаємодії (поведінкові атитюди); понятійний апарат; співвіднесеність з оточуючим середовищем; особливість комунікативних засобів; типові труднощі. Одним із основних аспектів розвивального впливу тренінгу є те, що його проведення передбачає свідому організацію й підпорядкування поставленим завданням усіх зазначених складових його як соціальної ситуації, і тому тренінг – через спеціально організований і контрольований вплив на зміст здійснюваних особистістю ставлень (до себе, до інших, до ситуації в цілому) – забезпечує можливість максимального впливу на цілісну зміну психологічних характеристик особистостей, які є його учасниками.

Використовуючи можливості групи, яка виступає, за словами К.Рудестама, «реальним світом у мініатюрі, з тими ж видами завдань і міжособистісних конфліктів, які зустрічаються на нашому шляху» [161, с. 60], тренінг повністю використовує всі характеристики групи, які виступають факторами її успішності на шляху психологічної допомоги особистості в її розвитку. Серед таких факторів І.Ялом (I.D.Jalom) зокрема відзначає: згуртованість; узагальнення як розуміння того, що інші переживають проблеми, подібні твоїм; альтруїзм як переживання

власної потреби іншим людям; отримання необхідної інформації, дидактичне інструктування; апробація нових форм поведінки й взаємодії, яка сприяє особистісному зростанню учасників групи; катарсис, який проявляється в почутті полегшення й свободи внаслідок обговорення переживань, що турбували ([55], [161]).

Дотримання методичних основ проведення тренінгу дозволяє реалізувати його особливості як методу, який сприяє інтенсивності навчання, досягненню результату завдяки активній роботі всіх його учасників, актуалізації особистої відповідальності кожного учасника за результативність процесу.

Для нас особливо важливим є також те, що через вирішення таких основних завдань сучасного соціально-психологічного тренінгу як:

- формування системи *уявлень* людини,
- формування системи суб'єктивних *ставлень*,
- формування *умінь* [43] (курсив наш – З.С.),

забезпечується можливість здійснення розвивального впливу на визначені нами структурні компоненти системи психологічних факторів копінгу як здатності особистості до подолання – когнітивні, емоційні (оцінні) та поведінково-регулятивні особливості особистості.

Тренінг-курс «Психологія подолання складних життєвих ситуацій» (робоча програма тренінг-курсу була розглянута й затверджена на засіданні Ради гуманітарного факультету Української державної академії залізничного транспорту (протокол № 7 від 19 червня 2007 року)), розрахований на 32 год. Як складова психолого-педагогічної моделі сприяння розвитку в студентів здатності до подолання складних життєвих ситуацій цей тренінг-курс інтегрує можливості різних методів активного й інтерактивного соціально-психологічного навчання та передбачає створення умов для реалізації змін в усіх основних аспектах особистості студентів – когнітивному, емоційному (оцінному) й поведінково-регулятивному, – підтримуючи ті процеси особистісних змін, які могли бути актуалізовані як у ході спонтанних вікових перетворень, властивих студентському періоду становлення особистості, так і зокрема в процесі вивчення молодими

людьми курсів філософських і психологічних дисциплін. Диференціація завдань тренінг-курсу дозволила виділити такі з них:

- сприяти розвитку знань студентів щодо особливостей складних життєвих ситуацій, їхньої ролі в особистісному становленні людини; психологічних особливостей і ролі в житті людини різних поведінкових стратегій подолання (копінгу);
- сприяти розвитку позитивної Я-концепції студентів, впевненості у власних можливостях, зокрема щодо конструктивного подолання складних життєвих ситуацій;
- сприяти розвиткові рефлексивних можливостей студентів: підвищити рівень усвідомлення ними власних індивідуальних особливостей, інтересів, ціннісних орієнтацій, особливостей поведінки;
- створити умови щодо розвитку в студентів емоційної стійкості, посилення позитивних емоційних переживань, зниження тривожності;
- розвивати в студентів цінності результативної роботи, продуктивної міжособистісної взаємодії, самореалізації;
- сприяти розвитку можливостей студентів щодо усвідомлення власних емоцій, емоцій інших людей та когнітивних стереотипів;
- навчити студентів засобам попередження й корекції негативних емоційних станів, стресів, свідомої саморегуляції поведінки;
- сприяти розвитку в студентів навичок ефективної комунікації, попередження й розв'язання міжособистісних конфліктів;
- розширити діапазон можливостей студентів щодо цілеутворення, прогнозування й планування дій.

Під час розробки й проведення тренінг-курсу «Психологія подолання складних життєвих ситуацій» для нас важливими були певні методологічні та методично-організаційні аспекти. Так, широковідомим є виділення таких складових соціально-психологічного тренінгу як спеціально організованого психолого-педагогічного процесу ([120], [141], [147], [161], [187], [216] та ін.): мета і завдання тренінгу; зміст; спеціальні тренінгові, в тому числі інтерактивні,

методи; принципи роботи тренінгу; тренінгова група, учасники; ведучий (тренер); рамкові умови (те, що в психоаналітичній практиці називається setting) – приміщення, обладнання, час, регулярність тренінгових занять.

Кожна з визначених складових потребує її розкриття в контексті *мети й завдань* тренінгу «Психологія подолання складних життєвих ситуацій», які вже були зазначені вище. У доборі *методів*, форм, а головне – *змісту* тренінгової роботи ми виходили з поставлених завдань, які в систематизованому вигляді можуть бути визначені як зусилля, спрямовані на розвиток когнітивних уявлень, оцінних ставлень і поведінково-регулятивних умінь студентів стосовно себе, інших, діяльності або життєвої ситуації в цілому (табл. 3.1).

Таблиця 3.1

**Спрямованість розвивального впливу тренінгу
«Психологія подолання складних життєвих ситуацій»**

Структурні компоненти копіngu	Розвивальний вплив у сфері відношень особистості		
	Я	Інші	Діяльність, життєва ситуація в цілому
Когнітивна сфера особистості	- розвиток когнітивної складової Я-концепції; - формування системи знань стосовно ролі самостійних зусиль людини у власному житті, усвідомлення цінності самореалізації.	- розширення знань щодо психологічних особливостей інших людей; - усвідомлення унікальності інших.	- розвиток знань стосовно видів і особливостей складних життєвих ситуацій; - розширення знань щодо особливостей різних стратегій копіngu; - розуміння важливості цілей у житті.
Емоційна (оцінна) сфера особистості	- отримання досвіду переживання власної успішності, впевненості в собі; - усвідомлення власних емоційних переживань, їхнього впливу на поведінку.	- розвиток емпатійних можливостей; - отримання досвіду переживання успішності в міжособистісній взаємодії.	- розвиток смисложиттєвих орієнтацій; - сприяння розумінню складних життєвих ситуацій як умов розвитку, як життєвого виклику.
Поведінково-регулятивна сфера особистості	- розвиток навичок саморегуляції поведінки; - розвиток мотивації самореалізації; - посилення суб'єктивної інтернальності.	- розвиток навичок комунікації, ефективної взаємодії; - розвиток навичок надання соціальної підтримки; - актуалізація мотивації щодо продуктивної взаємодії.	- напрацювання навичок ситуаційної поведінки, «життєвих навичок»: прийняття рішень, організації часу, пошуку соціальної допомоги, цілеутворення; - розвиток мотивації досягнення результатів у діяльності.

Тематично-змістова структура тренінгу відповідно до зазначених напрямків розвивального впливу, а також із урахуванням результатів дослідження актуально значущих та прогнозовано актуальних для студентів складних життєвих ситуацій може бути представлена як така, що включає три частини (тематичний план тренінг-курсу надано в Додатку К):

1. Вступну, в якій відбувається знайомство учасників, актуалізується проблематика всього тренінгу, а саме – особливості, роль складних ситуацій в житті й особистісному розвитку людини; особливості різних видів подолання складних ситуацій, визначення можливих наслідків реалізації тих чи інших стратегій щодо подальшого розвитку подій у житті людини, її особистісного розвитку.

2. Основну частину, зміст якої складають:

а) питання особливостей ефективної міжособистісної взаємодії як важливої умови ефективного ж подолання складних життєвих ситуацій (обговорення зазначеної теми й проведення відповідних тренінгових процедур, спрямованих на розвиток когнітивних, оцінних (емоційних) і поведінково-регулятивних можливостей студентів у сфері міжособистісної взаємодії, саме в цьому місці тренінгу дозволяє використати як додатковий ресурс у здійсненні розвивального впливу на особистість учасників динамічні аспекти розвитку групи);

б) розкриття змісту, особливостей, ролі в житті людини, її професійній діяльності й особистісному розвитку міжособистісного конфлікту як складної життєвої ситуації, можливостей щодо управління конфліктами й попередження їх деструктивного розвитку, а також розвиток знань, важливих ставлень і необхідних поведінкових навичок студентів стосовно стресу як психологічного феномену, переживанням якого супроводжуються складні життєві ситуації (зокрема, питання причин розвитку стресу, попередження його негативних наслідків);

в) теми, які можна визначити як такі, що стосуються важливих у контексті набуття особистістю здатності до подолання навичок і умінь: прийняття рішення,

протистояння соціальному тиску, організації й планування діяльності (time-менеджмент).

3. Змістом тем заключної частини виступають життєві перспективи учасників, підсумки всього тренінгу, асиміляція отриманого досвіду.

Логіка розгортання змісту тренінгу передбачала рух від більш загальних питань, спрямованих на актуалізацію для учасників проблеми складних життєвих ситуацій і усвідомлення можливостей учасників щодо ефективного їх подолання – через висвітлення особливостей переживання й подолання окремих різновидів складних життєвих ситуацій, набуття й усвідомлення нового досвіду щодо себе, взаємодії з іншими, конкретних життєвих ситуацій – до обговорення, усвідомлення й напрацювання життєвих перспектив у контексті отриманого нового досвіду.

Робота в межах кожної з тем тренінгу мала на меті здійснення цілісного психолого-педагогічного розвивального впливу на особистість студентів у єдності властивостей, визначених у ході констатувальної частини дослідження такими, що визначають характер подолання молодими людьми складних життєвих ситуацій (табл. 3.2).

Таблиця 3.2

**Відповідність тематики тренінг-курсу
«Психологія подолання складних життєвих ситуацій»
визначеним завданням психолого-педагогічного розвивального впливу**

Тема тренінг-курсу	Особистісні властивості, на які акцентується психолого-педагогічний вплив
Знайомство	- Я-концепція; - емоційна витривалість, впевненість у собі; - інтернальність, навички комунікації, саморегуляції, цілеутворення.
Що таке складні життєві ситуації?	- Обізнаність стосовно особливостей складних життєвих ситуацій, Я-концепція; - усвідомлення позитивних потенцій складних життєвих ситуацій щодо розвитку особистості; - навички комунікації, саморегуляції.
Стратегії подолання складних життєвих ситуацій	- Обізнаність стосовно особливостей різних стратегій подолання; - переконання щодо розвитку й самореалізації особистості як цінностей, усвідомлення активного подолання як ознаки особистісного становлення людини; - локус контролю, навички комунікації, саморегуляції.

Тема тренінг-курсу	Особистісні властивості, на які акцентується психолого-педагогічний вплив
Стратегії ефективного спілкування. Асертивна поведінка	<ul style="list-style-type: none"> - Я-концепція, інформаційна відкритість, інтелектуальна самостійність; - переживання насиченості й результативності життя; - мотивація щодо конструктивної міжособистісної взаємодії, локус контролю, навички комунікації, саморегуляції.
Міжособистісний конфлікт як складна життєва ситуація	<ul style="list-style-type: none"> - Я-концепція, обізнаність щодо динаміки, різновидів конфліктів, стратегій розв'язання; - усвідомлення позитивної ролі конфлікту в житті й розвитку людини, емоційна витривалість; - локус контролю; комунікативні навички, саморегуляція.
Стрес. Причини, розвиток, наслідки, профілактика	<ul style="list-style-type: none"> - Обізнаність щодо особливостей і ролі стресу, Я-концепція; - емоційна витривалість, варіативність особистісних настанов, упевненість; - мотивація до управління стресом, досягнення результатів у діяльності й спілкуванні, навички комунікації, саморегуляції.
Прийняття рішень	<ul style="list-style-type: none"> - Я-концепція; обізнаність щодо технологій ефективної взаємодії; - усвідомлення власних цінностей, цілей і життєвих смислів; - навички прийняття рішення; комунікативні можливості.
Соціальний тиск	<ul style="list-style-type: none"> - Я-концепція, обізнаність щодо різноманітних життєвих ситуацій; - усвідомлення власних цінностей, цілей, життєвих смислів; - локус контролю, комунікативні навички, саморегуляція
Конкретні складні життєві ситуації	<ul style="list-style-type: none"> - Обізнаність щодо особливостей складних ситуацій, зокрема в сфері ділових стосунків, уява, Я-концепція; - упевненість у собі, варіативність особистісних настанов; - комунікативні навички, саморегуляція.
Time-менеджмент	<ul style="list-style-type: none"> - Обізнаність щодо технологій ефективного самоуправління; інформаційна відкритість; - упевненість у собі, цілеутворення; - навички прогнозування й планування діяльності, комунікативні можливості, саморегуляція.
Дорога до мети	<ul style="list-style-type: none"> - Я-концепція, усвідомлення власних життєвих перспектив, уява, інформаційна відкритість; - упевненість у собі; цілеутворення, усвідомлення насиченості життя; цінності самореалізації; - мотивація щодо продуктивного спілкування й досягнення результатів у діяльності.
Підсумки	<ul style="list-style-type: none"> - Я-концепція, інформаційна відкритість; - впевненість у собі, емоційна зрілість; - мотивація щодо продуктивного спілкування й досягнення результатів у діяльності; локус контролю; навички комунікації, саморегуляції.

Зміст табл. 3.2 дозволяє зауважити, що практично кожна тема тренінг-курсу передбачає можливість психолого-педагогічного впливу на всі властивості особистості студентів, виділені як структурні компоненти системи психологічних факторів копінгу, що забезпечує поступовість і цілісність такого впливу.

Зазначений спектр напрямків психолого-педагогічної роботи й тематичний зміст тренінгу передбачали забезпечення його відповідним методичним інструментарієм, який добирався в ході: 1) попереднього аналізу й вибіркового використання напрацювань інших авторів і дослідників ([25], [31], [41], [52], [53], [70], [196], [197], [216] та ін.) і 2) у ході самостійної розробки необхідних тренінгових вправ – відповідно до розуміння мети й завдань запланованого психолого-педагогічного впливу і тих можливостей, які в цьому контексті мають ті чи інші методи (табл. 3.3).

Таблиця 3.3

**Техніки й методи, які були використані в тренінгу
«Психологія подолання складних життєвих ситуацій»**

Техніки і методи	Завдання, яке вирішувалось за допомогою зазначених методів і технік
Техніки самопрезентації (інтерв'ю, символічні малюнки тощо)	Самоусвідомлення, розвиток Я-концепції; набуття досвіду самопрезентації, подолання напруги, пов'язаної з нею
Напрацювання й повторення правил групи	Усвідомлення власних потреб і потреб інших, розвиток навичок саморегуляції, структурування часу
Формулювання очікувань стосовно тренінгу	Розвиток навичок цілеутворення, відповідальності, розвиток мотивації досягнення
Робота в малих групах	Отримання нової інформації, досвіду, розвиток навичок комунікації, конфронтаційної взаємодії, прийняття рішень тощо
Групове обговорення	Отримання нового досвіду і знань, зміна ставлень, розвиток навичок саморегуляції, ефективного спілкування, критичного мислення тощо
Рольові ігри	Набуття досвіду нових емоційних переживань, їх усвідомлення й контролю, зміна ставлень, розвиток ціннісно-мотиваційної сфери особистості.
Рухливі ігри, техніки психогімнастики	Корекція емоційного стану, розвиток групової згуртованості
Інтерактивні ігри	Актуалізація й усвідомлення досвіду переживань і подолання складних ситуацій, розширення варіативності поведінкових стратегій

Техніки і методи	Завдання, яке вирішувалось за допомогою зазначених методів і технік
Інформаційні повідомлення	Розвиток знань з певної тематики, актуалізація проблематики, розвиток когнітивної гнучкості
Техніки релаксації, візуалізації	Корекція емоційного стану, розвиток навичок саморегуляції.
Самодіагностика	Розвиток самооцінки, Я-концепції, мотивації до саморозвитку
Метод «кейсів» (обговорення ситуацій)	Набуття навичок вирішення конкретних ситуацій, усвідомлення «неодинокості» щодо досвіду переживання і подолання складних ситуацій
Обговорення життєвих ситуацій учасників	Розвиток емпатійних можливостей, навичок надання й отримання соціальної підтримки й допомоги, усвідомлення можливостей щодо вирішення ситуацій тощо
Організація зворотнього зв'язку, підведення підсумків	Розвиток емпатії, комунікативних навичок, емоційної стійкості, саморегуляції, Я-концепції, усвідомлення й асиміляція нового досвіду, актуалізація й реалізація мотивації досягнення

Для нас важливим було розуміння того, що особливості проведення і специфічність завдань, на вирішення яких спрямовані різні техніки й методичні прийоми, обумовлюють необхідність їхнього використання як відповідно до логіки розгортання тематичного змісту тренінгу, так і відповідно до його динаміки як психолого-педагогічного процесу.

Загальна логіка розгортання всього тренінг-курсу та окремих тренінгових занять як психолого-педагогічного процесу відбувалася в декількох напрямках:

- від розгляду досвіду учасників «тут і тепер» – через обговорення загальних питань, пов'язаних з актуалізованими проблемами і переживаннями – до розгляду конкретних життєвих подій і ситуацій, поведінки в них;

(На кожному тренінговому занятті учасникам пропонувалася та чи інша інтерактивна гра, розгортання якої для кожного окремого учасника набувало певних ознак складної ситуації. Так, у ході вправ «Навести порядок»,

«Дотягнутись до мети», «Розсміши» та ін. (Додаток Л) студенти мали можливість пережити стан невизначеності, необхідності приймати рішення, зважувати на одночасну різноспрямовану активність інших учасників тренінгу. Під час обговорювання результатів вправи питання про те, які висновки для себе вони можуть зробити, спонукало учасників до усвідомлень того, що «не завжди те, що думаєш ти, буде так само сприйнято і зрозуміло іншими», «можна було б і інакше діяти, ніж я вчинив в ході гри» та інші, які свідчать про узагальнений перенос студентами досвіду, отриманого «тут і тепер» на інші ситуації у своєму житті.)

- від знайомства з іншими і з ситуацією – через пізнання індивідуальних особливостей інших та особливостей ситуації – до усвідомлення себе у власній динаміці змін у ситуації;

(Усі тренінгові заходи, форми роботи передбачали можливість спочатку пережити їх «тут і тепер», «знайомлячись» із ситуацією та іншими в ній, але завершувалися обговоренням і питанням (або впродовж заняття і обов'язково – під час підведення підсумків наприкінці заняття) про те, що ж кожен для себе отримав, якого досвіду набув. Саме такі обговорення дозволили учасникам спочатку, на перших заняттях, дуже лаконічно, стисло, а згодом – і більш розгорнуто, зазначати й усвідомлювати власні особливості та динаміку змін («Відчув, що не все, що здається простим і приємним на перший погляд, виявляється таким насправді», «Я зовсім не очікувала, починаючи так діяти, що інші це зможуть так сприйняти ... (по іншому)», «Тепер для мене більш зрозумілою є поведінка інших людей», «З минулого заняття мені було над чим у собі подумати».)

- від досвіду «тут і тепер» – до уявного його перенесення на інші події й ситуації – і до усвідомлення асиміляції нового досвіду (знань, переконань, навичок);

(Ілюстрацією того, що такий процес відбувався, можуть слугувати такі висловлювання учасників: «Тепер я по-іншому дивлюсь на деякі речі в житті», «Досвід інших у тренінгу мені стане в нагоді», «Для мене був дуже важливий досвід інших, я можу ним скористатись», «Цікаві сьогодні почув ідеї. Думаю, вони можуть мені бути корисними». Деякі вправи в тренінгу безпосередньо були

спрямовані на напрацювання такого досвіду «на майбутнє»: «П'ять кроків до позитивних переконань», «Я-повідомлення», «Впевнена відмова», «Що б ви порадили?» та ін.)

- від актуалізації конкретного досвіду-переживання – через його спостереження-усвідомлення – до рефлексивного узагальнення – зміни переконань, ставлень і цінностей – і до набуття та перевірки на практиці нового поведінкового досвіду

(На окремих заняттях актуалізація проблеми відбувалася в ході вправ, спрямованих на отримання учасниками досвіду переживання, а потім його усвідомлення, внутрішньої напруги, необхідністю певним чином себе проявити, вирішити проблему. Наступним кроком після усвідомлення досвіду переживання і своєї поведінки в складній ситуації, було надання необхідної інформації з можливістю її обговорення і, відповідно, посилення або зміни вже існуючих переконань («Був момент, не зовсім приємні пережила сьогодні емоції. Добре, що потім обговорили. Це важливий для мене досвід»). Останнім кроком зазвичай було проведення вправи на відпрацювання тих чи інших пов'язаних із набутим досвідом поведінкових навичок.)

Останнє відповідає відомій моделі «Циклу навчання опосередкованого досвідом» Д.А.Колба (D.A.Kolb, 1984), яка складається з 4-х етапів:

- конкретний досвід;
- рефлексивне спостереження;
- абстрактна концептуалізація;
- активне експериментування ([44], [75], [203]).

На кожному етапі цього циклу існує можливість, використовуючи певні методичні інструменти, здійснювати необхідні психолого-педагогічні інтервенції. Тому техніки й методичні процедури, залежно від завдань, які вони покликані вирішувати, посідали своє місце в структурі кожного окремого тренінгового заняття, кожна зі складових якої сама собою передбачає реалізацію певних завдань у контексті можливості й ефективності реалізації тренінгу як процесу (табл. 3.4)

**Методичне наповнення
структурних складових тренінгового заняття**

Структурні складові тренінгового заняття і завдання, реалізацію яких вони передбачають	Техніки і методи
Вступна частина	
Відкриття тренінгу, вступне слово ведучого (тренера)	Інформаційне повідомлення
Вітання-знайомство учасників	Самопрезентація
Прийняття (повторення) правил роботи групи	Робота в малих групах, групове обговорення
Визначення учасниками щодо своїх очікувань від тренінгового заняття	Індивідуальна робота, самопрезентація
Основна частина	
Актуалізація проблеми, власного досвіду і можливостей учасників щодо подолання складних ситуацій	Мозкові штурми, самодіагностика, групове обговорення, інформаційні повідомлення, інтерактивні ігри
Надання інформації (під час проведення заняття інформація надається на різних етапах і в різних формах)	Інформаційні повідомлення, метод «кейсів», робота в малих групах, групові обговорення
Обговорення, обґрунтування рішень та інші види роботи, які сприяють розвитку ставлень учасників щодо себе, інших, ситуацій, діяльності тощо	Групові обговорення, розв'язання конкретних життєвих ситуацій, робота в малих групах, інтерактивні ігри
Напрацювання необхідних практичних навичок, форм поведінки	Робота в малих групах, рольові ігри, інтерактивні ігри, техніки релаксації, візуалізації, рухливі ігри, психогімнастика, індивідуальні завдання
Заклучна частина	
Підведення підсумків, зворотній зв'язок	Індивідуальна робота, самопрезентація, групове обговорення

План-конспект занять тренінг-курсу «Психологія подолання складних життєвих ситуацій» надано в Додатку Л.

Принципи організації соціально-психологічного тренінгу розглянуті різними авторами ([41], [43], [53], [100], [120], [141], [149], [170], [171], [187], [196], [197], [209], [216], [220]). Л.А.Петровською [141] були визначені такі принципи роботи тренінгової групи:

- спілкування за принципом «тут і тепер»;
- принцип персоніфікації висловлювань;
- принцип акцентування мови почуттів;
- принцип активності;
- принцип конфіденційності.

Названі принципи були взяті нами за основу під час організації і проведення нами тренінгової роботи. При цьому були зроблені певні акценти. Так, принцип роботи «тут і тепер» не був розтлумачений нами як принцип, який би передбачав тотальну відмову обговорювати той досвід, який, на перший погляд, не стосується теперішнього моменту тренінгу. Необхідність проаналізувати ситуації, які вже минули для учасників тренінгу, навпаки, іноді вимагає пригадати те, що було «тоді і там», але, безумовно, з позиції актуального досвіду й розуміння.

Принцип акцентування мови почуттів виражався, скоріше, у прийнятому учасниками правилі групи поводитися природно, бути щирими, а принцип персоніфікації висловлювань – у правилі говорити від себе і поважати думку інших.

Організація проведення тренінг-курсу «Психологія подолання складних життєвих ситуацій» складалася з реалізації таких кроків:

1. Додаткове інформування студентів про зміст поняття й різновиди складних життєвих ситуацій, їхню роль у житті людини: студентам надавалася в загальному вигляді інформація про особливості стратегій подолання (копінгу), що їх застосовують різні люди в різних ситуаціях; результати реалізації тих чи інших стратегій з точки зору як ситуативних наслідків, так і довготривалих, їхньої ролі в процесі самореалізації особистості; студенти отримували знання про можливості щодо розвитку здатності до подолання складних життєвих ситуацій, роль власних зусиль особистості в цьому процесі.

2. Інформування про особливості (зокрема, організаційні) тренінгу «Психологія подолання складних життєвих ситуацій»: організація занять передбачала їхнє проведення один раз на тиждень, тривалість кожного заняття – 1,5-2 год.; тренінг-курс складається з 16 занять; заняття проводяться у постійній,

виділений на певний час для цього аудиторії, в якій є можливість розміщатись учасникам по колу.

3. Організація роботи тренінгової групи: формування групи (рішення щодо участі в тренінгу мало бути добровільним); визначення часу й місця занять, обговорення завдань групової роботи, уточнення очікувань учасників щодо можливих результатів такої роботи.

4. Проведення тренінг-курсу.

Особливість організації тренінгової роботи, яка полягає у добровільності прийняття рішення студентами різних академічних груп про участь у тренінгу і, відповідно, утворення тренінгових груп із учасників, які були мало знайомі один з одним, вважаємо, найбільшою мірою, відповідає визначеним завданням психолого-педагогічного розвивального впливу, а саме: створює умови щодо здійснення студентами самостійних зусиль у прийнятті рішень, набуття ними досвіду подолання оптимальної складності перешкод (такими перешкодами виступають як входження до нової соціальної групи й усі соціально-психологічні процеси, які з цим пов'язані; окремі тренінгові вправи, які передбачають необхідність справитись з амбівалентною мотивацією, переживаннями, так і необхідність брати на себе відповідальність за власні зміни й розвиток, не перекладаючи її на зовнішні обставини та вимоги).

Відповідно до методичних вимог щодо проведення соціально-психологічного тренінгу ([43], [120], [141], [149], [216] та ін.), було сформовано дві *тренінгові групи*, під час організації яких виконувалися такі умови:

- розмір груп мав бути не більшим за 20 осіб, тому було організовано дві групи – відповідно 12 і 14 студентів в кожній;
- склад групи мав бути гетерогенним за статевою ознакою і достатньою мірою гомогенним – за віковою: до першої групи увійшло 4 дівчат і 8 хлопців, до другої – 8 дівчат і 6 хлопців; усі учасники – студенти 3-4 курсів денної форми навчання УкрДАЗТ.

Залежно від методологічної концепції тренінгу – біхевіористичної, Т-групи, гештальт-групи, тренінгу партнерської взаємодії тощо ([65], [161], [171], [187]) – місце, роль, особливість активності *ведучого (тренера)* розуміється по-різному.

Для нас методологічно важливими були ідеї розвитку людини в умовах міжсуб'єктної взаємодії (Л.С.Виготський, А.В.Петровський), розуміння людини як суб'єкта власного життя (К.О.Абульханова-Славська, А.В.Брушлінський, С.Л.Рубінштейн, В.О.Татенко, Т.М.Титаренко), формуючого впливу соціальної ситуації (Ю.М.Ємельянов, Л.А.Петровська, І.В.Вачков). Тому ми вважаємо, що основним для ведучого тренінгу є його можливість організувати в тренінговому просторі умови для реалізації партнерського – суб'єкт-суб'єктного – спілкування, тобто такого, за якого враховуються інтереси інших учасників взаємодії, а також їхні почуття, емоції, переживання, визнається цінність особистості іншої людини [166, с.22]. Ведучий є, з одного боку, рівноправним учасником групи, з іншого – виступає в ролі каталізатора всіх процесів, що відбуваються в групі.

Особливості проведення тренінг-курсу, психологічний супровід роботи тренінгових груп надані в Додатку М.

Незважаючи на те, що акцент у нашій роботі був зроблений на навчання, розвитку, реалізації в цілому протективних цілей, і тому – основними формами психолого-педагогічної роботи були обрані групові їхні види, зокрема тренінгові заняття (адже власне групові форми роботи з притаманними їм «можливістю різнопланового зворотнього зв'язку, груповою динамікою, самим фактом спільного проживання емоційно насичених подій у групі – [є] найважливішим джерелом і фактором психологічної підтримки і особистісного розвитку» [32, с.14]), – невід'ємною складовою реалізації поставлених завдань (як і будь-якої психологічної практики) було проведення індивідуальної **консультативної роботи**.

На думку фахівців, пріоритетність у виборі психологом форм роботи саме індивідуальної консультації обумовлює наявність таких умов конкретних ситуацій, як специфічність проблеми, певний соціальний статус людини, деякі особистісні риси, такі як, наприклад, сором'язливість ([8], [32], [55], [88], [127]). З

нашого досвіду можемо зазначити, що запит на індивідуальні консультації формувався у студентів як у ході вивчення ними основ психологічного знання в курсі «Психологія», просвітницької роботи (у вигляді виступів на зборах, засіданнях дискусійного клубу, проведення бесід, підготовки до участі у студентських конференціях тощо), під час проведення діагностичних процедур, так і в ході проведення тренінгових занять і навіть після тренінг-курсу.

Питання, які виносилися студентами на обговорення в індивідуальному режимі, тематично складають широкий спектр: від запитів щодо пояснення незрозумілих теоретичних моментів, які були змістом обговорення в лекціях або на семінарських заняттях (але розуміння яких впливає на зміну сприйняття й ставлень студентів до конкретних подій, логіки розгортання стосунків в їхньому житті тощо), до запитів щодо допомоги розібратися у певних конкретних життєвих ситуаціях, актуальних для студентів на даний момент. Серед питань, які ставали темами консультативних бесід були зокрема такі:

- проблеми стосунків із важливою людиною (дівчина проявила самостійність, почала працювати в компанії мережного маркетингу, в результаті отримала цілий ряд негативних наслідків – проблеми з навчанням (заборгованості), матеріальні збитки, а головне для неї – втрата, на її думку, довіри батьків, яких дуже поважає);
- працевлаштування (студент шукає роботу з метою додаткового заробітку, отримання досвіду і, можливо, перспективи подальшого працевлаштування; його цікавлять питання, як пройти успішно співбесіду, якщо буде потрібно; «Чув, що використовують якісь тести. Підкажіть, чи можна до них підготуватися?»);
- проблеми самооцінки, переживання неуспішності (запит студента звучав наступним чином: «Чомусь постійно немає настрою. Наче все не гірше, ніж в інших, а нічого не радує. Я якийсь не такий енергійний ...»);
- участь у роботі органів студентського самоврядування (студент звернувся по пораду щодо правильного добору людей до студентського загону

(провідників вагонів): «Мені сказали підбирай собі людей. Тобі потім з ними працювати. На що потрібно звернути увагу?»).

Окремим різновидом можна виділити консультації, приводом до яких виступав запит студентів щодо ознайомлення їх з особистими результатами, отриманими в ході дослідження (опитуваннях).

Важливим у проведенні консультативної роботи в рамках запропонованої моделі вважаємо визначення підходу щодо реалізації одного з основних принципів психологічного консультування – «ненадання порад» ([8], [32]). Ураховуючи відсутність єдності щодо однозначного визнання категоричності такого підходу ([55], [127], [201], [206]), зважаючи на вікові особливості пізньої юності, які проявляються зокрема в переживанні так званого «психосоціального мораторію» (Р.Берн, Е.Еріксон), а також характер типових складних життєвих ситуацій, актуальних для студентів старших курсів (значну частку з яких складають проблеми внутрішньо-особистісних змін, але більшість, все ж таки, – питання конкретних міжособистісних, соціальних, зокрема, у сфері ділових стосунків, ситуацій, які потребують вирішення), і – головне – поєднання зазначеного з обмеженістю життєвого досвіду молодих людей ([12], [13], [20]), вважаємо можливим віднести певну кількість звернень студентів до тих «окремих випадків», коли доречним є «розказати клієнту про всі можливі конструктивні варіанти позбавлення його від проблеми» [127, с.94]. Тому в ході індивідуальної консультативної роботи здійснювалося, в тому числі, й інформування щодо можливих способів поведінки в конкретних ситуаціях, і надання порад стосовно того, до кого можна звернутися по допомогу й підтримку.

У цілому в межах запропонованої психолого-педагогічної моделі індивідуальне консультування покликане було вирішувати завдання щодо:

- надання студентам необхідної інформації з питань, які тим чи іншим чином пов'язані з проблемою подолання складних життєвих ситуацій;
- підтримки й стимулювання рефлексивних зусиль студентів;
- надання підтримки студентам під час зіткнення з амбівалентними емоційними переживаннями;

- посилення впевненості студентів у спробах реалізовувати нові для себе, більш ефективні способи поведінки.

Отже, було визначено, що в організації, доборі змісту і методів навчально-розвивальної роботи має реалізовуватись суб'єктний особистісно-орієнтований підхід, а розвивальний вплив повинен носити просвітницько-профілактичний характер, сприяти набуттю студентами досвіду успішного подолання оптимальної складності перешкод, передбачати розвиток у студентів знань психологічного й соціально-психологічного змісту (зокрема з питань особливостей і ролі складних життєвих ситуацій, стратегій їхнього подолання), а також активізацію рефлексивних можливостей студентів.

Теоретичні положення про особистість як структурну цілісність, розвиток особистості як спосіб її існування, а також результати констатувальної частини дослідження про зміст компонентів копінгу, дозволили зробити висновок про необхідність – з метою розвитку в студентів здатності до подолання складних життєвих ситуацій, розширення їхніх можливостей у реалізації активних стратегій копінгу – здійснення цілісного психолого-педагогічного впливу на розвиток особистості студентів у єдності її когнітивних, емоційних (оцінних) та поведінково-регулятивних особливостей у напрямку:

- розвитку в студентів позитивної Я-концепції; збільшення інтелектуальної самостійності, інформаційної відкритості (зокрема з питань особливостей складних життєвих ситуацій, способів їхнього подолання; особливостей власної особистості, інших людей);
- розвитку в студентів емоційної зрілості, врівноваженості, оптимістичності, впевненості в собі; гуманістично орієнтованих екзистенційних переконань, цінностей розвитку, творчості; розвитку усвідомлення необхідності постановки позитивних життєвих цілей і перспектив;
- актуалізації в студентів мотивації досягнення результатів у діяльності; розвитку переконань студентів щодо власних можливостей у впливі на події свого життя, зокрема у сфері ділової комунікації, оптимізації

напруги щодо переживання провини, власної причетності до невдач; розвитку комунікативної відкритості й компетентності, а також здатності щодо свідомої саморегуляції поведінки.

Психолого-педагогічна модель сприяння розвитку в студентів здатності до подолання складних життєвих ситуацій була визначена як структурно, змістовно й організаційно цілісний комплекс психолого-педагогічних заходів, послідовне й поступове проведення яких має забезпечувати вирішення завдання розширення можливостей студентів у реалізації активних способів копіngu. Компонентами психолого-педагогічної моделі виступили:

- 1) діагностування, в ході якого вирішувалося завдання отримання інформації про типові для студентів складні життєві ситуації; основні стратегії подолання, що їх обирають молоді люди; особистісні особливості студентів; а також відбувалася актуалізація мотивації студентів до особистісних змін;
- 2) викладання навчального курсу «Психологія», в ході якого вирішувалося завдання розвитку знань студентів із питань психологічного й соціально-психологічного змісту, зокрема з питань особливостей і ролі складних життєвих ситуацій, стратегій їхнього подолання; розвитку Я-концепції студентів, актуалізації цінностей розвитку й самореалізації, розширення комунікативних і регулятивних можливостей студентів;
- 3) організація й проведення тренінг-курсу «Психологія подолання складних життєвих ситуацій», який інтегрує в собі можливості різних методів активного соціально-психологічного навчання й передбачає створення необхідних умов для здійснення визначених змін в усіх основних аспектах особистості студентів – когнітивному, емоційному (оцінному) й поведінково-регулятивному. Крім того, особливістю розробленого тренінгу є те, що в ході його організації й проведення створюються умови, які відповідають ознакам складної ситуації і, відповідно, дозволяють учасникам тренінгу отримати досвід їхнього ефективного подолання, який, набувши рефлексивного усвідомлення, має можливість закріпитися

у вигляді особистісних диспозицій – нових психологічних можливостей у подоланні складних життєвих ситуацій;

- 4) консультативна робота, яка в ситуаціях, що потребують індивідуальних форм роботи, була спрямована на вирішення таких завдань, як: надання студентам необхідної інформації з питань, що так чи інакше пов'язані з проблемою подолання складних життєвих ситуацій; підтримка й стимулювання рефлексивних зусиль студентів; надання підтримки студентам під час зіткнення з амбівалентними переживаннями; посилення їхньої впевненості у спробах реалізовувати нові для себе, більш ефективні форми поведінки.

Педагогічними умовами навчально-розвивальної роботи у межах запропонованої психолого-педагогічної моделі виступають такі форми й методи навчання, як лекції, семінарські заняття, самостійна й індивідуальна робота студентів тощо. Психологічні аспекти розвивального впливу реалізуються через розвиток відповідних знань студентів, активізацію їхніх пізнавальних можливостей, зміну і набуття нових переконань щодо цінностей розвитку, здійснення себе як особистості, досягнення результатів у продуктивній діяльності, розвиток емоційної культури молодих людей, навичок саморегуляції, комунікативних можливостей та ін.

Результати перевірки ефективності запропонованої моделі представлені в наступному пункті дослідження.

3.3. Результати перевірки ефективності запропонованої моделі та рекомендації щодо подальшого впровадження психолого-педагогічних заходів, спрямованих на розвиток у студентів здатності до подолання складних життєвих ситуацій

Реалізація завдання щодо перевірки ефективності запропонованої моделі психолого-педагогічного впливу передбачає визначення основних критеріїв

ефективності, процедури проведення дослідження, аналіз результатів проведеної перевірки.

Критеріями оцінки ефективності проведеної роботи щодо оптимізації розвитку в студентів здатності до подолання складних життєвих ситуацій виступали зміни у властивостях особистості студентів – когнітивних, емоційних (оцінних) й поведінково-регулятивних, – визначених за результатами констатувального дослідження структурними компонентами копінгу. Серед таких характеристик особистості студентів нами були виділені: особливості їхньої Я-концепції, інформаційної відкритості, інтелектуальної самостійності; особливості смисложиттєвих орієнтацій, емоційні властивості студентів; особливості локусу контролю, мотиваційної спрямованості, саморегуляції поведінки, комунікативних властивостей.

Висновки, зроблені у результаті теоретичного аналізу літературних джерел, про те, що активність у подоланні складних життєвих ситуацій найбільше забезпечує ефективність стосовно стратегічних (а не лише ситуативних) результатів адаптації й загальної самореалізації, а також результати констатувального експерименту щодо особливостей психологічних властивостей особистості, які визначають переважне обрання студентами стратегій копінгу активного типу, дозволили визначити показниками ефективності навчально-розвивальної роботи зміни зазначених психологічних характеристик студентів у напрямку: зменшення конфліктності Я-концепції (наближення Я-реального до Я-ідеального), зміни в сприйнятті себе в своїх активних-реактивних рисах у напрямку до більшої активності, збільшення рівня інформаційної відкритості та інтелектуальної самостійності, переживання загальної осмисленості, цілеспрямованості, насиченості життя, емоційної витривалості, оптимістичності, інтернальності локусу контролю, мотиваційної спрямованості на досягнення результатів у діяльності, комунікативної відкритості та загальної саморегуляції поведінки, зменшення рівня тривожності, мотиваційної орієнтації егоцентричного характеру (на власне Я).

Також критерієм оцінки дієвості навчально-розвивальної роботи нами були визначені зміни у виборі студентами стратегій копіngu різного типу. Показником ефективності запропонованої моделі психолого-педагогічного впливу нами вважалося зростання у виборах студентами активних стратегій подолання складних життєвих ситуацій за результатами відповідного опитування.

Для проведення повторної діагностики використовувався наступний психодіагностичний інструментарій: методика інтерперсональної діагностики Т.Лірі, опитувальник «Рівень суб'єктивного контролю» («УСК»), орієнтаційна анкета спрямованості особистості Б.Басса, тест смисложиттєвих орієнтацій (СЖО) адаптований Д.О.Леонтьєвим, опитувальник «Стиль саморегуляції поведінки» (ССП-98) В.І.Моросанової, 16-факторний особистісний опитувальник Р.Кеттелла, опитувальник способів подолання (WCQ) Р.Лазаруса, а також анкетування, спостереження, аналіз самозвітів досліджуваних. Часовий інтервал між констатувальним і контрольним експериментами складав 6 місяців.

Експериментальною групою виступили студенти, які були залучені до констатувального етапу дослідження, а пізніше – взяли участь у роботі тренінгових груп (загальна кількість – 26 студентів). Контрольну групу склали досліджувані, з якими проводилася діагностична робота під час констатувального експерименту, і які були студентами двох студентських груп, з яких ніхто не брав участі в роботі тренінгових груп (загальна кількість – 38 студентів). Вихідний рівень за різними показниками практично однаковий у контрольній і експериментальній групах, статистично значущих розбіжностей між цими групами виявлено не було. Показники експериментальної й контрольної груп були співставлені між собою, проаналізовані статистично значущі розбіжності між ними, які були отримані за допомогою φ^* -критерію кутового перетворення Фішера.

Розглянемо результати роботи, спрямованої на здійснення психолого-педагогічного впливу щодо розвитку в студентів здатності до подолання складних життєвих ситуацій у напрямку розширення їхніх можливостей у реалізації активних способів копіngu.

**Результати дослідження тенденцій у змінах
особистісних властивостей студентів**

Особистісні властивості	Тенденції до зростання показників, виявлені між першим і другим зрізом дослідження				ϕ^*
	Експериментальна група (n 26)		Контрольна група (n 38)		
	аб. кіл-ть	%	аб.кіл-ть	%	
Сприйняття себе більш активними, ніж реактивними	12	46,15	10	26,32	1,64*
Безконфліктність «Я-концепції»	16	61,54	14	36,84	1,96*
Розвинена уява (М)	10	38,46	12	31,58	0,55
Критичність (Q1)	13	50	14	36,84	0,89
Емоційна стійкість (С)	10	38,46	9	23,68	1,27
Упевненість (О)	16	61,34	13	34,21	2,17*
Експресивність, оптимістичність (F)	9	34,62	12	31,58	0,25
Осмисленість життя	17	65,38	16	42,11	1,85*
Цілеспрямованість життя	20	76,93	15	39,47	3,07**
Переживання насиченості процесу життя	11	42,31	14	36,84	0,44
Загальна інтернальність	18	69,23	18	47,37	1,75*
Інтернальність у ділових стосунках	19	73,08	16	42,11	2,51**
Мотиваційна орієнтація на досягнення результатів в діяльності	19	73,08	18	47,37	2,09*
Зменшення мотиваційної орієнтація на власне Я	11	42,31	10	26,32	1,33
Свідома саморегуляція	18	69,23	17	44,74	1,965*
Комунікативна відкритість (А)	11	42,31	8	21,05	1,81*

Примітка: * - $p < 0,05$; ** - $p < 0,01$.

Результати порівняльного дослідження змін у показниках особистісних властивостей студентів експериментальної й контрольної груп між першим і другим зрізом дослідження, представлені в таблиці 3.5, свідчать про те, що проведена навчально-розвивальна робота сприяла змінам (різним за мірою

значущості) в особливостях усіх трьох визначених компонентами копінгу студентів – когнітивному, емоційному (оцінному) й поведінково-регулятивному – аспектах особистості.

Було виявлено, що значно більша кількість студентів експериментальної групи, ніж контрольної, в результаті участі у психолого-педагогічних заходах (лекції, семінари, консультації, тренінг), спрямованих на розвиток у студентів здатності до подолання складних життєвих ситуацій, стали сприймати себе як більш активних ($\varphi^*=1,64$ при $p<0,05$) (тенденція фіксувалася на підставі порівняння середніх даних оцінки студентів себе за активними й реактивними шкалами опитувальника Т.Лірі під час проведення першого й другого зрізів; точкою зміни при цьому вважалася наявність відмінності між результатами першого і другого зрізів у напрямку до збільшення показників за активними шкалами). Дані щодо відносної кількості студентів в експериментальній і контрольній групах, у яких спостерігалася тенденція до зближення Я-реального та Я-ідеального в їхній Я-концепції (тенденція реєструвалася в разі зменшення різниці між показниками Я-реального та Я-ідеального в першому й другому зрізах), свідчать про більш виражене у студентів експериментальної групи зменшення внутрішньої конфліктності, наближення їх Я-реального і Я-ідеального ($\varphi^*=1,96$ за $p<0,05$). Такі результати свідчать про те, що участь у психолого-педагогічних заходах, спрямованих на розвиток здатності студентів до подолання складних життєвих ситуацій, сприяє змінам у когнітивних аспектах особистості студентів, зокрема розвитку в них позитивної Я-концепції.

У сфері емоційних (оцінних) властивостей особистості було виявлено, що відносно більша частина студентів експериментальної, ніж контрольної групи стали почувати себе більш впевнено (шкала О опитувальника Р.Кеттелла «Впевненість-тривожність», $\varphi^*=2,17$, $p<0,05$). Результати дослідження змін у сфері смисложиттєвих орієнтацій студентів також вказують на можливість розвивального впливу запропонованої програми психолого-педагогічних заходів. Наведені дані свідчать про те, що у відносно більшій частині студентів експериментальної групи (порівняно зі студентами контрольної групи) було

зафіксовано тенденцію до зростання показників за загальною шкалою «Осмисленість життя» і особливо за шкалою «Цілі в житті» тесту «Смисложиттєвих орієнтацій» між першим і другим зрізом дослідження ($\varphi^*=1,85$, $p<0,05$ і $\varphi^*=3,07$, $p<0,01$ відповідно).

Аналіз особливостей змін у поведінково-регулятивній сфері особистості студентів показав, що у відносно більшій частині досліджуваних експериментальної, ніж контрольної групи змінилося сприйняття власних можливостей щодо контролю подій життя і зокрема в сфері ділових стосунків, у напрямку до збільшення показників інтернальності (шкала «Загальна інтернальність» ($\varphi^*=1,75$, $p<0,05$), шкала «Інтернальність у ділових стосунках» ($\varphi^*=2,51$, $p<0,01$)). Були зафіксовані тенденції щодо розвитку в студентів експериментальної групи здатності до свідомого управління власною поведінкою, збільшення рівня її саморегуляції (шкала «Загальний рівень саморегуляції» опитувальника «Стиль саморегуляції поведінки») ($\varphi^*=1,965$, $p<0,05$); розширення комунікативних можливостей (шкала А «Комунікативна відкритість» тесту Р.Кеттелла) ($\varphi^*=1,81$, $p<0,05$). Також у відносно більшій частині студентів експериментальної групи було зафіксовано збільшення рівня їхньої мотиваційної орієнтації на діяльність ($\varphi^*=2,09$, $p<0,05$).

Особливості змін у пріоритетності обрання студентами стратегій подолання різних типів, які відбулися в період між першим і другим зрізом дослідження, вивчалися нами за допомогою опитувальника способів подолання (WCQ) Р.Лазаруса (рис. 3.1, табл 3.6). Дані опитування свідчать про те, що найбільших змін між першим і другим зрізами дослідження зазнали показники обрання активних стратегій подолання у складних життєвих ситуаціях студентами експериментальної групи (рис. 3.1.а.).

Більше половини студентів експериментальної групи (65,4%) стали частіше обирати активні стратегії наприкінці дослідження порівняно з його початком, а серед студентів контрольної групи таке збільшення було виявлено приблизно у третини студентів (36,8%) ($\varphi^*=2,28$ за $p<0,05$; точкою зміни під час розрахунку φ^* -коефіцієнта кутового перетворення Фішера нами вважалось

збільшення/зменшення зазначень студентами тих чи інших стратегій у відповідях в ході проведення другого зрізу дослідження порівняно з першим).

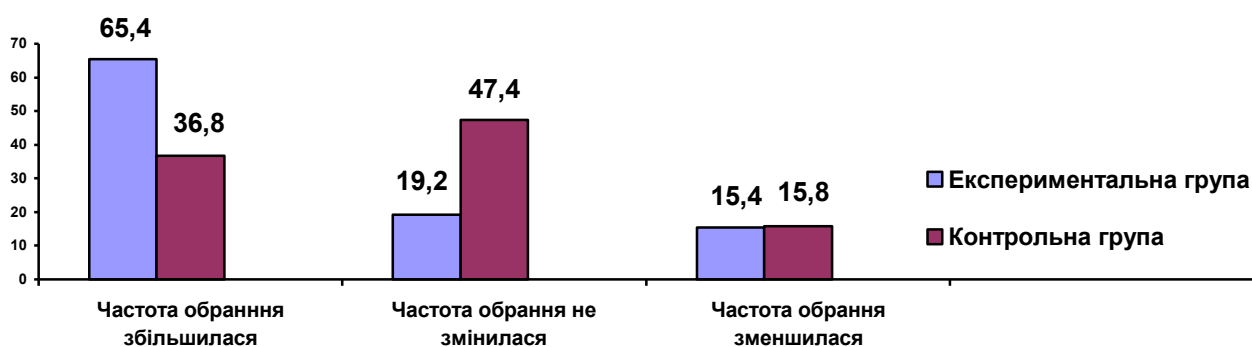


Рис. 3.1.а

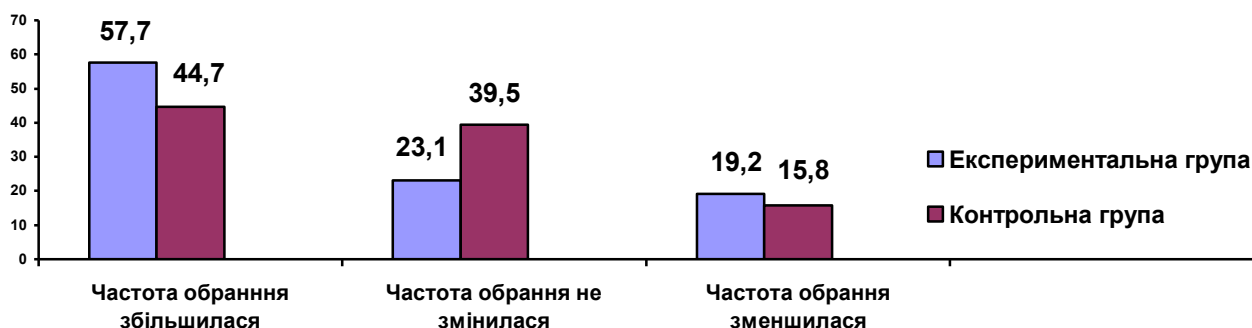


Рис. 3.1.б.

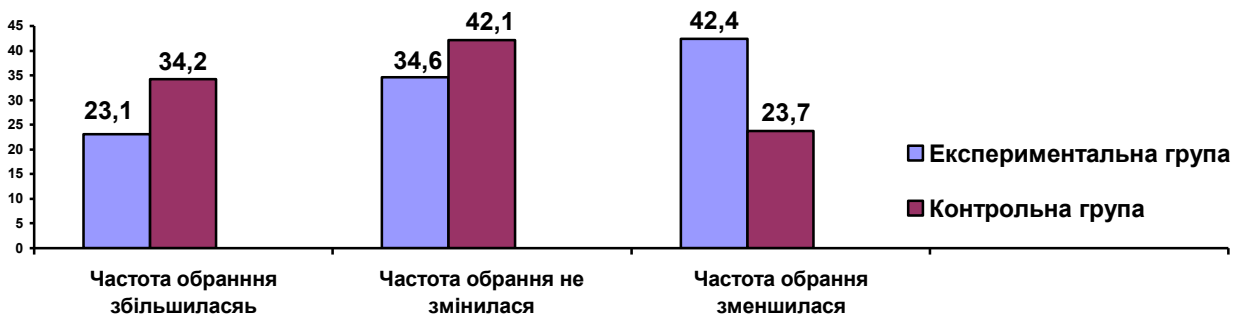


Рис. 3.1.в.

Рис. 3.1. Тенденції змін в обранні студентами різних типів стратегій подолання складних життєвих ситуацій (результати надані у відсотках):

Рис. 3.1.а. – обрання студентами активних стратегій подолання;

Рис. 3.1.б. – обрання студентами компенсаторних стратегій подолання;

Рис. 3.1.в. – обрання студентами пасивних стратегій подолання.

За результатами другого зрізу дослідження дещо збільшилася кількість зазначень студентами експериментальної групи компенсаторних стратегій (рис. 3.1.б.) – більше, ніж у половини студентів цієї групи (57,7%). У контрольній групі

таких студентів виявилось менше половини (44,7%). Зменшення частоти обрання пасивних стратегій за результатами другого зрізу дослідження спостерігалось більшою мірою також в експериментальній групі, ніж у контрольній (рис. 3.1.в.).

Аналіз динаміки змін переважного обрання студентами стратегій копінгу різного типу також показав, що в експериментальній групі між першим і другим зрізом дослідження на статистично значущому рівні ($\varphi^*=2,32$ за $p<0,01$) зростає кількість студентів, які показують, що у складних життєвих ситуаціях намагаються частіше за інші способи реалізовувати особистісно активні стратегії подолання труднощів (табл. 3.6).

Таблиця 3.6

**Динаміка змін переважних способів подолання студентами СЖС
після проведення навчально-розвивальної роботи**

Домінуючі стратегії копінгу	Експериментальна група (n 26)				φ^*	Контрольна група (n 38)				φ^*
	до експерименту		після експерименту			до експерименту		після експерименту		
	%	абсол. к-ть	%	абсол. к-ть		%	абсол. к-ть	%	абсол. к-ть	
Активні	46,2	12	76,9	20	2,32*	55,3	21	52,6	20	0,24
Компенсаторні	42,3	11	23,1	6	1,49	39,5	15	44,8	17	0,47
Пасивні	11,5	3	0	0	-	5,2	2	2,6	1	0,59

Примітка: φ^* -критерій кутового перетворення Фішера; * - $p<0,01$.

Проведений контрольний зріз також показав, що серед студентів експериментальної групи після проведеної з ними психолого-педагогічної роботи не було вже виявлено таких, які у складних для себе життєвих ситуаціях намагаються переважно уникати активності, пасивно пристосовуватись, намагаючись перечекаати тощо (до експерименту в експериментальній групі таких студентів було 11,5%, після – 0%).

Аналіз динаміки змін переважних стратегій копінгу студентів контрольної групи не показав суттєвих відмінностей між першим і другим зрізом дослідження.

У цілому, наведені результати опитування свідчать про дієвість навчально-розвивальної роботи, спрямованої на розширення можливостей студентів у реалізації активних способів подолання життєвих труднощів.

Підтвердженням ефективності запропонованої моделі можуть бути також самозвіти студентів, які були учасниками тренінгу. У п. 3.2.2. вже вказувалося, що одним із основних структурних елементів запропонованого тренінгу було підведення підсумків як кожного заняття, так і тренінгу в цілому. Така робота виконувала двоєдине завдання: з одного боку, це створювало умови для розвитку у студентів – учасників тренінгу – рефлексивності, позитивної Я-концепції, відповідальності щодо власного особистісного розвитку, з іншого – організація такого зворотного зв'язку давала можливість ведучому тренінгу «тримати руку на пульсі» того, що відбувалося впродовж тренінгу, а також отримувати інформацію про усвідомлювані студентами для себе загальні результати проведеної роботи.

Тож, у самозвітах, які надали студенти за результатами участі в тренінгу, практично всі вони відзначили як позитивність самого факту участі в тренінгу, так і тих змін, які стали результатом роботи в ньому. Основні висновки, які були висловлені учасниками, полягали в таких моментах:

- була отримана нова й дуже корисна інформація як від ведучого тренінгу, в тому числі з матеріалів, які обговорювалися, так і від інших учасників тренінгової групи;
- було з користю проведено час, отримано масу позитивних емоцій;
- розвиток рефлексивних можливостей («довелося про дещо в собі замислитися...»);
- змінився погляд і ставлення щодо деяких речей в житті, інших людей, видів поведінки, ситуацій;
- зміна ставлення до складних життєвих ситуацій як таких («у складних обставинах можна себе перевірити...», «вирішуючи труднощі – розвиваєшся, можеш, досягнути більшого...»);
- відчуття більшої впевненості щодо зіткнення з різними життєвими обставинами, загалом відчуття більшої впевненості в собі («тепер я знаю,

- як потрібно було діяти ...», «... і знаю, як буду вести себе у подібних обставинах»);
- усвідомлення, що змінилася поведінка («раніше зробив би зовсім не так ...»);
 - визнання того, що краще стали розуміти інших людей («...багато в чому я по-іншому, краще став розуміти інших, менше нервувати ...»)
 - усвідомлення результативності певних конкретних прийомів ефективного спілкування («Я-повідомлення» – це круто, але все ще не завжди виходить, потрібно вправлятися ...»);
 - мотивація до подальшого самопізнання й особистісного розвитку («Цікаво було б пройти ще якісь тренінги»).

Ще одним видом роботи, спрямованим на визначення дієвості запропонованої моделі психолого-педагогічних заходів, було проведене через 3 місяці (впродовж яких була виробнича практика й літні канікули) опитування з 12 студентами, які були учасниками тренінгових груп. Невелике за обсягом усне опитування було спрямоване на з'ясування питання, що студентам особливо запам'яталося з того, що складало зміст проведених занять, що, на їхню думку, мало найбільший для них результат, чи використовують вони отримані знання і досвід, як використовують, і чи можуть зазначити якісь зміни у своїй поведінці, способах спілкування, підходах до вирішення складних життєвих ситуацій.

Практично всі студенти вказали на те, що найбільше пам'ятають саме тренінгові заняття. 10 студентів зазначили, що намагалися і намагаються використовувати ті прийоми ефективного спілкування, про які йшла мова на заняттях (зокрема Я-повідомлення, активне слухання); 6 студентів вказали на те, що почувають себе більш впевнено в спілкуванні, краще розуміють інших. Четверо студентів вказали, що намагались і намагаються усвідомлювати свої ірраціональні переконання, але зазначали також, що «це не завжди вдається...», «буває, згадуєш про них вже коли ситуація мине...». Практично всі зазначали у відповідях, що намагаються діяти більш активно.

Таким чином, аналіз змін особистісних характеристик студентів між першим і другим зрізами дослідження дозволяє стверджувати, що в цілому участь у дослідженні, вивчення навчального курсу «Психологія», участь у тренінг-курсі «Психологія подолання складних життєвих ситуацій», а також отримана консультативна допомога сприяла розвитку в студентів особистісних властивостей, які виступають компонентами системи особистісних факторів копіngu, в напрямку: сприйняття себе більш активними, ніж реактивними; наближення уявлень студентів про себе до бажаного образу себе; зміцнення впевненості в собі; розвитку ставлення студентів до власного життя як до більш осмисленого й цілеспрямованого; актуалізації в студентів мотивів, пов'язаних із досягненням результатів у діяльності; зростання загальної особистісної інтернальності і зокрема у сфері ділових стосунків, що свідчить, у тому числі, й про зростання впевненості студентів у власних можливостях щодо вирішення можливих проблем у цій сфері; а також розвитку комунікативних можливостей студентів, свідомої саморегуляції поведінки.

Результати опитування щодо обрання студентами в складних життєвих ситуаціях стратегій копіngu різного типу показали статистично значуще збільшення частоти виборів студентами експериментальної групи активних стратегій подолання порівняно зі студентами контрольної групи.

Результати аналізу самозвітів студентів і відтермінованого опитування свідчать про суб'єктивне оцінювання студентами значущості для них участі в навчально-розвивальній роботі з огляду на переживання ними більшої впевненості у собі, позитивних змін у міжособистісній взаємодії, мотивації до подальшого особистісного розвитку.

Отже, дієвість запропонованої психолого-педагогічної моделі, спрямованої на оптимізацію розвитку в студентів здатності до подолання складних життєвих ситуацій, підтверджується як: 1) результатами дослідження змін показників психологічних властивостей особистості студентів, які, виступаючи особистісними факторами копіngu, визначають характер способів подолання, що їх обирають студенти в складних життєвих ситуаціях, так і 2) результатами

опитувань студентів, які виявляли зміни у виборах досліджуваними стратегій копінгу активного типу, а також 3) результатами самозвітів студентів.

Досвід проведеної роботи й аналіз результатів перевірки ефективності запропонованої моделі дає підстави сформулювати рекомендації щодо подальшої реалізації психолого-педагогічних зусиль, спрямованих на сприяння розвитку в студентів здатності до подолання складних життєвих ситуацій. Вважаємо, що питання, які є важливими для розвитку в студентів здатності до подолання складних життєвих ситуацій, мають бути включені не тільки до навчального курсу «Психологія», але й до інших навчальних курсів психологічного змісту, які викладаються в технічному ВНЗ (таких зокрема як «Психологія ділового спілкування», «Психологія управління»). Враховуючи результати дослідження, які визначають напрямки здійснення відповідного розвивального впливу, у межах зазначених навчальних психологічних курсів важливим є вирішення таких завдань:

- надання студентам необхідної інформації щодо актуальних і прогностично актуальних для них складних життєвих ситуацій, зміст яких пов'язаний із тематикою відповідних навчальних курсів (зокрема різноманітні виробничі, ділові конфліктні ситуації; ситуації, пов'язані з адаптацією працівника в колективі, на робочому місці; ділові співбесіди; кар'єрні зміни; організаційний стрес; професійне емоційне вигорання тощо);
- навчання студентів ефективних прийомів і способів отримання й роботи з інформацією;
- розвиток у студентів здатності до розпізнавання власних емоційних переживань і емоційних станів інших; діагностування ознак розвитку організаційного стресу;
- навчання студентів ефективним способам планування й організації часу;
- розвиток у студентів ефективних механізмів саморегуляції;
- ознайомлення з технологіями прийняття рішень, визначенням можливих наслідків застосування тієї чи іншої моделі прийняття рішень;

- розвиток можливостей студентів щодо управління процесом професійної адаптації;
- напрацювання навичок ефективної комунікації тощо.

Рекомендації щодо тематико-змістового наповнення навчального курсу «Психологія управління», спрямовані на вирішення завдання розвитку в студентів психологічної здатності до подолання складних життєвих ситуацій, надані у Додатку Н.

Ураховуючи те, що розроблений тренінг «Психологія подолання складних життєвих ситуацій» має в цілому профілактичне спрямування й не передбачає використання специфічних психотерапевтичних технік, вважаємо, що існує можливість використання його як одного з інструментів психолого-педагогічного впливу у виховній роботі викладачів і кураторів студентських груп. Проведення такої роботи кураторами потребує проведення навчальної та консультативної (індивідуальної й групової) роботи з самими кураторами і викладачами, яка має бути спрямована на вирішення таких завдань, як:

- надання інформації про особливості проведення активних та інтерактивних методів, консультативної роботи зі студентами;
- інформування кураторів про психологічні особливості юнацького віку й особливості тих складних життєвих ситуацій, які є актуальними для студентів різного віку;
- надання підтримки щодо реалізації нових методів у роботі зі студентами, ефективних прийомів комунікації;
- сприяння попередженню розвитку професійного вигорання викладачів тощо.

Початок такої роботи вже є: у межах «Школи молодого куратора» в УкрДАЗТ проводилося знайомство молодих викладачів з основними особливостями сучасних активних й інтерактивних методів навчання, зокрема використання їх у сфері формування здорового способу життя, попередження стресу, обговорювались можливості використання таких методів у профілактичній і виховній роботі куратора студентської групи. З метою

методичного забезпечення й підтримки такої роботи кураторів було розроблено Методичні рекомендації «Розвиток здатності студентів до подолання складних життєвих ситуацій. Інтерактивні методи у виховній і профілактичній роботі куратора студентської групи».

Висновки до третього розділу

Аналіз підходів до розуміння механізмів, рушійних сил і факторів розвитку особистості в пізньому юнацькому віці, які розвиваються в межах вітчизняної психологічної традиції, дозволив визначити, що соціальна ситуація, в якій актуалізується потреба й набувається досвід подолання складних життєвих обставин (як результат «зіткнення» потреб і соціальної ситуації) є умовою розвитку здатності особистості до подолання; підвищення рівня когнітивних можливостей, розвиток компетентності у сфері, зокрема, соціальних стосунків є важливим фактором розвитку дорослої особистості; рефлексія є одним із основних процесів, у ході якого доросла особистість набуває якісних змін. Аналіз існуючих у сучасній психологічній науці й практиці підходів і програм щодо розвитку й корекції можливостей особистості у протистоянні життєвим труднощам дозволив виділити суб'єкт-суб'єктний особистісно-орієнтований підхід як один із пріоритетних, а методи психологічної профілактики і просвітництва як такі, що найбільше йому відповідають.

Було визначено, що розвивальний вплив, метою якого є розвиток у студентів здатності до подолання складних життєвих ситуацій у напрямку розширення можливостей молодих людей у використанні активних стратегій копіngu, має носити просвітницько-профілактичний характер, сприяти набуттю студентами досвіду успішного подолання оптимальної складності перешкод, передбачати розвиток у студентів знань психологічного й соціально-психологічного змісту (зокрема з питань особливостей і ролі складних життєвих ситуацій, стратегій їхнього подолання), а також активізацію рефлексивних можливостей студентів.

Теоретичні положення про особистість як структурну цілісність, розвиток особистості як спосіб її існування, а також результати констатувальної частини дослідження про зміст компонентів системи особистісних факторів подолання студентами складних життєвих ситуацій, дозволили зробити висновок про необхідність – з метою розширення можливостей студентів у реалізації активних стратегій копіngu – здійснення цілісного психолого-педагогічного впливу на розвиток особистості студентів в єдності їх когнітивних, емоційних (оцінних) та поведінково-регулятивних аспектів у напрямку:

- розвитку в студентів позитивної Я-концепції; збільшення інтелектуальної самостійності, інформаційної відкритості; знань психологічного й соціально-психологічного змісту, зокрема з питань особливостей складних життєвих ситуацій, способів їхнього подолання; особливостей власної особистості, інших людей;
- розвитку в студентів емоційної зрілості, врівноваженості, оптимістичності, впевненості в собі; гуманістично орієнтованих екзистенційних переконань, цінностей самореалізації, творчості; розвитку усвідомлення необхідності постановки позитивних життєвих цілей і перспектив;
- актуалізації в студентів мотивації досягнення результатів у діяльності; розвитку переконань студентів щодо власних можливостей у впливі на події свого життя, зокрема в сфері ділової комунікації, оптимізації напруги щодо переживання провини, власної причетності до невдач; розвитку комунікативної відкритості й компетентності, а також здатності щодо свідомої саморегуляції поведінки.

Психолого-педагогічна модель оптимізації розвитку в студентів здатності до подолання складних життєвих ситуацій була визначена як структурно, змістовно й організаційно цілісний комплекс психолого-педагогічних заходів, послідовне й поступове проведення яких має забезпечувати створення умов, сприятливих для здійснення студентами самостійних зусиль щодо розвитку себе як особистості та

набуття більших можливостей у реалізації активних способів копіngu. Компонентами психолого-педагогічної моделі виступили:

1) діагностування, в ході якого вирішувалося завдання отримання інформації про типові складні для студентів життєві ситуації; основні стратегії подолання, що їх обирають молоді люди; особистісні особливості студентів; а також відбувалася актуалізація мотивації студентів до особистісних змін;

2) викладання навчального курсу «Психологія», в ході якого вирішувалося завдання розвитку знань студентів із питань психологічного й соціально-психологічного змісту, зокрема з питань особливостей і ролі складних життєвих ситуацій, стратегій їхнього подолання; розвитку Я-концепції студентів, актуалізації цінностей самореалізації, розширення комунікативних і регулятивних можливостей студентів;

3) організація і проведення тренінг-курсу «Психологія подолання складних життєвих ситуацій», який інтегрує в собі можливості різних методів активного соціально-психологічного навчання і передбачає створення необхідних умов для здійснення визначених змін в усіх основних аспектах особистості студентів – когнітивному, емоційному (оцінному) і поведінково-регулятивному;

4) консультативна робота, яка в ситуаціях, що потребують індивідуальних форм роботи, була спрямована на реалізацію таких завдань як: надання студентам необхідної інформації з питань, які так чи інакше пов'язані з проблемою подолання складних життєвих ситуацій; підтримки й стимулювання рефлексивних зусиль студентів; надання підтримки студентам під час зіткнення з амбівалентними переживаннями; посилення їхньої впевненості у спробах реалізувати нові для себе, більш ефективні форми поведінки.

Педагогічні умови навчально-розвивальної роботи в межах запропонованої психолого-педагогічної моделі забезпечувались проведенням таких форм і методів роботи, як лекції, семінарські заняття, надання завдань студентам для самостійної й індивідуальної роботи тощо. Психологічні аспекти розвивального впливу реалізувались через розвиток відповідних знань студентів, активізацію їхніх пізнавальних можливостей, зміну й набуття нових переконань щодо

цінностей розвитку, здійснення себе як особистості, досягнення результатів у продуктивній діяльності, розвиток емоційної культури молодих людей, навичок саморегуляції, комунікативних можливостей та ін.

У результаті дослідження, спрямованого на перевірку дієвості запропонованої психолого-педагогічної моделі, були зафіксовані тенденції в зміні показників більшості характеристик усіх трьох компонентів копінгу – когнітивному, емоційному (оцінному) й поведінково-регулятивному аспектах особистості – у напрямку: сприйняття студентами себе більш активними, ніж реактивними; наближення уявлень про себе до бажаного образу себе, зміцнення впевненості в собі; розвитку ставлення студентів до власного життя як до більш осмисленого й цілеспрямованого; актуалізації у студентів мотивів, пов'язаних із досягненням результатів у діяльності; зростання загальної особистісної інтернальності, та зокрема інтернальності в переживанні власних можливостей щодо контролю подій у сфері ділових стосунків; розвитку комунікативних можливостей студентів; свідомої саморегуляції поведінки. Отримані результати свідчать про зміни характеристик психологічних властивостей студентів у напрямку, що (як було визначено в ході констатувального дослідження) відповідає здатності особистості до реалізації переважно активних способів подолання складних життєвих ситуацій.

За результатами повторного опитування студентів щодо обрання ними в складних життєвих ситуаціях стратегій подолання різних типів значущим виявилось збільшення частоти виборів студентами експериментальної групи активних стратегій копінгу. У самозвітах студентів серед результатів проведеної роботи ними зазначалося, що була отримана нова й дуже корисна інформація; змінився погляд і ставлення до деяких речей у житті, інших людей, видів поведінки, ситуацій; студенти стали краще розуміти інших людей; у них зростає впевненість щодо зіткнення з різними життєвими обставинами, загалом посилилося переживання впевненості у собі.

Отримані результати в їхній комплексності дозволяють зробити висновок про ефективність запропонованої моделі психолого-педагогічного впливу,

спрямованої на розвиток у студентів здатності до подолання складних життєвих ситуацій у напрямку розширення їхніх можливостей у реалізації активних стратегій копінгу, що є підтвердженням гіпотези дослідження.

Досвід проведеної роботи й отримані результати перевірки ефективності запропонованої моделі дозволили сформулювати рекомендації щодо подальшої роботи у визначеному напрямку, зокрема в межах навчальних курсів психологічного змісту («Психологія ділового спілкування», «Психологія управління»), які викладаються в технічному ВНЗ. Було також зроблено висновок про можливість і доцільність використання викладачами, кураторами студентських груп розробленого психолого-педагогічного інструментарію у виховній і профілактичній роботі.

Основні положення розділу відображено в таких публікаціях:

5. Сивогракова З.А. Особливості проведення психолого-педагогічної роботи в технічному ВНЗ щодо сприяння розвитку у студентів здатності до подолання складних життєвих ситуацій / З.А.Сивогракова // Науковий часопис НПУ ім. М.П.Драгоманова. Серія №12. Психологічні науки: Зб. наукових праць. – К. : НПУ ім. М.П.Драгоманова, 2009. – №26 (50). – Част. II. – С. 295–300.

6. Сивогракова З.А. Сприяння розвитку у студентів здатності до подолання складних життєвих ситуацій засобами соціально-психологічного тренінгу / З.А.Сивогракова // Актуальні проблеми психології. Збірник наукових праць Інституту психології ім. Г.С.Костюка АПН України / [ред. Максименка С.Д.]. – Житомир : «Вид-во ЖДУ ім. І.Франка», 2009. – т. 7, вип. 19. – С. 216–221.

7. Сивогракова З.А. Особливості використання тренінгових технологій з метою сприяння розвитку у студентів особистісної здатності до подолання складних життєвих ситуацій / З.А.Сивогракова // Инновационные технологии в образовании. Материалы V Международной научно-практической конференции / Приложение к научно-практическому дискуссионно-аналитическому сборнику «Вопросы развития Крыма». – Симферополь, 2008. – С. 184–186.

8. Сивогракова З.А. Теоретичні основи та досвід практичної реалізації психолого-педагогічно моделі сприяння розвитку у студентів технічного ВНЗ здатності до подолання складних життєвих ситуацій / З.А.Сивогракова // Проблеми формування фахівців у вищих навчальних закладах України в ХХІ столітті: Матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції (Київ, 24-25 квітня 2008р.) – Київ : Чайка-Всесвіт, 2008. – С. 173–180.

9. Сивогракова З.А. Превентивна діяльність в молодіжному середовищі. Сучасні підходи та методичне забезпечення / З.А.Сивогракова // Нові критерії підготовки фахівців вищої освіти та науково-методичне забезпечення навчального процесу. Тези доповідей науково-методичної конференції кафедр Української державної академії залізничного транспорту 8-9 грудня 2004р. – Харків : УкрДАЗТ, 2004. – С. 31–34.

10. Сивогракова З.А. Використання інтерактивних технологій в ході викладання психологічних дисциплін в технічному вищому навчальному закладі / З.А.Сивогракова // Инновационные технологии в образовании. Тезисы докладов 2-й Международной научно-практической конференции 16-19 сентября 2005г. – Симферополь, 2005. – С. 80–82.

11. Сивогракова З.А. Інтерактивні методи – інструмент ефективного навчання / З.А.Сивогракова // Шляхи і засоби адаптації вищої освіти до вимог Болонського процесу: науково-методичний аспект. Тези доповідей науково-методич. конф. кафедр УкрДАЗТ 7-9 грудня 2005р. – Харків : УкрДАЗТ, 2005. – С.37–38.

12. Сивогракова З.А. Особливості використання в лекції прийомів активного навчання / З.А.Сивогракова // Методичне забезпечення впровадження кредитно-модульної системи організації навчального процесу (КМСНОП). Тези доповідей науково-методичної конференції кафедр УкрДАЗТ 6-7 грудня 2006р. – Харків : УкрДАЗТ, 2006. – С. 38–39.

13. Сивогракова З.А. Фактори, що сприяють мотивації студентів до самостійної роботи / З.А.Сивогракова // Зростання ролі самостійної роботи студентів у процесі Європейської інтеграції вітчизняної системи вищої освіти.

Тези доповідей науково-методичної конференції кафедр УкрДАЗТ 3-4 грудня 2008р. – Харків : УкрДАЗТ, 2008. – С. 36–37.

14. Сивогракова З.А. Сприяння розвитку у студентів технічного ВНЗ здатності до подолання складних життєвих ситуацій у процесі вивчення психологічних дисциплін / З.А.Сивогракова // Тези доповідей учасників Другої міжнародної науково-практичної конференції «Методологія та технології практичної психології в системі вищої школи». – Київ: НПУ ім. М.П.Драгоманова МОН України, Поліграф-Центр, 2009. – С. 176–178.

15. Сивогракова З.А. Методологічні і методичні особливості тренінгової програми проекту «Сприяння зниженню дискримінації ВІЛ-інфікованих дітей в днз м. Києва, Одеси та міст АР Крим» / З.А.Сивогракова // Инновационные технологии в образовании. Материалы IV Международной научно-практической конференции / Приложение к научно-практическому дискуссионно-аналитическому сборнику «Вопросы развития Крыма». – Симферополь, 2007. – С. 247–250.

16. Твоє життя – твій вибір : навчально-методичний посібник / [З.А.Сивогракова, Н.О.Лещук, Н.В.Зимівець, Т.П.Авельцева, І.Г.Сомова]. – К. : Наш час, 2006. – 167с.

17. Моє майбутнє: Навч.-метод. посіб. / Ж.В.Савич, З.А.Сивогракова, Н.О.Лещук. – К. : Наш час, 2007. – 48с.

18. Вирішувати нам – відповідати нам: посібник / Н.О.Лещук, З.А.Сивогракова, Ж.В.Савич. – К. : Наш час, 2008. – 271 с.

19. Сивогракова З.А. Розвиток здатності студентів до подолання складних життєвих ситуацій. Інтерактивні методи у виховній і профілактичній роботі куратора студентської групи: Методичні рекомендації / З.А.Сивогракова. – Харків: УкрДАЗТ, 2008. – 70с.

ВИСНОВКИ

У дисертації наведено теоретичне узагальнення і нове вирішення проблеми сприяння розвитку в студентів здатності до подолання складних життєвих ситуацій шляхом встановлення особливостей складних життєвих ситуацій, що їх такими сприймають молоді люди, особливостей стратегій подолання ними таких ситуацій, психологічних факторів і механізмів оптимізації розвитку копінгу. Розроблено та впроваджено інтегровану психолого-педагогічну модель оптимізації розвитку в студентів здатності до подолання складних життєвих ситуацій в напрямку розширення можливостей молодих людей у реалізації активних стратегій копінгу.

1. На сьогодні не існує уніфікованого визначення поняття складної життєвої ситуації. Зазвичай, аналізуючи особливості життєвих труднощів, психологи оперують широким спектром термінів, використовуючи поняття складної життєвої ситуації як узагальнюючу категорію. У своїй роботі ми використовуємо поняття складної життєвої ситуації як таке, що визначає загальні особливості життєвих ситуацій, для яких характерні: новизна, когнітивна складність, невизначеність і непередбачуваність наслідків для суб'єкта; переживання людиною загрози щодо реалізації важливих цінностей, потреб і пов'язані з цим зміни в її емоційному стані; актуалізація активності, спрямованої на подолання; потенційна можливість набуття особистістю нових якостей, особистісного розвитку; залежність сприйняття ситуації як складної та її розвитку від психологічних особливостей людини.

Особливості становлення особистості в юнацькому віці (зокрема в період навчання у ВНЗ) визначають специфіку актуальних для молодих людей складних життєвих ситуацій, а також зумовлюють необхідність розвитку в студентів особистісних можливостей щодо їхнього ефективного подолання.

2. Для сучасної психології актуальною є дискусія стосовно змісту поняття копінгу (подолання). Положення суб'єктного та особистісного підходів у психології дозволяють визначити копінг як здійснення суб'єктом цілісної

особистісної активності, реалізацію здатності до подолання в процесі особистісно-ситуативної взаємодії в умовах складної життєвої ситуації. Серед відомих стратегій копіngu за критерієм їхньої ефективності щодо результатів розв'язання ситуації, розвитку й самореалізації особистості найбільш доцільно виділити: стратегії активного цілеспрямованого розв'язання проблем; стратегії пасивного дистанціювання й уникання активності щодо вирішення ситуації; компенсаторні стратегії інтернального подолання. Критерію ефективності щодо адаптації й розвитку особистості в стратегічному (а не лише ситуативному) вимірі найбільше відповідають активні стратегії, найменше – пасивні.

3. Спектр життєвих ситуацій, що їх визначають складними для себе студенти і молоді фахівці, включає п'ять типів залежно від сфер життєдіяльності особистості, яких вони стосуються: ситуації, в яких проявляються проблеми стосунків, міжособистісної взаємодії; ситуації загострення проблем власного особистісного розвитку; ситуації, пов'язані з актуальною діяльністю, виконанням обов'язків; загрози та ризику для здоров'я і життя; ситуації, пов'язані з проблемами соціальної адаптації. Найчастіше для всіх молодих людей складними є життєві ситуації, в яких проявляються проблеми міжособистісної взаємодії. Першокурсників вирізняє важливість для них ситуацій, пов'язаних з актуальною діяльністю, виконанням обов'язків; студентів-заочників – значущість для них проблем соціальної адаптації, студентів-старшокурсників – усвідомлювана ними актуальність проблем власного особистісного розвитку. Прогностичним для останніх є зростання по закінченні ВНЗ значущості ситуацій, пов'язаних із соціальною адаптацією, виконанням обов'язків, плануванням часу, діловою комунікацією.

4. Система особистісних факторів копіngu має трикомпонентну структуру, яку утворюють когнітивні, емоційні (оцінні) й поведінково-регулятивні аспекти особистості. Активність подолання студентами складних життєвих ситуацій визначається низькою конфліктністю Я-концепції, інформативною відкритістю, інтелектуальною самостійністю; переживанням осмисленості, цілеспрямованості, насиченості життя, оптимістичністю, впевненістю у собі, емоційною

витривалістю; суб'єктивною інтернальністю за оптимального рівня схильності брати на себе відповідальність і перейматись почуттям провини, комунікативною відкритістю, мотиваційною напругою та спрямованістю на досягнення результатів у діяльності, розвиненістю механізмів свідомої саморегуляції поведінки. Компонентами компенсаторного копінгу студентів виступають: сприйняття себе в цілому більш реактивними ніж активними, конфліктність Я-концепції, інформаційна консервативність; недостатня сформованість життєвих цілей, часових перспектив, прояви песимістичності, тривоги, чутливості, але й емоційної витривалості; розвинені механізми самоконтролю, напруженість у міжособистісних стосунках при актуальності мотивації щодо соціального прийняття й емоційної підтримки, суб'єктивна інтернальність у сфері невдач, прояви поведінкової розслабленості. Пасивний копінг зумовлюється конфліктністю Я-концепції, спрощеним сприйняттям дійсності; песимістичністю, тривожністю, невпевненістю, емоційною лабільністю, відсутністю сформованих життєвих цілей, часових перспектив, незадоволеністю результатами самореалізації; комунікативною замкненістю, слабкістю механізмів саморегуляції та самоконтролю, екстернальністю, мотиваційною орієнтацією на власне Я, поведінковою розслабленістю.

5. Близько половини студентів-старшокурсників у складних життєвих ситуаціях більшою мірою схильні обирати компенсаторні або пасивні способи їхнього подолання, що зумовлює актуальність психолого-педагогічної роботи щодо сприяння розвитку особистості студентів у напрямку розширення їхніх можливостей у використанні активних способів копінгу.

6. Навчально-розвивальна робота, спрямована на розвиток у студентів особистісних можливостей щодо ефективного подолання життєвих труднощів, має здійснюватись на основі суб'єкт-суб'єктного особистісно-орієнтованого підходу, носити профілактичний характер, реалізовуватися відносно всіх, визначених компонентами копінгу, аспектів особистості студентів і передбачати: 1) створення ситуацій, в яких актуалізується потреба й набувається досвід подолання оптимальної складності перешкод; 2) необхідність підвищення рівня

соціально-психологічних знань молодих людей (зокрема з питань особливостей актуальних і прогнозованих складних життєвих ситуацій); 3) розвиток компетентності студентів у сфері соціальних стосунків; 4) активізацію особистісної рефлексії як процесу, в ході якого доросла особистість набуває якісних змін.

Комплекс психолого-педагогічних заходів, компонентами якого виступають: психологічне діагностування, викладання навчального курсу «Психологія», організація й проведення тренінг-курсу «Психологія подолання складних життєвих ситуацій», консультативна робота, – забезпечує змістовну, структурну та організаційну цілісність психолого-педагогічної моделі сприяння розвитку в студентів ВНЗ здатності до подолання складних життєвих ситуацій у напрямку розширення можливостей молодих людей у реалізації активних способів копіngu.

Надійність і вірогідність результатів дослідження забезпечувалися теоретичною обґрунтованістю вихідних положень, послідовною реалізацією їх у вирішенні завдань емпіричного дослідження; відповідністю методів і прийомів об'єкту, предмету, меті та завданням дослідження; використанням стандартизованих методик, валідність і надійність яких доведена в ході їх розробки та апробації; репрезентативністю вибірки досліджуваних; поєднанням кількісної та якісної обробки емпіричних даних; застосуванням методів математико-статистичної обробки експериментальних даних.

Проведене дисертаційне дослідження не дає відповіді на всі питання, що стосуються поставленої проблеми. Актуальним залишається подальше вивчення особливостей чинників специфіки подолання, динаміки вікових змін особливостей копіngu в процесі особистісного і професійного становлення студентів, розробка програм сприяння розвитку в студентів здатності до подолання складних життєвих ситуацій у межах викладання інших психологічних дисциплін у технічному ВНЗ.

Додаток А

АНКЕТА

Запрошуємо Вас взяти участь у дослідженні, мета якого – вивчити особливості поведінки людей у складних життєвих ситуаціях. Опитування, що проводиться, передбачає з'ясування загальних особливостей уявлень і поведінки молодих людей і не спрямоване на вивчення когось особисто. Розраховуємо на Вашу щирість і співпрацю.

1. Що таке, з Вашої точки зору, складна життєва ситуація?
2. Які ситуації для Вас є складними? (Напишіть їх всі)
3. Що Ви зазвичай відчуваєте, що думаєте, опинившись у складній ситуації?
4. Що Ви зазвичай робите (або не робите) у складній ситуації?
5. Що, на Ваш погляд, є причинами складних життєвих ситуацій, що сприяє їх виникненню?
6. На Вашу думку, як багато у Вашому житті складних ситуацій?
А) в моєму житті рідко трапляються складні ситуації;
Б) в моєму житті достатньо складних ситуацій;
В) в моєму житті багато складних ситуацій.
7. Наскільки Ви вважаєте вміння долати складні життєві ситуації є важливим у професійній діяльності людини? Визначте свою оцінку за 10-бальною шкалою, де:
1 – „таке вміння не важливе у професійній діяльності людини”,
10 – „без такого вміння людина ніяк не може бути професіоналом”.
 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
8. Як би Ви оцінили на даний момент Ваше власне вміння та готовність долати складні життєві ситуації? Зробіть це за допомогою 10-бальної шкали:
 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
9. Як Ви вважаєте, що потрібно для того, щоб покращити Ваші вміння і готовність до розв'язання складних ситуацій?
10. Вкажіть Ваш вік _____ ; стать _____

Дякуємо!

Додаток Б

Опитувальник способів подолання (WCQ) Р.Лазаруса

В опитувальному листі представлено декілька можливих шляхів вирішення проблем, складностей або неприємностей повсякденного життя.

Подумайте над тим, як Ви зазвичай схильні діяти у складних життєвих ситуаціях, і навпроти номера відповідного продовження речення «Опинившись у складній ситуації, я ...» у Бланку для відповідей відмітьте підходящу для Вас відповідь: «ніколи», «рідко», «іноді», «часто».

ОПИНИВШИСЬ У СКЛАДНІЙ СИТУАЦІЇ, Я ...

1. ... сконцентрувався на тому, що мені потрібно робити далі – на наступному кроці.
2. ... починав щось робити, знаючи, що це все одно не буде працювати, головне робити хоч щось.
3. ... намагався схилити керівників до того, щоб вони змінили свою думку.
4. ... говорив з іншими, щоб більше дізнатись про ситуацію.
5. ... критикував і докоряв собі.
6. ... намагався не спалювати за собою мости, залишаючи все, як є.
7. ... сподівався на чудо.
8. ... підкорявся долі: трапляється, що мені не щастить.
9. ... поведився так, ніби нічого не трапилось.
- 10.... намагався не показувати своїх почуттів.
- 11.... намагався побачити в ситуації щось позитивне.
- 12.... спав більше, ніж зазвичай.
- 13.... зривав своє роздратування на тих, хто спричинив мої проблеми.
- 14.... шукав співчуття і розуміння у кого-небудь.
- 15.... у мене виникала потреба виразити себе творчо.
- 16.... намагався забути все це.
- 17.... звертався по допомогу до спеціалістів.
- 18.... змінювався або зростав як особистість у позитивний бік.
- 19.... вибачався або намагався все залагодити.
- 20.... складав план дій.
- 21.... намагався дати якийсь вихід своїм почуттям.
- 22.... розумів, що сам спричинив цю проблему.
- 23....набирався досвіду з цієї ситуації.
- 24.... говорив з ким-небудь, хто міг конкретно допомогти в цій ситуації.
- 25.... намагався покращити своє самопочуття їжею, випивкою, курінням або ліками.
- 26.... брутально ризикував.
- 27.... намагався діяти не занадто поспішаючи, довіряючись першому пориву.
- 28.... знаходив нову віру у щось.
- 29.... знов відкривав щось для себе важливе.
- 30.... щось змінював, що все залагоджувалось.
- 31.... в цілому уникав спілкування з людьми.

- 32.... де допускав це до себе, намагаючись про це особливо не замислюватись.
- 33.... питав поради у родича або друга, якого поважав.
- 34.... намагався, щоб інші не дізнались, наскільки поганими є справи.
- 35.... відмовлявся сприймати це занадто серйозно.
- 36.... говорив про те, що відчував.
- 37.... стояв на своєму і боровся за те, чого бажав.
- 38.... виміщав це на інших людях.
- 39.... користався минулим досвідом – я вже потрапляв у подібні ситуації.
- 40.... знав, що потрібно робити і подвоював зусилля, що усе залагодити.
- 41.... відмовлявся вірити в те, що це трапилось.
- 42.... я давав обіцянки, що наступного разу все буде по-іншому.
- 43.... знаходив пару інших способів вирішення проблеми.
- 44.... намагався, щоб мої емоції не занадто заважали мені в інших справах.
- 45.... щось змінював у собі.
- 46.... бажав, щоб все це якось залагодилось або закінчилось.
- 47.... уявляв собі, фантазував, як би все це могло обернутись.
- 48.... молився.
- 49.... прокручував в голові, що мені сказати або зробити.
- 50.... думав про те, як би в цій ситуації вчинила людина, якою я захоплююсь, і намагався б діяти так само.

Бланк для відповідей

Курс _____ Форма навчання: денна / заочна Ваша стать: ч / ж

	ніколи	рідко	іноді	часто		ніколи	рідко	іноді	часто
1					26				
2					27				
3					28				
4					29				
5					30				
6					31				
7					32				
8					33				
9					34				
10					35				
11					36				
12					37				
13					38				
14					39				
15					40				
16					41				
17					42				
18					43				
19					44				
20					45				
21					46				
22					47				
23					48				
24					49				
25					50				

Додаток В

Бланк для проведення експертної оцінки

Шановний колего! Запрошуємо Вас взяти участь у дослідженні, присвяченому вивченню психологічних особливостей подолання студентами складних життєвих ситуацій.

Нам необхідна Ваша допомога для того, щоб більш об'єктивно диференціювати стратегії поведінки, які використовують люди у складних для себе ситуаціях.

Для цього просимо Вас уважно прочитати наведені нижче стратегії поведінки у складних ситуаціях, кожна з яких передбачає певні поведінкові прояви, які надані до кожної зазначеної стратегії у вигляді продовжень речення «Опинившись у складній ситуації, я ...» (ці стратегії складають зміст шкал опитувальника Р.Лазаруса).

Подумайте, на скільки, поводячись саме так, людина діє особистісно активно, свідомо чи, навпаки, пасивно, імпульсивно. На скільки наслідки такої поведінки, як Ви вважаєте, будуть конструктивними щодо подальшого життя і розвитку особистості. Визначте, як Ви думаєте, поводячись так чи інакше, чи людина дієво змінює ситуацію, чи уникає активності, чи намагається компенсувати напругу за рахунок внутрішнього пристосування до умов, що склалися (наприклад, за рахунок зміни свого ставлення).

Відповідно до зазначених критеріїв визначте, якою є та чи інша стратегія: АКТИВНОЮ, ПАСИВНОЮ чи КОМПЕНСАТОРНОЮ. Відмітьте кожну стратегію на бланку, відповідно буквами А, П або К.

Дякуємо за співпрацю!

Ваша оцінка	Стратегія подолання	ОПИНИВШИСЬ У СКЛАДНІЙ СИТУАЦІЇ, Я ...
	Конфронтаційне подолання (копінг)	... починав щось робити, знаючи, що це все одно не буде працювати, головне робити хоч щось
		... намагався дати якийсь вихід своїм почуттям
		... брутально ризикував
		... виміщав це на інших людях
		... зривав своє роздратування на тих, хто спричинив мої проблеми
	Дистанціювання	... підкорявся долі: трапляється, що мені не щастить
		... поведився так, ніби нічого не трапилось
		... намагався забути все це
		... де допускав це до себе, намагаючись про це особливо не замислюватись
		... відмовлявся сприймати це занадто серйозно
		... намагався не спалювати за собою мости, залишав все, як є
	Самоконтроль (контроль емоцій)	... намагався не показувати своїх почуттів
		... намагався діяти не занадто поспішаючи, довіряючись першому пориву
		... намагався, щоб інші не дізнались, наскільки поганими є справи
		... намагався, щоб мої емоції не занадто заважали мені в інших справах
		... думав про те, як би в цій ситуації вчинила людина, якою я

		захоплююсь, і намагався наслідувати
--	--	-------------------------------------

Продовження бланку для проведення експертної оцінки

Ваша оцінка	Стратегія подолання	ОПИНІВИШИСЬ У СКЛАДНІЙ СИТУАЦІЇ, Я ...
	Пошук соціальної підтримки	... говорив з іншими, щоб більше дізнатись про ситуацію
		... шукав співчуття і розуміння у кого-небудь
		... звертався по допомогу до спеціалістів
		... говорив з ким-небудь, хто міг конкретно допомогти в цій ситуації
		... питав поради у родича або друга, якого поважав
		... говорив про те, що відчував
		... намагався схилити керівників до того, щоб вони змінили свою думку
	Прийняття провини	... критикував і докоряв собі
		... вибачався або намагався все залагодити
		... розумів, що сам спричинив цю проблему
		... я давав обіцянки, що наступного разу все буде по-іншому
	Втеча-уникнення	... сподівався на чудо
		... спав більше, ніж зазвичай
		... намагався покращити своє самопочуття їжею, випивкою, курінням або ліками
		... в цілому уникав спілкування з людьми
		... відмовлявся вірити в те, що це трапилось
		... бажав, щоб все це якось залагодилось або закінчилось
		... уявляв собі, фантазував, як би все це могло обернутись
	Планування і дії по вирішенню проблеми	... сконцентровувався на тому, що мені потрібно робити далі – на наступному кроці
		... складав план дій
		... щось змінював, що все залагоджувалось
		... користався минулим досвідом – я вже потрапляв у подібні ситуації
		... знав, що потрібно робити і подвоював зусилля, що усе залагодити
		... знаходив пару інших способів вирішення проблеми
		... прокручував в голові, що мені сказати або зробити
		... стояв на своєму і боровся за те, чого бажав
		... набирався досвіду з цієї ситуації
		... у мене виникала потреба виразити себе творчо
	Позитивна переоцінка	... щось змінював у собі
		... змінювався або зростав як особистість у позитивний бік
		... знаходив нову віру у щось
		... знов відкривав щось для себе важливе
		... намагався побачити в ситуації щось позитивне
		... молився

Додаток Г

**Формула розрахунку і критичні значення
 φ^* - критерію кутового перетворення Фішера**

$$\varphi^* = (\varphi^1 - \varphi^2) \cdot \sqrt{\frac{n_1 \cdot n_2}{n_1 + n_2}}$$

де, φ^1 - кут, що відповідає більшій % частині;

φ^2 - кут, що відповідає меншій % частині;

n_1 – кількість спостережень у вибірці 1;

n_2 – кількість спостережень у вибірці 2.

$$\varphi^*_{\text{кр.}} = \begin{cases} 1,64 & (p \leq 0,05) \\ 2,31 & (p \leq 0,05) \end{cases}$$

Додаток Д

Таблиця результатів кореляційного аналізу даних психодіагностичного дослідження студентів

	КА	КК	КП	ІЗ	ІД	ІН	Ідс	ОД	ОС	ОЯ	Ож	Цж	Пж	Рж	ЗРс	Ав	Ег	Аг	Пз	Пд
КА	1																			
КК	0,1418	1																		
КП	0,1069	0,44**	1																	
ІЗ	0,37***	0,0585	-0,20*	1																
ІД	0,41**	0,011	-0,064	0,75***	1															
ІН	0,0126	0,29**	-0,25**	0,61***	0,40***	1														
Ідс	0,19*	-0,048	-0,105	0,53***	0,45***	0,27**	1													
ОД	0,42***	0,0829	0,0169	0,1213	0,0855	0,0664	0,0031	1												
ОС	-0,092	0,015	0,0072	0,0397	0,0834	0,0823	0,0317	-0,27**	1											
ОЯ	0,0838	-0,032	0,29**	-0,0682	0,0381	-0,0859	0,0127	-0,18*	-0,165	1										
Ож	0,35***	0,0024	-0,045	0,24**	0,24**	0,1517	-0,091	0,242	-0,149	-0,08	1									
Цж	0,32***	0,0334	-0,098	0,26**	0,21*	0,187	-0,043	0,28**	0,0639	-0,188	0,74***	1								
Пж	0,26**	0,0382	-0,081	0,23*	0,27**	0,1362	0,1032	0,0959	-0,118	-0,048	0,62***	0,38***	1							
Рж	0,1145	0,1744	-0,22*	0,1298	0,0679	0,1463	-0,093	0,1191	-0,032	-0,043	0,64***	0,46***	0,40***	1						
ЗРс	0,29**	0,0835	0,0301	0,1727	0,28**	-0,0094	-0,017	0,31***	0,0402	0,057	0,23*	0,156	0,1446	0,0803	1					
Ав	0,50***	-0,121	0,0943	0,1639	0,27**	-0,0213	0,1227	0,38***	-0,101	0,23*	0,27**	0,25**	0,28**	0,1527	0,36***	1				
Ег	0,1599	-0,18*	-0,067	0,1255	0,1164	0,0325	0,0669	0,25**	-0,014	0,0562	0,0587	0,0829	0,1746	-0,002	0,23*	0,54***	1			
Аг	0,31***	-0,112	0,0001	0,19*	0,18*	0,051	0,155	0,32***	-0,031	0,0561	0,0865	0,1707	0,20*	0,0768	0,28**	0,53***	0,66***	1		
Пз	0,21*	-0,044	-0,047	0,0757	-0,0431	0,0733	0,064	0,34***	0,0468	-0,004	-0,0771	0,1374	-0,0467	0,021	0,18*	0,49***	0,50***	0,53***	1	
Пд	0,0752	0,1048	-0,071	0,0651	-0,0031	0,0691	0,1693	0,1665	-0,008	-0,164	-0,1396	0,0852	-0,1501	-0,014	-0,043	0,094	-0,0784	0,022	0,40***	
Зл	0,1374	0,1026	0,1252	-0,0201	-0,1026	-0,0459	0,0954	0,19*	-0,038	-0,005	-0,1645	0,0337	-0,0992	-0,029	-0,078	0,25**	0,0916	0,179	0,52***	0,69***
Др	0,1752	-0,153	-0,028	0,1368	0,1718	0,0421	0,0886	0,1158	0,0753	-0,087	0,0968	0,1565	0,21*	-0,056	0,0665	0,37***	0,22*	0,27**	0,39***	0,39***
Ал	0,1139	-0,045	-0,053	0,19*	0,19*	-0,0144	0,1115	0,1783	-0,047	-0,103	-0,0154	0,0323	0,0815	-0,078	0,0341	0,37***	0,24**	0,155	0,37***	0,41***
Акт	0,28**	-0,038	-0,073	0,1067	0,0927	0,0315	-0,059	0,33***	-0,015	0,0604	0,1586	0,1657	0,20*	0,0841	0,166	0,20*	0,1722	0,29**	0,29**	0,058
Ркт	0,0396	0,26**	0,1002	0,1114	0,1111	0,18*	-0,033	0,1453	0,0349	-0,1	-0,0521	0,0675	0,068	-0,028	-0,011	0,024	0,0232	0,085	0,2	0,25**
КЯ	-0,21*	0,25**	0,0979	-0,0787	-0,1284	0,0307	-0,089	-0,0591	-0,025	-0,02	-0,1359	-0,1212	-0,1107	0,0577	-0,27**	-0,20*	-0,29**	-0,22*	-0,103	0,02
В	0,138	-0,064	-0,089	0,0036	0,0723	-0,0508	-0,016	0,0656	-0,015	0,0597	0,0219	0,0045	0,042	0,0059	0,0293	0,038	0,0787	0,068	-0,099	-0,06
М	0,36***	-0,049	-0,022	0,1923	0,27**	0,0141	0,0827	0,1154	0,0123	0,0168	0,0427	-0,0157	0,081	0,0373	0,1443	0,28**	0,19*	0,25**	0,064	-0,11
Q1	0,0493	-0,149	-0,195	0,1237	0,0976	0,0894	0,1341	-0,0418	0,091	-0,059	-0,0722	-0,1331	-0,1717	-0,096	0,0707	0,117	0,1358	-0,013	0,142	0,096
Н	0,1508	0,0428	-0,004	0,023	0,0928	0,0303	-0,038	0,091	0,1516	-0,035	-0,0142	-0,0815	-0,1087	0,0482	0,0835	0,146	0,0283	-0,08	-0,04	-0,06
О	-0,066	0,1054	0,38***	-0,19*	-0,0967	-0,21*	-0,179	-0,1793	-0,138	0,1561	-0,0535	-0,0988	-0,1522	-0,064	-0,20*	-0,113	-0,21*	-0,21*	-0,27**	-0,09
С	0,23*	0,22*	-0,25**	0,20*	0,1419	0,36***	0,0634	0,28**	0,1229	-0,157	0,1039	0,1782	0,1039	0,1208	0,1691	0,18	0,19*	0,19*	0,30**	0,18
І	-0,044	0,0161	0,0226	0,0309	0,032	0,0265	0,0453	-0,0254	0,0728	-0,054	-0,0354	-0,0541	-0,0553	-0,046	-0,047	-0,1	-0,102	-0,108	0,04	0,118
F	0,41***	-0,19*	0,0961	0,0824	0,1613	-0,0189	0,1642	0,29**	-0,069	0,0857	0,25**	0,23*	0,1303	0,0475	0,24**	0,43***	0,25**	0,31***	0,19*	0,03
А	0,39***	-0,19*	-0,24**	0,0152	0,1068	-0,0541	0,0783	0,32***	0,0194	0,0855	0,29**	0,28**	0,1495	0,0849	0,29***	0,41***	0,27**	0,25**	0,176	0,062
G	0,44***	0,0562	-0,26**	0,0997	0,0675	0,1357	0,1401	0,20*	-0,069	0,0717	0,1558	0,23*	0,19*	0,1006	0,1778	0,31***	0,1687	0,20*	0,25**	0,190
Q2	0,0978	0,0707	0,0378	0,0512	0,0298	0,1135	-0,057	0,0191	0,0561	-0,074	-0,042	0,0874	-0,1728	-0,066	0,1167	0,03	0,0613	0,045	0,039	0,007
Q3	0,155	0,1355	-0,115	0,18*	0,1307	0,20*	0,28**	0,19*	0,0361	-0,143	-0,0252	-0,0437	0,0167	0,0606	0,0464	0,148	0,084	0,142	0,26**	0,19*
Q4	0,29**	-0,083	0,0264	0,1236	0,19*	0,0003	0,0993	0,1027	-0,132	0,20*	0,22*	0,24**	0,092	0,0029	0,106	0,19*	0,1114	0,137	-0,02	-0,08

Продовж. табл. Додатку Д

	Зл	Др	Ал	Акт	Ркт	КЯ	В	М	Q1	N	O	C	I	F	A	G	Q2	Q3	Q4			
КА																						
КК																						
КП																						
ІЗ																						
ІД																						
ІН																						
Ідс																						
ОД																						
ОС																						
ОЯ																						
Ожс																						
Цжс																						
Пжс																						
Ржс																						
ЗРс																						
Ав																						
Ег																						
Аг																						
Пз																						
Пд																						
Зл	1																					
Др	0,48***	1																				
Ал	0,43***	0,61***	1																			
Акт	0,1502	0,25**	0,1597	1																		
Ркт	0,19*	0,18*	0,20*	0,28**	1																	
КЯ	0,0523	-0,0747	-0,0284	0,02116	0,10901	1																
В	-0,0955	0,0704	-0,0686	0,04574	0,15551	-0,0174	1															
М	-0,0525	0,0775	0,0627	0,12734	0,14696	-0,28**	0,2323	1														
Q1	0,0885	0,1519	0,1285	0,09689	-0,1497	0,22*	-0,1754	0,03625	1													
N	-0,0159	0,0334	0,0137	0,21*	0,01997	0,038	0,0472	0,15577	0,42***	1												
O	-0,1129	-0,1569	-0,0964	-0,27**	-0,0159	0,21*	0,161	0,08894	-0,21*	-0,1354	1											
C	0,1261	0,19*	0,128	0,1637	0,13245	-0,0461	0,0906	0,05117	0,24**	0,22*	0,35***	1										
I	0,18*	0,28**	0,1223	0,17347	-0,0115	0,26**	-0,0407	0,0241	0,43***	0,1626	-0,175	0,1296	1									
F	0,0163	0,0915	0,0403	0,00405	0,10473	0,20*	-0,0012	0,15705	-0,033	-0,22*	0,0571	0,158	0,45***	1								
A	0,0695	0,24**	0,0444	0,30***	0,28**	-0,2389	0,32***	0,11702	-0,0397	0,1199	-0,036	0,22*	0,0472	0,38***	1							
G	0,1738	0,1753	0,1267	0,19*	0,29***	-0,0905	0,0421	0,05416	-0,0225	0,0244	0,19*	0,47***	-0,142	0,37***	0,49***	1						
Q2	-0,022	0,1401	0,0882	0,02777	0,07337	0,0843	0,0857	0,08344	0,1497	0,23**	0,1135	0,30***	0,1736	0,0323	-0,0788	0,1462	1					
Q3	0,1674	0,0239	0,0958	0,05343	0,13099	-0,0033	-0,23*	0,04618	0,30***	0,1692	-0,29**	0,44***	0,168	0,18*	0,1314	0,25**	0,0151	1				

Q4	-0,0404	0,1688	-0,0373	0,1233	0,02444	-0,18*	0,28**	0,19*	-0,21*	-0,0635	0,1689	-0,176	-0,037	0,24**	0,32***	0,0622	0,0353	0,41***	1	
----	---------	--------	---------	--------	---------	--------	--------	-------	--------	---------	--------	--------	--------	--------	---------	--------	--------	---------	---	--

Примітки:

1. * - $p < 0,05$; ** - $p < 0,01$; *** - $p < 0,001$;

2. КА – шкали активного копінгу, КК – шкали компенсаторного копінгу, КП – шкали пасивного копінгу Опитувальника Р.Лазаруса; ЗІ – загальна інтернальність, ІД – інтернал-ть у досягненнях, ІН – інтернал-ть у невдачах, Ідс – інтернал-ть у ділових стосунках – шкали методики «Рівень суб’єктивного контролю»; ОЯ – Орієнтація на Я; ОС – Орієнтація на спілкування; ОД – Орієнтація на діяльність - шкали «Орієнтаційної анкети спрямованості особистості» Б.Басса; Ож – Осмисленість життя, Цж – Цілі в житті, Пж – Процес життя, Рж – Результативність життя – шкали тесту СЖО; ЗРс – шкала «Загальний рівень саморегуляції» методики ССП-98; Ав – Авторитарність, Ег – Егоїстичність, Аг – Агресивність, Пз – Підозрілість, Пд – Підлеглість, Зл – Залежність, Др – Дружність, Ал – Альтруїстичність - октанти методики інтерперсональної діагностики Т.Лірі; Акт – сприйняття у себе активних властивостей, Ркт – сприйняття у себе реактивних властивостей; КЯ – конфліктність Я-концепції; В - Інтелект, М - Практичність-розвинена уява, Q1 - Консерватизм-радикалізм, N - Прямолінійність-дипломатичність, О - Впевненість-тривожність, С - Емоційна стійкість, І - Жорсткість-чутливість, F - Стриманість-експресивність, А - Комунікативна закритість-комунікативна відкритість, G - Нормативність поведінки, Q2 - Конформізм-нонконформізм, Q3 - Самоконтроль, Q4 - Розслабленість-напруга – шкали 16-факторного опитувальника Р.Кеттелла.

Продовж. табл. Е.1

	Компоненти													
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14
Акт											,664			
Ркт											,695			
КЯ														
В														
М												,803		
Q1						,680								
N						,626								
О														
С														
I						,756								
F														
A					,676									
G					,776									
Q2													,878	
Q3								-,714						
Q4								,796						

Примітки:

1. Метод виділення: Аналіз методом головних компонент. Метод обертання: VARIMAX з нормалізацією Кайзера;
2. КА – шкали активного копіngu, КК – шкали компенсаторного копіngu, КП – шкали пасивного копіngu Опитувальника Р.Лазаруса; ЗІ – загальна інтернальність, ІД – інтернал-ть у досягненнях, ІН – інтернал-ть у невдачах, Ідс – інтернал-ть у ділових стосунках – шкали методики «Рівень суб'єктивного контролю»; ОЯ – Орієнтація на Я; ОС – Орієнтація на спілкування; ОД – Орієнтація на діяльність - шкали «Орієнтаційної анкети спрямованості особистості» Б.Басса; Ож – Осмисленість життя, Цж – Цілі в житті, Пж – Процес життя, Рж – Результативність життя – шкали тесту СЖО; ЗРс – шкала «Загальний рівень саморегуляції» методики ССП-98; Ав – Авторитарність; Ег – Егоїстичність; Аг – Агресивність; Пз – Підозрілість; Пд – Підлеглисть; Зл – Залежність; Др – Дружність; Ал – Альтруїстичність - октанти методики інтерперсональної діагностики Т.Лірі; Акт – сприйняття у себе активних властивостей, Ркт – сприйняття у себе реактивних властивостей; КЯ – конфліктність Я-концепції; В, М, Q1, N, О, С, I, F, A, G, Q2, Q3, Q4 – відповідні шкали 16-факторного опитувальника Р.Кеттелла.

Додаток Ж

Таблиця Ж.1

Результати факторного аналізу (повна пояснена дисперсія)

Компоненти	Початкові власні значення			Суми квадратів навантажень вираховувань			Суми квадратів навантажень обертання		
	Всього	% Дисперсії	Кумуля- тивн. %	Всього	% Дисперсії	Кумуля- тивн. %	Всього	% Дисперсії	Кумуля- тивн. %
1	6,218	15,943	15,943	6,218	15,943	15,943	3,036	7,785	7,785
2	3,501	8,976	24,919	3,501	8,976	24,919	2,967	7,609	15,394
3	2,911	7,464	32,383	2,911	7,464	32,383	2,928	7,507	22,900
4	2,352	6,031	38,415	2,352	6,031	38,415	2,864	7,344	30,244
5	2,035	5,218	43,632	2,035	5,218	43,632	2,350	6,025	36,269
6	1,937	4,966	48,598	1,937	4,966	48,598	2,144	5,497	41,765
7	1,838	4,713	53,311	1,838	4,713	53,311	1,935	4,963	46,728
8	1,637	4,197	57,508	1,637	4,197	57,508	1,913	4,906	51,634
9	1,387	3,556	61,064	1,387	3,556	61,064	1,814	4,652	56,286
10	1,279	3,280	64,344	1,279	3,280	64,344	1,689	4,331	60,617
11	1,136	2,913	67,257	1,136	2,913	67,257	1,550	3,975	64,592
12	1,062	2,722	69,979	1,062	2,722	69,979	1,545	3,961	68,553
13	1,051	2,696	72,675	1,051	2,696	72,675	1,377	3,531	72,084
14	1,003	2,572	75,247	1,003	2,572	75,247	1,234	3,163	75,247
15	,910	2,334	77,581						
16	,854	2,189	79,770						
17	,802	2,055	81,825						
18	,736	1,888	83,713						
19	,616	1,579	85,292						
20	,575	1,475	86,766						
21	,506	1,297	88,063						
22	,471	1,208	89,271						
23	,445	1,140	90,411						
24	,397	1,019	91,430						
25	,388	,994	92,423						
26	,352	,904	93,327						
27	,330	,846	94,173						
28	,313	,802	94,974						
29	,287	,737	95,711						
30	,241	,619	96,330						
31	,232	,594	96,924						
32	,213	,547	97,471						
33	,203	,519	97,990						
34	,189	,485	98,475						
35	,165	,422	98,897						
36	,144	,369	99,266						
37	,113	,288	99,555						
38	,094	,242	99,796						
39	,079	,204	100,000						

Примітка. Метод виділення: Аналіз головних компонент.

Додаток 3

Індивідуальні психологічні характеристики студентів – представників підгруп досліджуваних, у подоланні якими складних життєвих ситуацій переважають стратегії копіngu різного типу

Одним з найбільш виразних представників групи досліджуваних, у подоланні якими складних життєвих ситуацій домінують активні стратегії копіngu, є студентка ІV курсу УкрДАЗТ Галина Б., індивідуальна характеристика якої може бути тому підтвердженням: Галина Б. (20 років) має високий рівень інтелектуального розвитку, швидко засвоює нові знання, налаштована на пошук різноманітної інформації, яка стосується широкого кола питань, не обмежена лише галуззю її професійних інтересів, проявляє ініціативу щодо участі в різноманітних студентських наукових конференціях від технічних (за спеціальністю) до гуманітарних. Спокійно сприймає нові ідеї, різні точки зору. Водночас намагається відстоювати свої власні погляди. Проявляє спокійну впевненість у собі, сприймає події реалістично, добре усвідомлює вимоги й обмеження, що накладає оточення. Добре контролює власні емоції й поведінку. Відкрита до спілкування, має широке коло знайомих. Не ухиляється від відповідальності, виконує великий обсяг громадської роботи, підробляє у приватному підприємстві, яке надає комп'ютерні послуги. Все це характеризує її як людину з високим рівнем самостійності. У складних обставинах мобілізується, зберігає оптимізм, діє за планом, доводить те, що розпочала, до завершення. Проявляє інтерес до самовдосконалення й певний рівень стурбованості щодо життєвої перспективи: не її загальної позитивної спрямованості, а конкретного втілення власних задумів, самореалізації.

Одним з найбільш виразних представників досліджуваних, які частіше за все, зустрічаючись зі складними життєвими ситуаціями, намагаються внутрішньо до них пристосуватись, є студентка ІІІ курсу УкрДАЗТ Марина Щ. (19 років). Марина має добре розвинуті інтелектуальні здібності, при цьому проявляє вибіркову відкритість до нової інформації: багато чого тут залежить від стосунків, які склалися у Марини з людиною, від якої надходить та чи інша інформація. Проявляє достатньо високий рівень чутливості щодо оцінок себе оточуючими, намагається бути високо оціненою, проявляє старанність, наполегливість. Має незбалансовану, скоріше занижену самооцінку, яка знаходиться у стадії становлення. Інтереси не достатньо стійкі, і прояв їх обумовлений скоріше зовнішніми чинниками: необхідністю виконати завдання, уникнути можливих проблем із формальною стороною справи. Вольовий контроль іноді слабкий, що проявляється, зокрема в тому, що Марина може взяти на себе зобов'язання, навіть із власної ініціативи, а пізніше його не виконати, мотивуючи це причинами здебільшого внутрішньо-психологічними: невмінням, невпевненістю у власних можливостях. У знайомих обставинах і при невисокому рівні навантаження проявляє достатньо високий рівень зовнішньої нормативності й внутрішнього контролю. У спілкуванні проявляє себе як людина безконфліктна, терпляча, але й

не дуже яскрава. Зазвичай коло її спілкування обмежене ситуативними, поверхневими стосунками з декількома одногрупниками. У прогнозуванні майбутнього покладається на вплив інших людей на своє життя.

Яскравим представником групи досліджуваних, що переважно пасивно переживають життєві труднощі, є студент III курсу УкрДАЗТ Сергій К. (19 років). Сергій має достатньо високі показники інтелекту, але в умовах, коли потрібно діяти швидко і є моменти конкуренції, результати показує гірші за інших. Здебільшого взагалі уникає участі у подібних ситуаціях. Не проявляє стійкої зацікавленості, інтереси носять, скоріше, зовнішньо детермінований характер. У спілкуванні не проявляє ініціативи, часто при загальній зовнішній відстороненості помітна нездатність Сергія протистояти групі. Не стійкими є його емоційні прояви: то зовнішня емоційна виразність є згладженою на стільки, що важко зрозуміти в якому Сергій настрої, то демонструються прояви невдоволення (наприклад, при отриманні негативних результатів, оцінок), які схожі на відреагування агресії. Все це є свідченням слабого вольового емоційного контролю. Сергій не схильний брати на себе відповідальність, уникає додаткових завдань, активної участі в різноманітних заходах, що проводяться в академії, водночас і не відсторонюється від них радикально. Проявляє в цьому невпевненість у собі, внутрішню емоційну напругу. Про власне майбутнє не дуже замислюється, відкладає на «потім», вважає, що «прийде час – тоді видно буде».

Додаток И

Таблиця И.1

Вирішення завдання розвитку в студентів психологічної здатності до подолання складних життєвих ситуацій у процесі вивчення ними курсу «Психологія»

Змістові модулі курсу	Основні теми курсу	Форма проведення	Мета в контексті вирішення завдання сприяння розвитку у студентів психологічної здатності до подолання складних життєвих ситуацій (СЖС)	Психологічні та педагогічні умови, сприятливі щодо досягнення поставленої мети
1.	2.	3.	4.	5.
Змістовий модуль 1.	Предмет психології	Лекція	Усвідомлення змісту поняття психічного, свідомого й несвідомого в психіці; людини – як суб'єкта психіки, творця свого життєвого шляху; ситуації - як єдності об'єктивних обставин життя в суб'єктивній інтерпретації окремої людини, результату активної взаємодії особистості й середовища. Розуміння студентами відповідальності людини як за власні психологічні прояви і особливості, так і за події свого життя.	Проведення проблемної лекції (предмет психології; розуміння змісту психічного; функції психіки, свідомого рівня психічного відображення). Визначення понять ситуації, життєвої ситуації, складної життєвої ситуації, адаптації.
	Історія розвитку психології	Самостійна робота	Усвідомлення можливості співіснування різного розуміння як самого предмету психології, так і змісту основних психологічних понять (впродовж всієї історії розвитку психологічного знання і – особливо – в сучасній психології), що має сприяти розвитку в студентів здатності мислити в поняттях, які знаходяться у континуумі (на протигагу дихотомічності), когнітивної гнучкості й толерантності.	У ході виконання самостійної роботи – підготовки до семінару – виконується завдання – пошук відповіді на питання: «Як ви вважаєте, яким чином можуть впливати знання й переконання людей щодо змісту поняття психіки, природи психічного на ставлення людей до самих себе, подій свого життя, майбутнього?».
	Мозок і психіка	Індивідуальна робота	Усвідомлення студентами взаємозв'язку, але не тотожності нервової й психічної активності, змісту їхнього взаємовпливу – що має сприяти розвитку переконань студентів щодо ролі психічного в житті людини, ролі її свідомого: мислення, волі, мовлення, свідомих дій – у змінах в емоційних станах, організмичних процесах та житті в цілому.	Етап індивідуальної підготовки: 1) напрацювати список аргументів «за/проти» щодо таких питань: а) «Психіка і нервова система – це одне й те саме?»; б) «Чи мозок сприймає світ і приймає рішення?»; 2) зазначити максимальну кількість відмінностей психіки тварин і людини.

Продовж. табл. И.1

1.	2.	3.	4.	5.
Змістовий модуль 1	Методи психології. Практична психологія	Семинарське заняття	Усвідомлення особливостей методів психологічного дослідження й психологічного впливу. Розуміння важливості власної свідомої мотивованої активності людини у процесі керованих особистісних змін. Набуття досвіду рефлексії, самоаналізу; аргументації, презентації, конструктивної взаємодії.	Проведення групового обговорення питання: «Чи можна, досліджуючи особливості психіки людини, не впливати на неї, і, навпаки – здійснювати психологічний вплив, не досліджуючи?». Проведення «Психометричного тесту» [180], тесту «Чи вмієте ви бути щасливим?» [210] з наступною самостійною розробкою студентами на основі отриманих результатів рекомендацій самим собі щодо розвитку психологічних властивостей, особливо важливих для ефективного подолання СЖС.
Змістовий модуль 2	Когнітивна сфера психіки	Лекція	Розуміння студентами ролі пізнавальних процесів у житті людини, адекватності її поведінки, досягненні життєвого успіху, а також ролі людини як суб'єкта психіки в процесі розвитку пізнавальних психічних процесів, самовдосконаленні.	Лекція з використанням психологічних задач, спрямованих на закріплення розуміння студентами особливостей пізнавальних психічних процесів, їх важливості у вирішенні складних життєвих ситуацій (Додаток П).
	Мовлення як когнітивний процес. Зв'язок мови і мислення	Самостійна робота	Розуміння студентами ролі мови, мовлення і мислення у свідомому керуванні людиною власними психічними станами, поведінкою, життєвими подіями. Розкриття змісту, ролі й послідовності мисленнєвого процесу у вирішенні складних життєвих ситуацій. Поняття позитивного мислення.	При підготовці до семінарського заняття виконується завдання – 1)навести приклади, які б ілюстрували роль мовлення в житті людини; 2)навести приклади проблемних, складних життєвих ситуацій, в яких активується мисленнєвий процес, реалізується єдність мислення і мовлення; 3)навести основні етапи мисленнєвого процесу вирішення проблем [1]; [120]; [180]; [185]; 4)пригадати складну життєву ситуацію і спробувати розв'язати її, використовуючи «Схему прийняття рішень» [185].

Продовж. табл. И.1

1.	2.	3.	4.	5.
Змістовий модуль 2	Розвиток та взаємозв'язок когнітивних процесів	Семинарське заняття	<p>Усвідомлення взаємозв'язку психічних явищ (процесів, станів, властивостей), цілісності психіки, розвитку як способу існування психічного.</p> <p>Розуміння ролі пізнавальних процесів у житті дорослої людини, важливості розвитку пізнавальних можливостей (уваги, мислення, мовлення, уяви та ін.).</p> <p>Набуття досвіду самоаналізу, розвитку пізнавальних можливостей, формування образу власного майбутнього.</p>	<p>Групове обговорення питання: «Роль пізнавальних процесів у досягненні людиною життєвого успіху».</p> <p>Кооперативне навчання: в підгрупах вирішення завдання – напрацювати рекомендації щодо самостійного розвитку позитивних властивостей пізнавальних процесів (кожна підгрупа – один з пізнавальних процесів).</p> <p>Індивідуальна робота – керована уява образів бажаного власного майбутнього.</p>
	Афективно-регулятивна сфера психіки	Лекція	<p>Розуміння студентами ролі емоцій в житті людини, важливості емоційної культури як ознаки цивілізованої людини; можливостей людини щодо емоційної саморегуляції.</p> <p>Усвідомлення змісту і ролі внутрішньої й зовнішньої мотивації поведінки.</p> <p>Розуміння важливості і мотиваційних можливостей мети; особливостей процесу цілеутворення.</p>	<p>Лекція з паузами для обговорення. В ході лекції студентам пропонується провести в парах невеличкі обговорення питань:</p> <p>1) що, як ви вважаєте, є первинним поведінка, чи емоція?;</p> <p>2) яка мотивація в житті людини більш важлива – зовнішня, чи внутрішня?</p> <p>Пропонується невеличке обговорення задачі-метафори, в якій акцентується увага на мотивуючій і регулятивній ролі мети (Додаток П). У змісті лекції надаються критерії, яким має відповідати мета, щоб сприяти досягненню успіху [5]; [219].</p>
	Воля. Структура вольової дії	Самостійна робота	<p>Розвиток переконань студентів щодо важливості свідомих самостійних зусиль людини в регуляції власної поведінки, емоцій.</p> <p>Усвідомлення ролі вольових якостей у досягненні життєвого успіху.</p> <p>Розвиток навичок рефлексії.</p>	<p>При самостійній підготовці до семінару, пропонується: 1) навести приклади вольових дій людини, а для себе пригадати події власного життя, в яких були проявлені вольові зусилля; 2) за допомогою Тесту «Самооцінка сили волі» [72] провести дослідження рівня розвитку власних вольових якостей; за необхідності на основі аналізу змісту питань опитувальника, визначити шляхи щодо розвитку власних вольових якостей;</p>

Продовж. табл. И.1

1.	2.	3.	4.	5.
Змістовий модуль 2	Воля. Структура вольової дії	Самостійна робота		3) вирішити психологічну задачу, основним змістом якої є необхідність напрацювання рекомендацій молодій людині щодо розвитку в неї вольових властивостей, здатності до свідомої саморегуляції (Додаток П).
	Мотивація поведінки	Семінар- ське заняття	<p>Усвідомлення місця внутрішньої і зовнішньої мотивації в детермінації поведінки людини; особливостей мотивації дорослої людини. Розуміння мотивуючої ролі цінностей; усвідомлення студентами власних цінностей.</p> <p>Розвиток переконань щодо важливості самостійних мотивуючих зусиль людини у процесі досягнення мети.</p> <p>Розуміння місця і ролі стресових емоційних переживань, профілактики негативних наслідків стресу.</p> <p>Розвиток комунікативних навичок, рефлексії, саморегуляції.</p>	<p>Обговорення результатів виконаних завдань самостійної роботи. Досвід підготовки\не підготовки студентами до заняття пропонується проаналізувати у форматі «тут і тепер», обговорюючи питання:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Що допомагало і що заважало при підготовці до заняття?; - Як ви вважаєте, уникаючи труднощів, людина більше прагне успіху чи уникає невдач? У чому, на вашу думку, різниця? - Стрес – позитивне чи негативне явище? Чому? <p>У малих групах студентам пропонується обговорити життєві ситуації типу ситуацій загострення проблем власного особистісного розвитку, пов'язані з переживанням самотності, недостатньої впевненості в собі, здатності до вольової саморегуляції (Додаток П).</p> <p>Пропозиція учасникам усвідомити свої власні емоції й мотивацію, яка реалізовується ними в процесі обговорення; оцінити здійснення ними вольових зусиль «тут і тепер».</p> <p>Пропонується напрацювати список дій, які сприяють більш ефективному подоланню негативних наслідків стресу.</p>

Продовж. табл. И.1

1.	2.	3.	4.	5.
Змістовий модуль 2	Індивідуальні особливості в психіці людини. Темперамент	Лекція	<p>Усвідомлення студентами змісту індивідуальних особливостей людини. Розуміння того, що унікальність людини не є один раз і назавжди заданою, вона розкривається в діях, вчинках, ставленнях.</p> <p>Сприяння розвитку в студентів цінності самотворчості своєї власної індивідуальності.</p>	<p>Постановка в ході лекції проблеми «позитивних» і «негативних» рис індивідуальності. Акцентування уваги на критеріях таких оцінок: життєвий успіх, роль у житті інших людей, реалізація потенціалу, гуманістична спрямованість життєдіяльності людини тощо.</p>
	Інтелект і здібності	Самостійна робота	<p>Розуміння студентами здібностей як психологічних особливостей людини, які розкриваються тільки в діяльності; важливості самостійних зусиль людини в розвитку здібностей.</p> <p>Розуміння інтелекту як здатності до адекватного вирішення різноманітних ситуацій і завдань.</p> <p>Розвиток навичок рефлексії.</p>	<p>При самостійній підготовці виконується завдання: визначити за допомогою психодіагностичних методик власні інтелектуальні особливості (Тести «Об'єм короточасної пам'яті», «Оцінка логічності мислення», «Виявлення загальних понять», «Оцінка творчої уяви» [155]); скласти список здібностей, які є, на думку студентів, у них добре розвиненими, і тих, рівень розвитку яких, вони вважають, їм варто було б підвищити.</p> <p>На семінарському занятті після обговорення питань про здібності й інтелект, а також визначення важливих щодо особистісного й професійного становлення людини здібностей, студентам пропонується в підгрупах напрацювати рекомендації щодо дій, які потрібно реалізовувати молодій людині, аби розвивати в себе визначені здібності.</p>
	Фактори, які впливають на розвиток характеру людини	Семінарське заняття	<p>Розуміння студентами характеру як прижиттєвого індивідуально-психологічного утворення, яке, з одного боку, визначає особливість поведінки людини в конкретних ситуаціях, а з іншого – може змінюватися під впливом самостійних зусиль дорослої особистості щодо самовиховання.</p> <p>Усвідомлення студентами власних індивідуальних</p>	<p>Проведення групової дискусії з питань: - «Плюси» і «мінуси» різних типів темпераменту»; - Роль яких чинників і факторів, які впливають на формування характеру, є визначною? Чому?</p> <p>Робота в підгрупах: вирішення задач, зміст яких полягає в тому, щоб: 1) скласти характеристику головного учасника життєвої</p>

Продовж. табл. И.1

1.	2.	3.	4.	5.
Змістовий модуль 2			властивостей, їхньої ролі в СЖС.	ситуації, пов'язаної з актуальною діяльністю й виконанням обов'язків; 2) напрацювати рекомендації герою ситуації щодо більш ефективного подолання подібних ситуацій (Додаток П). Індивідуальна робота: напрацювати рекомендації щодо самовиховання бажаних рис характеру.
Змістовий модуль 3	Особистість Теорії особистості	Лекція	Розуміння співіснування різних підходів щодо розуміння людини як особистості, що має сприяти розвитку самостійності, плюралістичності мислення студентів. Усвідомлення студентами понять психологічного захисту; подолання; визначної ролі людини як особистості, її самостійних (в тому числі – свідомих) зусиль у процесі наповнення життя змістом і досягненні певних результатів. Розвиток самосвідомості, Я-концепції.	Проблемна лекція (поняття особистості як проблема). Акцентування уваги на розумінні особистості в сучасній вітчизняній психології як суб'єкта свого життя й своєї психіки; як людини, яка свідомо самопізнає, «оформлює своє «Я», «творить сама себе, вступаючи у протистояння із власним природним», «життєвим нервом» якої є активність» [137, с.284].
	Самосвідомість особистості	Самостійна робота	Розвиток самосвідомості, формування позитивної Я-концепції.	При самостійній підготовці питання студентами пропонується визначити особливості власного образу-Я і самооцінки за допомогою психодіагностичних методів (методика «20 відповідей на питання «Хто Я?»», Шкала самоставлення Розенберга [151]; [213]).
	Образ-Я. Самооцінка	Семинарське заняття	Розуміння студентами ролі самооцінки в житті і життєвих досягненнях особистості, можливості самостійного впливу особистості на розвиток і корекцію її самооцінки.	На семінарському занятті: 1) проводиться обговорення питання: - Що краще – недооцінити себе, чи переоцінити? Чому?; 2) в малих підгрупах виконується завдання на напрацювання рекомендацій щодо розвитку позитивної Я-концепції.

Продовження Таблиці И.1

1.	2.	3.	4.	5.
Змістовий модуль 3	Розвиток особистості	Лекція	Усвідомлення розвитку як способу існування особистості, як процесу її якісних змін; основного змісту вікових змін; джерел розвитку особистості; ролі складних життєвих ситуацій щодо розвитку особистості; ролі самостійних зусиль людини, активного подолання труднощів у процесі становлення себе як особистості, особливо в юнацькому, дорослому віці.	Лекція з заповненням конспекту-схеми, окремі пункти в якій студентам пропонується заповнити самостійно з наступним обговоренням (Додаток Р).
	Особистісні зміни в дитяч., підлітк. та юнацьк. віці	Семінарське заняття	Усвідомлення студентами змісту основних психологічних новоутворень в різні вікові періоди, якісних відмінностей різних вікових періодів, зокрема юнацького.	У підгрупах напрацьовуються відповіді на питання: - основні рушійні сили розвитку особистості в юнацькому і дорослому віці; - вікові зміни, новоутворення і завдання, які має вирішувати особистість в процесі свого розвитку в різні вікові періоди.
	Особистість у дорослому віці	Самостійна робота	Розуміння змісту й ролі «вікових криз», ролі складних життєвих ситуацій у процесі розвитку особистості. Усвідомлення основних завдань розвитку, які постають перед особистістю в пізньому юнацькому та дорослому віці; відповідальності особистості за результати свого становлення. Самоусвідомлення власних життєвих перспектив.	Індивідуальне завдання: розробити «план» власних якісних психологічних змін на 5 років. (Обговорення не стільки змісту напрацьованого, скільки думок і висновків, які виникли у студентів під час роботи).
Змістовий модуль 4	Психологія спілкування	Лекція	Розуміння студентами основних складових спілкування, його ролі в розвитку особистості, досягненні життєвого успіху, ефективному подоланні складних життєвих ситуацій. Розвиток рефлексії, комунікативної компетентності.	Лекція з інтерактивними прийомами: проведення вправ, які ілюструють особливості передачі інформації в ході спілкування (Вправи «Плітка» [101], «Чітка інструкція» [53]).
	Конструктивне спілкування. Соціально-психологіч. тренінг	Семінарське заняття	Усвідомлення учасниками особливостей конструктивного спілкування. Розуміння закономірностей соціально-психологічного впливу, його місця і ролі в міжособистісній взаємодії. Напрацювання навичок конструктивного спілкування, рефлексії.	Обговорення доповідей студентів:-Особливості і роль невербальної комунікації в спілкуванні;- Прийоми конструктивного спілкування. Проведення інтерактивних вправ, спрямованих на відпрацювання навичок конструктивного спілкування [101].

Продовж. табл. И.1

1.	2.	3.	4.	5.
Змістовий модуль 4	Особливості ділового спілкування	Самостійна робота	Розуміння студентами мети, основних ознак ділового спілкування, ефективних прийомів ділового спілкування. Розвиток переконань щодо важливості суб'єктивного фактору і можливостей особистості у досягненні результатів в діловій сфері.	Для самостійного виконання пропонується розв'язати психологічну задачу (Додаток П), в якій наводиться ситуація зі сфери ділової комунікації.
	Психологія конфлікту	Лекція	Розуміння студентами ролі конфлікту в процесі розвитку як окремої особистості, так і міжособистісних стосунків; конфлікту як складної життєвої ситуації, подолання якої є джерелом розвитку як ситуації, так і особистості і міжособистісних стосунків. Розвиток самостійності мислення, навичок прийняття рішення.	Проблемна лекція із завданням в кінці лекції зазначити аргументи «за» і «проти» конфліктів.
	Стратегії розв'язання міжособистісних конфліктів	Семинарське заняття	Усвідомлення студентами варіативності способів розв'язання конфліктних ситуацій. Розвиток Я-концепції, навичок самоаналізу, конструктивної конфліктної взаємодії.	Визначення студентами за допомогою психодіагностичного інструментарію власних пріоритетів в обранні стратегій поведінки в конфлікті Тест «Стратегії вирішення конфліктів» [213]). Інтерактивна гра на міжособистісну взаємодію («Будинок–Дерево»). Обговорення ситуацій, пов'язаних з конфліктною взаємодією (з батьками, ровесниками), у сфері ділової ком-ції, зміст яких надано в задачах (Додаток П)
Змістовий модуль 5	Соціальна психологія. Психологія малих груп	Лекція	Усвідомлення закономірностей внутрішньо-групових процесів, можливих складностей, пов'язаних із ними (груповий тиск, конфронтація). Розуміння лідерства як здатності брати на себе відповідальність за важливі для всієї групи рішення.	Лекція з елементами обговорення: - Якою є роль групи у становленні людини як особистості?; - Позитивним чи негативним є явище конформізму? Чому? - Які особливості відрізняють дійсних, ефективних, успішних лідерів?
	Людина і організація	Самостійна робота	Розуміння студентами особливостей функціонування організації, процесу адаптації людини в організації; особливостей складних життєвих ситуацій, пов'язаних із функціонуванням організації (її задачами, організаційною культурою, циклом розвитку тощо).	Корпоративне навчання: підготовка студентами у робочих підгрупах невеликої за обсягом тематичної письмової роботи: «Рекомендації молодому фахівцю щодо оптимізації процесу адаптації на новому робочому місці».

Додаток К

Таблиця К.1

**Тематичний план тренінг-курсу
«Психологія подолання складних життєвих ситуацій»**

№	Теми тренінгових занять, їх плани	Год.
1.	Знайомство. Початкова організація групи, знайомство учасників, усвідомлення власних цілей щодо роботи в тренінгу, Само презентація, прийняття правил.	2
2.	Що таке складні життєві ситуації? Поняття складної життєвої ситуації, роль і позитивний контекст складної життєвої ситуації в процесі особистісного становлення людини; усвідомлення множинності ставлень і думок в групі, толерантність.	2
3.	Стратегії подолання складних життєвих ситуацій. Підходи до подолання складних ситуацій, їх наслідки, вплив на досягнення особистості; вирішення ситуацій із «кейсів», прогнозу розвитку ситуацій із «кейсів», усвідомлення власного особистісного ресурсу щодо успішного подолання.	2
4-5.	Міжособистісний конфлікт як складна ситуація. Зміст і роль міжособистісного конфлікту, особливості різних стратегій поведінки в конфлікті; конструктивне вирішення конфлікту; навички конструктивної поведінки в конфлікті; емоційна саморегуляція.	4
6-7.	Стрес. Причини, розвиток, наслідки, профілактика. Стрес, причини, прояви, роль стресу в житті людини; попередження негативних наслідків стресу; ідентифікація негативних самоусвідомлень; пошук і отримання соціальної допомоги і підтримки; навички саморегуляції.	4
8.	Асертивна поведінка. Особливості агресивної, пасивної, асертивної поведінки у спілкуванні, асертивне звернення про допомогу; асертивна відмова; напрацювання навичок асертивної поведінки.	2
9-10.	Стратегії ефективного спілкування. Ефективне спілкування, технології ефективного спілкування, емпатія, рефлексивне і активне слухання; технології «Я-повідомлень» і «Ти-повідомлень», довірче спілкування; практичне відпрацювання технологій ефективного спілкування.	4
11.	Соціальний тиск. Поняття соціального тиску, діагностика соціального тиску; конструктивне протистояння тиску, напрацювання необхідних навичок, асертивна відмова.	2
12.	Прийняття рішення Структура процесу прийняття рішення; ситуації, що потребують прийняття рішення; напрацювання навичок прийняття рішення.	2
13.	Ситуації з життя. Особливості конкретних життєвих ситуацій, набуття досвіду поведінки в таких ситуаціях.	2
14.	Time-менеджмент Відчуття часу, планування діяльності, прогнозування результату, актуалізація мотивації досягнення.	2
15.	Дорога до мети. Актуалізація планів на майбутнє, розвиток навичок планування і прогнозування, актуалізація відповідального ставлення до власних дій і життя в цілому.	2
16.	Підсумки Підведення підсумків, зворотній зв'язок, асиміляції отриманого досвіду.	2
	Всього годин:	32

Додаток Л

**Конспекти занять тренінг-курсу
«Психологія подолання складних життєвих ситуацій»**

Мета тренінгу: формування в студентів здатності до подолання складних життєвих ситуацій у напрямку набуття ними більших можливостей у реалізації особистісно-активних стратегій подолання (копінгу).

Заняття 1. ЗНАЙОМСТВО

Мета заняття: початкова організація групи, знайомство учасників, усвідомлення власних очікувань щодо роботи в тренінгу.

Конспект заняття:**1. Вступ.**

Мета: створення робочої атмосфери.

Хід роботи: Ведучий повідомляє учасникам про спрямованість тренінг-курсу, його основний зміст і зміст заняття.

2. Обговорення і прийняття правил.

Мета: організація роботи групи, сприяння розвитку в студентів навичок свідомої саморегуляції.

Хід роботи: Ведучий пропонує учасникам подумати над тими умовами міжособистісної взаємодії, які, на їхню думку, були б доречними й необхідними для того, щоб процес тренінгу був і комфортним, і результативним. По закінченні індивідуальної роботи, запропоновані учасниками умови взаємодії обговорюються, формулюються у вигляді поведінкових норм і приймаються як правила групи.

3. Очікування.

Мета: сприяння розвитку в студентів навичок ціле утворення, саморегуляції.

Хід роботи: Учасникам пропонується висловитись стосовно того, чому і для чого вони вирішили приймати участь в тренінгу, чого вони очікують від себе, від групи.

4. Вправа «Інтерв'ю».

Мета: знайомство учасників, розвиток Я-концепції, усвідомлення особливостей комунікації.

Хід роботи: Ведучий пропонує учасникам уявити, що вони готуються до інтерв'ю незнайомої людини, для цього їм потрібно індивідуально написати на окремій картці три запитання, відповіді на які могли б, з одного боку, іншій людині, не соромлячись на них відповісти, а, з іншого – читачам або слухачам такого інтерв'ю зрозуміти про цю людину щось важливе й цікаве.

Після індивідуальної частини роботи всі картки перемішуються, і кожен учасник витягує одну з них. Наступним етапом є відповіді учасників на отримані ними запитання.

Закінчується вправа обговоренням наступних питань:

- Чи легко було відповідати на поставлені запитання? Чому?

- Які особливості особистості можуть проявлятися у відповідях? У поставлених запитаннях?

5. Підсумки

Мета: розвиток рефлексивних можливостей учасників, сприяння асиміляції отриманого досвіду.

Хід роботи: Ведучий пропонує учасникам відповісти на запитання:

- Що вам запам'яталось з того, що було на занятті?
- Які думки у вас виникали під час виконання роботи?
- Які важливі висновки для себе ви можете зробити?

Заняття 2. ЩО ТАКЕ СКЛАДНІ ЖИТТЄВІ СИТУАЦІЇ?

Мета заняття: з'ясування змісту складної життєвої ситуації, її ролі щодо розвитку особистості.

Конспект заняття:

- 1. Вступ; 2. Правила; 3. Очікування.**
- 4. Самопрезентація.**

Мета: розвиток Я-концепції, навичок комунікації.

Хід роботи: Ведучий пропонує учасникам привітатися й представити себе, продовжити речення «Я ... (ім'я учасника). У мене найкраще виходить ...».

5. Вправа «Навести порядок».

Мета: актуалізувати досвід переживання складної ситуації «тут і тепер», сприяти усвідомленню учасниками власних стратегій копінгу.

Хід роботи: Ведучий ставить посеред кола закриту коробку, говорячи при цьому, що тут дещо «не в порядку», вам, учасники, потрібно привести це до ладу. Після цього повертається в коло, залишаючи учасникам можливість самим вирішувати, що і як робити.

По закінченні активних дій учасників, визнання ними, що вони виконали завдання, або ні, ведучий проводить обговорення, структуруючи його навколо таких питань:

- Чи можна визначити ситуацію, що була тут і зараз, як складну? Чому?
- Які думки виникали у вас під час виконання цієї вправи?
- Що ви можете сказати стосовно ваших власних дій в цій ситуації і дій інших?
- Що сприяло більш ефективному вирішенню ситуації, що заважало?
- Які висновки для себе ви можете зробити?

6. Вправа «Плюси» і «мінуси» складних життєвих ситуацій»

Мета: розвиток знань учасників щодо особливостей й ролі в житті людини складних життєвих ситуацій.

Хід роботи: Ведучий пропонує учасникам спочатку визначити особливості, які об'єднують ситуації, що ми їх вважаємо для себе складними. Відповіді записуються на дошці.

Далі ведучий пропонує обговорити негативні й можливі позитивні сторони такого явища, як складні життєві ситуації.

Обговорення наступних питань:

- Чи можна вважати, що складні життєві ситуації – це виключно негативне явище? Чому?

7. Підсумки.

Хід роботи: Ведучий пропонує учасникам пригадати все, що відбувалось на занятті, обговорити ти питання:

- Яку роль складні життєві ситуації виконують в житті людини?
- Які висновки для себе ви можете зробити?

Заняття 3. СТРАТЕГІЇ ПОДОЛАННЯ СКЛАДНИХ ЖИТТЄВИХ СИТУАЦІЙ

Мета заняття: усвідомлення суті різних способів подолання складних ситуацій, їх наслідків, впливу на досягнення особистості.

Конспект заняття:

1. Вступ; 2. Правила; 3. Очікування.

4. Самопрезентація.

Хід роботи: Ведучий пропонує учасникам привітатися й представити себе, продовжити речення «Я ... (ім'я учасника). Для мене складна життєва ситуація, це коли ...».

5. Мозковий штурм «Асоціативний ряд до словосполучення «Складна Життєва Ситуація»»

Мета: активізація уваги та уяви учасників у напрямку проблематики складних життєвих ситуацій.

Хід роботи: Ведучий пропонує учасникам відповісти на запитання: «Що таке складна життєва ситуація?», не обмежуючи при цьому відповіді лише абстрактними визначеннями, надавати і асоціативні поняття і образи.

6. Вправа «Я і складна життєва ситуація» (початок)

Мета: актуалізувати образи уяви щодо складних життєвих ситуацій, здійснення впливу на ставлення й поведінку учасників через керування змінами у цих образах.

Хід роботи: Учасникам пропонується індивідуально намалювати малюнок на однойменну тему, в якому символічно зобразити зміст відношень себе і складних ситуацій.

По закінченні індивідуальної роботи учасники за бажанням презентують свої малюнки, пояснюючи їх зміст.

7. Вправа «Способи подолання»

Мета: розвиток знань учасників щодо особливостей стратегій подолання різних типів, сприяння розвитку переконань щодо переваг активних способів подолання.

Хід роботи: Учасники об'єднуються у три підгрупи, кожна з яких отримує список способів подолання певного типу – активні, пасивні, компенсаторні. Завдання для кожної підгрупи – визначити, що об'єднує всі зазначені стратегії в один тип, які є позитивні сторони їх реалізації у складних життєвих обставинах, які – негативні.

Кожна підгрупа обговорює всі три типи поведінкових стратегій.

Обговорюються наступні питання:

- Чи можна виділити однозначно позитивні чи однозначно негативні стратегії подолання складних життєвих ситуацій? Чому?

- Реалізація стратегій подолання якого типу, на вашу думку, може бути найбільш ефективною? Чому?

8. Вправа «Я і складна життєва ситуація» (продовження)

Мета: актуалізувати образи уяви щодо складних життєвих ситуацій, здійснення впливу на ставлення і поведінку учасників через керування змінами в цих образах.

Хід роботи: Учасникам пропонується повернутись до своїх малюнків і змінити їх так, як зараз вони вважають за потрібне, так, щоб відчувати себе більш комфортно.

По закінченні учасники презентують свої малюнки, зміни до них. Проводиться обговорення:

- Які думки, почуття і думки у вас виникали під час виконання цієї роботи?

9. Підсумки.

Хід роботи: Ведучий пропонує пригадати все було впродовж заняття, обговорити наступні питання:

- Що важливого для себе ви зауважили?
- Які висновки можете зробити?

Заняття 4. МІЖСОБИСТІСНИЙ КОНФЛІКТ ЯК СКЛАДНА ЖИТТЄВА СИТУАЦІЯ

Мета заняття: усвідомлення змісту і ролі міжособистісного конфлікту, особливостей різних стратегій поведінки в конфлікті, напрацювання навичок конструктивної поведінки в конфлікті, емоційна саморегуляція.

Конспект заняття:

1. Вступ; 2. Правила; 3. Очікування.

4. Самопрезентація.

Хід роботи: Ведучий пропонує учасникам привітатись і представити себе, продовживши речення: «Мій (моя) ... сказав (сказала) б про мене, що ...», при цьому у першій частині цього речення має бути вказаний хтось з близького чи дальнього оточення учасника, а у другій половині речення – саме те, що ця людина могла б про учасника сказати.

5. Вправа «Будинок-Дерево»

Мета: актуалізація досвіду переживання конфліктної ситуації, сприяння усвідомленню учасниками власних переживань і поведінки.

Хід роботи: Учасники об'єднуються у пари, кожен – отримує завдання, про яке не знає його партнер по парі: перший – намалювати дерево, другий – намалювати будинок. Після цього кожній парі дається папір і один олівець, який вони беруть одночасно і по команді ведучого починають одночасно виконувати своє завдання. Під час виконання завдання розмовляти не можна.

По закінченні проводиться обговорення таких питань:

- На скільки вам вдалося виконати поставлене завдання? Чому?
- Що ви можете сказати про ті стратегії, які ви використали в ході виконання завдання?
- Чи можна було назвати ситуацію складною? Конфліктною? Чому?

- Що посилювало напругу і не сприяло вирішенню ситуації? Що допомагало її вирішити?

6. Вправа «Стоп-кадр» [185].

Мета: сприяння усвідомленню учасниками мотивації поведінки інших людей як підґрунтя до більш конструктивного розв'язання конфліктів.

Хід роботи: Учасники об'єднуються у підгрупи, кожна з яких отримує ситуацію і завдання розіграти її. Для цього учасникам потрібно: 1) розподілити ролі в ситуації для всіх учасників підгрупи; 2) індивідуально кожному учаснику самотійно письмово відповісти з позиції свого персонажу (отриманої ролі) на наступні запитання:

- хто я?
- що я роблю в цій ситуації?
- чому я це роблю? чого я хочу? що для мене важливо?

Після того, як учасники підготувались, вони віддають заповнені ними картки будь-кому в групі, і проводиться розігрування ситуацій. Коли для всіх стає зрозумілим, що відбувається, гра зупиняється, і ті, кому були віддані картки, зачитують їх зміст про кожного з персонажів ситуації.

Приклад ситуацій:

Співробітники одного з підрозділів підприємства висловлюють претензії співробітникам іншого підрозділу з приводу низької якості виконаної ними роботи.

Загальне обговорення проводиться після того, як розіграні всі ситуації і проведена деролізація. Обговорюються наступні питання:

- які почуття і думки у вас виникали під час виконання вправи?
- чи змінювалось наше розуміння ситуації після прочитування змісту карток – внутрішньої мотивації персонажів?
- що важливого в усвідомленні внутрішньої мотивації поведінки людей в конфліктних ситуаціях?

7. Підсумки.

Заняття 5. МІЖСОБИСТІСНИЙ КОНФЛІКТ ЯК СКЛАДНА ЖИТТЄВА СИТУАЦІЯ

Мета заняття: усвідомлення змісту і ролі міжособистісного конфлікту, особливостей різних стратегій поведінки в конфлікті, напрацювання навичок конструктивної поведінки в конфлікті, емоційна саморегуляція.

Конспект заняття:

1. Вступ; 2. Правила; 3. Очікування.

4. Самопрезентація.

Хід роботи: Ведучий пропонує учасникам привітатися й представити себе, назвавши своє ім'я і рису характеру, яка допомагає їм у вирішенні конфліктів.

5. Вправа «Досягнути мети»

Мета: актуалізація досвіду переживання складної ситуацій «тут і тепер», усвідомлення учасниками особливостей власних стратегій копінгу.

Хід роботи: Учасники встають у коло, взявшись за руки. Ведучий пропонує учасникам уважно подивитись навкруги себе й визначити певну точку в кімнаті,

яка б могла б бути в цій ситуації для них метою, тією точкою, яку б вони хотіли досягти. Далі ведучий повідомляє про наступне завдання – учасникам потрібно досягти своєї мети, яку вони для себе визначили, але робити це потрібно не розриваючи рук і нічого вголос не говорячи.

Після того, як всім вдасться досягти мети, або в ситуації коли вже нічого не змінюється, ведучий припиняє гру і пропонує обговорити, що відбувалось:

- що зараз відбувалось? які почуття і думки виникали по ходу виконання завдання?
- якщо порівняти те, що відбувалось тут і зараз, з тим, як ми намагаємось досягати своїх цілей в нашому житті, які можемо для себе зробити спостереження, висновки?
- чи можна назвати цю ситуацію складною? конфліктною? чому?
- які стратегії подолання реалізовувались?
- що могло б допомогти вирішити цю ситуацію більш ефективно?

6. Вправа «Види вирішення конфліктів»

Мета: розвиток знань учасників щодо особливостей стратегій вирішення конфліктів, сприяння розвитку усвідомлення особливостей різних стратегій, а також комунікативних навичок.

Хід роботи: Ведучий надає коротке повідомлення про зміст поняття міжособистісного конфлікту, його складових, динаміки розвитку, причин і основних стратегій розв'язання, що їх використовують люди: конфронтація, пристосування, компроміс, співробітництво, уникання.

Учасники об'єднуються у 5 підгруп, кожна з яких отримує картку з назвою однієї з стратегій вирішення конфлікту і девізом, в якому відображено суть цієї стратегії. Завдання для підгруп – розіграти ситуацію так, щоб була реалізована та стратегія вирішення конфлікту, яку вони отримали.

Ситуація: По закінченні наради керівник говорить одному з підлеглих: «Те, що Ви виконуєте свої обов'язки, не дає Вам права претендувати на особливе до себе ставлення. Прошу, в наступному звіті врахуйте всі зроблені мною і колегами зауваження».

Картки з назвами стратегій вирішення конфліктів і їх девізами [53]:

- 1) Конфронтація: «Щоб я переміг, ти маєш програти!»
- 2) Пристосування: «Щоб ти виграв, я маю програти!»
- 3) Компроміс: «Щоб кожен з нас щось виграв, кожен з нас має щось програти!»
- 4) Співробітництво: «Щоб виграв я, ти теж маєш виграти!»
- 5) Уникання: «Щоб я не програв, я не маю вигравати!»

По закінченні проводиться обговорення наступних питань:

- що можна сказати стосовно ефективності різних стратегій вирішення конфліктів? від чого залежить їх ефективність?

7. Підсумки.

Заняття 6. СТРЕС, ПРИЧИНИ, НАСЛІДКИ, ПРОФІЛАКТИКА

Мета заняття: усвідомлення суті стресу, його ролі в житті людини; напрацювання навичок саморегуляції; усвідомлення власних можливостей щодо попередження негативних наслідків стресу.

Конспект заняття:**1. Вступ; 2. Правила; 3. Очікування.****4. Самопрезентація.**

Хід роботи: Ведучий пропонує учасникам привітатись-познайомитись, виконавши завдання: придумати для себе свій унікальний напис, або символічне зображення, яке могло б бути розміщене на власній майці. Напис («слоган») потрібно намалювати, або написати на папері. Після закінчення роботи – презентація.

В обговоренні учасникам пропонується відповісти на наступне запитання:

- Чи легко було виконувати завдання? Чому?
- Чи можна цю ситуацію самопрезентації назвати складною? Чому?

5. Вправа «Чотири кути»

Мета: актуалізація досвіду учасників, сприяння усвідомленню змісту стресу як психологічного стану, який супроводжує переживання складної життєвої ситуації; розвиток навичок комунікації, саморегуляції.

Хід роботи: Учасникам пропонується «висловити» своє розуміння такого явища, як стрес, ставши поряд з одним з висловлювань, розташованих в різних кутах кімнати. Цей етап роботи виконується без обговорення.

Висловлювання:

- Стрес – це причина дратівливості, агресивності і конфліктів;
- Стрес – це нормальна реакція живого організму;
- Стрес – це причина багатьох захворювань, це загроза здоров'ю;
- Стрес – це напруга, яка допомагає долати труднощі.

Після того, як всі визначились з тим, яке з висловлювань найбільше відповідає їхньому розумінню суті стресу, учасникам надається можливість обговорити, про аргументувати свою точку зору. Після етапу протистояння проводиться обговорення наступних питань:

- чи можна сказати, що є одне єдине правильне для всіх визначення суті стресу?
- чи можна сказати, що сама ситуація роботи у цій вправі була стресовою? чому?

6. Інформаційне повідомлення «Стрес. Причини і прояви»

Мета: розвиток знань учасників щодо особливостей стресу, попередження його негативних наслідків.

Хід роботи: Учасникам надається інформація про зміст поняття стресу, його особливості, наслідки і прояви.

7. Вправа «Вікторина»

Мета: розвиток знань студентів щодо особливостей стресу, розвиток комунікативних навичок.

Хід роботи: Учасники об'єднуються у дві підгрупи, кожна з яких отримує картку з написаними на них твердженнями. Завдання для підгруп – обговорити кожне з тверджень і дійти думки, щодо його вірності чи ні. Після такого обговорення у підгрупах, проводиться невеличка «вікторина», в ході якої кожна підгрупа ставить по одному зі своїх тверджень на обговорення іншій підгрупі, а отримавши відповідь, приймає її чи ні в залежності від тієї думки, яка була прийнята попередньо в підгрупі.

Висловлювання для обговорення:

- Тільки слабкі люди підвладні стресу і його наслідкам.

- Коли я починаю переживати велику напругу, все, що мені потрібно – це сісти і розслабитись.
- Я не несу відповідальності за стрес у моєму житті, без стресу в наш час неможливо – він частина нашого життя.
- Я завжди знаю, коли переживаю великий стрес.

8. Вправа «Візуалізація» [196].

Мета: розвиток навичок саморегуляції.

Хід роботи: Учасникам повідомляється про необхідність розвитку навичок свідомої саморегуляції власних психологічних станів, і пропонується засвоїти один з прийомів саморегуляції, в якому використовується візуалізація.

9. Підсумки

Заняття 7. СТРЕС, ПРИЧИНИ, НАСЛІДКИ, ПРОФІЛАКТИКА

Мета заняття: усвідомлення суті стресу, його ролі у житті людини; напрацювання навичок саморегуляції; усвідомлення власних можливостей щодо попередження негативних наслідків стресу.

Конспект заняття:

1. Вступ; 2. Правила; 3. Очікування.

4. Самопрезентація. Вправа «Загальна увага»

Хід роботи: Учасникам пропонується виконати завдання інтерактивної гри: потрібно всім одночасно повернути до себе увагу всіх інших учасників, на виконання завдання дається лише 1 хв. По закінченні проводиться обговорення того, що відбувалось:

- Чи вдалось повернути до себе увагу всіх інших учасників? Чому?
- Чи можна назвати цю ситуацію складною, напруженою?
- Які реалізовувались стратегії поведінки у цій ситуації?
- Що допомагало і що заважало діяти більш ефективно?

5. Мозковий штурм «Які причини стресу?»

Мета: актуалізація досвіду учасників в контексті проблематики заняття.

Хід роботи: Учасникам пропонується відповісти на поставлене запитання, всі відповіді фіксуються на дошці. Звертається увага учасників на те, що серед причин стресу є як зовнішні чинники так і внутрішньо-психологічні, серед яких, зокрема ірраціональні переконання людини.

6. Вправа «Ірраціональні переконання»

Мета: розвиток рефлексивних можливостей учасників, Я-концепції, навичок саморегуляції.

Хід роботи: Ведучий надає учасникам інформацію про роль внутрішніх настанов, переконань у формуванні поведінки. Далі учасникам надаються картки зі скороченим описом основних ірраціональних переконань (А.Еліс) і пропонується подумати, які з цих переконань могли бути в основі їхніх дій у складних ситуаціях. Якщо учасники готові, можна поділитись цими усвідомленнями.

Далі учасники об'єднуються в 5 підгруп, кожна з яких отримує завдання – обговорити зміст двох з 10 зазначених видів ірраціональних переконань і визначити, яким саме чином ці переконання можуть впливати на поведінку, в чому їх ірраціональність?

По завершенні обговорення в малих групах проводиться презентація їх напрацювань і загальне обговорення за питаннями:

- Що дає знання про наявність ірраціональних переконань?
- Чому важливо усвідомлювати власні ірраціональні переконання?

7. Вправа «П'ять кроків до позитивних переконань» [41], [212].

Мета: розвиток знань студентів щодо особливостей подолання складних життєвих ситуацій, розвиток рефлексивних можливостей учасників, Я-концепції, навичок саморегуляції.

Хід роботи: Ведучий надає інформацію учасникам про базові гуманістичні переконання і «розумні думки», які лежать в основі позитивного мислення, результатом якого є конструктивні висновки щодо себе і ситуації; і про кроки щодо зміни власних ірраціональних переконань.

Учасники об'єднуються у «трійки» («четвірки»), кожна з яких отримує опис однієї з ситуацій. Завдання для підгруп – обговорити ситуацію, з'ясувати:

- які можуть бути основні ірраціональні переконання, які лежать в основі зазначеної в ситуації поведінки;
- напрацювати рекомендації стосовно зміни цих переконань в більш раціональні, які відповідають основним ідеям гуманістичних переконань про те, що кожна людина вільна, сама несе відповідальність за своє життя і є автономною.

Ситуації:

1. Між двома подругами відбувається розмова, в ході якої одна з них звинувачує іншу: «Ти мене ніколи не розуміла!», «Ти ніколи навіть не намагаєшся мені допомогти!», «Ти думаєш тільки про себе!». Після цих слів вона замовкає, розвертається і розлючена йде, не слухаючи відповідь.

2. Керівник виговорює своєму підлеглому за дії, яких той не робив. При цьому підлеглий мовчить, дивлячись вбік. Нічого не відповівши керівнику, після того, як той закінчив свій «рознос», працівник розвертається і йде.

3. Співробітник звертається з проханням до свого колеги виконати роботу, яку він не встигає зробити вчасно. Колега відмовляється, говорячи, що в нього в самого дуже багато замовлень і доручень. Перший співробітник розвертається і роздратовано і ображено кидає через плече: «Добре, звернешся ти до мене коли-небудь ...»

4. Декілька студентів готувались до участі в олімпіаді. Серед них визначилася група тих, хто краще за інших справлялись із більшістю завдань. Та на самій олімпіаді результати в одного з таких успішних студентів виявилися нижчими за інших. Роздратований, він став звинувачувати в розмові з іншими студентами свого викладача в тому, що не розказував саме про такі задачі, які дістались йому під час олімпіади.

По закінченні обговорення проводиться презентація його результатів.

8. Підсумки

Заняття 8. АСЕРТИВНА ПОВЕДІНКА

Мета заняття: усвідомити особливості видів поведінки у спілкуванні – агресивної, пасивної, асертивної, формування мотивації щодо реалізації асертивної поведінки; напрацювання навичок асертивної поведінки.

Конспект заняття:**1. Вступ; 2. Правила; 3. Очікування.****1. Самопрезентація.**

Хід роботи: Учасникам пропонується привітатись, продовжуючи речення «Я ... (ім'я учасника). Я точно знаю, що я ... (зміст може бути вільним)».

5. Вправа «Коло знань»

Мета: розвиток знань студентів щодо особливостей різних типів поведінки, напрацювання комунікативних навичок.

Хід роботи: Учасники об'єднуються у три підгрупи, кожна з яких отримує інформацію про особливості одного з типів поведінки людей – пасивної, агресивної, асертивної. Завдання – розібрати отриману інформацію, виділити в ній основне так, щоб кожен міг передати зміст отриманої інформації іншим. На наступному етапі учасники підгруп обмінюються отриманою на першому етапі інформацією.

6. Вправа «Холодний суп» [25]

Мета: розвиток знань студентів щодо особливостей різних типів поведінки, напрацювання комунікативних навичок.

Хід роботи: Учасники об'єднуються у три підгрупи і їм пропонується уявити наступну ситуацію: «Ви прийшли до кафе разом зі своїм колегою, якого запросили для того, щоб у приязній атмосфері вирішити важливі, в першу чергу для Вас, важливі питання. Ви робите замовлення, зокрема суп, але коли офіціант вам його приносить, ви розумієте, що суп прохолов...».

Далі кожна підгрупа отримує набір варіантів відповідей-реакцій героя наведеної ситуації і завдання обговорити наступне питання:

- яка з наведених у розданих матеріалах реакцій героя ситуації буде дійсно асертивною? пасивною? агресивною?

Після роботи у підгрупах проводиться загальне обговорення за такими питаннями:

- яким би міг бути розвиток подій при різних варіантах відповідей?
- у чому переваги асертивної поведінки?

7. Підсумки.**Заняття 9. СТРАТЕГІЇ ЕФЕКТИВНОГО СПІЛКУВАННЯ**

Мета заняття: з'ясування суті ефективного спілкування, напрацювання навичок ефективного спілкування, розвиток емпатії.

Конспект заняття:**1. Вступ; 2. Правила; 3. Очікування.****4. Самопрезентація.**

Хід роботи: Учасникам пропонується привітатись-познайомитись, продовживши речення «Я ... (ім'я учасника). У спілкуванні мені подобається, якщо, і не подобається, коли ...».

5. Вправа «Активне слухання»

Мета: розвиток знань щодо технологій ефективного спілкування, напрацювання навичок ефективної комунікації.

Хід роботи: Учасникам надається інформація про особливості і рівні активного слухання у спілкуванні і з метою розвитку навичок активного слухання пропонується провести наступну роботу: об'єднавшись у пари і розділившись на першого і другого учасника, вислухати по черзі один одного, а вислухавши – розказати своєму співрозмовнику те, що запам'ятали і зрозуміли з почутого.

Обговорення проводиться за наступними питаннями:

- які почуття і думки виникали під час роботи: коли розповідали, слухали, чули від співрозмовника те, що він зрозумів?
- якою є роль активного слухання у спілкуванні?

6. Вправа «Ти-повідомлення»

Мета: розвиток знань щодо технологій ефективного спілкування, напрацювання навичок ефективної комунікації.

Хід роботи: Учасникам надається технологія «Ти-повідомлень», проводиться відпрацьовування навичок формулювання «Ти-повідомлень», визначення ситуацій, в яких вони могли б сприяти ефективності спілкування.

7. Підсумки.

Заняття 10. СТРАТЕГІЇ ЕФЕКТИВНОГО СПІЛКУВАННЯ

Мета заняття: з'ясування суті ефективного спілкування, напрацювання навичок ефективного спілкування, розвиток емпатії.

Конспект заняття:

1. Вступ; 2. Правила; 3. Очікування.

4. Самопрезентація.

Хід роботи: Учасникам пропонується привітатись-познайомитись, продовживши речення «Я ... (ім'я учасника). У людях мені найбільше подобається ... (назвати три особливості, риси характеру, моделей поведінки)».

5. Інтерактивна гра «Домовитись»

Мета: розвиток навичок ефективної комунікації

Хід роботи: Учасники об'єднуються у групи по 3-4, кожна з яких отримує частину перемішаних «пазлів» (загальна кількість наборів «пазлів» – по кількості підгруп). Завдання підгрупам – скласти будь-який з наборів, отримуючи від інших учасників частини, яких не достає, домовляючись, вимінюючи тощо.

Обговорення роботи проводиться по таких питаннях:

- чи можна назвати ситуацію, що відбувалась, складною? чому?
- що сприяло, а що не сприяло ефективному виконанню завдання, вирішенню ситуації?
- які комунікативні прийоми були більш ефективними, менш ефективними?

6. Вправа «Я-повідомлення» [101].

Мета: розвиток Я-концепції, рефлексивних можливостей учасників, розвиток навичок ефективної комунікації.

Хід роботи: Учасникам надається технологія Я-повідомлень, відпрацьовуються навички їх конструювання, диференціації ситуацій, в яких такі повідомлення могли б бути найбільш доречними.

7. Підсумки.

Заняття 11. СОЦІАЛЬНИЙ ТИСК

Мета заняття: усвідомлення суті соціального тиску, його ролі в житті людини, формування мотивації щодо конструктивного протистояння тиску, напрацювання необхідних навичок.

Конспект заняття:

1. Вступ; 2. Правила; 3. Очікування.

4. Самопрезентація.

Хід роботи: Учасникам пропонується привітатись-познайомитись, продовживши речення «Я ... (ім'я учасника). Серед того, що є для мене цікавим, я можу назвати ... (три явища, речі, подій, особливостей тощо)».

5. Вправа «Розсміши!»

Мета: актуалізація досвіду учасників щодо переживання соціального тиску, розвиток рефлексивних можливостей, сприяння розвитку згуртованості групи, створення позитивної емоційної атмосфери в групі.

Хід роботи: Одному з учасників потрібно розсмішити інших, які мають цьому опиратись. Як тільки хтось посміхнеться, він приєднується у спробах розсмішити до першого учасника, і так кожен з наступних. Поки всі не перейдуть до табору тих, хто смішить.

Обговорюються наступні питання:

- чи просто було розсмішити інших?
- коли було простіше досягти свого? складніше? чому?

6. Дискусія «Соціальний тиск у нашому житті»

Мета: розвиток знань щодо особливостей проявів і ролі соціального тиску, розвиток комунікативних навичок.

Хід роботи: Обговорюється питання того, що таке соціальний тиск, в чому він проявляється, які є позитивні і негативні аспекти соціального тиску.

7. Вправа «Впевнена відмова» [185].

Мета: розвиток навичок протистояння соціальному тиску, розвиток впевненості в собі, позитивної Я-концепції учасників.

Хід роботи: Учасникам пропонується напрацювати індивідуально декілька варіантів ефективної відмови як одного зі способів протистояння соціальному тиску. Об'єднавшись у підгрупи, учасники обговорюють запропоновані варіанти, виділяючи найбільш дієві. Пропозиції підгруп обговорюються також у загальному колі. Обговорення проводиться за наступними питаннями:

- які думки у вас виникали під час виконання цієї роботи?
- що ви можете сказати стосовно досвіду, який отримали?

8. Підсумки

Заняття 12. ПРИЙНЯТТЯ РІШЕННЯ

Мета заняття: усвідомлення структурності процесу прийняття рішення, мотивація на його послідовну реалізацію, напрацювання навичок прийняття рішення

Конспект заняття:

1. Вступ; 2. Правила; 3. Очікування.

4. Самопрезентація.

Хід роботи: Учасникам пропонується привітатись, спочатку назвавши своє ім'я, а потім – 1-2 рішення, які вони приймали у житті.

5. Вправа «З чого складається прийняття рішення?» [185].

Мета: розвиток знань учасників щодо складових процесу прийняття рішень, напрацювання навичок прийняття рішень.

Хід роботи: Спочатку проводиться гра, в якій учасникам потрібно не домовляючись по команді ведучого всім разом «викидати» певну кількість пальців однієї руки. Завдання – «викинути» всім учасникам однакову кількість пальців. Спроби проводяться до тих пір, поки завдання не буде виконано. Проводиться обговорення:

- які думки у вас виникали в ході виконання завдання?
- що допомагало, що заважало виконанню завдання?
- як ви приймали рішення стосовно того, скільки і коли «викидати» пальців?

Далі учасникам надається інформація про зміст і роль складових процесу прийняття рішення [1], [185].

Наступним етапом учасники об'єднуються у три підгрупи, кожна з яких отримує одну з ситуацій (Додаток С). Завдання для підгруп – обговорити надану ситуацію і, взявши за основу отримані етапи прийняття рішень, розробити рекомендації щодо вирішення запропонованої ситуації.

Після презентацій напрацювань підгруп проводиться обговорення за питаннями:

- про що важливо пам'ятати, приймаючи рішення?
- реалізацією якого виду стратегій подолання складних ситуацій може бути віднесений сам процес прийняття рішення, який відбувається усвідомлено за запропонованою схемою? чому?

6. Підсумки

Заняття 13. СИТУАЦІЇ З ЖИТТЯ

Мета заняття: розширення знань щодо особливостей різних життєвих ситуацій, обмін досвідом, розвиток навичок прийняття рішення, прогнозування, планування, саморегуляції.

Конспект заняття:

- 1. Вступ; 2. Правила; 3. Очікування.**
- 4. Самопрезентація.**

Хід роботи: Учасникам пропонується привітатись-познайомитись, продовживши речення «Я ... (ім'я учасника). Минулий з останнього заняття тиждень був для мене (1-2 характеристики, образи-асоціації, які відображають суб'єктивну оцінку учасником того, як він прожив тиждень, що минув)».

5. Вправа «Ситуації з життя»

Мета: розвиток знань і переконань, важливих щодо ефективного подолання складних життєвих ситуацій, сприяння асиміляції отриманих знань і досвіду.

Хід роботи: Учасники індивідуально записують основний зміст будь-якої ситуації з свого життя (можливо та, що є або була актуальною на цьому тижні), яка потребувала (потребує) прийняття рішення. Ситуації не зачитуються, збираються і перемішуються. Учасники об'єднуються у 3-4 підгрупи, кожна з яких отримує

одну з ситуацій і завдання - обговорити ситуацію і використовуючи алгоритм прийняття рішення, надати рекомендації щодо її розв'язання.

Обговорення проводиться після закінчення презентацій напрацювань підгруп по таким питанням:

- чи просто було однозначно вирішити отримані ситуації? Чому?
- які думки у вас виникали по ходу розгляду ситуацій інших? Рекомендацій щодо власних ситуацій?
- які висновки для себе можете зробити в результаті виконаної роботи?

6. Вправа «Що б ви порадили?» [185].

Мета: розвиток впевненості учасників у собі щодо можливостей ефективно долати складні ситуації, розвиток навичок комунікації.

Хід роботи: Учасники записують 1-3 питання, стосовно яких вони б хотіли отримати пораду, допомогу. Далі в усіх є можливість в індивідуальному порядку поспілкуватись з іншими учасниками групи, отримуючи від них пораду і записуючи її собі у листку напроти питання.

Обговорення:

- які думки у вас виникали під час роботи?
- чи легко було давати/отримувати поради? чому?
- які висновки для себе можете зробити?

7. Підсумки.

Заняття 14. TIME-МЕНЕДЖМЕНТ

Мета заняття: розвиток в учасників здатності щодо відчуття часу, планування діяльності, прогнозування результату, актуалізація мотивації досягнення.

Конспект заняття:

1. Вступ; 2. Правила; 3. Очікування.

4. Самопрезентація.

Хід роботи: Учасникам пропонується привітатись вільно рухаючись по кімнаті і невербально вітаючи один одного, але кожного разу, вітаючи іншого учасника, міняти спосіб вітання.

5. Вправа «Торт «Час»» [164].

Мета: усвідомлення учасниками важливості організації власного часу.

Хід роботи: Учасникам пропонується індивідуально намалювати символічний торт «Час», який складається з сегментів – часових проміжків, які витрачаються учасниками на ті чи інші справи впродовж доби. Сегменти мають бути пропорційними за розмірами часовим проміжкам, які вони символічно відображають.

Обговорюються питання:

- чи все вас влаштовує в організації вами часу впродовж дня?
- що б ви хотіли і могли змінити? що для цього потрібно зробити?

6. Вправа «Якби я був чарівником» [164].

Мета: розвиток навичок щодо організації часу, планування і цілеутворення.

Хід роботи: Учасникам пропонується індивідуально виконати наступну роботу: розділивши лист на 4 рівні частини, задуматись і відобразити на папері

символічно чи словесно ті 4 сфери свого життя, на які б вони хотіли витратити свій час у більшій мірі, у першу чергу.

Обговорення проводиться по таких питаннях:

- чи відповідає процес витрачання вами часу свого життя дійсно важливим для вас речам?
- що можна було б у цьому змінити?

7. Вправа «Управління часом»

Мета: розвиток навичок щодо організації часу, планування і цілеутворення, розвиток комунікативних навичок.

Хід роботи: Учасникам пропонується у підгрупах напрацювати рекомендації щодо більш ефективного управління часом. Після презентації напрацьованих підгруп пропонується інформація про рекомендації фахівців щодо time-менеджменту [72], [219].

8. Підсумки.

Заняття 15. ДОРОГА ДО МЕТИ

Мета заняття: актуалізація планів на майбутнє, розвиток навичок планування і прогнозування, актуалізація відповідального ставлення до власних дій і життя в цілому.

Конспект заняття:

1. Вступ; 2. Правила; 3. Очікування.

4. Самопрезентація.

Хід роботи: Учасникам пропонується привітатись, назвавши три добрих вчинки, які вони зробили впродовж минулого тижня, інші учасники підтримують такі «звіти» аплодисментами.

5. Вправа «Сходи до досягнень»

Мета: розвиток навичок щодо планування і цілеутворення.

Хід роботи: Учасникам надається інформація про основні принципи формування цілей SMART Д.Доурена [219], після чого пропонується індивідуально намалювати 7 сходинок на верхній з яких символічно зобразити те, що відображало б важливу для них мету. Подумати про критерії, які характеризували б досягнення/не досягнення цієї мети. Уявити, що сходи відображають етапи реалізації запланованого, і подумати про те, що власне має відбуватись на кожній з них. Обговорення:

- які думки у вас виникали під час виконання роботи?
- які висновки для себе можете зробити?

6. Вправа «Дорога до мети» [120].

Мета: розвиток навичок щодо планування і цілеутворення.

Хід роботи: Учасникам пропонується подумати про себе майбутнього (через 3-5 років) і відповісти на такі питання: «Що для мене буде важливим, цікавим?», «Яким я буду: які у мене будуть можливості, що я буду вміти, розуміти?», «Що я буду робити, на що буду витратити свій час?». Далі учасникам пропонується відповісти на питання про те, які вони мають виконати завдання, щоб такими стати; які на цьому шляху вони можуть зустріти перешкоди; які у них є ресурси для досягнення мети і подолання перешкод.

Обговорення:

- які думки у вас виникали під час виконання завдання?
- які рекомендації ви могли б надати самим собі, взагалі людям у реалізації ними запланованого?

7. Підсумки.

Заняття 16. ПІДСУМКИ

Мета заняття: підвести підсумки, створити умови щодо конструктивного прощання, асиміляції отриманого досвіду

Конспект заняття:

1. Вступ; 2. Правила; 3. Очікування.

4. Самопрезентація.

Хід роботи: Учасникам пропонується привітатись, продовживши речення «Я - ... (ім'я учасника). Сьогодні я хочу вам сказати, що ... (вільна відповідь, яка відображала б настрій учасника)»

5. Вправа «Валіза у дорогу» ([164], [215] та ін.)

Мета: асиміляція досвіду учасників, розвиток рефлексивних можливостей.

Хід роботи: Учасники і підгрупах пригадують те, що відбувалось впродовж тренінг-курсу і виписують основні важливі для них моменти. Досвід, який вони отримали, який вони «заберуть» із собою. Презентуються і обговорюються напрацювання підгруп.

6. Вправа «Перешкоди»

Мета: асиміляція досвіду учасників.

Хід роботи: Учасники у підгрупах обговорюють і записують на окремих аркушах ті перешкоди, з якими вони можуть стикнутись у житті у процесі використання тих нових знань і досвіду, який отримали впродовж тренінгу. Обмінявшись напрацюваннями, учасники обговорюють заходи, рекомендації щодо попередження виникнення цих перешкод або їх подолання. Проводиться презентація і обговорення напрацювань.

7. Підсумки.

Додаток М

**Особливості проведення тренінг-курсу
«Психологія подолання складних життєвих ситуацій».
Психологічний супровід роботи тренінгових груп**

Кожне тренінгове заняття починалось з процедури знайомства, яка на всіх заняттях, крім першого, включала в себе момент рефлексії досвіду, отриманого під час попередньої зустрічі й тих подій, що відбувались у житті учасників тренінгу в період між заняттями. Знайомство найчастіше пропонувалось провести, продовжуючи одне з незакінчених речень, які сприяли б розвитку рефлексивних можливостей студентів, позитивному самоусвідомленню. Також речення для знайомства-привітання добирались таким чином, щоб актуалізувати з їх допомогою досвід учасників, важливий в контексті тематики заняття.

Уже в тому, як проходила ця перша частина тренінгових занять, можна було простежити динаміку змін, що відбувались зі студентами особисто і з групою в цілому. Якщо на перших заняттях у своїх реченнях-привітаннях учасники переважно обмежувались більш-менш поверхневими характеристиками себе, а в рефлексивних звітах схильні були надавати лише формальний звіт про ті події, що з ними відбулися, без залучення усвідомлення того, на скільки і чому це було для них значущо, чи помітили вони якісь зміни тощо, то ближче до середини тренінг-курсу, а особливо наприкінці його, учасники все більше розкривалися й намагалися, проговорюючи на коло фрази знайомства-привітання, віднайти для себе щось нове в собі і в подіях, що з ними відбувались.

Перше заняття було присвячено знайомству: учасників один з одним, учасників – з тренінговою ситуацією, учасників – з ведучим тренінгу в новій для них ролі. В ході обговорення вправи «Інтерв'ю» учасниками висловлювались думки про те, що «отримали не зовсім ті відповіді, які передбачали, придумуючи запитання»; «не завжди легко відповісти на такі питання» (деякі питання дійсно були складними як для першої зустрічі, наприклад: «Що для тебе у житті є найбільш важливим?», «Що тебе найбільше в житті хвилює?» тощо); «було трохи напружено, але потім – нормально, всі ж відповідають»; «дещо дізнались один про одного». Було зроблено висновок про те, що думки інших людей можуть суттєво відрізнятись від твоїх власних. Така, на перший погляд, очевидна думка, була висловлена як певне відкриття, адже була усвідомлена в результаті реального безпосереднього переживання. Досвід такого, зокрема усвідомлення й переживання був акцентований ведучим як те, що можна отримати в тренінгу і що є його особливістю.

Ще одним важливим моментом першого заняття було напрацювання правил групи, тих основних принципів взаємодії, про які домовляються учасники і наповнюють змістом – спільним, зрозумілим і прийнятним для всіх учасників групи. Складністю першого заняття у цій роботі була необхідність переорієнтувати учасників зі спроб висунути побажання щодо зовнішніх і не зовсім реальних пропозицій («збиратись у зручний для всіх час», «пити під час заняття каву або чай», «проводити заняття в аудиторії з кріслами» тощо) на

реальні норми поведінки, правила взаємодії, які б забезпечили комфортність та ефективність спільної роботи в ході тренінгу. Тому робота щодо напрацювання і прийняття правил групи на першому занятті потребувала значно більше часу, ніж потім на кожному занятті – для їх повторення.

Починаючи з першого, на кожному занятті проводилися вправи, спрямовані на підвищення згуртованості групи, зняття емоційної напруги. Такими вправами є вправи-енерджайзери, «руханки» ([49], [86], [111], [147], [184], [202], та ін). Зворотній зв'язок, отриманий наприкінці заняття, складався з позитивних відгуків учасників щодо позитивного нового досвіду в спілкуванні, нових знайомств, нової форми роботи (заняття), висловлювань бажання продовжити участь в тренінгу.

Друге заняття, як і більшість наступних занять в тренінг-курсі, крім процедурних вправ на знайомство, рефлексію-очікування, повторення правил, містило в собі вправу, яка спрямована на актуалізацію і наступне усвідомлення власної поведінки у складних ситуаціях. На другому занятті це була вправа «Навести порядок». Обговорення ситуації, яка відбувалась під час виконання вправи, дала можливість учасникам усвідомити багатоплановість і неоднозначність тих висновків, які могли бути зроблені спочатку. Для тих, хто діяв більш активно і вважав, що саме тому – більш правильно, з'ясовується, що варто було б звернути увагу і на бажання інших, і, навпаки, ті, хто відреагував більш пасивно, розуміють, що підстав і, головне, можливостей, діяти більш активно було більше, ніж вони вважали спочатку. При цьому висловлювань щодо самих себе в обговоренні наводиться не багато, і взагалі вести обговорення ще не дуже вдається: студенти здебільшого намагаються словесно описати ту поведінку, яку реалізовували або бачили («я взяла коробку, щоб подивитись, ніхто ж не брав», «ну а потім, ніхто ж нічого не говорить, що робити, як це – порядок? – я подумала скласти»); запитати у ведучого, чи правильно вони зробили, чи були групи, які це робили краще? Та все ж в результаті для деяких студентів переживання і, головне, усвідомлення стосовно внутрішнього змісту та особливостей власних стратегій у складних обставинах в ході обговорення стають інсайтними (про наявність таких переживань свідчать скоріше невербальні прояви студентів).

Наступним кроком стає обговорення з учасниками основних ознак складної життєвої ситуації взагалі (зокрема, на прикладі пережитої ситуації з необхідністю «навести порядок»), одним з висновків якого є розуміння того, що різні складні ситуації мають спільні ознаки, зокрема, вони потребують вирішення і вони можуть бути вирішені. У підсумковому обговоренні студенти висловлювали думку, що заняття було для них цікавим, сподобалась вправа «з коробкою і стрічкою», «є про що подумати».

На *третьому занятті* однією з основних вправ виступає вправа «Я і складна життєва ситуація». В ході обговорення студенти вказують на те, що більш ефективним вони безумовно вважають активні стратегії подолання складних життєвих ситуацій, але висловлюються думки, що «не в кожній ситуації можна так зробити, іноді потрібно перечекати, подумати». Серед «мінусів» активних стратегій називається те, що «можна дров наламати», «не всі тебе зрозуміють», «різні бувають ситуації».

По закінченні обговорення учасникам пропонується повернутись до своїх малюнків і домалювати їх, змінити щось так, щоб відчувати себе більш комфортно, щоб створити умови для вирішення складної ситуації. Зміни в малюнках теж презентуються. Домальовуючи, студенти змінювали себе в малюнку, додавали собі більше знань, домальовували різні варіанти, «з яких можна вибрати»; деякі змінювали ситуацію як таку, що змінилась сама. Більшість студентів символічно відображали в малюнку власну активність щодо зміни ситуації.

Одним з основних змістів зворотного зв'язку після заняття було висловлювання учасниками усвідомлення розмаїття різних стратегій і, головне, їхніх можливих наслідків, а також переживання більшої впевненості у можливості використання більш «позитивних» стратегій, при цьому студенти пригадували перше заняття і висловлювали побажання, щоб таких вправ, як «з коробкою» було побільше.

Четверте і п'яте заняття присвячені темі міжособистісних конфліктів як складних ситуацій. На четвертому занятті після актуалізації й обговорення конфліктних переживань у вправі «Будинок-Дерево» визначаються причини і стратегії розв'язання конфліктів (компроміс, конфронтація, пристосування, уникання, співробітництво). В обговоренні вправи не одразу студентам вдається усвідомити і висловити свої переживання, спочатку вони просто описують свої дії, але після додаткових запитань («А що хотілось зробити?», «Як думаєте, чому так вийшло?», «Як можна було б інакше?») висловлюють думки щодо своїх почуттів, і оцінюють ефективність обраної стратегії.

Вправа за технікою «стоп-кадр» є дещо складною у техніці її проведення, але у підсумку дає свої результати. Обговорюючи отриманий досвід, учасники висловлювались, що відчували себе ніби «в чужій шкурі», «в кожного своя позиція і кожного по-своєму можна зрозуміти», «хотілося б щоб тебе розуміли».

У ході проведення підсумків учасники висловлювались, зокрема, про те, що одна справа знати, як потрібно себе поводити, інша – відчувати це «на собі» та ще й подивитись на себе очима інших. Виявилось також, що більш стриманої поведінки ми схильні очікувати від інших, не завжди усвідомлюючи власні імпульсивні прояви.

На п'ятому занятті з метою актуалізації конфліктних переживань «тут і тепер» проводилась вправа «Досягнути мети». В ході обговорення переживань і думок, які виникли під час виконання завдання, проговорювалось, що вправа не була приємною, відчували тиск з боку інших, нерозуміння. На пропозицію повторити вправу в одній групі учасники погодились, а в другій – ні, мотивуючи тим, що «тепер вже все відомо». Було також зазначено, що вправа показує, як ми у своїх діях взаємопов'язані один з одним, і від того, як ми використовуємо ці зв'язки, залежить, будуть вони – ці інші – нашими перепонами, чи, навпаки, помічниками. В ході обговорення для багатьох учасників виявилось несподіваним те, як сприймалися їхні дії під час виконання вправи іншими учасниками. Деякими учасниками було висловлено, що вони замислились над тим, на скільки дієвими за даних обставин можуть бути ті чи інші стратегії і якою може бути ціна

досягнутого результату (образи й нерозуміння інших, руйнування стосунків, знецінення самої мети).

У вправі «Види вирішення конфліктів» учасники в ігровій формі представляли різні способи поведінки в конфлікті, що дало змогу дещо знизити емоційну напругу, яка виникла під час першої вправи. Вправа викликала багато сміху, але при цьому дала можливість відчувати різницю між різними стратегіями. В обговоренні висловлювалась думка, що вибір тієї чи іншої поведінки залежить від багатьох чинників, зокрема, «особистості керівника», «важливості роботи, яка виконується», «вміння пожартувати» тощо. Стосовно висновку про те, що дала така робота, були висловлювання, що побачили різні варіанти, «було весело й цікаво», «почули висловлювання, які можна використовувати і в житті».

Не дивлячись на певний рівень позитивних емоцій, які виникли наприкінці заняття, в обох групах емоційно – це було одне з найскладніших занять. Вважаємо, що пов'язано це і з динамікою протікання групових процесів, і з особливістю тематики – конфлікти як складна ситуація. Та, все ж, вважаємо, що обговорення теми конфлікту саме в період об'єктивного загострення стосунків в групі, пов'язаного із фазою «шторму» в динаміці її розвитку, не було випадковим, навпаки – було одним зі свідомих рішень при плануванні програми тренінгу. Таке співпадіння, на нашу думку, дозволяє найбільш продуктивно прожити, відчувати й усвідомити власні переживання і поведінку в конфлікті, зробити для себе ґрунтовні висновки.

Шосте і сьоме заняття стосувались теми стресу, його причин, ролі в житті людини, способів попередження негативних наслідків, зокрема емоційної саморегуляції, ролі соціальної підтримки і допомоги.

Учасниками позитивно була сприйнята вправа на привітання-презентацію, в якій потрібно було представитись, створивши, написавши ескіз «слогану» для майки. Питання про те, чи викликало таке завдання напругу, спочатку отримало негативну відповідь, але згодом учасники висловили згоду, що така робота потребувала певної напруги творчих зусиль, «хотілося і творчо себе проявити, і не дуже виглядати хвальком».

У вправі «Чотири кути», як і задумувалося, активізувалося протистояння, певна комунікативна напруга, пов'язана з виникненням упередження, що має бути «правильна» й «неправильні» розуміння суті стресу, а також намаганням довести іншим свою правоту. Але такий емоційний «запал» достатньо швидко був подоланий, і учасники самі визначили, чому, адже «всі висловили те, що хотіли, і всіх вислухали». Було проголошено (самими учасниками), що кожна з думок має право на існування.

Всі наступні вправи заняття пройшли без особливої напруги. Навіть в ході вікторини, учасники скоріше з'ясовували зміст висловлювань і намагалися спільно визначити суть, ніж довести свою правоту.

Позитивно була сприйнята вправа на візуалізацію, спрямована на розвиток навичок свідомої саморегуляції. Висловлювалась думка, що «це не зовсім звично, але треба спробувати і потренуватись», «медитація – це зараз модно».

На сьомому занятті була запропонована вправа «Загальна увага», по закінченні обговорювались питання того, на скільки кожному вдалося досягти

бажаного результату і чи задоволені учасники тим, що саме вдалося. Не всім вдалося виконати завдання, відчувалась певна розгубленість учасників. Виявилось також складним визнати складність цього, на перший погляд, досить простого завдання. В другій групі перед проведенням цієї вправи була проведена невеличка підготовка – рухливе привітання, і вправа «Загальна увага» пройшла більш невимушено й весело. Але, вважаємо, якщо її використовувати саме з метою усвідомлення учасниками своїх дій у складній, а значить недостатньо визначеній ситуації, краще її проводити саме в першому варіанті. Цікаво було почути відповіді на питання про те, а як би вам хотілося, щоб ця вправа пройшла: щоб всі по черзі, чинно, при настороженій увазі інших намагались привернути їхню увагу, чи якщо б усі одночасно щось робили, вчиняючи таким чином безлад? Другий варіант був визнаний більш привабливим і в одній і в другій групі.

Робота щодо з'ясування суті ірраціональних переконань потребувала певних інтелектуальних зусиль, не всі учасники одразу зрозуміли, як у наведених ситуаціях проявляються ірраціональні переконання, але пояснення надавали ті учасники, які зрозуміли. Ще складнішою була робота щодо спроб змінити переконання на більш розумні, позитивні. В обговоренні вказувалось, що отримана інформація є дуже корисною і цікавою, що усвідомлення своїх ірраціональних переконань викликає бажання їх змінити, але також і про те, що важко у власній поведінці роздивитись дію тих чи інших ірраціональних переконань, це був один з непростих кроків – не всі учасники готові були усвідомлювати свої ірраціональні переконання, не всім одразу була зрозуміла сама суть цих настанов. У підсумках було зауважено, що, можливо, не так важливо пам'ятати різновиди ірраціональних переконань, як «розумні думки», і прагнути їх не забувати.

Темою *восьмого заняття* були різні види поведінки людей: агресивна, пасивна і асертивна. Розбиралися їхні основні особливості, прояви і, головне, - «плюси» і «мінуси» кожної з них. Одним з основних усвідомлень учасників в результаті цієї роботи було те, що не завжди той, хто ззовні впевнено й агресивно поводить себе, насправді так себе відчуває, скоріше навпаки, а також те, що за пасивною поведінкою стоїть відмова від відповідальності і перекладання її на інших людей. В результаті обговорення видів поведінки, учасники наголошували на тому, що знаходять підтвердження сказаному у власному досвіді, краще усвідомлюють особливості власної поведінки, навіть можуть сказати, коли повели себе «не досить правильно», «не так».

Результатом роботи на цьому занятті, за зворотнім зв'язком, що його надавали учасники, було відчуття того, що вони багато чого дізналися, отримали відчуття більшого розуміння інших людей у їх поведінкових проявах.

На *дев'ятому і десятому занятті* було продовжено курс на розвиток поведінкових прийомів, які дозволяють бути більш результативними в спілкуванні. Ці заняття присвячені темі ефективного спілкування. Було надане поняття – на дев'ятому занятті – активного слухання і Ти-повідомлень, проводились вправи на їхнє відпрацювання. На десятому занятті відпрацьовувалась техніка Я-повідомлень, для цього учасникам спочатку була надана можливість відчути результат використання таких повідомлень у міні-

діалогах, а пізніше, після отримання схеми побудови фраз Я-повідомлень - на прикладі наданих ситуацій учасники напрацьовували навички їхньої побудови, використання й розпізнання. Було надане домашнє завдання спробувати використати надані технології ефективного спілкування, звернути для себе увагу на результат таких спроб. На етапі підведення підсумків учасники визначали ці заняття як дуже корисні у прикладному значенні, говорили про отримання певного «інструменту» в спілкуванні.

Одинадцятье заняття було присвячене темі соціального тиску, а також маніпуляціям у спілкуванні й протистояння ним. Після процедурних вправ студентам була запропонована вправа «Розсміши!». Обговорення вправи дозволило усвідомити учасникам власні переживання і досвід у сфері соціального впливу (тиску), а також розпізнати (відчути й усвідомити) різницю між відкритими проханнями, маніпуляцією, примусом тощо. Висловлювались думки, що «це була хороша практика», «разом і сміятись, і не сміятись легше».

Далі проводилось обговорення-дискусія про роль соціального тиску в нашому житті і про можливості щодо протистояння йому в разі потреби. Розбирались технології впевненої відмови, програвались варіанти різних відмов. В обговоренні висловлювалась думка, що був отриманий новий досвід, відбувся обмін досвідом, «було приємно з усіма поспілкуватись» тощо.

На цих заняттях – починаючи з шостого-восьмого – в групах відчувалась цілком робоча атмосфера: учасники значно менше в своїх обговореннях звертались до ведучого, вільно дискутували, включались в рольові ситуації (їх проведення на початку тренінгу, вважаємо, могло би стикнутись з певним емоційним спротивом учасників, пов'язаним із процесами входження учасників в групу, звиканням до того, що в ній відбувається). У цій другій половині тренінгу учасники вже значно частіше намагались в обговоренні не тільки описувати дії, які відбувались з ними, а також і те, як вони себе при цьому почували, що це для них значило і значить «тут і тепер» («не дуже приємно себе почувати, коли потрібно щось робити перед усіма», «з нетерпінням чекала наступного заняття», «є відчуття що дечого навчився»).

Дванадцятье заняття було присвячене темі прийняття рішення. Вправа, спрямована на актуалізацію досвіду прийняття рішення («З чого складається прийняття рішення?»), була дуже позитивно сприйнята учасниками, особливо всіх вразило, що таки вдалося досягти поставленого завдання – всім «викинути» однакову кількість пальців. Обговорення дозволило зазначити відмінності між різними стратегіями, використаними учасниками, а також дозволило учасниками усвідомити індивідуальні властивості як самих себе, так і інших учасників.

Була надана одна з технологій прийняття рішень [147]. Основне завдання полягало у розгляді наданих учасниками ситуацій, на прикладі яких потрібно було розібрати кожен з етапів процесу прийняття рішення. Ми вважаємо, що «тренування в думках», програвання й аналіз ситуацій, які сприймаються як складні, сприяє розвитку здатності до реалізації активних стратегій подолання складних життєвих ситуацій. Розуміння того, що свідомо оцінка ситуації змінює акцент переживання з емоційної сфери на сферу когнітивну (раціональну) і тим самим сприяє більш конструктивному вирішенню ситуації, сприяє розвитку

готовності до вирішення подібних ситуацій у майбутньому, зумовило те, що в програму тренінгу були включені нами як види роботи аналіз певних типових у сфері професійної діяльності складних життєвих ситуацій, описи яких були отримані від слухачів курсів підвищення кваліфікації ІППК (Додаток И).

Важливим усвідомленням в результаті проведення цього заняття було, зокрема, те, що не може бути 100% гарного рішення, будь-яке рішення є тільки більшою або меншою мірою оптимальним, тому потрібно бути готовим до змін та ризиків і намагатись усвідомити можливість того чи іншого розвитку подій, а, відповідно, й передбачити заходи щодо зменшення можливих негативних наслідків («Якщо нам чогось не хочеться, це не означає, що цього не може бути»).

На *тринадцятому занятті* учасникам була надана можливість розібрати ситуації з власного досвіду, з якими вони стикнулись впродовж минулого тижня (хоча, могли бути і ті, що були раніше, якщо для учасників вони є цікавими й актуальними). Пропонувалось проаналізувати свою поведінку в цих ситуаціях, їх результат. Інші учасники, за згоди «автора» ситуації, могли прийняти участь в обговоренні представленої ситуації, напрацюванні можливих шляхів вирішення, пропозицій щодо висловлювань, форм поведінки, звернень по допомогу тощо.

Важливим результатом виконання вправи «Що б ви порадили?» було усвідомлення учасниками того, що спілкування з іншими виконує роль емоційної підтримки, при цьому не обов'язково вчиняти так, як радять: коли людина вислухає поради інших, вона, навіть, ще більше може впевнитись у власній правоті, хоча може й дослухатись поради. Важливим також було обговорення питання того, до кого ще (людей, фахівців, служб) можна звернутися за підтримкою, допомогою, порадою. Оскільки цілий ряд порад «консультантів» містили в собі побажання «стримуватись», «заспокоїтись», «старатись не нервувати, діяти розумно», що потребує певних навичок емоційної саморегуляції, по закінченні обговорення була проведена вправа на саморегуляцію (регуляція дихання).

Результатом роботи на цьому занятті було розширення діапазону можливостей учасників (за рахунок обміну досвідом з іншими) щодо вирішення ними складних життєвих ситуацій. Підводячи підсумки, учасники висловлювались як про те, що ще раз переконались, що правильно себе повели у запропонованих ними ситуаціях, так і про те, що їм є над чим подумати, можливо, навіть, щось змінити у своїй поведінці.

Чотирнадцяте й п'ятнадцяте заняття були присвячені питанням планування часу, постановки цілей. Виконуючи на чотирнадцятому занятті завдання створити (намалювати) торт «Час», учасники спочатку не виявили особливого ентузіазму: незрозумілим було, як «усереднити» все те, на що витрачається час в різні дні. Але пізніше, коли все-таки час було розподілено й було поставлено питання про те, чи відповідають визначені часові затрати тому, чого б учасники дійсно хотіли досягти в житті, виявилось, що є про що подумати. Висловлювались думки про те, що потрібно розвивати «вміння організовувати час», «розвивати силу волі».

У ході вправи «Якби я був чарівником» в учасників була можливість закріпити ті усвідомлення, які виникли у попередній вправі, замислитись над тим,

на які чотири сфери свого життя вони витратили б весь свій час, якби у них була влада чарівників. Обговорення цієї вправи дало можливість учасникам ще раз усвідомити для себе дійсні свої цінності, відчуті власні можливості й обмеження у сфері постановки цілей, планування й розподілу часу, власну проактивність-реактивність.

Однією з основних вправ п'ятнадцятого заняття була вправа на формулювання власної важливої мети: «Сходи до мети». Одним з усвідомлень, зазначених учасниками після виконання вправи, було розуміння того, що поставити мету – це теж певна робота, яка потребує напруження мислення, уяви. У вправі «Дорога до мети» учасникам пропонувалось подумати про те, що буде для них актуальним, важливим, якими вони самі хотіли б бути – через рік, через п'ять, через десять. Акцент також робився на усвідомленні можливих перешкод і ресурсів, якими володіють і можуть володіти учасники в майбутньому для досягнення своєї мети.

У ході загального підсумкового обговорення учасниками висловлювалось, що завдання було виконувати не дуже просто («якось незвично», відволікають різні «а що, як...», «стає смішно, якось це по-дитячому...»). При цьому висловлювались також думки, що «думати про майбутнє корисно», а також про те, що цікаво було почути плани на майбутнє інших учасників.

Останнє *шістнадцяте заняття* було присвячене підведенню підсумків. Учасникам пропонувалось пригадати все те, що було впродовж тренінг-курсу, пригадати те, що відбулося за цей час у їхньому житті, подумати над тим, що б вони хотіли висловити з приводу цього: групі в цілому, ведучому, окремим учасникам. Проводилась традиційна на такому занятті вправа «Валіза в дорогу». У цілому висловлювання учасників носили позитивний характер: «багато, чого дізнались», «познайомились з новими цікавими людьми», «більше розумію інших людей», «почуваю себе більш впевнено», «намагаюся використовувати отримані знання: практикувати «Я-повідомлення», думати про ірраціональні переконання»; «хотілося б ще пройти який-небудь тренінг», «шкода, що не на всіх заняттях був», «дещо в мені змінилось», «ще раз пересвідчився, що потрібно починати з себе, бути більш активним».

Підсумовуючи, хотілося б звернути увагу на такі особливості проведення тренінгу: 1) добровільна участь в роботі (обмежена тільки домовленістю про роботу впродовж всього тренінгу) сприяла, з одного боку, більш відповідальному ставленню студентів до тих міжособистісних стосунків, що розвивалися в групі впродовж тренінгу, а з іншого – активізація такого ставлення на початку роботи групи потребувала додаткових зусиль щодо сприяння усвідомленню студентами власних амбівалентних переживань («і хочеться йти на заняття, й інші справи виходять на перше місце»); 2) давала себе ознаки також відсутність у студентів досвіду участі в тренінгах, яка проявлялася, зокрема в тім, що рефлексивні зусилля студентів щодо усвідомлення й диференціювання власних переживань, думок, станів досягали відповідного результату в ході тренінгу не одразу: на початку учасникам простіше було просто описати свої дії, або дії інших, і тільки ближче до середини тренінг-курсу учасникам уже достатньо легко вдавалося визначити важливий для себе досвід саме як досвід переживань.

Додаток Н

Таблиця Н.1

**Рекомендації щодо тематико-змістового наповнення навчального курсу
«Психологія управління»,
спрямованого на вирішенню завдання розвитку в студентів психологічної
здатності до подолання складних життєвих ситуацій**

Основні теми курсу	Питання важливі для розгляду в межах теми в контексті вирішення завдання розвитку в студентів психологічної здатності до подолання складних життєвих ситуацій
Вступ до психології управління.	<p>Управління як цілеспрямована діяльність. Управління як проблема. Труднощі, пов'язані з управлінською діяльністю.</p> <p>Завдання психології управління:</p> <ul style="list-style-type: none"> - забезпечення ефективності організаційних, виробничих процесів; - ефективне, оптимальне вирішення проблемних, складних ситуацій; - створення умов для забезпечення основних ознак праці (Є.О.Клімов)
Особистість в системі управління.	<p>Поняття особистості. Роль особистості в системі управління. Етапи професійного становлення особистості. Роль складної життєвої ситуації у процесі професійного становлення особистості.</p> <p>Вимоги до особистих якостей і здібностей менеджера: здатність ефективно долати труднощі як одна з ознак професійної придатності менеджера. Відповідальність як необхідна складова усталеної особистості менеджера.</p>
Організація в системі управління.	<p>Психологічні особливості організаційних структур: проблемні аспекти, пов'язані з особливостями структурної будови організації (переживання напруги, підвищеної або зниженої відповідальності; відсутність простору для розвитку тощо)</p> <p>Організаційна культура організації, її роль у вирішенні або загостренні організаційних проблем (проблема нормативності поведінки і ініціативи; підтримки корпоративного духу і індивідуального самовираження; цінностей організаційних і особистісних тощо).</p> <p>Динаміка розвитку організації. Психологічні аспекти, пов'язані з процесом організаційного розвитку (здатність і готовність людей до змін, відкритість до нововведень; когнітивна, емоційна і поведінкова гнучкість тощо)</p>
	<p>Динаміка розвитку груп. Особливості і роль у становленні групи фази конфронтації («шторму»).</p> <p>Диференціація ролей в групі. Труднощі, пов'язані з</p>

Основні теми курсу	Питання важливі для розгляду у межах теми в контексті вирішення завдання розвитку у студентів психологічної здатності до подолання складних життєвих ситуацій
Соціально-психологічні особливості груп.	рольовою невідповідністю, реалізацією рольових очікувань. Поняття і роль конформізму. Протистояння груповому тиску. Командна взаємодія. Здатність до витримування навантаження, протистояння тиску як фактори ефективності командної взаємодії.
Лідерство і керівництво.	Зміст лідерства як здатності нести відповідальність і проявляти більший рівень активності. Портрет успішного керівника: оптимістичність, працездатність, вміння планувати, прогнозувати, робити вибір, приймати рішення і нести за нього відповідальність; здатність ефективно долати перешкоди і труднощі тощо.
Психологія управлінського спілкування.	Поняття ефективного спілкування. Технології ефективного спілкування. Ділове спілкуванні як спілкування, основна мета якого – вирішення проблем, досягнення результатів, подолання складностей тощо
Управління конфліктом. Конфліктологія.	Причини і роль конфліктів в організації. Конфліктогени. Стратегії ефективного розв'язання конфліктів. Управління конфліктом.
Психологічне забезпечення створення системи людських ресурсів організації.	Психологічні аспекти відбору та найму персоналу: пошук роботи і працевлаштування як складні ситуації. Проведення співбесіди щодо прийому на роботу. Відповідність індивідуально-особистісних якостей людини її посаді. Адаптація персоналу. Етапи і психологічні особливості адаптаційного процесу. Особистісні ресурси адаптації (позитивна Я-концепція, фахова і комунікативна компетентність, емоційна стійкість, оптимістичність тощо) Організаційний стрес, вигорання. Динаміка розвитку, профілактика негативних наслідків. Страх в роботі менеджера.
Ефективні технології управління персоналом.	Технологія формування спільності бачення, місії організації – як ресурс щодо подолання складних ситуацій, пов'язаних з відсутністю переживанні перспективи, і як наслідок – пасивності співробітників. Технології позитивного впливу на оточуючих як складова комунікативної компетентності. Технологія раціонального використання часу (time-management) – як важлива життєва навичка, яка дозволяє реалізовувати активність у подоланні перешкод і досягненні запланованих результатів.

Додаток П

Психологічні задачі, які в якості методичного інструментарію використовувались в ході викладання навчально курсу «Психологія»

Задачі до теми «Когнітивна сфера психіки»

1. Чотири групи вантажників протягом зміни переносили ящики однієї ваги, але різного кольору: чорного, коричневого, жовтого і білого. Опитування показало, що робітники, які носили чорні і коричневі ящики, в кінці зміни скаржилися на втоми. У двох інших групах прояви втоми були значно меншими (П.А.М'ясоїд).

- *Проявом яких особливостей пізнавальної сфери психіки людини можна пояснити такий факт?*
- *Які рекомендації щодо організації, зокрема, робочого місця можна надати, виходячи з особливостей зазначених закономірностей?*

2. В ході одного з досліджень досліджуваних поміщали у звуконепроникні камери, на очі одягали окуляри, які не пропускали світло, на вуха – аудіофони, які не дозволяли чути навіть власну мову, на руки – рукавички-футляри, які виключали можливість відчувати дотики.

- *Яке явище досліджувалось? Що відбувалось у психічному стані досліджуваних?*
- *Яке значення мають результати дослідження для розуміння того, що може відбуватись з машиністом, водієм, диспетчером на робочому місці за певних умов?*
- *Якими мають бути заходи для запобігання можливих ускладнень, пов'язаних з явищем, особливості дослідження якого наведені в задачі?*

3. В ході експерименту досліджуваний мав дивитись на екран, на якому з'являлись не пов'язані один з одним за змістом слова. Таких слів було не так багато – зо два десятки. Всі слова прокручувались знов і знов. Після тридцятого разу (!) експериментатор зупинив демонстрування і запитав досліджуваного, скільки слів він запам'ятав, на що той здивовано вигукнув: «А я що мав запам'ятовувати? Я думав – просто дивитись!». Виявилось, що досліджуваний недочув інструкцію. Його все ж таки попросили пригадати хоч якісь слова, на які він тридцять разів подивився. Досліджуваний не зміг пригадати жодного! Тоді знову включили екран, і після декількох показів слів він пригадав всі їх без помилок (Ф.Іпполітов).

- *Як пояснити те, що відбулося із запам'ятовуванням досліджуваного?*
- *Що потрібно враховувати для того, щоб чомусь надовго навчитись, запам'ятати, «винести урок»?*

Задачі до теми «Афективно-регулятивна сфера психіки»

4. Відомою є легенда про філософа, який мандруючи світом, одного разу зустрів людей, які носили каміння. Всім їм він поставив одне й те саме запитання: «Що ви це робите?». На що відповідь першого робітника була така: «Ти що не бачиш? Я тягаю каміння!». Другий відповів так: «Я тяжкою працею заробляю собі на хліб». А третій сказав: «Я будую храм».

- *Як можна пояснити відмінності у відповідях будівельників?*
- *Як впливає уявлення людей про мету своєї діяльності на її результати?*

5. Бригаді землекопів запропонували рити ями певних розмірів. Спочатку робота йшла добре, але через кілька днів її продуктивність помітно впала. Робітники скаржилися на втому, а потім і взагалі відмовилися працювати. Коли ж їм пояснили, що в такий спосіб необхідно знайти загублену гілку водогону, робота відновилася з нормальною продуктивністю (П.А.М'ясоїд).

- *Чим можна пояснити те, що відбулося?*
- *Якою має бути мета, щоб забезпечувати достатній для успішного виконання діяльності рівень мотивації?*

6. «Быть или не быть, вот в чем вопрос.

Достойно ль

Терпеть безропотно позор судьбы?

Иль надо оказать сопротивление,

Восстать, вооружиться, победить

Или погибнуть?»

(В.Шекспир. Гамлет, принц Датский. Пер. М.Лозинского)

- *У якому психологічному стані перебуває герой у наведеному уривку?*
- *Що б могло допомогти героєві більш успішно вирішити проблему?*

7. Відомою є притча про двох жаб, які потрапили у глечик зі сметаною. Одна, побачивши, що глечик великий і сметани в ньому багато, склала лапки і невдовзі, на жаль загинула. Друга ж продовжувала підстрибувати і битися, хоча її рухи і вдавались марними. В кінці кінців сметана під ударами жаб'ячих лап загустіла, перетворилась на шматок масла, жаба влізла на нього і вилізла з глечика.

- *Чого вчить ця притча?*
- *Яким міг би бути розвиток подій для обох жаб, якби перша з них вчинила так само, як і друга?*
- *Які висновки можна зробити щодо поведінки у складних обставинах?*

8. Двоє молодих людей одночасно вступили у ВНЗ. Захистили дипломний проект, почали працювати, і кожен з них хоче отримати підвищення у кар'єрі. Але розуміння життя у них різне. Перший вважає, що все в його житті відбувалось і відбуватиметься «само собою» – «тому, що ...»; кожна наступна подія є наслідком попередньої; це ніби логіка «життєвого ескалатора»: став на одну сходинку – подальший рух забезпечено. Другий вважає по-іншому: на його думку, для досягнення дійсного успіху природній хід подій необхідно підкріплювати особливими зусиллями – «для того, щоб ...»: він давно вирішив якою справою буде займатись, для цього вибрав певний ВНЗ, писав диплом, шукав і знайшов певне місце роботи, прагне просунутись по кар'єрних сходах (Е.Головаха, А.Кронік)

- *Який вплив на життя, досягнення успіху, особистісне становлення може мати описане різне до нього ставлення?*
- *Яке з описаний ставлень, на вашу думку, може сприяти більш ефективному подоланню людиною складних життєвих ситуацій?*

9. «Щоб дійти до цілі, потрібно, перш за все, йти» (Бальзак). «У житті потрібно прагнути переганяти не інших, а самого себе» (Бєбкок). «Великі уми

ставлять перед собою цілі; решта людей ідуть за своїми бажаннями» (Ірвінг). «У кого немає мети, не знаходить радості в жодному занятті» (Леопарді). «Цілеспрямована людина знаходить засоби, а коли не може знайти, створює їх» (Цицерон). «Серйозне прагнення мети – істинно половина успіху щодо її досягнення» (Гумбольдт). «Єдиною перепоною для здійснення наших планів на завтра можуть бути наші сьогоднішні сумніви» (Рузвельт). «Максимум волі є максимум підкорення» (Л.С.Виготський).

- *Як ви розумієте зміст наведених висловів?*
- *Які рекомендації щодо досягнення успіху, ефективного подолання складних ситуацій можна зробити, спираючись на зміст наданих висловів?*

10. Американський психолог К.Прайор вважає, що людям притаманно частіше використовувати щодо себе самопокарання, самозвинувачення, самодорікання, при тому що значно більш ефективними могли б бути позитивні самопідкріплення. К.Прайор говорить про те, що таке позбавлення себе позитивних самопідкріплень є одним з основних факторів нервозності й депресій. Потрібно підкріплювати себе здоровими способами – часом відпочинку, прогулянкою, бесідою з друзями або хорошою книгою. До нездорових способів підкріплення дослідник відносить куріння, вживання пива, кави, сидіння перед телевізором. Він наводить приклад одного з не дуже успішних гравців у гольф, який розказував, що спочатку відчував себе просто бовдуром кожного разу, як після вдалого удару сам собі промовляв: «Добре, Піт, ти молодець». Але потім гра почала покращуватись, він почав вигравати у тих, в кого раніше не міг виграти навіть одне очко. І він став значно краще себе почувати: отримувати більше задоволення, менше злоститись і дратуватись. Якщо удар не вийшов – нічого страшного, наступні будуть кращими.

- *Як ви вважаєте, чому позитивне самопідкріплення дає більший ефект, ніж негативне?*
- *Які рекомендації щодо поведінки у складних життєвих ситуаціях можна зробити на основі отриманої інформації?*

Задачі до теми «Індивідуальні особливості психіки людини»

11. Молодий фахівець Ю. з нетерпінням і певним хвилюванням чекав свого першого робочого дня в новому колективі: уявляв, як можуть його там прийняти; продумав, як потрібно одягтись – і так, щоб не дуже звертати на себе увагу, але й не дуже вже «сіро», з індивідуальністю, а врешті – саме так, як він зазвичай і одягається; пригадав, навіть, декілька смішних історій і анекдотів (хто знає, може згодяться в розмові). А день пройшов якось ... Ю. здалося, що на нього навіть ніхто особливої уваги не звернув: подивились, коли керівник його представляв, і далі – у свої справи, і так на цілий день. Як це розуміти, як до цього ставитись і, головне, як далі поводитись?

- *То, дійсно, як можна пояснити те, що відбулося?*
- *Які індивідуальні особливості Ю. проявились у наведеній ситуації?*
- *Що можна порекомендувати Ю., як поводитись у подальшому?*

12. Народна мудрість: «Посієш вчинок – пожнеш звичку, посієш звичку – пожнеш характер, посієш характер – пожнеш долю».

- *Чи погоджуєтесь ви з наведеною закономірністю? Чому?*

- *Які рекомендації з наведеного вислову можна сформулювати?*

13. Студентка К. користується повагою і авторитетом у переважній більшості своїх одногрупників. Вона відповідальна, принципова, наполеглива і організована. Кожен в групі знає, якщо він щось забув – де і коли здавати ту чи іншу роботу, куди перенесли те чи інше заняття, яким було домашнє завдання – у К. можна отримати відповідь. Деяких, правда, дратує така суцільна «позитивність» К., вони вважають її не дуже чуйною і «заучкою».

- *Як ви ставитесь до таких оцінок К. її одногрупниками? Чи мають вони рацію? Про які особливості і кого можуть свідчити?*
- *Яким може бути прогноз щодо подальшого професійного життя К.?*
- *Які можна дати рекомендації К.? Її одногрупникам?*

Задачі до теми «Психологія спілкування»

14. Молодий чоловік опинився у складній ситуації у зв'язку із підвищенням по службі. До цього в нього були чудові стосунки з колегами: він багатьом допомагав, виконував за них складні задачі, які було складно вирішити одному тощо. Реакція співробітників на рішення керівництва щодо його підвищення була дуже позитивною: «дуже добре, тепер ми з усім впораємось. Він же один з нас!» Тут і почались проблеми. Молодий чоловік заперечував: «Стривайте! Тепер у нас інші стосунки. Я відповідаю за більшу систему. У новій ролі я не можу робити для вас все те, що виконував раніше». Тоді все, що забезпечувало його рух вперед (зокрема, підтримка колективу) почало працювати проти нього. Співробітники звинуватили нового керівника у зраді. Його керівник заявив: «Передбачалось, що ти знайдеш спільну мову з усіма цими робітниками. Якщо ти не зможеш їх контролювати, нам прийдеться з тобою розпрощатись». Таким чином, молодий чоловік опинився «між двох вогнів» (Р.Ділтс).

- *Що міг би зробити герой ситуації для її ефективного вирішення?*

15. У попередніх експериментах із залученням значної кількості досліджуваних було виділено задачу, яку, працюючи індивідуально протягом 30 хв., не міг розв'язати жоден з них. Потім їх об'єднали в групи по-двоє і по-трьох, і вони вже спільно розв'язували ту саму задачу. Виявилось, що близько 70% груп знайшли рішення, не виходячи за межі того самого часу.

- *Як можна пояснити результати експерименту?*
- *Що сприяє кращому, більш ефективному вирішенню складних задач?*

16. Людей з масивним підборіддям прийнято вважати вольовими, з великим лобом – розумними, вузькими губами – хитрими, огрядних – добродушними, невеликого зросту – владними. Є також тенденція сприймати людей, що носять окуляри, розумними, такими, що заслуговують довіру, старанними; літніх і огрядних чоловіків вважати надійними і впевненими у собі; красивих – щирими, щасливими, врівноваженими, енергійними, люб'язними, витонченими.

- *Як ви вважаєте, чи відповідає дійсності така особливість сприйняття людьми один одного у спілкуванні?*
- *Як може вплинути на результати взаємодії такі особливості сприйняття?*

17. В одному з експериментів п'яти різним групам студентів представили одну і ту саму людину, але кожного разу її представляли як носія різних звань і посад. Після цього студентів просили визначити приблизно ріст представленої людини. В результаті виявилось, що коли її представляли як студента, ріст того, кого представляли, в середньому сприймався студентами на рівні 171см. Але як тільки людину представляли як асистента кафедри психології, її зріст піднявся до 178см. При посаді «старшого викладача» зріст був більшим за 180см. І, на решті, зріст «професора» дорівнював 184см (В.В.Мироненко).

- Як можна пояснити результати експерименту?
- Як виявлена закономірність може впливати на результати взаємодії у спілкуванні?

18. В експерименті, який був проведений однією з авіакомпаній зі своїм персоналом, був виявлений так званий «феномен капітанства». Суть експерименту була такою: в умовах імітації польотів у несприятливих погодних умовах і поганій видимості потай від інших членів екіпажу капітанів просили імітувати нездатність подолати ситуацію у критичний момент польоту, що мало проявлятися у помилках, які неминуче привели б до катастрофи. Дослідження показало, що у 25% випадків польоти закінчились би падінням літака, тому що жоден член команди не заперечив явно помилкових дій капітана (Р.М.Грановська).

- Про що свідчать результати експерименту?
- Як виявлена закономірність може проявлятися в інших ситуаціях?
- Як знання про подібну закономірність може бути використано при подолання складних життєвих ситуацій?

19. Відомою є притча про короля, який для того, щоб обрати достойну людину на важливу посаду, запропонував претендентам випробування. Він привів всіх до дверей у дальньому куту саду – двері були кам'яними, величезних розмірів і, здавалось, вросли у землю. «Хто зможе відчинити?» - запитав король. Один за одним всі підходили, оглядали двері і говорили: «Ні». І тільки один наважився, чимдуж штовхнув двері, і вони легко відчинились: виявилось, що двері були напіввідкриті. «Ти отримаєш посаду, - промовив король, - адже ти не покладаєшся тільки на те, що бачиш і чуєш, а ризикуєш випробувати власні сили!» (Н.Пезешкіан)

- Чого вчить наведена притча?
- Який висновок з наведеної притчі для себе можна зробити щодо поведінки у складних ситуаціях?

20. а) Людина не може чітко і зрозуміло представити іншим свої думки і таким чином створити гарне про себе враження. Причому в розмові з одними людьми їй вдається бути впевненою і твердою, у той час, як з іншими – вона пасує і засмучується. Розмовляючи з людиною, яка інтелектуально нижче за неї, ця людина змушена знижувати свій інтелектуальний рівень, боячись принизити співрозмовника.

б) Людина добре виконала свою роботу, але тим не менше вважає, що інші виконали б цю роботу краще або що її успіх був випадковим. Якщо така людина

дійсно має успіх, то часто не тільки не отримує від нього задоволення, але, навіть, не відчуває його як свій власний, приписуючи його певним сприятливим умовам (К.Хорні).

- *Що є спільного у людей, деякі психологічні особливості яких наведено?*
- *Як ви вважаєте, чи варто так поводитись? Чому?*
- *Які рекомендації можна надати описаним людям?*

Задачі до теми «Психологія конфлікту»

21. Одна співробітниця висловлює іншій претензії з приводу великої кількості помилок у виконуваний нею роботі, помилки при цьому ще й часто повторюються. Та сприймає це як образу.

- *Чому саме так сталося?*
- *Якими могли бути дії учасників взаємодії для більш конструктивного вирішення конфлікту?*

22. Кожного разу, як керівник веде серйозну розмову з одним із своїх підлеглих, оцінює його роботу; питає, чому не все виконується достатньо якісно і вчасно, той просто мовчить. Керівнику це неприємно, адже він не розуміє, з чим пов'язане таке мовчання, на скільки розуміє його підлеглий. Така ситуація керівника ще більше дратує.

- *Що можна зробити, щоб прояснити ситуацію, розв'язати її більш конструктивно?*

23. У одного з ваших приятелів є неприємна звичка: яку б тему Ви не намагались обговорювати, він «влізає» в розмову з власними зауваженнями. От і зараз він говорить: «От кому-кому, а мені всі ці проблеми відомі значно краще, за багатьох інших ...»

- *Чи є така поведінка конфліктогенною? Чому?*
- *Що можна було б порадити щодо більш конструктивного розв'язання подібної ситуації?*

24. Роздратований клієнт супермаркету прямо з порогу в достатньо грубій формі починає висловлювати своє невдоволення з приводу купленого ним вчора тут пілососу, який вчора ж таки і зламався ...

- *Що можна порадити робітникам супермаркету, клієнту щодо поведінки, яка б сприяла більш конструктивному вирішенню конфлікту?*

25. Вам потрібно написати звіт. Ви повинні у своїх викладках використати статистичні дані, зібрані різними людьми, серед яких і ваш керівник, який все ще не надав вам інформацію, хоча ви просили його про це вже декілька разів і нагадували про терміни щодо здачі вами звіту.

- *Як можна було б вирішити цю ситуацію конструктивно?*

26. Ви домовились з приятелем про зустріч, на яку він спізнився майже на півгодини. Не пояснюючи причин спізнення і не вибачаючись, він починає розмову веселим жартом, який сьогодні десь почув. Ви обурені і роздратовані, але й не хочете псувати стосунки.

- *Що можна порадити герою ситуації?*

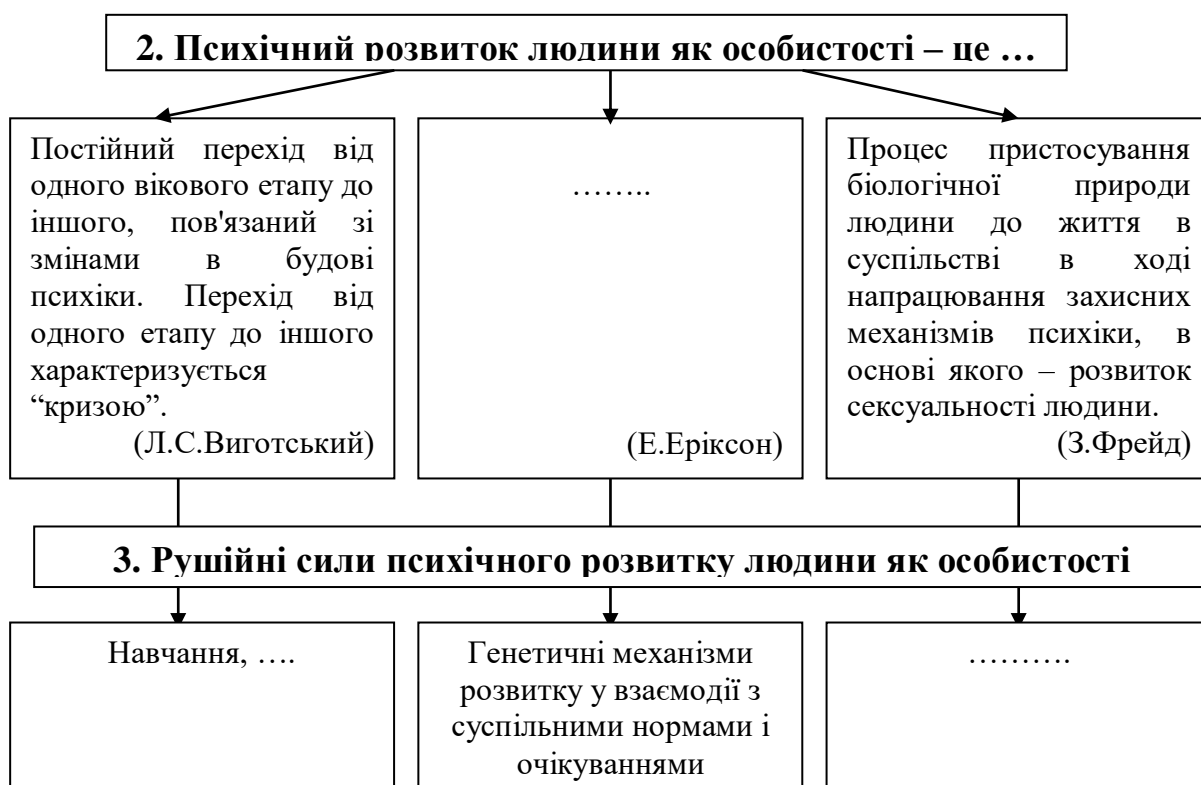
Додаток Р

Конспект-схема лекції «Розвиток особистості»

(В ході лекції і підготовки до семінару заповніть відповідні пропущені графи і рядки конспекту-схеми)

Питання, на яке я б хотів отримати відповідь в ході лекції:

1. Філогенез – це _____ Онтогенез – це _____



Гуманістична психологія розглядає розвиток особистості як процес її _____

В теоріях соціального наuczіння розвиток особистості – це процес _____

Дослідження дитинства має важливе значення для розкриття особливостей процесу онтогенезу.
Чому? _____

4. Основні закони психічного розвитку людини, визначені Л.С.Виготським:

Закон	Пояснення
Психічний розвиток має свій ритм і темп
Психічний розвиток - ланцюг якісних змін психіки
Закон нерівномірності розвитку психіки
Закон розвитку вищих психічних функцій

5. Періодизації розвитку особистості (психологічні особливості вікових етапів)

Вікові етапи	Концепції		
	Провідної діяльності (Д.Б.Ельконін)	Психосексуальна (...)	... (Е.Еріксон)
0-1 рік	Провідна діяльність (ПД) – безпосередньо емоційне спілкування	Оральна стадія - ...	Формування базової довіри\недовіри до світу
1-2(3)років	...	...	...
3-6 років	...	Латентна стадія - ...	...
6-10(11)років	...	...	...
11(12)-14(15) років	Підлітковий вік: ПД - інтимно-особистісне спілкування. Формування самосвідомості, незалежності, «почуття дорослості».	...	Формування его-ідентичності - ...
14(15)-20(21) р.	...	...
20(25)-50(70)р.	...	...	...
Від 70 років	...	...	Его-інтеграція - ...

6. Важливі поняття:

Поняття	Зміст
Психологічний вік -	...
Вікова криза -	...
Провідна діяльність -	...
Зона найближчого розвитку -	...
Психологічні новоутворення -	...
Акме -	...

7. Питання для роздумів:

1. Як ви розумієте, що означає бути суб'єктом власного розвитку? _____
2. Які відомі вікові кризи? Яку роль у процесі розвитку особистості вони виконують? _____
3. Складна життєва ситуація і вікова криза: спільне і відмінне? _____
4. Основні відмінності дорослої особистості і особистості дитини? _____
5. Труднощі у житті є позитивним чи негативним фактором щодо становлення людини як особистості? Чому? _____

Додаток С

Складні життєві ситуації, що склали зміст «кейсів»

Ситуація 1.

Розвиток виробництва обумовив організацію нової лінії продукції і, відповідно, організацію нових кадрових підрозділів – бригад робітників на нову лінію.

У колективі працює слюсар високої кваліфікації, який має досвід роботи в колективі, і користується авторитетом серед колег – він і планувався керівництвом в якості бригадира на нову лінію. Але сталося так, що кандидат відмовляється від нової посади. Мотивує він свою відмову тим, що вже звик до свого колективу, і хоча йому і приємна увага і довіра керівництва – невпевнений, чи зможе виконувати обов'язки бригадира.

Іншої достойної кандидатури на цю посаду на зараз немає. Терміни пуску нової лінії вимагають швидких рішень. Що можна порадити керівництву?

Ситуація 2.

По закінченні вищого навчального закладу в структурний підрозділ влаштовується на роботу молодий інженер. Він отримує посаду майстра цеху. На перших порах – входить в курс справ.

В колективі на цей момент вже є робітник – один з бригадирів, який має певний досвід, знання щодо вузької спеціалізації роботи підрозділу, користується авторитетом в колективі, виступає в якості неформального лідера. Але він не має вищої освіти.

Такий стан речей викликає напругу в стосунках у колективі, створює конфліктну ситуацію. Що можна порадити зробити молодому фахівцю?

Ситуація 3.

Молодий фахівець, який вже рік тому прийшов працювати в діючий підрозділ організації, стикається з необхідністю діяти, приймаючи рішення самостійно, що передбачає певну відповідальність.

На початку своєї роботи одразу по закінченні вищого навчального закладу молодий фахівець відчув цілком дружнє, доброзичливе до себе ставлення всіх старших колег. Кожного разу, як у нього виникали складності, питання – йому охоче йшли на допомогу, підказували. А от останнім часом його бажання перестрахуватись, перепитати стали сприйматись навіть із роздратуванням. Йому навіть прямо вже говорили, що досвід у нього вже є – пора і самому вчитись за щось відповідати, приймати рішення самостійно.

Що можна порадити молодому фахівцю?

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Абабков В.А. Адаптация к стрессу. Основы теории, диагностики, терапии / Абабков В.А., Перре М. – СПб. : Речь, 2004. – 166 с.
2. Аболин Л.М. Эмоциональная устойчивость в напряженной деятельности, ее психологические механизмы и пути повышения: Автореф. дис. на соискание научн. степени докт. психол. наук : спец. 19.0.01 «Общая психология» / Л.М.Аболин – М., 1989. – 43 с.
3. Абрамова Г.С. Возрастная психология / Абрамова Г.С. – М. Издательство: Издательский центр «Академия» 1999. – 672 с.
4. Абульханова-Славская К.А. Стратегия жизни / Абульханова-Славская К.А. – М. : Мысль, 1991. – 299 с.
5. Алдер Х. НЛП: Современные психотехнологии / Алдер Х. – СПб. : Изд-во Питер, 2000. – 160 с.: ил.
6. Алексеева Е.В. Проявление ответственности подростков в совладании с жизненными проблемами: дис. ... канд. психол. наук : 19.00.13 / Алексеева Елена Вячеславовна. – СПб., 2002. – 174с.
7. Алексеева Т.В. Психологічні фактори та прояви процесу адаптації студентів до навчання у вищому навчальному закладі : автореф. дис. На здобуття наук. ступеня канд. психол. наук : спец. 19.00.01 «Загальна психологія, історія психології» / Т.В.Алексеева. – К., 2004. – 25 с.
8. Алешина Ю.Е. Индивидуальное и семейное психологическое консультирование / Алешина Ю.Е. – [2-е изд.]. – М.: «Класс», 1999. – 208 с.
9. Ананьев Б.Г. О задачах преподавания психологии в высшей школе / Б.Г.Ананьев // Советская педагогика. – 1947. – № 6.
10. Ананьев Б.Г. Психология и проблемы человекознания / Б.Г.Ананьев. – М. : Институт практической психологии; Воронеж: НПО «МО-ДЭК», 1996. – 384 с.
11. Андреева Г.М. Социальная психология / Г.М.Андреева. – М. : Изд-во Моск. Ун-та, 1980. – 416 с.

12. Анцыферова Л.И. Личность в динамике: некоторые итоги исследования / Л.И. Анцыферова // Психол. журнал. – 1992. – Т. 13, №5. – С. 12–25.
13. Анцыферова Л.И. Личность в трудных жизненных условиях: переосмысливание, преобразование ситуаций и психологическая защита / Л.И. Анцыферова // Психологический журнал. – 1994. – Т. 15, № 1. – С. 3–18.
14. Анцыферова Л.И. Психологические закономерности развития личности взрослого человека и проблема непрерывного образования / Л.И. Анцыферова // Психол. журнал. – 1980. – Т. 1, №2. – С. 52–60.
15. Анцыферова Л.И. Психология повседневности: жизненный мир личности и «техники» ее бытия / Л.И. Анцыферова // Психология социальной ситуации. – СПб: Изд-во «Питер», 2001. – С. 285–309.
16. Балл Г.А. Понятие адаптации и его значение для психологии личности / Г.А. Балл // Вопросы психологии. – 1989. – №1. – С. 92–100.
17. Бандура А. Теория социального научения / Бандура А. – М. : Евразия, 2000. – 320с.
18. Бек А. Когнитивная терапия пограничного расстройства личности. – Режим доступа до статті: <http://mail.med.upenn.edu/~abeck/>
19. Березин Н.Ф. Психологическая и психофизическая адаптация человека / Н.Ф. Березин. – Л. : Наука. Ленинградское отделение, 1988. – 267 с.
20. Берн Р. Развитие Я-концепции и воспитание / Берн Р. – М.: Прогресс, 1986. – 405 с.
21. Берулава Г.А. Методологические основы практической психологии / Г.А. Берулава. – М. : Издательство Московского психолого-социального института; Воронеж: Издательство НПО «МОДЭК», 2004. – 192 с.
22. Бех І.Д. Від волі до особистості / І.Д. Бех. – К.: Україна-Віта, 1995. – 202 с.
23. Бех І.Д. Людина не має права на пасивність: Про індивідуальний досвід діяння як фактор розвитку особистісного потенціалу студентської молоді / І.Д. Бех // Педагогіка толерантності. – 2002. - № 3. – С. 31–37.
24. Битюцкая К.В. Когнитивное оценивание и стратегии совладания в трудных жизненных ситуациях : автореф. дис. на соискание научн. степени канд.

- психол. наук : спец. 19.00.01 «Общая психология, психология личности, история психологии» / К.В.Битюцкая. – М., 2007. – 30 с. – Режим доступа до автореф. : www.psy.msu.ru
25. Бишоп С. Тренинг асертивности / Бишоп С. – СПб. : Питер, 2001. – 20 с.: ил.
 26. Блумер Г. Общество как символическая интеракция / Блумер Г. // Современная зарубежная социальная психология: Тексты. – М., 1984. – С. 173–179.
 27. Бодалев А.А. О психологических основах воспитания личности / А.А.Бодалев // Вопросы психологии. – 1986. – № 1. – С. 19–27.
 28. Бодров В.А. Информационный стресс в операторской деятельности / В.А.Бодров, А.А.Обознов, П.С.Турзин // Психологический журнал. – 1998. – Т. 19., № 5. – С. 38–53.
 29. Бодров В.А. Когнитивные процессы и психологический стресс / В.А.Бодров // Психологический журнал. – 1996. – Т. 17, № 4. – С. 64–74.
 30. Божович Л.И. Проблемы формирования личности / Божович Л.И. ; под ред. Д.И.Фельдштейна ; вступительная статья Д.И.Фельдштейна. – [2-е изд.]. – М. : Изд-во «Институт практической психологии», Воронеж: НПО «МОДЭК», 1997. – 352 с.
 31. Большаков В.Ю. Психотренинг. Социодинамика, игры, упражнения / В.Ю.Большаков. – СПб. : АО «Светоч», 1994. – 315 с.
 32. Бондаренко А.Ф. Психологическая помощь: теория и практика / А.Ф.Бондаренко. – [3-е изд., испр. и доп.]. – М. : Независимая фирма «Класс», 2001. – 336 с.
 33. Бохонкова Ю.О. Особистісні чинники соціально-психологічної адаптації першокурсників до умов вищих навчальних закладів : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук : спец. 19.00.07 «Педагогічна та вікова психологія» / Ю.О.Бохонкова Ю.О. – К., 2005. – 19с.
 34. Брайт Д. Стресс. Теории, исследования, мифы / Брайт Д., Джонс Ф. – СПб. : прайм-ЕВРОЗНАК, 2003. – 352 с.
 35. Брушлинский А.В. Проблема субъекта в психологической науке / А.В.Брушлинский // Психологический журнал. – 1991. – № 6. – С. 6–10

36. Будницька О.А. Індивідуально-особистісні детермінанти емоційних переживань у психотравмуючій ситуації : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук : спец. 19.00.01 «Загальна психологія, історія психології» / О.А.Будницька. – К., 2001. – 19 с.
37. Булатевич Н.М. Синдром емоційного вигорання вчителя : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук : спец. 19.00.04 «Медична психологія» / Н.М.Булатевич. – К., 2004. – 17 с.
38. Бурлачук Л.Ф. К психологической теории ситуации / Л.Ф.Бурлачук, Н.Б.Михайлова // Психологический журнал. – 2000. – Т. 23, № 1 – С. 64–72.
39. Бурлачук Л.Ф. Психология жизненных ситуаций. Учебное пособие / Л.Ф.Бурлачук, Е.Ю.Коржова. – М. : Российское педагогическое агентство, 1998. – 263 с.
40. Василюк Ф.Е. Психология переживания. Анализ преодоления критической ситуации / Ф.Е.Василюк. – М. : МГУ, 1984. – 200 с.
41. Васильев Н.Н. Тренинг преодоления конфликтов / Н.Н.Васильев. – СПб. : Речь, 2002. – 174 с.
42. Васильева О.С. Психология здоровья. Феномен здоровья в культуре, психологии, науке и обыденном сознании / О.С.Васильева. – Ростов н/Д МИНИТАЙП, 2005. – 479 с.
43. Вачков И.В. Окна в мир тренинга: Методологические основы субъектного похода к групповой работе / И.В.Вачков. – СПб. : Речь, 2004. – 272 с.
44. Величко В.В. Инновационные методы обучения в гражданском образовании / Величко В.В., Карпиевич Е.Ф., Кирилюк Л.Г. – [2-е изд. доп.]. – Минск : «Медисонт», 2001. – 168с.
45. Веселова Н.В. Особенности психологических конфликтов и копинг-поведения у лиц, обращающихся за психологической консультативной помощью, и больных невротами : автореф. дисс. на соискание научн. степени канд. психол. наук. : спец. 19.00.04 «Медицинская психология» / Н.В.Веселова – СПб, 1994. – 24с.

46. Виноградова Л.В. Когнітивні аспекти суб'єктивного відображення емоційно важливих життєвих ситуацій : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук : спец. 19.00.01 «Загальна психологія, історія психології» / Л.В.Виноградова – К., 1995. – 21 с.
47. Волкова Н.В. Coping strategies как условие формирования идентичности / Н.В.Волкова // Мир психологии. – 2004. – №2. – С. 119–124
48. Выготский Л.С. Проблема возраста / Л.С.Выготский. – М., 1984. – 432с. – (Собр. соч. : в 6 т. / Л.С.Выготский ; т. 4).
49. Вяткин Б.А. Влияние психического напряжения на деятельность в спорте и управление им в зависимости от особенностей личности : автореф. дисс. на соискание научн. степени канд. психол. наук / Б.А.Вяткин. – М., 1981. – 25 с.
50. Грановская Р.М. Элементы практической психологии / Р.М.Грановская. – [2-е изд.]. – Л. : Изд-во Ленинградского университета, 1988. – 560 с.
51. Гремлинг С.Е. Практикум по управлению стрессом / Гремлинг С.Е. – СПб. : Питер, 2002. – 235с.
52. Грецов А. Психологические игры для старшеклассников и студентов / А.Грецов, Т.Бедарева; ил. Т.Бедаревой. – СПб. : Питер, 2008. – 190 с.: ил.
53. Григорьева Т.Г. Основы конструктивного общения / Григорьева Т.Г., Линская Л.В., Усольцева Т.П. – Новосибирск, 1999. – 186 с.
54. Гринберг Джеральд С. Управление стрессом / Гринберг Джеральд С. – СПб. : Питер, 2002. – 495 с.
55. Гришина Н.В. Психология конфликта / Н.В.Гришина. – СПб. : Изд-во Питер, 2000. – 464 с.
56. Гусева Н.А. Тренинг предупреждения вредных привычек у детей. Программа профилактики злоупотребления психоактивными веществами / Н.А.Гусева ; под научн. ред. Л.М.Шипицыной. – СПб. : Речь, 2003. – 256 с.
57. Данилова Е.Е. Психологический анализ трудных ситуаций и способов овладения ими у детей 9-11 лет: дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07. / Е.Е.Данилова – М., 1990. – 172 с.
58. Дементий Л.И. К проблеме диагностики социального контекста и стратегий

- копинг-поведения / Л.И.Дементий // Журнал прикладной психологии. – 2004. – №3. – С. 20–25.
59. Дерманова И.Б. Типы социально-психологической адаптации и комплекс неполноценности / И.Б.Дерманова // Психол. журнал. – 1995. – Т.16, № 4. – С.145–146.
60. Дзугкоева М.Г. Психические новообразования студенческого возраста: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07. / М.Г.Дзугкоева – М., 1999. – 235 с.
61. Дикая Л.Г. Отношение человека к неблагоприятным жизненным событиям и факторы его формирования / Л.Г.Дикая, А.В.Махнач // Психол. журнал. – 1996. – Т. 17, № 3. – С. 137–147.
62. Дорошенко Н.М. Гендерна детермінація вибору студентами стратегії поведінки в конфлікті : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук : спец. 19.00.07 «Педагогічна та вікова психологія» / Н.М.Дорошенко. – К., 2003. – 21 с.
63. Дьяченко М.И. Готовность к деятельности в напряженных ситуациях. Психологический аспект / Дьяченко М.И., Кандыбович Л.А., Пономаренко В.А. – Минск, 1984. – 207 с.
64. Ежова О.Н. Формирование у педагогов адаптивных копинг-стратегий поведения как условие сохранения и поддержания их психического здоровья : автореф. дис. на соискание научн. степени канд. психол. наук. : спец. 19.00.07. «Педагогическая и возрастная психология» / О.Н.Ежова. – Самара, 2003. – 24 с.
65. Емельянов Ю.Н. Активное социально-психологическое обучение / Ю.Н.Емельянов. – Л. : Изд-во ун-та, 1985. – 184 с.
66. Емельянов Ю.Н. Эффект транситуационного научения / Ю.Н.Емельянов // Психология социальных ситуаций. Хрестоматия. Сост. и общая редакция Н.В. Гришиной. – СПб. : Питер, 2001. – С. 268–284.
67. Зайва О.О. Особливості використання почуття гумору як ресурсу психологічного подолання : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук : спец. 19.00.01 «Загальна психологія, історія психології» / О.О.Зайва. – Х., 2006. – 19 с.

68. Зимняя И.А. Педагогическая психология / И.А.Зимняя. – Ростов-н/Д: Феникс, 1997. – 480 с.
69. Злотніков А.Л. Особливості емоційної стійкості курсантів в процесі первинної військово-професійної підготовки : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук : спец. 19.00.09 «Психологія праці в особливих умовах» / А.Л.Злотніков. – Х., 2004. – 24 с.
70. Игра в тренинге. Возможности игрового взаимодействия / [Леванова Е.А., Волошина А.Г., Плешакова В.А., Соболева А.Н., Телегина И.О.]. – [2-е изд.]. – СПб. : Питер, 2008. – 208 с.: ил.
71. Ильин Е.П. Психология индивидуальных различий / Е.П.Ильин. – СПб. : Питер, 2004. – 701с.
72. Истратова О.Н. Справочник психолога-консультанта организации / О.Н.Истратова, Т.В.Эксакусто. – [2-е изд.]. – Ростов н/Д:Феникс, 2007. – 638 с.
73. Кириченко Т.В. Психологічні механізми саморегуляційної поведінки підлітків : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук : спец. 19.00.07 «Педагогічна та вікова психологія» / Т.В.Кириченко. – К., 2001. – 19 с.
74. Киршбаум Э. Психологическая защита / Э.Киршбаум, А.Еремеева. – [3-е изд.]. – СПб. : Питер; М. : Смысл, 2005. – 176 с.
75. Кларин М.В. Инновации в мировой педагогике: обучение на основе исследования, игры, дискуссии (анализ зарубежного опыта) / М.В.Кларин. – Рига, 1995. – 176с.
76. Ковалев А.Г. Психология личности / А.Г.Ковалев. – М. : Просвещение, 1969. – 391с.
77. Ковалев Г.А. Три парадигмы в психологии – три стратегии психологического воздействия / Г.А. Ковалев // Вопросы психологии. – 1987. – №3. – С. 41–49.
78. Коврига Н.В. Стресозахисна та адаптивна функції емоційного інтелекту : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук : спец. 19.00.01 «Загальна психологія, історія психології» / Н.В. Коврига. – К., 2003. – 18 с.
79. Колесніченко Л.А. Психологічні особливості саморегуляції у професійній діяльності менеджерів : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол.

- наук : спец. 19.00.07 «Педагогічна та вікова психологія» / Л.А.Колесніченко. – К., 2004. – 19 с.
80. Кон И.С. Психология ранней юности: Книга для учителя / И.С.Кон. – М. : Просвещение, 1989. – 255 с.
81. Кон И.С. Социология личности / И.С.Кон. – М. : Политиздат, 1967. – 383 с.
82. Конопкин О.А. Психическая саморегуляция произвольной активности человека (структурно-функциональный аспект) / О.А.Конопкин // Вопросы психологии. – 1995. - №1. – С. 5–12.
83. Конопкин О.А. Стилевые особенности саморегуляции деятельности / О.А.Конопкин, В.И.Моросанова // Вопросы психологии. – 1989. – № 5. – С.18–26.
84. Константинов В.В. Экспериментальная психология. Курс для практического психолога / В.В.Константинов. – СПб. : Питер, 2006. – 272 с.: ил.
85. Коржова Е.Ю. Развитие личности в контексте жизненной ситуации / Е.Ю.Коржова // Психологические проблемы самореализации личности / [под ред. Е.Ф.Рыбалко, Л.А.Коростылевой]. – Вып.4. – СПб., 2000. – С. 155–159.
86. Костюк Г.С. Избранные психологические труды / Г.С.Костюк. – М. : Педагогика, 1988. – 304с.
87. Кочарян А.С. Преодоление эмоционально трудных ситуаций общения в зависимости от сложности социальной перцепции : автореф. дисс. на соискание научн. степени канд. психол. наук : спец. 19.00.01 «Общая психология» / А.С.Кочарян. – М., 1986. – 21 с.
88. Кочюнас Р. Основы психологического консультирования / Кочюнас Р. ; пер. с лит. – М. : Академический проект, 1999. – 240 с.
89. Краев О.Ю. Психолого-педагогические основы и условия формирования психологической устойчивости личности (на примере студентов вузов): дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / Краев Олег Юрьевич. – Курск, 2004. – 135 с.
90. Крайг Г. Психология развития / Крайг Г. – СПб. : Питер, 2000. – 992 с.
91. Крюкова Т.Л. Адаптация методик, изучение совладающего поведения Way of Coping Questionnaire (Опросник способов совладания Р. Лазаруса и С.

- Фолкмана) / Крюкова Т.Л., Куфтяк Е.В., Замышляева М.С. // Психология и практика. Сборник научных трудов. Выпуск 4 / [под ред. Крюковой Т.Л., Хазовой С.А.]. – Кострома : РЦОИ «ЭКСПЕРТ-ЕГЭ», 2005. – С. 171–190.
92. Куфтяк Е.В. Совладающее поведение личности в контексте детско-родительских отношений / Е.В.Куфтяк. – Режим доступа до статті: <http://www.humanities.edu.ru/db/msg/59031>
93. Лебедев И.Б. Психологические механизмы, стратегии и ресурсы стресс-преодолевающего поведения (копинг-поведения) специалистов экстремального профиля (на примере сотрудников МВД России): дисс. ... доктора психол. наук : 19.00.09 / Лебедев Игорь Борисович. – М., 2002. – 432 с.
94. Левенець А.Є. Психологічні особливості становлення життєвої перспективи в юнацькому віці : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук : спец. 19.00.07 «Педагогічна та вікова психологія» / А.Є.Левенець. – К., 2006. – 20 с.
95. Леонтьев А.Н. Избранные психологические произведения / А.Н.Леонтьев. – М.: Педагогика, 1983. – 392 с. – (Собр. соч. : в 2 т. / А.Н.Леонтьев ; т. 1).
96. Леонтьев Д.А. Внутренний мир личности / Д.А.Леонтьев // Психология личности в трудах отечественных психологов. – СПб. : Изд-во «Питер», 2000. – С. 372–377.
97. Леонтьев Д.А. Личностное в личности: личностный потенциал как основа самодетерминации / Д.А.Леонтьев // Ученые записки кафедры общей психологии МГУ им. М.В.Ломоносова. Вып. 1 / [под ред. Б.С.Братуся, Д.А.Леонтьева]. – М. : Смысл, 2002. – С. 56–65.
98. Леонтьев Д.А. Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности / Д.А.Леонтьев. – [2-е, испр. изд.]. – М. : Смысл, 2003. – 487 с.
99. Леонтьев Д.А. Факторная структура теста смысло-жизненных ориентации / Леонтьев Д.А., Калашников М.О., Калашникова О.Э. // Психол. журнал. – 1993. – №1.

100. Лесовик А.Л. Саморегуляция поведения в социально-психологическом тренинге : автореф. дисс. на соискание научн. степени канд. психол. наук : 19.00.07 «Педагогическая и возрастная психология» / А.Л.Лесовик. – К., 1989. – 20 с.
101. Лещук Н.О. Вирішувати нам – відповідати нам: посібник / Н.О.Лещук, З.А.Сивогракова, Ж.В.Савич. – К. : Наш час, 2008. – 271 с.
102. Либина Е.В. Индивидуальные различия в стратегиях разрешения человеком сложных жизненных ситуаций: дисс. ... канд. психол. наук: 19.00.01 / Либина Елена Владимировна. – М., 2003. – 129 с.
103. Лигер С.А. Формирование копинг-поведения студентов медицинского вуза и его влияние на личностно-профессиональное развитие врача: дисс. ... канд. психол. наук: 19.00.04. / Лигер Светлана Александровна. – СПб., 1997. – 188 с.
104. Лисянська Т.М. Основні етапи онтогенезу мислення / Т.М.Лисянська // Зб. наукових праць. – К.: НПУ імені М.П.Драгоманова, 2002. – Вип. 16. – С. 73–76.
105. Лисянська Т.М. Сутність та кореляти самоефективності мислення майбутніх вчителів / Т.М.Лисянська // Науковий часопис НПУ ім. М.П.Драгоманова. Серія №12. Психологія: Зб. наукових праць. – К.: НПУ імені М.П.Драгоманова, 2004. – № 2 (26). – С. 270–275.
106. Литвинова Л.В. Психологічні механізми подолання дезадаптаційних переживань студентів – першокурсників : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук : спец. 19.00.07 «Педагогічна та вікова психологія» / Л.В.Литвинова. – К., 2004. – 20 с.
107. Логвінова Н.Ю. Особливості ціннісної системи особистості в умовах хронічної психоемоційної напруги : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук : спец. 19.00.01 «Загальна психологія, історія психології» / Н.Ю.Логвінова. – К., 1998. – 16 с.
108. Ложкин Г.В. Практическая психология конфликта: Учеб. пособие / Г.В.Ложкин, Н.И.Повякель. – К. : МАУП, 2000. – 256 с.
109. Ломов Б.Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии / Б.Ф.Ломов. – М. : Наука, 1984. – 444с.

110. Луценко О.Л. Стратегії та механізми психологічної адаптації особистості до умов перехідного періоду в суспільстві : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук : спец. 19.00.01 «Загальна психологія, історія психології» / О.Л.Луценко. – Х., 2006. – 19 с.
111. Людина. Суб'єкт. Вчинок: Філософсько-психологічні студії / [загальн. ред. В.О.Татенка]. – К.: Либідь, 2006. – 360с.
112. Магнуссон Д. Ситуационный анализ: эмпирические исследования соотношений выходов и ситуаций / Магнуссон Д. // Психол. журнал. – 1983. – Т.4, № 2. – С.28–33.
113. Магомед-Эминов М.Ш. Личность и экстремальная жизненная ситуация / М.Ш.Магомед-Эминов // Вестник МГУ. Сер. Психология. – 1996. – № 4. – С. 26–35.
114. Макарчук Н.О. Особистісні детермінанти розв'язання конфліктних ситуацій у пізньому юнацькому віці : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук : спец. 19.00.07 «Педагогічна та вікова психологія» / Н.О.Макарчук. – К., 2005. – 19 с.
115. Маклаков А.Г. Личностный адаптационный потенциал: его мобилизация и прогнозирование в экстремальных условиях / А.Г.Маклаков // Психологический журнал. – 2001. – Т.22, № 1. – С. 16–24.
116. Мак-Маллин Р. Практикум по когнитивной психотерапии / Мак-Маллин Р. – СПб. : Речь, 2001. – 234 с.
117. Максименко С.Д. Психологія особистості / Максименко С.Д., Максименко К.С., Папуча М.В. – К. : Видавництво ТОВ «КММ», 2007. – 296 с.
118. Марковець О.В. Психологічні особливості професійного стресу та попередження його виникнення у майбутніх вчителів : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук : спец. 19.00.07 «Педагогічна та вікова психологія» / О.В.Марковець. – К., 2005. – 23 с.
119. Маслоу А. Мотивация и личность / Маслоу А. – СПб. : Питер, 2003. – 476 с.

120. Методика освіти «рівний – рівному»: Навч.-метод. посіб. / [Н.О.Лещук, Ж.В.Савич, Н.В.Заверико, Н.В.Зимівець, В.М.Оржеховська, О.І.Пилипенко, Л.І.Андрущак]. – К.: Наш час, 2007. – 104 с.
121. Миславский Ю.А. Саморегуляция и активность личности в юношеском возрасте / Ю.А.Миславский. – М.: Педагогика, 1991. – 152 с.
122. Митина О.В. Факторный анализ для психологов / О.В.Митина, И.Б.Михайловская. – М. : Учебно-методический коллектор «Психология», 2001. – 169 с.
123. Мозговий В.І. Особистісний симптомокомплекс стресостійкості / стресовразливості у військовослужбовців служби правопорядку : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук : спец. 19.00.09 «Психологія праці в особливих умовах» / В.І.Мозговий. – Х., 2006. – 24 с.
124. Моросанова В.И. Регуляторные аспекты экстраверсии и нейротизма: новый взгляд / В.И.Моросанова, Е.М.Коноз // Вопросы психологии. – 2001. – №2. – С. 59–73.
125. Моросанова В.И. Стилевая саморегуляция поведения человека / В.И.Моросанова, Е.М.Коноз // Вопросы психологии. – 2000. – №2. – С. 118–127.
126. Мухина В.С. Возрастная психология. Феноменология развития / В.С.Мухина. – М. : Изд-во: Академия, 2006. – 608 с.
127. Мэй Р. Искусство психологического консультирования / Мэй Р. – М. : «Класс», 1999. – 133 с.
128. Мясищев В.Н. Личность и отношения человека / В.Н.Мясищев // Психология личности в трудах отечественных психологов. – СПб. : Питер, 2000. – С. 95–109.
129. Навички заради здоров'я. Інформаційна серія «Здоров'я в школі». Документ 9. – ВООЗ \ ЮНІСЕФ, 2004. – 246 с.
130. Налчаджян А.А. Социально-психологическая адаптация личности (формы, механизмы, стратегии) / А.А.Налчаджян. – Ереван, 1988. – 263 с.
131. Нартова-Бочавер С.К. «Coping behavior» в системе понятий психологии

- личности / С.К.Нартова-Бочавер // Психологический журнал. – 1997. – Т. 18, №5. – С. 20–30.
132. Непомнящая Н.И. Целостно-личностный подход к изучению человека / Н.И.Непомнящая // Вопросы психологии. – 2005. – № 1. – С. 116–125.
133. Никольская И.М. Психологическая защита у детей / И.М.Никольская, Р.М.Грановская. – СПб. : Речь, 2006. – 352 с.
134. Нікітіна І.В. Психологічні особливості суб'єктного самовизначення особистості в період повноліття : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук : спец. 19.00.01 «Загальна психологія, історія психології» / І.В.Нікітіна. – К., 2000. – 16 с.
135. Осницкий А.К. Умения саморегуляции в профессиональном самоопределении учащихся / А.К.Осницкий // Вопросы психол. – 1992. – № 1–2. – С.52–59.
136. Осницкий А.К., Чуйкова Т.С. Саморегуляция активности субъекта в ситуации потери работы / А.К.Осницкий, Т.С.Чуйкова // Вопросы психологии. – 1999. – № 1. – С. 92–104.
137. Основи психології: Підручник / [загальн. ред. О.В.Киричука, В.А.Роменця]. – [5-те вид., стереотип.]. – К. : Либідь, 2002. – 632 с.
138. Очеретяний В.В. Індивідуальна свідомість та адаптація особистості до критичних ситуації (раціональне пояснення) : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук : спец. 19.00.01 «Загальна психологія, історія психології» / В.В.Очеретяний. – К., 1994. – 19 с.
139. Паньковець В.Л. Проблема професійного стресу менеджерів освітніх організацій / В.Л.Паньковець // Актуальні проблеми психології. Том 1.: Соціальна психологія. Психологія управління. Організаційна психологія: Зб. наукових праць Інституту психології ім. Г.С.Костюка АПН України / [ред. Максименка С.Д., Карамушки Л.М.]. – К.: Міленіум, 2003. – Ч. 9. – С. 126–129.
140. Пезешкиан Н. Если ты хочешь иметь то, что никогда не имел, тогда сделай то, чего никогда не делал / Пезешкиан Н. – М. : Институт позитивной психотерапии, 2005. – 128 с.

141. Петровская Л.А. Теоретические и методологические проблемы социально-психологического тренинга / Л.А.Петровская. – М. : Издательство Московского университета, 1982. – 168 с.
142. Петровский А.В. Основы теоретической психологии / А.В.Петровский, М.Г.Ярошевский. – М., 1998 – 438 с.
143. Пилат Н.І. Соціальна ідентичність особистості як чинник вибору стилю поведінки в конфлікті : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук : спец. 19.00.05 «Соціальна психологія» / Н.І.Пилат. – К., 2004. – 18 с.
144. Платонов К.К. Структура и развитие личности / К.К.Платонов. – М. : Наука, 1986. – 256 с.
145. Попов О.А. Статистика психологии и педагогике. Коэффициент корреляции / О.А.Попов – 2009. – Режим доступа до статті: <http://psystat.at.ua/publ/1-1-0-17>
146. Практическая психология / [ред. Тутушкиной М.К.]. – [4-е изд., перераб. и доп.]. – СПб. : Дидактика Плюс, 2001. – 368 с.
147. Профилактика наркомании у подростков: от теории к практике / [Сирота Н.А., Ялтонский В.М., Хажилина И.И., Видерман Н.С.]. - М. : Генезис, 2001. – 216 с.
148. Прохоров А.О. Саморегуляция психических состояний в учебной и педагогической деятельности / А.О.Прохоров // Вопросы психологии. – 1991. – № 5. – С. 156–161.
149. Психогимнастика в тренинге / [ред. Н.Ю.Хрящевой]. – СПб. : Речь, Институт тренинга, 2002. – 256 с.
150. Психологическая диагностика индекса жизненного стиля / [Вассерман Л.И., Ерышев О.Ф., Клубова Н.Б. и др.]. – СПб., 1998. – 48 с.
151. Психологические тесты: в 2 т. / [ред. А.А. Карелина]. – М. : Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1999. – Т. 1. – 1999. – 312 с.
152. Психологія життєвої кризи / [відп. ред. Т.М.Титаренко]. – К.: Агропромвидав України, 1998. – 348 с.
153. Рева О.М. Формування емоційної стійкості у ранньому юнацькому віці : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук : спец. 19.00.07 «Педагогічна та вікова психологія» / О.М. Рева. – К., 2005. – 23 с.

154. Ремшмидт Х. Подростковый и юношеский возраст: проблемы становления личности / Ремшмидт Х. – М. : Мир, 1994. – 320 с.
155. Рогов Е.И. Психология познания / Рогов Е.И. – М. : Гуманитарный изд. центр ВЛАДОС, 1998. – 176 с.: ил.
156. Роджерс К.Р. Взгляд на психотерапию. Становление человека / Роджерс К.Р. – М. : «Прогресс», «Универс», 1994. – 480 с.
157. Родионова Д.Е. Исследование особенностей защитно-коупинговых стратегий в связи с типологическими характеристиками личности / Д.Е.Родионова // Психологическая наука и образование. – 2007. – № 5. – С. 259–265.
158. Родіна Н.В. Індивідуально-особистісні особливості менеджерів середньої ланки в кризових ситуаціях: психодинамічний підхід : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук : спец. 19.00.01 «Загальна психологія, історія психології» / Н.В.Родіна. – Одеса, 2005. – 20 с.
159. Росс Л. Человек и ситуация. Перспективы социальной психологии / Росс Л., Нисбетт Р. – М. : Аспект Пресс, 1999. – 342 с.
160. Рубинштейн С.Л. Проблемы общей психологии / С.Л.Рубинштейн. – М.: Педагогика, 1973. – 423с.
161. Рудестам К. Групповая психотерапия. Психокоррекционные группы: теория и практика / Рудестам К. ; пер. с англ. ; общ. ред. и вступ. стат. Л.П.Петровской. – [2-е изд.]. – М. : Прогресс, 1993. – 368 с. с ил.
162. Рыжик А.В. Особенности защитно-совладающего поведения у больных невротами и их психофизиологические корреляты : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук : спец. 19.00.04 «Медицинская психология» / А.В.Рыжик. – СПб., 2005. – 26 с.
163. Савченко С.Ф. Тренинг личностного роста «Стрела времени / жизни» / С.Ф.Савченко // Профилактика аддиктивного поведения школьников: Учебно-методическое пособие. – СПб.: КАРО, 2006. – С. 92-102.
164. Савчин М.В. Відповідальність: смисловий принцип мотиваційної регуляції поведінки особистості / М.В.Савчин // Педагогіка і психологія. – 1996. – №1. – С. 10–18.

165. Самосознание и защитные механизмы личности. Хрестоматия. – Самара : Изд. дом БАХРАХ-М, 2003. – 656 с.
166. Сборцева Т.В. Психологические условия обучения саморегуляции в критических ситуациях в юношеском возрасте: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / Сборцева Татьяна Васильевна. – Череповец, 2002. – 170 с.
167. Селигман Мартин Э. П. Новая позитивная психология: Научный взгляд на счастье и смысл жизни / Селигман Мартин Э. П. ; пер. с англ. – М. : Изд-во «София», 2006. – 368 с.
168. Селье Г. Стресс без дистресса / Селье Г. – Рига : Виеста, 1992. – 109 с.
169. Сидоренко Е.В. Методы математической обработки в психологии / Е.В.Сидоренко. – СПб. : Речь, 2003. – 349 с.
170. Сидоренко Е.В. Тренинг влияния и противостояния влиянию / Е.В.Сидоренко. – СПб. : Речь, 2003. – 256 с., ил.
171. Сидоренко Е.В. Тренинг коммуникативной компетентности в деловом взаимодействии / Е.В.Сидоренко. – СПб. : Речь, 2003. – 208 с.
172. Сидоренко Н.І. Розвиток усвідомленої саморегуляції довільної активності майбутніх вчителів : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук : спец. 19.00.07 «Педагогічна та вікова психологія» / Н.І.Сидоренко. – Одеса, 2005. – 21 с.
173. Синдром «професійного вигорання» та професійна кар'єра працівників освітніх організацій: гендерні аспекти: [навч. посібник для студентів вищих навч. закладів та слухачів інститутів післядипломної освіти / наук. ред. С.Д.Максименка, Л.М.Карамушки, Т.В.Зайчикової]. – К.: Міленіум, 2004. – 223с.
174. Сирота Н.А. Формирование девиантного поведения подростков с точки зрения концепции стресса и копинга / Н.А.Сирота, В.М.Ялтонский // Методолого-методические проблемы эмпирического исследования девиантного поведения: Материалы I Международной конференции. Москва, апрель 2004г. – М., 2004.
175. Слободчиков В.И. Антропологический принцип в психологии развития / В.И.Слободчиков, Е.И.Исаев // Вопросы психологии. – 1998. – № 6.

176. Слободчиков В.И. Интегральная периодизация общего психического развития / В.И.Слободчиков, Г.А.Цукерман // Вопросы психологии. – 1996. – №5. – С. 41–52.
177. Собчик Л.Н. Методы психологической диагностики. Вып. 3. (Методич. руководство) / Л.Н.Собчик. – М, 1990. – 46 с.
178. Социальная психология личности в вопросах и ответах: [учебное пособие / ред. проф. В.А. Лабунской]. – М. : Гардарики, 1999. – 397 с.
179. Социальная психология: История. Теория. Эмпирические исследования / [ред. Е.С.Кузьмина, В.Е.Семенова]. – Л. : Изд-во Ленинград. ун-та, 1979. – 288 с.
180. Столяренко Л.Д. Психология и педагогика для технических вузов / Л.Д.Столяренко, В.Е.Столяренко. – Ростов-на-Дону. : Феникс, 2001. – 512 с.
181. Студенікін А.А. Вплив когнітивного стилю особистості на процес спілкування: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук : спец. 19.00.01 «Загальна психологія, історія психології» / А.А.Студенікін. – К., 1991. – 20 с.
182. Сухоруков А.С. Жизнетворчество личности в динамике ее смысловой системы : автореф. дисс. на соискание научн. степени канд. психол. наук : спец. 19.00.01 «Общая психология, психология личности, история психологи» / А.С.Сухоруков. – М. 1997 – 25 с.
183. Тарабрина Н.В. Анализ когнитивних еталонів особистісного реагування во фруструючих ситуаціях / Н.В.Тарабрина // Психологічні дослідження пізнавальних процесів і особистості. – М.: Наука, 1983. – С. 57-64.
184. Татенко В.О. Суб'єкт психічної активності в онтогенезі : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня доктора психол. наук : спец. 19.00.01 «Загальна психологія, історія психології» / В.О.Татенко. – К., 1997. – 47 с.
185. Твоє життя – твій вибір : навчально-методичний посібник / [З.А.Сивогракова, Н.О.Лещук, Н.В.Зимівець, Т.П.Авельцева, І.Г.Сомова]. – К. : Наш час, 2006. – 167с.
186. Теплов Б.М. Избранные труды: в 2 т. / Б.М.Теплов – М.: Педагогика, 1985. – Т.1. – 329 с.

187. Технологія тренінгу / [упоряд.: О.Главник, Г.Бевз ; заг. ред. С.Максименко]. – К.: Главник, 2005. – 112 с. – (Психол. інструментарій)
188. Титаренко Т.М. Життєвий світ особистості: структурно-генетичний підхід : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня доктора психол. наук : спец. 19.00.01 «Загальна психологія, історія психології» / Т.М.Титаренко. – К., 1994. – 45 с.
189. Титаренко Т.М. Кризовий стан – норма і відхилення. – Режим доступу до статті: http://u-psihologa.com.ua/tytarenko_crisis.html – Заголовок з екрану.
190. Ткачук Т. Копінг-поведінка: основні напрямки дослідження у зарубіжній літературі / Ткачук Т. // Науковий часопис НПУ ім. М.П.Драгоманова. Серія №12. Психологічні науки: Зб. наукових праць. – К.: НПУ ім. М.П.Драгоманова, 2007. – №16 (40). – С. 94-98.
191. Толстых А.В. Возрасты жизни / А.В.Толстых. – М. : Молодая гвардия, 1988. – 223 с.
192. Третяк О.С. Прояв саморегулятивних якостей педагога в кризових ситуаціях / О.С.Третяк // Актуальні проблеми психології. Том 1.: Соціальна психологія. Психологія управління. Організаційна психологія / [ред.Максименка С.Д., Карамушки Л.М.]. – К. : Ін-т психології ім.Г.С.Костюка АПН України, 2001. – Ч.2. – С. 127–132.
193. Узнадзе Д.Н. Психология установки / Д.Н.Узнадзе. – СПб. : Питер, 2001. – 416с.
194. Уизерс Б. Управление конфликтом / Уизерс Б. – СПб. : Питер, 2004. – 174 с.
195. Фетискин Н.П. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп / Фетискин Н.П., Козлов В.В., Мануйлов Г.М. – М. : Изд-во Института психотерапии, 2002. – 457 с.
196. Фопель К. Психологические группы: Рабочие материалы для ведущего: Практическое пособие / Фопель К. ; пер. с нем. – [2-е изд., стер.]. – М. : Генезис, 2000. – 256 с.
197. Фопель К. Энергия паузы. Психологические игры и упражнения: Практическое пособие / Фопель К. ; пер. с нем. – М. : Генезис, 2001. – 240 с.
198. Фраймут Й. Страх в работе менеджеров / Фраймут Й. ; пер. с нем. – Х.: Изд-во

Гуманитарный Центр, 2005. – 416 с.

199. Франкл В. Человек в поисках смысла / Франкл В. – М.: Прогресс, 1990. – 432с.
200. Фрейд А. Детский психоанализ / Фрейд А. – СПб. : Питер, 2003. – 477с.
201. Фурман Б. Психотерапевтическое консультирование. Беседа, направленная на решение / Фурман Б., Ахола Т. – СПб. : Речь, 2001. – 160 с.
202. Хекхаузен Х. Личностные и ситуационные подходы к объяснению поведения / Хекхаузен Х. // Психология социальных ситуаций: хрестоматия / [сост. и общая редакция Н.В. Гришиной]. – СПб. : Питер. 2001. – С. 58–91.
203. Холодная М.А. Когнитивные стили. О природе индивидуального ума / М.А.Холодная. – [2-е изд.]. – СПб. : Питер, 2004. – 384 с.
204. Холодова О.О. Психологічні засоби запобігання та корекції фрустрації у професійній діяльності молодих учителів : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук : спец. 19.00.05 «Соціальна психологія» / О.О.Холодова. – К., 2003. – 18 с.
205. Чепелева Н.В. Особистісний досвід у контексті психологічної герменевтики / Н.В.Чепелева // Людина. Суб'єкт. Вчинок: Філософсько-психологічні студії / [заг. ред. В.О.Татенка]. – К.: Либідь, 2006. – С. 282-294.
206. Чепмен А. Проблемно-ориентированная психотерапия / Чепмен А., Чепмен-Сантана М. – СПб. : Питер, 2001. – 240 с.: ил.
207. Черевко В.П. Формування комунікативної компетентності майбутнього менеджера у процесі професійної підготовки : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук : спец. 19.00.07 «Педагогічна та вікова психологія» / В.П.Черевко. – К., 2001. – 21 с.
208. Шакуров Р.Х. Барьер как категория и его роль в деятельности / Р.Х.Шакуров // Вопросы психологии. – 2001. – №1. – С. 3–18.
209. Шебанова С.Г. Профілактика та корекція агресивної поведінки студентів засобами тренінгу спілкування : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук : спец. 19.00.07 «Педагогічна та вікова психологія» / С.Г.Шебанова. – К., 2000. – 19 с.
210. Шмыгля Е.А. Стратеги поведения в структуре индивидуально-

- психологических различий / Е.А.Шмыгля // Психология способностей. Современное состояние и перспективы исследований: Материалы научной конференции, посвященной памяти В.Н.Дружинина / [отв. редакторы: А.Л.Журавлев, М.А.Холодная]. – М. : Изд-во «Институт психологи РАН», 2005. – С. 336–338.
211. Щербатых Ю.В. Психология стресса и методы коррекции / Ю.В.Щербатых. – СПб. : Питер, 2008. – 256 с.: ил.
212. Эллис А. Психотренинг по методу Альберта Эллиса / Эллис А. – СПб. : Питер, 1999. – 224 с.
213. Энциклопедия психологических тестов. – М.: ТЕРРА – Книжный клуб, 2000. – 400 с.
214. Эриксон Э. Идентичность: юность и кризис / Эриксон Э. – М. : Прогресс, 1996. – 344 с.
215. Эткинд А.М. Опыт теоретической интерпретации семантического дифференциала / А.М.Эткинд // Вопросы психол. – 1979. – № 1. – С. 17–27.
216. Я хочу провести тренинг. Пособие для начинающего тренера, работающего в области профилактики ВИЧ/СПИД, наркозависимости и инфекций, передающихся половым путем. – Новосибирск: «Гуманитарный проект», 2001. – 206 с.
217. Ядов В.А. О диспозиционной регуляции социального поведения личности / В.А.Ядов // Методологические проблемы социальной психологии [Сборник статей. Отв. ред. Е.В.Шорохова] – М. : «Наука», 1975. – С.89–105.
218. Ямницький В.М. Психологічні чинники розвитку життєтворчої активності особистості в дорослому віці : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня доктора психол. наук : спец. 19.00.07 «Педагогічна та вікова психологія» / В.М.Ямницький. – К., 2005. – 40 с.
219. Яхонтова Е. Эффективные технологии управления персоналом / Е.Яхонтова. – СПб. : Питер, 2003. – 272 с.: ил.
220. Яценко Т.С. Теорія і практика групової психокорекції / Т.С.Яценко. – К. : Вища школа, 2004. – 679 с.

221. Billings, A. G. Coping, stress, and social resources among adults with unipolar depression. / Billings, A. G., Moos, R. H. // Journal of Personality and Social Psychology. – 1984. – vol. 46. – С. 877–885.
222. Brown, Z.A. Coping with Teacher Stress: a Research Synthesis for Pacific Educators / Brown, Z.A., Uehara, D.L. Режим доступу до статті: www.prel.org <<http://www.prel.org>>
223. Carver, C.S. Assessing coping strategies: A theoretically based approach / Carver, C.S., Scheier, M.F., Weintraub, J.K. // Journal of Personality and Social Psychology. – 1989. – № 56. – С. 267–283.
224. Dileep K.M. Coping strategies of Male and Female Employees in Private Industries / Dileep K.M. – Режим доступу до статті: [www.mailto.dilmail.rediffmail.com](mailto:dilmail.rediffmail.com)
225. Evan, D.R. Personality, marital, and occupational factors associated with quality of life / Evan, D.R., Pellizzari J.R., Culbert B.J., Metzen M.E. // Journal of Clinical Psychology. – 1993. – vol. 49, № 4. – С. 477–485.
226. Folkman S. Cognitive Appraisal, Coping Health Status, and Psychological Symptoms / Folkman S., Lazarus R., Gruen R., DeLongis A. // Journal of Personality and Social Psychology. – 1986. – №50 (3). – P.571–579. – Режим доступу: <http://psycnet.apa.org/?fa=main.doiLanding&doi=10.1037/0022-3514.48.1.150>
227. Folkman, S. Personal Control, Stress, and Coping Processes: A theoretical analysis / Folkman, S. // Journal of Personality and Social Psychology. – 1984. – vol. 46. – С. 839–852.
228. Ford, G.G. The Relationship of Self-actualization to Social Support, Life stress, and Adjustment / Ford, G.G., Procidano, M.E. // Social Behavior and Personality. – 1990. – vol. 18. – С. 41–51.
229. Frederikson, L. The Cognitive Appraisal of Stress: The Influence of Organizational Climate, Perceptions of Control, and Feelings Associated with Stressful Work Events / Frederikson, L. Dewe, P. // Research and Practice in Human Resource Management. – 1996. – vol. 4, vol. 1. – С. 1–14.
230. Hjelle A.L. Personality Theories: Basic Assumption, Research, and Applications /

- Hjelle A.L., Ziegler D.G. – New York : McGraw-Hill, 1976.
231. John D. Research Network on Socioeconomic Status and Health. Coping Strategies / John D., MacArthur K.T. – 1998. – Режим доступу до статті: www.macses.ucsf.edu/Research/Psychosocial/coping.html
232. Judge, A. Future Coping Strategies. Beyond the Constraints of Proprietary Metaphors / Judge, A. – 2003. – Режим доступу до статті: <http://www.laetusinpraesens.org/docs/govwfsf.php>
233. Lazarus R.S. The concept of coping / Lazarus R.S., Folkman S. // Monat A. and Richard S. Lazarus. Stress and Coping. – N.-Y., 1991. – С. 189–206
234. Maddi S.R. Hardiness and Mental Health / Maddi S.R., Khoshaba D.M. // Journal of Personality Assessment. – 1994. – Oct. – Vol. 63. – N 2. – P. 265–274.
235. Miller, C.T. A Theoretical Perspective on Coping With Stigma / Miller, C.T. // Journal of Social Issues. – 2001. – vol. 4. – С. 342–358.
236. Schwarzer, R. The Proactive Attitude Scale (PA Scale) / Schwarzer, R. – 1999. – Режим доступу до статті: <http://userpage.fu-berlin.de/~health/proactive.htm>.
237. Slaski, M. Health, Performance and Emotional Intelligence: an Exploratory Study of Retail Managers / Slaski, M., Cartwright, S. // Stress and Health. – 2002. – №18. – С. 63–68.
238. Stebbins R.A. A Theory of Definition of the Situation / Stebbins R.A. // The Psychology of social situations. – Oxford: Pergamon, 1981.
239. Steele, C.M. Dissonance Processes as Self-affirmation / Steele, C.M., Liu, T.J. // Journal of Personality and Social Psychology. – 1983. – vol. 45, № 1. – С. 5–12.
240. Williams P.G. Coping Processes as Mediators of the Relationship between Hardiness and Health / Williams P.G., Wiebe D.J., Smith T.W. // Journal of Behavioral Medicine. – 1992. – Jun. – Vol. 15. – №3. – P. 237–255.