

Г. В. КАТОЛИК

**КОНЦЕПЦІЯ Я
ДИТЯЧОГО ПРАКТИЧНОГО
ПСИХОЛОГА**

Львів • 2020
Галицька Видавнича Спілка

*Рекомендовано до друку і використання у навчальному процесі
та практичній діяльності Вченою радою Львівського державного
університету внутрішніх справ (протокол №8 від 21 квітня 2020 року)*

Рецензенти: **Ковальчук З. Я.** — доктор психологічних наук, професор, заступник декана факультету психології з навчально-методичної роботи Львівського державного університету внутрішніх справ, м. Львів;
Корнієнко І. О. — кандидат психологічних наук, завідувач кафедри психології Львівського обласного інституту післядипломної педагогічної освіти, м. Львів.

Католик Г. В.

К 29 Концепція Я дитячого практичного психолога: монографія / Г. В. Католик — Львів : Галицька Видавнича Спілка, 2020. — 312 с.
ISBN

Монографічна робота підготовлена за матеріалами науково-експериментальних досліджень, здійснених автором впродовж 2000–2016 рр. у м. Києві, Львові, Одесі, Дніпрі в рамках освітніх проектів з дитячої та юнацької психотерапії в Українській спілці психотерапевтів. Об'єктом дослідження була особистість дитячого практичного психолога. Предметом дослідження — концепція Я дитячого практичного психолога як інтегративного психологічного феномену.

У монографічній роботі обгрунтовано принципи формування концепції Я дитячих практичних психологів та психотерапевтів, наведено концептуальні засади формування середовища, узагальнено складові концепції Я дитячого практичного психолога та психотерапевта. Представлено наступні моделі: Динамічна модель формування концепції Я в онтогенетичному ракурсі, Модель континуально-ієрархічної структури професійної та особистісної складових концепції Я дитячого практичного психолога, Теоретична модель формування професійної складової концепції Я дитячого практичного психолога, Структурна інтегративна тривимірна модель післядипломної професійної підготовки (за напрямом «Психодинамічна інтегративна дитячо-юнацька психотерапія»), Психотерапевтичний простір післядипломної професійної освіти з напрямку «Психодинамічна інтегративна дитяча та юнацька психотерапія» (сфери психотерапевтичних інтервенцій).

Обгрунтовано застосування в Україні методів психодинамічної терапії, зокрема в рамках неперервної освіти для дитячих психологів та психотерапевтів.

Монографічна робота розрахована на фахівців в галузі дитячої психокорекції та психотерапії. Може бути корисною для підготовки фахівців у вищих навчальних закладах за спеціальностями «Психологія» та «Педагогіка», для аспірантів і викладачів.

УДК 159.923:[376.011.3-051:615.851-053]

ISBN

© Католик Г. В., 2020

ЗМІСТ

Анотація	7
Annotation.	9
Вступ	11

Розділ 1. Науково-методологічні підходи до розуміння динамічних аспектів розвитку концепції Я практичного психолога в онтогенетичному контексті	22
1.1. Концепція Я: поняття, структура, підходи у розумінні	22
1.2. Динамічне підґрунтя концепції Я як зразок безперервного зв'язку людських стосунків	52
1.2.1. Пошук суспільних зв'язків як передумови формування концепції Я	54
1.2.2. Біполярна саморегуляція пренатального розвитку	57
1.2.3. Пренатальне коріння людської інтерсуб'єктивності як первинне підґрунтя концепції Я	66
1.2.4. Пренатальні прояви інтерсуб'єктивного зв'язку та пре-постнатально сформована самість в контексті неперервного процесу формування концепції Я	68
1.2.5. Пренатальне коріння людської самості	69
1.3. Ідентичність як осердя концепції Я	70
1.3.1. Формування первинного Я-образу та ядрової ідентичності	70
1.3.2. Динамічні аспекти формування ідентичності як складової концепції Я	71
1.3.3. Его-ідентичність як суб'єктивне відчуття тотожності	76
1.3.4. Наукові уявлення про соціальну та особистісну ідентичності	78
1.4. Стадія дзеркала як своєрідна матриця та ескіз майбутньої концепції Я	82

1.5. Особливості формування концепції Я в часопросторовому вимірі	83
1.6. Функції концепції Я в життєдіяльності особистості	86
1.7. Особливості оцінкової, когнітивної, поведінкової та ціннісно-духовної складових концепції Я	90
Висновки до розділу 1	101

Розділ 2. Змістовні критерії взаємозв'язку психографічних та професіографічних структур у контексті формування концепції Я дитячого практичного психолога

2.1. Психологічні аспекти професійного становлення професійної концепції Я психолога-практика	107
2.1.1. Комунікативна компетентність як складова професійної концепції Я практичного психолога	125
2.1.2. Єдність свідомих і несвідомих аспектів у формуванні професійної концепції Я практичного психолога	127
2.1.3. Мотиваційні компоненти в професійній структурі концепції Я психолога-практика	131
2.1.4. Ціннісно-змістові компоненти у професійній структурі концепції Я психолога-практика	133
2.1.5. Ідеальний образ професійної концепції Я психолога-практика	135
2.1.6. Модель континуально-ієрархічної структури особистісної та професійної складових концепції Я дитячого практичного психолога	137
2.1.7. Теоретична модель формування професійної складової концепції Я дитячого практичного психолога	140
Висновки до розділу 2	143

Розділ 3. Іноваційні підходи до формування професійної складової концепції Я дитячого психолога-практика в умовах неперервної професійної освіти

3.1. Гносеологічний контекст теоретико-методологічних аспектів професійної підготовки психологів-практиків в контексті психодинамічної інтегративної дитячо-юнацької психотерапії	148
3.2. Сучасні тенденції формування професійної складової концепції Я практичного психолога в освітніх середовищах західноєвропейських шкіл	158

3.3. Загальна модель професійної підготовки фахівців у системі неперервної освіти Заходу	159
3.4. Особливості професіоналізації концепції Я практичного психолога в умовах сучасного стану вітчизняного суспільного простору	168
3.5. Структурна інтегративна тривимірна модель післядипломної психокорекційно-психотерапевтичної освіти з напрямку «Психодинамічної інтегративної дитячо-юнацької психокорекції та психотерапії»	179
3.6. Інтрапсихічний та інтерперсональний простір післядипломної професійної освіти з напрямку «Психодинамічна інтегративна дитяча та юнацька психотерапія» в контексті формування професійної складової Я-концепції практичного психолога.	183
3.6.1. Формування концепції Я дитячого практичного психолога в освітньому професійному просторі	187
Висновки до розділу 3	196

Розділ 4. Побудова психодіагностичної моделі професійного відбору в структурі первинного психотерапевтичного інтерв'ю в контексті освітнього проекту з психодинамічної інтегративної дитячо-юнацької психотерапії

4.1. Деякі підходи до створення професіограм практичного психолога	205
4.2. Первинне психотерапевтичне інтерв'ю як критерій відбору кандидатів освітніх проектів з «Психодинамічної інтегративної дитячої та юнацької психотерапії»	211
4.3. Авторська психодіагностична система СЕДНОР+ як об'єктивуючий інструментарій професійного відбору	215
Висновки до розділу 4	222

Розділ 5. Особливості формування концепції Я дитячого практичного психолога в напрямку «Психодинамічна інтегративна дитячо-юнацька психотерапія»: аналіз результатів

5.1. Опис психодіагностичних методик та групи емпіричного дослідження	225
5.2. Результати якісного аналізу	228
5.3. Результати порівняльного аналізу	235

5.4. Результати кореляційного аналізу	237
5.5. Результати факторного аналізу	258
Висновки до розділу 5	271
ВИСНОВКИ	276
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ	280

АНОТАЦІЯ

У дослідженні запропоновано теоретичне та експериментальне вивчення концепції Я дитячого практичного психолога.

Обґрунтовано важливість та актуальність порушеної проблеми, недостатня її наукова розробка, відсутність відповідного концептуального підходу. Зазначено, що все це свідчить не лише про важливість та необхідність подальших досліджень формування професійної концепції Я практичного психолога загалом, а й створення нового концептуального бачення концепції Я дитячого практичного психолога. Остання має унікальну своєрідність та специфіку площини становлення і визначається типом особистісного розвитку та психологічного знання.

Проведений детальний теоретичний аналіз вітчизняної та зарубіжної наукової літератури засвідчує, що в прямій постановці проблема формування концепції Я дитячих практичних психологів у системі післядипломної спеціальної освіти в межах професійних спілок не була розроблена, хоча саме вона є головним вузлом, де зосереджено розбіжності між практикою підготовки фахівця та його конкретною професійною діяльністю. У дослідженні представлені різноманітні наукові результати особливостей формування Я-концепції, на основі яких пропонується нове бачення різних структур Я та вводиться поняття концепції Я як інтегративного складного феномену. Детально *проаналізовано структуру концепції Я особистості та її складові: когнітивну, емоційно-оцінкову, вчинково-креативну, спонтанно-духовну; запропоновано авторську модель формування концепції Я в онтогенезі; виокремлено первинні передумови формування складових цього феномена, що являють собою ядро подальшого розвитку концепції Я; запропоновано психодинамічний підхід до розуміння формування концепції Я та її модель, починаючи з пренатальних та постнатальних етапів розвитку з урахуванням ментального простору пренатальної самоті.*

Узагальнено та уточнено перелік об'єктивних та суб'єктивних критеріїв ефективності психолога-практика. Вивчено умови формування адекватного образу професії дитячого практичного психолога, проаналізовано процес формування концепції Я в освітньому післядипломному процесі в проекті з психодинамічної інтегративної дитячо-юнацької психокорекції та психотерапії. Побудовано теоретичну модель континуально-ієрархічної структури концепції Я дитячого практичного психолога в контексті інтеграції її особистісної та професійної складових, теоретичну модель становлення професійної складової концепції Я дитячого практичного психолога. Обґрунтовано модель професійного освітнього простору в контексті

формування концепції Я дитячого психолога. Створено психодіагностичну програму для первинного психотерапевтичного інтерв'ю з метою проведення професійного відбору фахівців, які мотивовані та здатні оволодіти компетенціями дитячого практичного психолога.

Оскільки було визначено, що головним професійним інструментом дитячого психолога-практика є концепція Я, яка визначається як складний феномен: багатошарова психічна реальність, що включає різні рівні організації психічної діяльності: індивідуальні основи, колективні основи, онтогенетичні основи, соціальні основи та самореферентність, які підлягають рефлексивній експлуатації в терапевтичному стосунку з клієнтом, то формування професійної складової концепції Я первинно полягало в психокорекційно-психотерапевтичному опрацюванні образів його інтрапсихічного простору і наступній професійній рефлексії. Таким чином, ми виходили з того, що професійна складова концепції Я бачиться нами як первинно опрацьована і професійно відрефлексована особистісна концепція Я. Остання, в свою чергу, являє собою інтерналізовані частки різних інтерперсональних взаємодій, що екстеріоризуються у вигляді сукупності уявлень людини про себе і становлять зміст її самопрезентації.

Ключові слова: концепція Я, професійна та особистісна складові концепції Я дитячого практичного психолога, інтрапсихічне, інтерперсональне, онтогенетичний контекст, динамічні аспекти розвитку концепції Я, структурна інтегративна тривимірна модель післядипломної підготовки, неперервна освіта, модель континуально-ієрархічної структури концепції Я дитячого практичного психолога, психодинамічна інтегративна дитячо-юнацька психокорекція та психотерапія.

ANNOTATION

The dissertation research suggests the theoretical and experimental study of the self-concept of a child practitioner psychologist.

The work substantiates the importance and urgency of the raised problem, the insufficiency of its scientific development, and the absence of the corresponding conceptual approach. It is noted that all before mentioned attests the importance and necessity of further research into the formation of a professional self-concept of a practitioner psychologist in general. It also attests the creation of a new conceptual vision of the self-concept of a child practitioner psychologist. The latter is uniquely peculiar and specific in the context of the formation and is determined by the type of personal development and psychological knowledge.

A detailed theoretical analysis of Ukrainian and foreign scientific literature proves that in the direct formulation, in the system of special postgraduate education within professional unions, the problem of the formation of the self-concept of child practitioner psychologists was not developed. Although it is the main point that unites the differences between the practice of training a specialist and his specific professional activities. The dissertation presents various outcomes of studying the features of the formation of the self-concept, based on which a new vision of different structures of the Self is suggested. The dissertation introduces the self-concept as an integrative complex phenomenon. The structure of the self-concept of one's personality and its components is thoroughly analysed. These are cognitive, emotional-appraisal, behavioural-creative, and spontaneous-spiritual components. The author suggests their model of formation of the self-concept in ontogenesis. The primary prerequisites for forming the components of this phenomenon are identified, which represent the core of the further development of the self-concept; The psychodynamic approach to understanding the formation of the self-concept and its model has been suggested, starting with the prenatal and postnatal stages of development while taking into consideration the mental space of the prenatal self.

The list of objective and subjective criteria of a practitioner psychologist's efficiency is summarized and specified. The author studies the conditions for the formation of an adequate image of the child practitioner psychologist profession. They also analyse the process of the self-concept formation in the postgraduate educational project on psychodynamic integrative child and adolescent psycho-correction and psychotherapy. The theoretical model of the continuum-hierarchical structure of the self-concept of the child practitioner

psychologist in the context of integrating their personal and professional components and the theoretical model of the formation of the professional component of the self-concept of the child practitioner psychologist was developed. The dissertation substantiates the model of professional educational space in the context of the formation of the self-concept of a child psychologist. A psycho-diagnostic program for the primary psychotherapeutic interview was created. It aims to conduct a professional selection of motivated specialists who are able to master the competencies of a child practitioner psychologist.

It has been determined that the main professional tool of a child practitioner psychologist is the self-concept, which is defined as a complex phenomenon: multi-layered psychic reality including different levels of organization of psychological activity: individual foundations, collective foundations, ontogenetic foundations, social foundations and self-referencing, which are subject to reflexive exploitation in the therapeutic relationship with the client, then the formation of the professional component of the self-concept was initially in the psycho-correction-psychotherapeutic elaboration of times its intrapsychic space and further professional reflection. Thus, we proceeded from the fact that we see the professional component of the self-concept as preliminarily studied and professionally refined personal self-concept. The latter represents the internalized particles of various interpersonal interactions that are exteriorized as a set of person's representations of oneself and constitute the meaning of their self-presentation.

Keywords: self-concept, professional and personal constituents of the self-concept of a child practitioner psychologist, intrapsychic, interpersonal, ontogenetic context, dynamic aspects of the self-concept development, structural integrative three-dimensional model of postgraduate training, continuous education, model of the continuum-hierarchical structure of the self-concept of a child practitioner psychologist, psychodynamic integrative child-adolescence psycho correction and psychotherapy.

ВСТУП

Актуальність теми. Фундаментальні та радикальні зміни, що відбуваються в сучасному соціокультурному середовищі, зумовлюють зростання інтересу вчених та практиків до проблеми успішної, конструктивної і ефективної самореалізації психологів, яка не можлива без процесів становлення професійної концепції Я.

Традиційна модель освіти з практичної психології в Україні мало враховує специфіку концепції Я дитячого психолога-практика, акцент в значній мірі донині робиться на формування загальної системи знань, умінь та навичок.

Починаючи з дев'яностих років минулого століття формувались соціально-історичні процеси, що мають певний вплив на розвиток особистості психолога та становлення його професійних структур. Центром уваги дослідників цієї проблеми стали професійно важливі якості психолога (О. Ф. Бондаренко, М. В. Молоканов, В. Г. Панок, Н. І. Пов'якель, О. С. Романова, Н. В. Пророк, Н. В. Чепелева, О. В. Швачко та ін.).

У більшості досліджень вказується на взаємозв'язок психографічних та професіографічних структур у контексті становлення професійної Я-концепції практичного психолога, однак зміст цього зв'язку розкривається на рівні пошуку особистісних рис і якостей психолога, які сприяють ефективності психокорекції (емпатійність, толерантність, автентичність, рефлексивність тощо). Проблема полягає в тому, що наявна освітня модель не враховує інтрапсихічних механізмів, які продукують дані якості, а тим більше не має можливості їх задіяти.

Останніми роками простежується зміщення дослідницького інтересу від розробки та опису нормативних моделей особистості та діяльності фахівця до вивчення професійної свідомості та самосвідомості даного суб'єкта діяльності (О. Ю. Артем'єва, М. Й. Боришевський, Т. М. Буякус, М. Ю. Варбан, Н. О. Кучеровська, Д. О. Леонтьєв, Л. М. Мітіна, Н. І. Пов'якель, Д. В. Ронзін, О. Є. Сапогова,

Ю. М. Швалб, Н. Ф. Шевченко). В багатьох дослідженнях виказується думка про те, що основним компонентом формування Я-концепції фахівців-психологів є створення умов для розвитку та гармонізації особистості спеціаліста (І. В. Вачков, І. В. Дубровіна, М. А. Єгорова, Ф. З. Кабіров, О. А. Мальцева, Є. І. Рогов, С. Я. Ромашина, Є. Є. Сапігова, Є. А. Спіркін, Є. Д. Соколова, Є. В. Шарапановская та ін.). Однак надзвичайно рідко питання фокусується довкола концепції Я дитячого практичного психолога.

Отже, актуальність проблеми, що досліджується, визначається наступною низкою причин:

– по-перше, трансформаційними соціокультурними змінами: пережитими воєнними подіями, економічним станом, збіднінням населення, міграційними процесами. Ці трансформації висувають особливі вимоги до особистості дитячого практичного психолога, яка пов'язана з активним динамічним формуванням його концепції Я (К. О. Абульханова-Славська, Г. О. Балл, М. М. Бахтін, О. Ф. Бондаренко, М. Й. Боришевський, Е. Гідденс, Н. Ф. Каліна, С. Д. Максименко, Е. Л. Носенко, Я. М. Омельченко, О. П. Саннікова, В. О. Татенко, Т. М. Титаренко, Н. В. Чепелева, А. В. Фурман та ін.); з безперервним особистісним і соціальним самовизначенням, що є адекватним існуючій реальності (Н. В. Антонова, М. В. Заковоротна, Н. Л. Іванова, М. І. Пірен, Г. Теджфел, Дж. Тернер, В. О. Ядов та ін.); з трансформацією соціальної та особистісної ідентичності практичного психолога (П. Бергер, К. Джерджен, Н. В. Дмитрієва, Т. Лукман, Т. В. Румянцева, Т. В. Трандина та ін.); з утвердженням таких характеристик, як самоцінність, самовизначення, самоставлення, самореалізація (Е. П. Белинська, Л. І. Божович, Б. С. Братусь, Ж. П. Вірна, М. Г. Гінзбург, І. С. Кон та ін.);

– по-друге, потребою у систематизації та узагальненні існуючих в психології підходів і концепцій розвитку професійної концепції Я практичного психолога (І. Д. Андрєєва, І. П. Андрійчук, Р. Бернса, О. Ф. Бондаренко, Й. Боришевського, Ж. П. Вірної, В. Вілюнаса, Н. В. Воляннюк, О. Є. Гуменюк, М. Т. Дригус, Д. І. Іванової, В. П. Іванова, Н. Ф. Каліної, З. Г. Кісарчук, І. С. Кона, А. Ленгле, М. І. Лісіної, Д. Майерса, С. Д. Максименка, Р. Мея, О. Мироненка та ін.); пошуком її структурних компонентів і феноменологічних проявів (Т. В. Говорун, В. Л. Зливков, Н. Ф. Каліна, О. М. Кікінеджі, К. В. Коростеліна, А. В. Маричева, В. М. Павленко, М. І. Пірен, Т. В. Румянцева, В. В. Століна, Л. Б. Шнайдер та ін.); чинників, детермінант її становлення (К. О. Абульханова-Славська, Н. В. Антонова,

Б. С. Братусь, Д. О. Леонтєв, В. А. Петровський, С. Л. Рубінштейн, В. І. Слободчиков та ін.);

– по-третє, вимогами практики, що виявляється у необхідності постійної професіоналізації концепції Я практичного психолога в умовах соціокультурних змін (О. Ф. Бондаренко, Л. П. Журавльова, І. А. Зазюн, Л. М. Карамушка, І. М. Кирилюк, С. Д. Максименко, В. Г. Панок, Н. І. Пов'якель, О. П. Саннікова, О. Я. Чебикін, Н. В. Чепелева, Н. Ф. Шевченко, Т. С. Яценко та ін.).

Таким чином, важливість та актуальність порушеної проблеми, недостатня її наукова розробка, відсутність відповідного концептуального підходу свідчать не лише про важливість та необхідність подальших досліджень формування професійної концепції Я практичного психолога загалом, а й концепції Я дитячого практичного психолога. Остання має унікальну своєрідність та специфіку площини становлення і визначається типом особистісного розвитку та психологічного знання. Розуміння цього феномену зумовлює побудову системи освітнього простору для формування специфічної, відповідно клієнтським запитам, концепції Я дитячого практичного психолога. Аналіз вітчизняної та зарубіжної літератури засвідчує, що в прямій постановці проблема формування концепції Я дитячих практичних психологів у системі післядипломної спеціальної освіти не була розроблена, хоча саме вона є головним вузлом, де зосереджено розбіжності між практикою підготовки фахівця та його конкретною професійною діяльністю. Відтак, актуальність та недостатнє наукове осмислення даної проблеми зумовили вибір теми нашого дисертаційного дослідження «Концепція Я дитячого практичного психолога».

Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами. виконувалась в межах науково-дослідницьких тем Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України: «Психологічні чинники самодетермінації особистості в освітньому просторі» (держреєстраційний номер 0109U000558) та «Діяльнісна самореалізація особистості в освітньому просторі» (держреєстраційний номер 0114U000602). Отримані результати дали змогу сформулювати наукові висновки, що мають методологічне, теоретичне і практичне значення для педагогічної та вікової психології.

Тему дисертаційної роботи затверджено на засіданні Вченої ради Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України (протокол № 1 від 04.02.2010 р.) і узгоджено на Міжвідомчій раді з координації наукових досліджень з педагогічних і психологічних наук в Україні (протокол № 7 від 26.10.2010 р.).

Об'єкт дослідження — особистість дитячого практичного психолога. **Предмет дослідження** — концепція Я дитячого практичного психолога як інтегративного психологічного феномену.

Мета дослідження — розробити концепцію Я дитячого практичного психолога, як основи побудови цілісної моделі освітнього психотерапевтично-дидактичного проекту з психодинамічної дитячо-юнацької психотерапії.

Завдання дослідження:

1. Розробити концепцію Я дитячого практичного психолога як підґрунтя побудови моделі динаміки формування концепції Я в онтогенезі.

2. Виявити змістові критерії взаємозв'язку психографічних та професіографічних структур у контексті формування концепції Я дитячого практичного психолога, умови формування адекватного образу професії дитячого психолога.

3. Визначити особистісні та професійні складові концепції Я дитячого практичного психолога у контексті психодинамічного підходу та представити їх в моделі континуально-ієрархічної структури концепції Я дитячого практичного психолога.

4. З'ясувати теоретико-методологічні аспекти професійної підготовки дитячих психологів-практиків у післядипломному професійному просторі та конкретизувати вимоги до сучасної професійної освіти дитячого психолога у контексті формування його концепції Я.

5. На основі теоретичної рефлексії та практичного психотерапевтичного досвіду супервізорства розробити програму післядипломної підготовки фахівців з психодинамічної інтегративної дитячої та юнацької психотерапії та втілити її на практиці у вигляді спеціалізованих психотерапевтичних проектів, у структурі яких передбачуватиметься первинне психотерапевтичне інтерв'ю, практичні, теоретичні, волонтерські едукативні блоки.

6. На основі зібраного та накопиченого в освітніх проектах емпіричного матеріалу виявити особливості та динаміку формування концепції Я практичного психолога в освітньому напрямку «Психодинамічна інтегративна дитячо-юнацька психотерапія» та узагальнити результати.

Концепція дослідження. Концепція Я психолога-практика розглядається як складний феномен: багатошарова психічна реальність, що включає різні рівні організації психічної діяльності: індивідуальні основи, колективні основи, онтогенетичні основи, соціальні основи та самореферентність, які підлягають рефлексивній експлуатації в терапевтичному стосунку з клієнтом.

Запропоновано психодинамічний підхід до розуміння формування концепції Я. Синтезувавши різні наукові дослідження концепції Я у контексті пропонованої нами парадигми, було створено модель формування концепції Я в динамічному та статичному вимірах. Описано раніше не досліджувані аспекти загальної структури концепції Я, що інтегруватимуться в подальшому в професійну складову концепції Я дитячих практичних психологів. Виокремлено первинні передумови формування складових цього феномену, що являють собою ядро подальшого розвитку концепції Я, починаючи з пренатального та постнатальних етапів розвитку з урахуванням ментального простору пренатальної самості, які закладаються у підґрунтя розуміння професійного стосунку дитячого психолога-практика з різними категоріями клієнтів. Особистісні складові концепції Я також розглядаються у векторі психодинамічного наукового розуміння самого процесу психотерапевтичного впливу, у якому головним серед неспецифічних факторів визначено стосунок, який імпліцитно укладається між психологом та його клієнтом, і який забезпечує другому корегуючий досвід для інтерналізації, і як наслідок, гармонізацію його власного Я. Звідси викристалізовується та обґрунтовується необхідність створення спеціальної організації освітніх форм та психотерапевтичних досвідів для самих практичних психологів (що працюють з дітьми різних вікових категорій, починаючи з немовлячого віку та пренатального розвитку плода, а також їх оточенням). Ці форми включають комплекс можливостей та спеціалізованих цілеспрямованих психотерапевтичних впливів задля формування та реконструювання особистісних та професійних складових концепції Я, а відтак оволодіння дитячими психологами-практиками специфічними методами психотерапевтичних інтервенцій. Для впровадження на практиці освітніх проектів первинно розроблені та візуалізовані у теоретичних моделях інтрапсихічні та інтерперсональні індивідуальні та соціальні змісти концепції Я. Запропоновані: модель континуально-ієрархічної структури концепції Я дитячого практичного психолога, теоретична модель формування професійної складової концепції Я дитячого практичного психолога; освітня психотерапевтична модель, що візуалізує площини психотерапевтичних інтервенцій та інтеграцій компенсованого особистісного досвіду й едукативних компонентів. Ця модель апробована на протязі 18 років у вигляді психотерапевтичних освітніх проектів за напрямком «Психодинамічна інтегративна дитячо-юнацька психотерапія». Якість освітньої програми відрефлексована у процесі супервізії, інтервізії та спостереження за досвідом профе-

сійної діяльності випускників проектів. Констатовано множинний позитивний практичний досвід учасників проектів — практичних дитячих психологів.

Методичний інструментарій складався із:

— *загальнологічних методів та прийомів теоретичного пізнання* — аналізу, синтезу, зіставлення, порівняння, узагальнення, абстрагування, систематизації, теоретичного моделювання;

— *генетико-моделюючого методу* — принципу аналізу за одиницями, принципу єдності біологічного та соціального, принципу креативності, принципу рефлексивного релятивізму, принципу єдності експериментальної та генетичної ліній;

— *емпірико-організаційних методів* — гіпотетико-дедуктивного методу як загального способу організації дослідження, ідеографічного підходу до аналізу ціннісної свідомості особистості та поєднання ідеографічного і номотетичного підходів у реконструкції імпліцитних змістів психокорекційних та психотерапевтичних інтеракцій; методик та процедур емпіричного дослідження — інтроспекція змістів самосвідомості, метод нарації та рефлексія структур концепції Я в психотерапевтичному сетінгу засобами авторських проективних технік та психодіагностичного комплексу;

— *методів активної психологічної дидакції* (регресивні розвиткові методи, психокорекційні едукативні завдання, волонтерські практики, теоретичні блоки, супервізії, інтервізії тощо);

— *методів аналізу даних* — методи багатовимірної статистики, методи статистичного висновку, типологізація, графічне моделювання, психосемантична реконструкція імпліцитних змістів концепції Я.

Етапи та організація дослідження. Дослідження тривало протягом 16 років з 2000 по 2016 рр. Воно побудоване у форматі лонгітюдного дослідження, що здійснювалось в 11 авторських освітніх 5-річних проектах з психодинамічної інтегративної дитячо-юнацької психотерапії, які проводились нами у містах Львові, Одесі, Києві та Дніпрі (Дніпропетровську). Загальна кількість учасників проектів 270 осіб. Дослідження проводилось перед початком освіти на проекті, під час первинного психотерапевтичного інтерв'ю, задіюючи описану у відповідному розділі даної дисертації психодіагностичну систему, під час освітнього процесу та при завершенні проекту через 5 років.

В проектах навчались професійні практичні психологи, які отримали вже освіту у якомусь із напрямків психотерапії та мали професійні досвіди або бажали його мати у роботі з дитячо-юнацькою категорією клієнтів. Кожна навчальна група налічувала до 35 учасників.

Навчальні семінари відбувались шість раз на рік по два дні або чотири рази на рік по три дні (кількість освітніх годин зберігалась та тематика семінарів теж була сталою). Між семінарами відбувались самозустрічі (підгрупи) учасників з метою відпрацювання та відреагування динамічних та особистісних аспектів, які опрацьовувались на попередніх психотерапевтичних семінарах в рамках освітніх проектів. Результати підгруп протоколювались у вигляді рефлексій та опрацьовувались в контексті лонгітюдного дослідження.

Нами було розроблено програму та описано організацію емпіричного дослідження, спрямованого на перевірку теоретичної континуально-ієрархічної структури концепції Я дитячого практичного психолога, як складного психічного явища, що має певні прояви на формально-динамічному рівні, змістовно-особистісному й імперативному рівнях; розкрито основні принципи організації та зміст емпіричного дослідження; обґрунтовано репрезентативність вибірки; визначено та описано методичну процедуру дослідження концепції Я дитячого практичного психолога. На основі емпіричного дослідження було зазначено, що розроблений нами концептуальний підхід до багатоступеневої освіти психолога-практика в галузі психодинамічної інтегративної дитячо-юнацької психотерапії був інтерналізований по завершенню навчання в цілісну концепцію Я учасників освітнього проекту.

Надійність та достовірність результатів дослідження базована на обґрунтованих методологічних засадах, теоретичній основі, різносторонньому аналізі предмета дослідження. З огляду на мету дослідження, його завдання, об'єкт та предмет, сформовано психодіагностичний комплекс, сформовано експериментальну групу досліджуваних, представлено достатній емпіричний матеріал та підібрані відповідні кількісні методи аналізу за допомогою статистичного підходу.

Кандидатська дисертація «Исследование воображения учащейся молодежи» було захищене 1990 році. Захищені положення кандидатської дисертації в докторській дисертації не використовувались.

Наукова новизна та теоретичне значення дослідження:

вперше:

— обґрунтовано поняття концепції Я дитячого практичного психолога в контексті психодинамічного підходу, яка розглядається як структурно-функціональна, динамічна, інтегральна властивість особистості;

— обґрунтовано основні методологічні принципи формування концепції Я фахівця з психодинамічної інтегративної дитячо-юнацької психотерапії;

– побудовано теоретичну модель формування концепції Я в онтогенезі;

– побудовано модель континуально-ієрархічної структури професійної та особистісної складових концепції Я дитячого практичного психолога; експліковані та описані компоненти кожного рівня;

– структуровано етапи та виявлено особливості трансформації концепції Я дитячого практичного психолога, а також запропоновано теоретичну модель становлення концепції Я дитячого практичного психолога, відповідно до якої розроблено структуру та зміст післядипломної професійної підготовки за напрямом «Психодинамічна інтегративна дитяча та юнацька психотерапія»;

– окреслено умови та етапи формування значимих для практичного психолога систем взаємодії з клієнтами дитячо-юнацької категорії та їх оточенням;

– розроблена та пройшла апробацію психотерапевтично-дидактична програма освітнього проекту;

– розроблено, апробовано та коректовано систему психотерапевтичних інтервенцій в контексті формування концепції Я дитячого практичного психолога, як засобу майбутньої успішної взаємодії практичного психолога з дитячо-юнацькою категорією клієнтів та їх оточенням;

– сформовано навчально-професійне поле для становлення концепції Я дитячо-юнацького психолога в єдності операційно-технічних, рефлексивно-оцінкових та смислових компонентів.

Практичне значення дослідження: розроблено, теоретично обґрунтовано та апробовано психодіагностичний комплекс методик, спрямований на дослідження формально-динамічних, особистісно-змістовних, соціально-імперативних і процесуальних характеристик концепції Я дитячого практичного психолога у тому числі: створено проєктивний тест «Візуалізація концепції Я», для діагностики різних структур концепції Я дитячого практичного психолога. Побудовано, апробовано та верифіковано структурно завершену програму 5-річної професійної психокорекційної освіти в галузі психодинамічної інтегративної дитячо-юнацької психокорекції та психотерапії, в основі якої лежить формування концепції Я майбутнього психолога-практика засобами психотерапевтичного та психокорекційного опрацювання «дефіцитів» його особистісної концепції Я та супутній теоретичний рефлексії, а також інтерналізації базових технік психокорекційного та психотерапевтичного впливу. Програма, побудована на цій моделі може використовуватись практичними психологами та соці-

льними працівниками у діяльності науково-практичних центрів, науково-дослідних лабораторій, дискусійних психологічних клубів, освітніх проєктах та курсах підвищення кваліфікації практичних психологів, а також в роботі шкільних психологів та психологів у дошкільних закладах освіти. Набуті знання можуть використовуватись в приватній практиці практичних психологів та у закладах клінічного профілю. Отримані результати досліджень можуть застосовуватись при підготовці та передпідготовці психологів.

Теоретичні положення й практичні висновки дисертаційного дослідження використовуються під час лекційних та практичних занять у курсах «Загальна психологія», «Психологія особистості», «Педагогічна та вікова психологія», «Психокорекція», «Дитяча та юнацька психокорекція та психотерапія», при організації науково-дослідницької практики студентів і магістрів, а також у роботі практичних психологів, що працюють з дитячо-юнацькою категорією клієнтів.

Впровадження результатів дослідження здійснювалося шляхом розробки і проведення повного циклу спеціалізованого психокорекційно-психотерапевтичного навчання в методі психодинамічної інтегративної дитячо-юнацької психотерапії в рамках освітніх проєктів та у виконанні бюджетних тем Львівського національного університету імені Івана Франка: 2005–2007 рр. «Критерії психологічного здоров'я студентської молоді» (номер держреєстрації 0105U002222); 2008–2009 рр. «Індивідуальні цінності та сенсожиттєві орієнтації в структурі психологічного здоров'я» (номер держреєстрації 0108U004132); 2010–2011 рр. «Структурно-функціональна модель психологічного здоров'я особистості» (номер держбюджетної теми 0110U001364); 2012–2013 рр. «Формування життєвої перспективи засобами психологічного тренінгу» (номер держреєстрації 0112U001270). Розробки та проведення спеціалізованих лекційних спецкурсів в освітніх просторах ЛНУ ім. Івана Франка та Інституту післядипломної освіти ЛНУ (довідка про впровадження), Львівського обласного інституту післядипломної педагогічної освіти (довідка про впровадження № 424 від 16.10.2015), Українського науково-методичного центру практичної психології і соціальної роботи НАПН України (№ 137 від 09.11.2015 р.), Національного університету «Острозька академія» (довідка про впровадження № 0007 від 02.05.2019), Львівського державного університету внутрішніх справ (довідка про впровадження 07.05.2019 р.), Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка (довідка про впровадження № 568 від 02.05.2019 р.), Запорізького національного технічного університету

(довідка про впровадження № 235 від 10.10 2018 р.), Торунського університету імені Миколи Коперніка та FUNDACJI «SWIATLO» (Польща).

Особистий внесок автора у статтях, котрі написано у співавторстві полягав у тому, що автор розробив ідею концептуалізації психодинамічного підходу в інтегративній дитячо-юнацькій психокорекції й психотерапії як окремого самостійного психотерапевтичного напрямку, та створення професійної програми підготовки фахівця у галузі психодинамічної інтегративної дитячо-юнацької психокорекції й психотерапії, сфокусованій на формування концепції Я дитячого практичного психолога.

Апробація результатів дослідження. Основні положення та результати дослідження було представлено на обласних, всеукраїнських та міжнародних конференціях: науково-практична конференція УСП «Дитяча та юнацька психотерапія в Україні: основні напрямки роботи» (м. Львів, 2003); науково-практична конференція УСП «Деадаптована дитина: напрямки психотерапевтичної та психокорекційної допомоги» (м. Львів, 2004); науково-практична конференція УСП «Теоретичні та практичні аспекти дитячої та юнацької психотерапії» (м. Львів, 2005); міжнародна конференція з дитячої та юнацької психотерапії «Дитяча та юнацька психотерапія в Україні — 5-річний досвід роботи» (м. Львів, 2006); міжнародна науково-практична конференція «Проблема психологічного здоров'я у сучасній психотерапії» (м. Львів, 2006); міжнародна конференція «Дитина в мені: психотерапія мого дитинства» (м. Львів, 2008); 2-й Світовий конгрес з психотерапії (м. Відень, 1999); 3-й Світовий конгрес з психотерапії (м. Відень, 2002); XI Євроконгрес з психотерапії «Психотерапія — Ідентичність та суперечності» (м. Львів, 2003); Євроконгрес з психології «Схід і захід, чи можемо ми знайти шляхи до порозуміння» (м. Відень, 2008); науково-практична конференція «Дитячі ігри — забави дорослих: психотерапія життєвих сценаріїв» (м. Львів, 2009); науково-практична конференція «Психологічна та психотерапевтична допомога дітям та молоді» (м. Ужгород, 2010); науково-практична конференція «Глобалізація та ідентичність» (м. Київ, 2010); науково-практична конференція з міжнародною участю «Соціальна адаптація дорослих осіб з порушенням розвитку» (м. Львів, 2012); Всеукраїнська міждисциплінарна науково-практична конференція «Українська психотерапія у пошуках свого місця в суспільних науках» (м. Львів, 2013); міжнародна науково-

практична конференція «Є життя в комі!» (м. Торунь, Польща, 2013); Перший Світовий конгрес дитини «Ідентичність і сім'я» (м. Київ, 2014); всеукраїнська науково-практична конференція «Формування конкурентоспроможності практичного психолога у процесі професійної підготовки» (м. Київ, 2014); науково-практична конференція УСП «Психотерапія в часі суспільних потрясінь» (м. Львів, 2014); Українська науково-практична конференція «Вихід із хаосу: криза як ресурс» (м. Київ, 2014); конференція «Львівські психіатричні зустрічі»: «Війна. Травма. Зцілення...» Інституту психічного здоров'я та Українського Католицького університету (м. Львів, 2014); всеукраїнська конференція «Методичні та психологічні аспекти профілактики шкільної дезадаптації» (м. Львів, 2015); V Міжнародна науково-практична конференція з християнської психології «Родина як простір становлення та відновлення особистості» (м. Львів, 2018); конференція з міжнародною участю «Основи психотерапії» (м. Львів, 2018); XXIV науково-практичної конференції з міжнародною участю «Актуальні питання психотерапії та психології» (м. Чернівці, 2018); науково-практичний семінар «Посилення громадської уваги до проблем адаптації спільнот до наслідків воєнного конфлікту» (м. Львів, 2018); Торунський міжнародний семінар студій неповносправності в університеті М. Коперніка «psychoterapia — wsparcie w roznych wumiarach zycia» (м. Торунь, Польща, 2018).

Результати дослідження представлялись в лабораторії психології навчання ім. І. О. Синиці.

Публікації. Матеріали дослідження знайшли відображення у 54 наукових працях, з них 11 опубліковано у виданнях, включених до переліку, затвердженого Міністерством освіти і науки України, 11 — міжнародних наукометричних виданнях (з яких 7 закордонних), в 11 вітчизняних та закордонних монографіях, 5 науково-методичних доробках, 16 — в інших наукових виданнях та виданнях апробаційного характеру.

Структура та обсяг дисертації. Дисертація складається зі вступу, 5 розділів, висновків, списку використаних джерел, який містить 413 найменувань, із яких 125 іншомовних та 190 додатків. У тексті роботи представлено 76 рисунків на 37 сторінках та 7 таблиць на 9 сторінках. Основний текст дисертації викладено на 393 сторінках, загальна кількість 580 сторінок.

РОЗДІЛ 1

НАУКОВО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ПІДХОДИ ДО РОЗУМІННЯ ДИНАМІЧНИХ АСПЕКТІВ РОЗВИТКУ КОНЦЕПЦІЇ Я ПРАКТИЧНОГО ПСИХОЛОГА В ОНТОГЕНЕТИЧНОМУ КОНТЕКСТІ

1.1. Концепція Я: поняття, структура, підходи у розумінні

Узагальнення теоретичних підходів в історичному та сучасному контекстах до визначення Я-концепції дає підстави стверджувати про багатоаспектність та мультидисциплінарність вивчення самого поняття та дає підстави спробувати створити певний інтегральний теоретичний концепт, який передбачав би новизну та актуальність. Наявні концепції є різноманітними, та визначають Я-концепцію зокрема, як:

- систему уявлень людини про себе, про власні соціально-демографічні характеристики, розумові здібності, характер, інші властивості тощо (Р. Бернс, А. Маслоу, Р. Мей, К. Роджерс) [19; 20; 179; 229];
- те, що людина вважає собою, та те, що вона вважає своїм (У. Джемс) [61];
- те, що людина означає для себе (Т. Шибутані) [273];
- динамічні, не завжди усвідомлювані, уявлення індивіда про себе, що дозволяє йому створювати та підтримувати стосунки з іншими (В. П. Зінченко, В. В. Петровський, М. Г. Ярошевський) [80].

Вивчення вищеозначених теорій дозволило констатувати, що вони мають власну предметну сферу аналізу, однак, увага акцентується на

певних структурних компонентах Я-концепції. Такими підходами на думку І. А. Дружніної у сучасній психології можуть виступати [60]:

– *генетико-моделюючий* (С. Д. Максименко, В. В. Клименко, А. В. Толстоухов та ін.), де витоком особистості в цілому, у тому числі її Я-концепції, є нужда, яка за словами С. Д. Максименка виступає «як енергетично-інформаційна сутнісна якість, що забезпечує експансію життя в онто- і філогенезі» [168]. Ознаками Я-концепції С. Д. Максименко вважає, по-перше, це віднесеність до якогось задалегідь визначеного масштабу, критерію, зразка, еталону; по-друге — наступність, тобто обумовленість розвитку Я-концепції попередніми стадіями розвитку; по-третє, цілісність, коли система розвивається в цілому, по-четверте, універсальність розвитку потенцій Я-концепції, які є самоціллю;

– *психоаналітичний* (А. Вертман, Е. Еріксон, Н. Ф. Каліна, О. О. Крутікова, А. В. Маричева, Дж. Марсія, З. Фройд та ін.), у якому фокус аналізу центрується на процесі побудови онтогенезу індивідуального Я та трактується як інтрапсихічна, самопродукуюча та динамічна структура. Вона здатна створити відчуття самості, безперервності розвитку та самоузгоджуваності особистості та має зв'язок з її самовизначенням, що включає, згідно з системними утвореннями Я-концепції, пошук цілей та формування ціннісно-мотиваційних структур;

– *інтераційний* (Е. Гоффман, Р. Дженкінс, Дж. Мід, Р. Фогельсон, Ю. Хабермас, Б. Шефер, Б. Шлейдер та ін.), у якому цей феномен розглядається в контексті соціально-інтераційної інтегрованості та спроможності індивіда до самосприйняття в контексті життєдіяльності;

– *структурно-динамічний* (Е. П. Белинська, М. Й. Боришевський, Ж. П. Вірна, Т. В. Говорун, О. Є. Гуменюк, В. Л. Зливков, О. М. Кікідзе, Н. Л. Іванова, К. В. Коростеліна, Т. М. Румянцева, В. М. Павленко, В. В. Столін, А. В. Фурман, Л. Б. Шнейдер та ін.), у якому сутність Я-концепції відповідає сутності образу Я, та розглядається як динамічна система. Ця система має нелінійну будову, складну структуру та передбачає процеси рефлексії особистістю своєї приналежності до певних соціальних утворень;

– *когнітивний* (Г. Брейкуелл, Г. Теджфел, Дж. Тернер, М. Яромовіц та ін.), у якому аналізується динаміка інтрапсихічного та інтерперсонального просторів у процесі їх актуалізації, а сама Я-концепція розглядається як мисленнева система, яка являється регулятором біхевіоральних процесів у певних соціальних вимірах;

– *нарративний* (К. Джерджен, А. Гідденс, Л. Хагендорн, Л. Хадді, Н. В. Чепелева та ін.), у якому Я-концепція розглядається як нарратив, що формується в контексті антиципації життєвих подій;

– *трансперсональний* (С. Грофф, К. Грофф, А. Мінделл, Н. Сабрин, Б. Якель та ін.), у якому розглядаються глибинні пласти психіки, занурення в ці пласти пов'язане з посиленням самототожності та відповідно структур Я. При цьому відчуття власного Я звернені до архитипічних просторів, перинатального і трансперсонального досвідів, що знаходяться у підґрунті концепції Я;

– *інтегративний* (В. В. Козлов, У. Уїлберг), у якому пропонується інтеграція вищезначених напрямків. Ця концепція базується на інтегративній методології, а саме — розумінні мультимодальності буття в часі та просторі. Цей підхід багатовимірно трактує поняття Я-концепції, в якій наявні глибинні, особистісні та соціальні компоненти. Жоден з них не розглядається як домінуючий чи підпорядкований, а є рівноправними.

Таким чином, багатогранність трактувань феномену Я-концепції обумовлені не лише методологічними принципами науковців, а й відмінностями у суб'єктивному сприйнятті самого поняття «Я-концепція». Уніфікованого визначення поняття цього феномену в сучасній психології не існує, що є характерним для постмодерного наукового простору, з одного боку, і наявності складної багатошарової природи досліджуваного явища — з іншого. Виходячи з реалій та опираючись на системний аналіз наукових пропозицій досліджуваної проблеми визначимо, що під Я-концепцією більшість дослідників розуміють складний феномен: багатошарову психічну реальність, що включає різні рівні свідомості, індивідуальні основи, колективні основи, онтогенетичні основи, соціальні основи, самореферентність (Е. Еріксон, О. Є. Гуменюк, С. Д. Максименко, У. Уїлберг та ін.) а також розуміють цей феномен як найважливішу характеристику особистості, як інтеграцію вище описаних основ та всіх рівнів свідомості. Багатогранністю та неоднозначністю відрізняються також теоретико-емпіричні дослідження Я-концепції. Тож, можна дійти висновку, що на тепер немає єдності у трактуванні феномену Я-концепції. Виокремлюють що найменше п'ять тенденцій:

- Я-концепція як запорука здорової особистості через відчуття власної безперервності й цілісності в часі та просторі. Таке тлумачення притаманне для психоаналітичного (Е. Еріксон, Г. Когут, З. Фройд та ін.) та інтеракціоністського підходів (Е. Гоффман, Б. Мелтцер, Дж. Петрас, Б. Шеферта ін.);

- ототожнення понять «Самість» («Я», «Селф») та «Я-концепція». У ряді концепцій в різні часові періоди XIX–XX ст. Я-концепція осмислюється як інтрапсихічна інстанція, що утворюється завдяки здобуттю та засвоєнню досвіду, усі частки якої («конструктивні» та «деструктивні») інтегровані в цілісну структуру. Таке тлумачення притаманне більш психодинамічній парадигмі, де наголошується на несвідомих частках даної структури (Дж. Мід, О. Кернберг, К. Г. Юнг та ін.);

- ототожнення понять «Я-концепція» та «ідентичність», які трактуються як мисленнєва система, що являється регулятором поведінки відповідно до ситуацій. Ідея виходить із парадигми когнітивної психології (Д. Мар, Дж. Тернер, Г. Тайфель, К. Лонге-Хігінс та ін.);

- ототожнення понять «Я-концепція» та «Я-образ». Згідно даного тлумачення наслідком діяльності самосвідомості є Я-концепція або іншими словами — Я-образ. Ці поняття мають синонімічний характер та унеможливають розділення у розумінні суті феномену (Х. Ремшмідт, І. С. Кон, Ф. Райс та ін.);

- Я-концепція визначається як асоціативна мережа оцінкових змістів власного образу, що включає асоціації між образом Я та різноманітними інтрапсихічними змістами, що уможливають їхню описовість (А. Айзендорф, Г. Банзе, П. Коста, Р. Мак-Крає, С. Мюке та ін.).

В різноманітних тлумаченнях структурних компонентів Я-концепції особистості спостерігаються дві суперечливі позиції. Одна з них розглядає Я-концепцію як цілісну структуру, що інтегрує різні частини: інтерналізовані ролі, ментальні та поведінкові моделі, ідентифікації, соціальні норми. Ряд учених (Г. Брейкуелл, Н. В. Дмитрієва, В. Л. Зливков, Н. Л. Іванова, С. Д. Максименко, М. В. Папуча, О. П. Саннікова, А. В. Сергєєва та ін.) вважають, що існує нерівнозначність частин Я-концепції й взаємозв'язків між ними. Ця структура є змінною у часі і в просторі, що сприяє її подальшій інтеграції, розвитку та переструктуруванню і уможливорює функціонування механізмів адаптації.

В іншій позиції (Н. В. Антонова, Р. Бернс, К. Джерджен, М. Р. Гінзбург, М. В. Заковоротна, І. С. Кон, Т. В. Румянцева, Т. В. Трандіна, О. В. Ядов та ін.) Я-концепція трактується як сукупність уявлень особистості про себе, емоційні стани, патерни, цінності, мотивації, що ситуативно актуалізуються. Цей феномен є поєднанням різнобічних, часом суперечливих елементів цієї ж структури. Ці структури дозволяють особистості адаптовуватись та відреагувати ситуації, що є динамічними. Змісти багатогранності та розбіжностей у цих структурах полягають лише у способах їхньої внутрішньої організації.

Узагальнення теоретичних підходів до проблематики дослідження Я-концепції як цілісної якості особистості свідчить про необхідність пошуку і формування нових концептуальних засад, що дозволить інтегрувати та систематизувати досить суперечливі тенденції у теоретичному тлумаченні досліджуваного феномена для більш ефективного його застосування в науковому та практичному, психотерапевтично забарвленому, просторі.

Первинно аналізуватимемо загальний контекст поняття Я-концепція, згодом більш детально абстрагуємось у предмет пропонованого дослідження. Так, посилаючись на дослідження Я-концепції Д. І. Іванова, звернемось до різних теоретичних шкіл, по-різному трактуючих саме розуміння, а відтак визначення Я-концепції [85; 86]. У вітчизняній психології найбільшого поширення набула класифікація різних підходів у розумінні феномену Я-концепції, запропонована О. В. Киричуком, до якої звертаємось і в даній роботі [214]. До основних підходів автор відносить:

- функціональний підхід У. Джемса, у якому Я-концепція розглядається як сукупність фізичного, соціального та духовного Я (самість);
- соціально-когнітивний підхід А. Бандури, У. Века, Д. Роттера, де Я-концепція аналізується з позиції принципу взаємного детермінізму;
- символічний інтеракціонізм Ч. Кулі, Дж. Міда, що даний феномен представляє з позиції інтерналізованого світу символів і знаків;
- психоаналітичний підхід З. Фрейда, К. Хорні, Е. Фромма, Е. Еріксона, який пропонує трактування людини в цілому як складної енергетичної системи, яка розвивається в просторі та часі;
- феноменологічна психологія К. Роджерса, А. Маслоу, В. Франкла, яка пропонує розуміння даного феномену як функцію унікального сприйняття оточення.

У. Джемс був один з перших, хто запропонував цілісну концепцію особистісного Я. Сам феномен розглядається Джемсом в контексті самопізнання та двоякої природи інтегрального Я. Джемс розглядає особистісне Я (Self) як двояке утворення та дві субструктури єдиного цілого, одна з яких є Я — усвідомлююче (I), а інша Я — як об'єкт (me). Він трактує «Я» як об'єкт — як те, що особистість може назвати своїм, та виділяє в ньому чотири складові, що мають певну ієрархію: духовне Я, матеріальне Я, соціальне Я і фізичне Я. Науковець зазначає, що на нашу самооцінку в значній мірі впливає те, ким би ми хотіли стати, та яке становище в суспільстві хотіли б зайняти. Власне ці компоненти становлять підґрунтя оцінки нами власних успіхів або невдач [61].

Вітчизняний дослідник О. В. Киричук, а за ним і інші науковці зазначають, що вкрай модерним на початку 20-го століття було дослідження та вивчення Я-концепції не тільки у руслі психології, але й в руслі інших суспільних наук, зокрема соціології, що вплинуло у подальшому на розвиток саме психологічної науки. Першопрохідцями та теоретиками були Ч. Кулі та Дж. Мід, які фокусували погляд на інтеракційному просторі та розглядали особистість у контексті соціальної комунікативної взаємодії. Пропонований ними напрямок, що отримав назву «символічний інтеракціонізм» базується на наступних припущеннях та розкриває детально їх семантику;

- будь-яка особистість, реагує на зовнішній світ загалом та найближче навколишнє середовище залежно від тих суб'єктивних (імпліцитних) символів-значень, якими вона його наділяє і з яким його асоціює (в контексті переносу та проєктивних механізмів);
- відповідно, ці значення є наслідком соціальної інтеракції;
- ці соціокультурні утворення є динамічними, та трансформуються внаслідок індивідуального сприйняття в межах інтеракції та існують в кордонах комунікативного простору [138; 214; 271; 338; 339; 350].

Таким чином Я-концепція особистості розглядається в межах інтеракцій з іншими, в яких вона відіграє різні соціальні ролі. Саме у цих інтеракціях розкриваються вроджені, архетипові психічні форми і формується Я особистості. Людині, як соціальній істоті, для розвитку психічних змістів завжди потрібна присутність інших, так би мовити «суспільне дзеркало». На нашу думку, саме присутність інших людей, які в процесі життєдіяльності висувають очікування, накладають правила та обмеження, надає психічним змістам потрібної структури та форми.

У соціально-когнітивному підході, представниками якого є А. Валлон, А. Бандура, У. Век, Д. Роттер, У. Мішел, С. Московичі, У. Найссер, Е. В. Якімова, підкреслюється роль когнітивних процесів, які опосередковують взаємини людини та середовища. Як і в теорії символічного інтеракціонізму, дані автори наголошують на соціальній природі людини, вродженій потребі створювати стосунки з іншими, які неодмінно набувають для людини особистісних змістів. Це позначається на унікальності досвіду кожної людини, а відтак і її життєвої ситуації загалом. У процесі дослідження Я-концепції неповторність людини зумовлює потребу звертатися до її особистісних рефлексій, використовуючи науковий метод інтроспекції.

Дослідники цього напрямку притримуються думки, що особистість первинно когнітивно, а вторинно дієво формує власну моральну

позицію та поведінку, а не є лише реагуючою істотою. Особистість здатна до аналітичного конструювання власних цінностей та аналізу цінностей інших, враховує умови перебування й, у контексті адаптації та ситуації, формує власні цілі, які є частково індивідуальними, а частково взаємодіючими. Власне маючи такі генетично зумовлені механізми індивідуації та соціалізації можливіться саморегуляція та самоефективність особистості. Оба феномени створюють простори взаємодії з іншими та стосунку із собою й ефективно впливають на її пізнавальну та афективну сфери, вчинкові дії, стани та властивості [214; 219; 220; 221; 225; 252; 326].

Е. Еріксон вживає поняття ідентичності в контексті психоаналітичної теорії Его. Такий розвиток особистісної тотожності проходить ряд криз — «поворотних пунктів, після котрих розвиток скеровується в напрямку подальшої диференціації» [282, с. 25]. На думку Е. Еріксона з точки зору психології формування ідентичності передбачає одразу два процеси — відображення та спостереження: з одного боку, індивід оцінює себе з точки зору інших, використовуючи їхню типологію, а з іншого, як він сприймає себе у порівнянні з іншими. На думку автора, більшість з цих процесів відбуваються позасвідомо. Тому виконання соціальних ролей, хоча і можуть бути домінуючими аспектами ідентичності, втім не є її суттю [282].

Концепція Е. Еріксона надбудовує концепцію самоаналізу З. Фрейда, є об'єктивною багатократно апробованою та науково доведеною в різних соціокультурних просторах. В результаті цих кроскультурних досліджень теорія була скерована в соціокультурний вектор та набула контексту становлення усвідомленого «Я» індивіда, який Еріксон означив як «Его». Джерелом его-ідентичності Е. Еріксон визначає як культурно значуще досягнення. Він трактує Его-ідентичність як суб'єктивне почуття безперервної самототожності, що заряджає особистість психічною енергією, прирівнюючи її до лібідо З. Фрейда [281; 282].

Крізь призму гуманістичної психології можемо розглянути Я-концепцію як систему самосприйняття. К. Роджерс вважав, що внутрішня структура Я формується в процесі взаємодій з оточенням (перегукуючи власні переконання з переконаннями представників неофрейдизму та Его-психології зокрема, Е. Еріксоном, К. Хорні, Е. Фроммом, Е. Берном, А. Фрейд, Х. Гартманом, Р. Спітцом, М. Малер, Е. Глоувером та ін.) [278; 279; 280; 281; 282]. Це формування відбувається в першу чергу у стосунку зі значимими іншими (батьками, сестрами, братами тощо). У стосунку з собою та іншими

формується структури Я-реального та Я-ідеального. В утворенні цих структур на думку К. Роджерс, Г. Саллівана та їх однодумців важливе значення має «значимий інший» (подібне ми зустрічаємо у психоаналітичній теорії Дж. Лакана, де чільне місце утворенню подібних структур відводиться ранньому стосунку дитини з матір'ю, в яких латентні змісти дитини утворюються завдяки здатності матері віддзеркалити її стани). Ці структури є головним в життєвому наративі та набутті досвіду, що інтерналізується та є базовими для формування у подальшому концепції Я [229; 351]. Загалом в широкому контексті феноменологічний підхід первинно був створений Ф. Brentano й Е. Гуссерлем, однак в сучасній психології отримав справжній розквіт у рамках не тільки гуманістичного підходу, але й гештальт-терапії, НЛП, логотерапії, психосинтезі і багатьох інших психотерапевтичних школах (К. Роджерс, А. Маслоу, В. Франкл, Р. Мей та ін.).

У вітчизняній психології до феноменології розвитку особистості, її неповторного світу та ідентичності, звертається Т. М. Титаренко. Авторка пише про те, що кожен з нас будує власний феноменальний світ, організовуючи зовнішню дійсність у певну внутрішню систему свідомих та позасвідомих конструктів, які складають структуру особистості. Вочевидь для цього потрібно застосовувати когнітивні можливості в процесі активного дослідження світу у поведінці, спілкуванні та діяльності [251]. Загалом в просторі даної теоретичної парадигми не акцентується увага на аналітичних категоріях, однак пропонується позиція, відповідно якої особистість можна зрозуміти, виходячи із її саамосприйняття та сприйняття нею навколишнього світу.

В свою чергу Р. Бернс, засновник інтегрально-інтеракціоналістичного підходу, розглядав концепцію Я як сукупність настанов, спрямованих на себе. Він також виділив складові концепції Я: уявлення індивіда про самого себе, експресивна оцінка цього уявлення, поведінкові реакції. Вона може бути різною за афективністю, оскільки властивості Я-образу мають різну емоційну інтенсивність. Ще однією складовою концепції Я особистості є Я-фізичне. Розглядаючи цей феномен як сукупність настанов особистості, спрямованих на саму себе, Р. Бернс звертає увагу на наступні найбільш вагомні елементи цих настанов: **когнітивну складову** (наявні переконання про себе); **емоційно-оцінкову складову** (як я ставлюсь/оцінюю дане переконання); **поведінкову складову** (реакція на дані переконання, яка може виражатись у поведінці) (рис. 1.1) [19; 20].

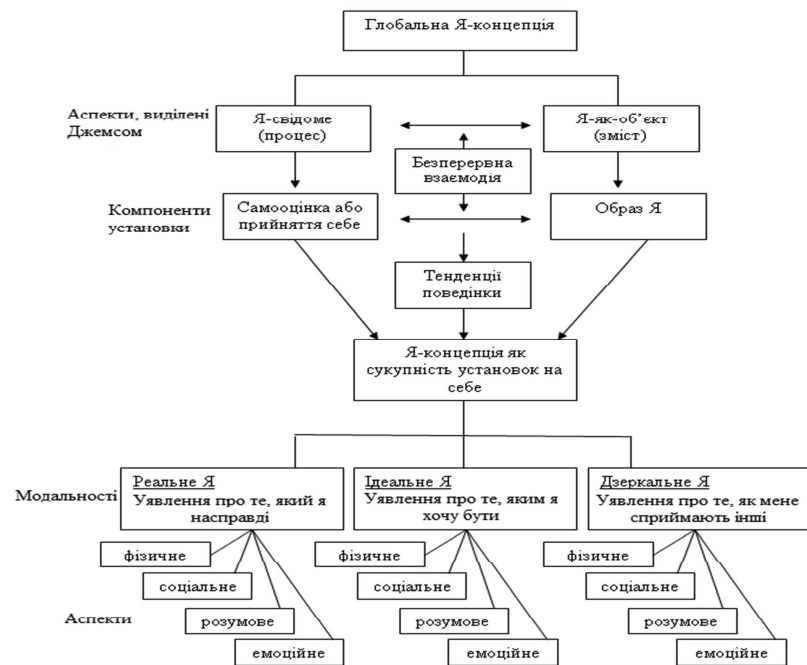


Рис. 1.1. Структура Я-концепції (Р. Бернс, 1986)

Ці настанови можуть мати також різноманітні спектри самоідентичності та самооцінки, а саме:

1. Реальне «Я» — настанови, пов'язані з самосприйняттям особистості у контексті особистісних властивостей, що стосуються соціальних параметрів самореалізації.
2. Дзеркальне «Я» — настанови, пов'язані з суб'єктивним образом об'єктивного сприйняття особистості оточенням.
3. Ідеальне «Я» — настанови, пов'язані з уявленнями особистості про власну особистісно-соціальну перспективу [19; 20].

У розумінні дослідниці Р. Уайлі концепція Я — це все, що особистість вважає самою собою чи своїм; все, що вона про себе думає; усі властиві їй способи самоприйняття та самооцінювання. В свою чергу ще один представник американської психологічної школи Т. Шибутані зазначає, що Я-концепція — це те, що людина означає для себе. Вона забезпечує її постійність та визначеність поведінки [273].

Натомість, деякі вітчизняні дослідники (К. А. Абульханова-Славська, Г. С. Андрійчук, М. І. Лісіна, І. С. Кон, С. Д. Максименко,

В. В. Столін, Т. М. Титаренко) мали різне бачення структур Я особистості, одні ототожнюють поняття Я-образу та Я-концепції; інші ж вважають, що Я-концепція є найширшим поняттям у цій сфері, і що вона включає в себе Я-образ як позначення когнітивного аспекту концепції Я [2; 12; 21; 27; 143; 144; 163; 244]. Існують й інші підходи: зокрема термін «образ Я» використовують як відносно стійку, не повсякчас доступну до усвідомлення, неповторну систему уявлень індивіда про себе, на основі якої він вибудовує свої взаємовідносини з іншими [71; 73; 84; 162; 178].

В дослідження феномену Я в східноєвропейській науковій парадигмі в багатьох дослідженнях зазначається, що він є структурною одиницею цілісної особистості як багаторівневої та складної системи. Ця структурна одиниця, своєю чергою, є складним інтегративним суб'єктивним утворенням, яке виявляється у ставленні до себе у форматі різних психологічних феноменів, от як: фантазування стосовно власних емоційних, мисленнєвих, духовних, поведінкових здатностей та можливостей. Також у ряді досліджень вказується на стосунок та взаємозв'язок свідомих та несвідомих структур у створенні образу Я. Важлива частина у створенні подібного образу Я належить також комунікативній взаємодії з тими, хто є поряд (із значимими іншими) та відіграє значну роль у життєдіяльності особистості. Так, дослідниця І. І. Чеснокова пропонує розрізняти два рівні самосвідомості за критерієм тих рамок, у яких відбувається співвідношення знань про себе. На першому рівні таке співвіднесення відбувається в рамках співставлення «Я — інша людина». Первинно деякі якості сприймаються й розуміються в іншій людині, а згодом переносяться, проектується на себе.

Інтрапсихічними прийомами самопізнання на цьому рівні є самостереження та самосприйняття. На другому рівні самосвідомості співвідношення знань про себе відбувається винятково в процесі автокомунікації, тобто в рамках «Я і Я» [268, С. 52–75]. У цьому випадку індивід оперує вже готовими, сформованими, цілісними знаннями про себе. Специфічний внутрішній феномен самопізнання використовує взаємоінтегровані системи самоаналізу та самоосмислення. Вищого розвитку система самоусвідомлення індивіда на цьому рівні досягає під час формування цілей та перспективних планів, конструювання власної життєвої філософії, ціннісної сфери у контексті формування почуття власної гідності тощо. Таким чином, можна передбачити, що ряд авторів схиляється до означення феноменів самоідентифікації як Я-концепції, інші ж опираються на термін образ Я, самість, концепція Я. Нами ж буде цей феномен означатись як концепція Я та базуватись

на психодинамічній парадигмі формування структур Ego. Схиляємось до думки про те, що формування концепції Я відбувається не лише на осі інтерперсонального спілкування та зворотніх рефлексій, а значною мірою на наративах, які творять конгломерат оцінок та відповідних інтроспекцій. Наступним кроком становлення концепції Я є моніторинг життєвих ситуацій, що лягли в основу імпліцитних утворень стосовно особистісних утворень [106; 110; 119; 122; 124].

Таким чином, у змісті концепції Я ряд вчених виділяють дві важливі складові: знання про ті загальні риси, які об'єднують суб'єкта з іншими суб'єктами — приєднувальна складова концепції Я; знання, які виділяють Я суб'єкта порівняно з іншими — диференціювальна складова концепції Я, яка надає індивіду відчуття власної унікальності та неповторності.

Така парадигма уявляється нами так, як зображено на рис. 1.2.

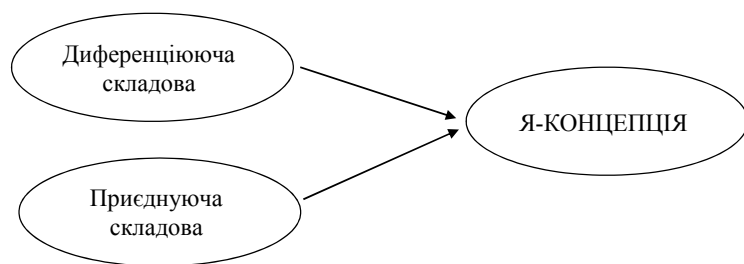


Рис. 1.2. Складові концепції Я

Рівні самосвідомості визначаються різними формами активності індивіда, який водночас є і біологічним організмом, і соціальним індивідом, і особистістю та індивідуальністю. На біологічному рівні активність суб'єкта визначена системою «організм-середовище», має насамперед динамічний характер і зумовлена потребами в безпеці та фізичному благополуччі. На рівні організму також формується самовідчуття, яке й відображає міру задоволення потреби в нормальному функціонуванні. На рівні соціального індивіда активність підпорядковується іншій потребі — належати до певної спільноти, бути прийнятим нею. Ця активність регулюється соціальними нормами та правилами, які засвоює індивід. «Я-образ» полегшує орієнтацію в цій системі передусім за рахунок формування своєї приєднувальної складової системи соціальних самоідентичностей: статевої, вікової, етнічної, соціально-рольової тощо. У рамках цих ідентичностей суб'єкт

порівнює себе з еталонами й через них — з іншими. Ці порівняння утворюють базу для диференціювальної складової концепції Я, яка на даному рівні є вторинною.

Життєва важливість для індивіда бути прийнятим іншими виражається в самоставленні, яке слугує перенесенням всередину ставлення оточуючих: прийняття ними чи відторгнення. На рівні особистості активність суб'єкта визначається, передусім, потребою в самореалізації — в роботі, любові, спорті, сім'ї тощо. На цьому рівні провідне місце займає диференціююча складова концепції Я.

Натомість І. С. Кон зазначає, що Я-образ (ототожнюючи його з Я-концепцією) як уявлення про себе є внутрішнім ядром особистості й розуміється як єдина, не позбавлена суперечностей, настанова в ставленні до себе. Важливими психологічними механізмами самопізнання вважаються також: засвоєння суб'єктом оцінки його іншими людьми; соціальне порівняння; самоатрибуція (спостереження й оцінки своєї поведінки в різних ситуаціях) [142; 143].

Уявлення про себе можуть належати до різних сфер життєдіяльності людини. Предметом самосприйняття та самооцінки індивіда можуть стати його тіло, здібності, соціальні відносини й багато інших особистісних проявів. Важливою характеристикою Я-концепції є її цілісність, послідовність, динамічність та стійкість у часі [19; 21; 25; 26; 57; 58; 61; 122; 144]. Зокрема її фізичне Я інтегрується в наступні особистісні утворення: на когнітивному рівні тілесний образ розглядається особистістю як уявлення про власне тіло (образ тіла, статева приналежність, зовнішність); на емоційному — відбувається самооцінка зовнішності, тілесних проявів; на поведінковому — формується поведінка особистості в зв'язку з уявленнями про своє тіло та самооцінку, на духовному — пропонується асертивність фізичного тіла та його екологічність у стосунку. Кожна із цих складових може розглядатись як Я-реальне (як людина бачить, оцінює своє тілесне Я), як Я-ідеальне (яким би людина хотіла бачити своє тіло і зовнішність) і як Я-дзеркальне (як на її думку, тіло і зовнішність оцінюють навколишні та як ці уявлення впливають на власну поведінку). Міра збігу цих показників може свідчити як про гармонійність особистості, високий рівень задоволеності собою, низьку тривожність, так і навпаки, про неадекватність самосвідомості, завищену самооцінку чи витіснення тривоги [20; 21; 194; 229].

В різних психологічних школах виділяють також різні форми уявлень про себе, диференційовані або за сферою проявів людини («соціальне Я», «духовне Я», «фізичне Я», «особисте Я», «моральне Я»,

«сімейне Я» тощо), або як реальність та ідеал («ідеальне Я», «реальне Я», «дзеркальне Я»), або за часовим континуумом («Я в минулому», «Я в теперішньому», «Я в майбутньому»), або за іншою ознакою [23; 71; 222; 224; 317].

Отож, існує багато підходів до розуміння концепції Я. Ми розглядатимемо даний термін як сукупний для позначення всіх уявлень людини про себе, який формується у модальностях свідомого та несвідомого й проявляється не лише у формі рефлексій, але й фіксованих способів дій та взаємозв'язків. Узагальнюючи, зазначимо, що концепція Я є генетичною субстанцією особистості, однак наповнюється індивідуально та процесуально в онтогенезі відповідно до засвоєння різного роду досвіду. На цій основі формуються складні утворення самосвідомості, що інтегрують у собі самокритичність, самооцінку, самоприйняття та самосприйняття й в різний спосіб проявляють себе в різних часових вимірах життєдіяльності. Інваріантність виявів цих феноменів залежить від віддзеркалення іншими всіх частин власного Я особи в конкретних життєвих обставинах. На основі цих дзеркал включаються або ж формуються механізми самопідтримки. Далі з'являється пошук особистістю підтримки в інших. Також відбувається пошук змін ситуацій, які для особистості можуть виявитись або ресурсними, або дефіцитарними [4; 15; 19; 20; 31; 57; 58; 110; 111; 142; 143; 144; 145; 194; 289].

Ще психологи XIX століття відзначали, що особистість функціонує в суспільстві та залежить від нього, та лише у цій взаємодії формує образ Я [145, С. 315–316]. З позицій існуючих тоді наукових поглядів суспільство трактувалось як формуюче зовнішнє середовище, у якому відбувалось становлення особистості. Не ставилось питання щодо факторів, які детермінують процеси саморефлексії та інтроспекції самооцінки. У ці часи здебільшого фокусувалась увага на одних аспектах власного досвіду, натомість випускались з уваги інші. Тому відсутнім було цілісне дослідження психологічних феноменів. Поступово прийшло розуміння того, що будь-яке якісне чи кількісне дослідження образу Я містить у собі компонент оцінки й порівняння. Наповнення та якісний компонент оцінкових змістів динамічно змінюються та детерміновані соціальними впливами і психологічним підґрунтям. Власне спостереження за цими процесами, спонукало психологів до розуміння їхньої соціальної сутності. Тож проблема взаємозв'язку становлення Я і самооцінки та їхньої єдності в міжособистісних стосунках завжди по-різному вирішувалася в психологічних теоріях і дослідженнях [57; 58; 61; 122; 268; 329; 396].

Так, самооцінка у зарубіжних психологічних теоріях представлена насамперед у теорії соціального інтересу А. Адлера [5; 6; 247; 263; 278]. Все, що відбувається з кожною людиною в процесі життя — це подолання комплексу неповноцінності, який формується у дитинстві. У процесі власного розвитку будь-яка особистість і в кожному суспільстві без винятку відчуває себе неповноцінною. Первинно Адлером трактувався цей феномен наступним чином: комплекс неповноцінності є накопиченням як суб'єктивних так й об'єктивних фрустрацій в процесі дорослішання, і це спонукає дорослу людину шукати шляхи компенсації дитячих незадоволених потреб або ж пережитих травматичних епізодів шляхом пошуку переваги над іншими, які «у цьому випадку не зможуть завдати болю». Комплекс поведінкової активності, що проявляється у прагненні до влади, спрямованої на подолання неповноцінності, називається персонологом інстинктом агресії, як первинної потужної інстинктивної сили. Адлер також відзначав феномен «стилю життя», що формується до п'яти років в стосунку з батьками та найближчим середовищем і є міцно укоріненим патерном, який лише поверхнево підлягає корекції. Таким чином особистості доступне лише вдосконалення й розвиток базових структур, закладених у ранньому дитинстві [6]. Враховуючи вищезазначені психологічні феномени, узагальнимо, що певні умови фізичного та психічного розвитку (напр. патологія або дизфункція соматичних органів, вроджений фізичний дефект, гіперопіка або гіпоопіка) може призвести до того, що почуття неповноцінності становитиме основний патерн комплексу неповноцінності, в основі якого — відчуття гіперболізованого почуття власної слабкості й неспроможності. В такій ситуації відбувається формування та фіксація надмірної тривоги. Формуються структури, які унеможливають почуття безпеки, відповідно у індивіда формується певний стиль життя [5; 6].

Існування сприймається як постійна загроза, а самооцінка набуває певного неконструктивного забарвлення (почуття переваги). В такій ситуації варто говорити про почуття неповноцінності, що компенсуватиметься, наприклад, прагненням до завоювання престижу або здобування успіху (конкретні досягнення не є центральною опцією уваги індивіда). Якщо ж самооцінка підлягає загрозам індивід формує певний стиль стосунку з іншими, принижуючи чи знецінюючи їх. Вектор психодинамічного дослідження стосунків у батьківській сім'ї та їх наслідків для формування структур концепції Я, які впливають на становлення самооцінки, характерний і для інших психологів постфрейдистського напрямку (А. Фройд, М. Клейн, Д. Віннікотт, Е. Віку-

каль, Д. Вудс, Г. Когут, Ф. Перлз, К. Хорні, Е. Еріксон, В. Райх, В. Джеймс, Б. Ф. Скіннер, Д. Александер, Е. Фромм, В. Цімпріх, Е. Фрошмайер, М. Шмальгофер та ін). Так, ключовим аспектом у формуванні самооцінки К. Хорні вважає стосунки у триангуляційній системі (дитина–батьки). Вона наголошує, що природними передумовами раннього розвитку дитини є дві потреби: потреба в задоволенні та любові й потреба в безпеці. При умові, якщо безпека не задоволена — виникають та закарбовуються (імплікуються) певні дефіцитарні змісти. Для розуміння та візуалізації змістів цих дефіцитів нами була побудована модель механізму нарцисичного захисту з позиції компенсації структури ідентифікаційного розщеплення, використовуючи психодинамічний підхід у дитячо-юнацькій психотерапії. Вона виглядає наступним чином (рис. 1.3) і у психотерапевтичній реальності може креативно та асоціативно відтворитись методами психоаналізу, символдрами, психодрами, піскової психотерапії, ігрової психотерапії, арттерапії тощо.

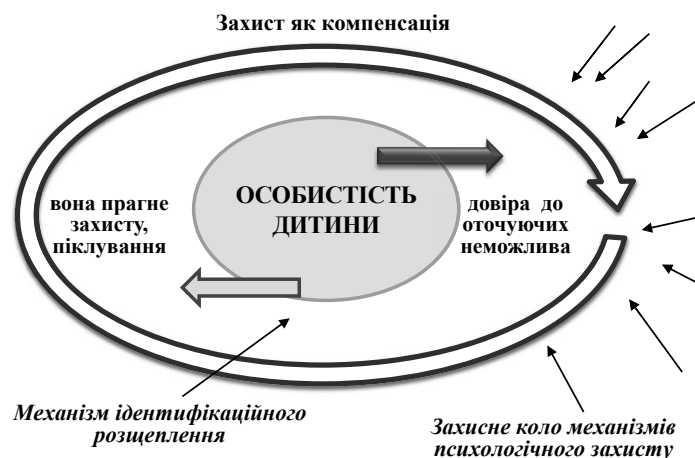


Рис. 1.3. Нарцисичний психологічний захист як компенсація

Як бачимо з рисунка, «кільце захисту» дає можливість особистості втриматись у межах власної психічної інтеграції, не зважаючи на викривлення сприйняття власних меж, самооцінки та взаємодій.

Це явище можна зрозуміти теж через призму аналізу структури особистості представниками різних сучасних психологічних шкіл, які подібно ж описують ці феномени. До прикладу, як зазначають сучас-

ні австрійські психотерапевти, що тривало працюють з підлітками та молоддю А. Приц, Е. Цімпріх, Е. Фрошмаєр, Е. Унтервегер, Б. Якель, а також американський психотерапевт А. Блатнер, сучасна дитина (підліток–молода людина) це своєрідна інтеграція рис та психічних явищ, провованих та сформованих постмодерними цінностями наявної культури, що позбавлені структури і безпечних меж. Невід’ємною частиною такої особистісної структури є невротичні захисти та похідні від них захисні стратегії в констеляції з есенційними та інтерналізованими специфічними інтерперсональними змістами. Загалом така форма буття особистісного розвитку формує об’ємну нарцисичну структуру, що динамічно розвивається у просторі та часі, та яка, підкріплюючись сучасною утопічною формулою успіху, орієнтована на його здобуття, як екзистенції життя (таке собі прокрустове ложе сучасної цивілізації) [259; 262; 263].

У кінцевому результаті описані вище механізми ідентифікаційного розщеплення і компенсуючі їх невротичні захисти незмінно розглядаються з позиції концепції Я та, відповідного розкриття міжособистісних відносин, в залежності від яких розрізняють життєві стратегії, що мають стабільні стійкі патерни, які методично повторюються та важко піддаються корекції. До таких стратегій належать наступні: стратегічна екзистенційна та поведінкова модель, що спрямована на стосунок з іншими та деяку залежність від них; стратегічна екзистенційна та поведінкова модель, що виявляється у постійній конфронтації з людьми, боротьбою аж до психологічного або ж фізичного їх знищення; та стратегічна екзистенційна та поведінкова модель втечі від людей, що в кінцевому результаті призводить до усамітнення, віртуалізації, інфантилізації, повної соціальної дезадаптації [281].

У випадку, якщо ці захисні стратегії стимулюють наростання патогенних змістів, вони приречені на неуспіх, оскільки створюють, життєві сценарії, які можна означити як «**порочні кола**». Самі стратегії у своєму змісті — це патерни, якими людина хоче позбавитись тривоги, але тим самим накопичує та нагромаджує її. (Наприклад, особи, які не були бажаними або ж емоційно прийнятими своїми батьками, та не зазнали достатньої любові первинно від них та, ймовірно, з боку однолітків, з часом почувають себе все більш нелюбимими та можуть акцентувати увагу саме на подібних подіях та думках про них, а також фантазіях щодо їх неприйняття іншими й часто не помічають протилежних ситуацій) [252; 263; 281].

Неконструктивний нарцисичний триангуляційний простір, що може проявлятися у батьківському неприйнятті дитини чи її статі, не-

приятні або різних формах постабортного синдрому тощо, навпаки, сприяють розвитку у дитини уразливого, нестійкого до фрустрацій, ослабленого й безпорадного Я, що персоніфікується у нереалістично грандіозне Я, за допомогою якого особистість взаємодіє зі світом. У цьому випадку реальне Я постійно відчуває потребу у любові та прийнятті, які прагнуть компенсації шляхом відповідних механізмів психологічного захисту та поведінкових стратегій, що змушені постійно забезпечувати позитивну самооцінку. Прикладами негативної компенсації можуть бути аскетизація, обман, передбачення звинувачень зі спробою самовиправдання, раціоналізація, екстернальність, заміщення, втеча, неконструктивна перманентна конфронтація з соціумом та інше.

В уявленнях представників *когнітивістської науки* феномен самооцінки є специфічним утворенням, необхідним особистості в стосунку когнітивно емоційного сканування власних станів. Також цей феномен дає можливість особистості оцінки ситуації довкілля та себе у ньому й таким чином уникнути небажаних ситуацій. Стійке та динамічне всебічне уявлення суб'єкта про себе, що ґрунтується на інтерналізованому досвіді та генетичних феноменах рефлексій власної ефективності, заряджає та збуджує тріби, психічні стани й почуття [271; 368; 376].

Ще інший погляд спостерігаємо у представників *гуманістичної теорії*. Зокрема американський психолог українського походження А. Маслоу акцентує увагу на феномені «самоактуалізації», яка є найбільш досконалою та становить верхівку всієї ієрархії потреб та часто визначається як найдосконаліший мотив діяльності. Однак ця можливість з'являється лише тоді і у тих особистостей, які здатні або знайдуть можливість задовільнити первинні потреби. Як А. Маслоу так і цілий ряд дослідників різних шкіл до цих потреб відносять: фізіологічні потреби, потреби безпеки й захисту, потреби належності й любові, потреби самоповаги та трансцендентності [177; 293; 295; 297; 303]. Потреба або ж мотив самоповаги можуть компенсуватись у випадках, коли достатньою мірою задоволені базові потреби (потреби в організації, сталості життя в порівнянні з хаосом, в дотриманні законодавчих норм, антиципації життєвих подій, свободі самовираження, приналежності до певних соціальних спільнот, потреби емоційної близькості, любові). У випадку фрустрацій базових потреб, індивід регресує на примітивні рівні власного функціонування і залишається там доти, доки ці потреби не будуть задоволені в необхідній для нього мірі. Руйнування почуття самоповаги спричиняє наростання почуття тривоги, невпевненості й як

наслідок, неповноцінності, слабкості, пасивності й залежності, що неминуче призводить до низької самооцінки.

Формуванням конструктивного підґрунтя розвитку особистості, потентної до актуалізації, є безумовне її прийняття соціальним оточенням. Це передбачає такі форми взаємодії, в яких батьки дитину приймають і поважають за те, якою вона є, формуючи адекватні патерни взаємного відреагування. При цьому, батьки можуть і повинні висловлювати дитині певне незадоволення за конкретні дії, формуючи соціальні патерни, однак це повинно відбуватись без позбавлення її любові й поваги. За такого виховання та конструктивної комунікації в дитини виникає безумовне прийняття себе, яке дозволяє розвивати власні цінності та вибудовувати конгруентні поведінкові стратегії відповідно до своїх реальних почуттів, абстрагуючись від наявних соціальних обставин.

У багатьох психологічних дослідженнях домінує ідея про єдність феноменів самоставлення та самооцінки, що інтегровані у структуру самосвідомості на різних етапах онтогенезу. Наприклад, у ряді наукових видань (Е. Берберіха, А. Бергмана, Е. Дікстейна, Г. Маєрса, Е. Фрошмаєр, В. Цімпріх, П. Янсена та ін.) виділено п'ять таких етапів, які ще називаються стадіями або рівнями [279; 280; 281; 354; 412; 413].

- Перший рівень охоплює такі параметри — як процес формування феноменів самоповаги та самоцінності, що взаємопов'язані та детермінують розвиток почуттєвих утворень автономності дитини, які проявляються через спроможність пізнавальної діяльності. Ця психічна діяльність фокусована перш за все на моніторинг оточення, формування бондінгу і як наслідок, провокування турботи про себе.

- На другому рівні формується зв'язок соціальної активності дитини та міри її самоповаги. Це проявляється в рівні успішності в певних інтрапсихічних та інтерперсональних взаємодіях і в здатності порівнювати себе з іншими.

- На третьому рівні формується здатність до самостереження. На основі розвитку цього утворення формується той рівень самоповаги, який лягає в основу Я-ідеалу.

- Четвертий рівень характеризується тим, що Я стає одночасно інтегрованим та інтегруючим цілим. Міра самоповаги dorостає до складного утворення і визначається тим, наскільки індивід усвідомлює й приймає всі аспекти власного функціонування.

- На п'ятому рівні самосвідомість характеризується самовідкриттям відносності меж Я, визнанням важливості динамічних процесів (руху вперед і змін), детермінуванням особистісних кордонів.

Науковці, що сповідують *інтераціоналістський підхід у психології* іншим чином спостерігають за феноменом самооцінки, немовби спостерігаючи за її різними гранями [333]. Розбудову структур самосвідомості вони вбачають у здатності особи унутрішнювати досвід, який вторинно продукується назовні в нових інтеракціях. Вона завжди є наслідком множинних інтеракцій з попереднього власного інтерналізованого досвіду. З позицій цього напрямку, що належить до певної гілки неофрейдизму, який завжди фокусувався на інтерналізації часток міжособових взаємодій особистості з іншими, науковці стверджували феномени формування життєвого сценарію особистості, що криється в частинах власного Его. Завдяки структурі Его та наративних внутрішніх утворень особистість комунікує з іншими. У цій комунікації і проявляється самооцінка особистості, яка часто залежить від успіху самої інтеракції [268; 333; 385]. Значною мірою основним чинником формування якості самооцінки інтераціоналістами відводиться Я іншого, який перебуває у даний момент в прямій інтеракції з суб'єктом. Свого часу Ч. Кулі була створена теорія «дзеркального Я», в якій автор ототожнює самооцінку з почуттям гордості. Це почуття виникає в процесі інтеракції, коли інші захоплюються суб'єктом і в такий спосіб підкріплюють його нарцисичні частки. Завдяки такому підкріпленню й формується позитивна самооцінка. Коли ж дії суб'єкта підлягають критиці — самооцінка знижується, а нарцисична частина відчуває себе ураженою. Таким чином феномен самооцінки не є самостійно діючим утворенням, а залежить від суб'єктивних вражень інших суб'єктів.

Аналізуючи зарубіжні теорії, що стосувались дослідження концепції Я, у контексті яких розглядається феномен самооцінки зазначимо, що в них акценти фокусуються здебільшого на сутності походження структурних одиниць самооцінки, становленні та механізмах її функціонування. В цих теоріях спостерігаються певні протиріччя, по-різному зміщуються акценти бачення провідної ролі соціальних та індивідуальних факторів у формуванні її базових структур. В одних теоріях переважаюча роль у її розвитку надається інтерперсональному досвіду, в інших — у власній інтрапсихічній діяльності суб'єкта, а ще в інших — ситуативній міжперсональній взаємодії.

У вітчизняній психології, досліджуючи феномени ідентичності та структур Я можемо спостерігати концепції та підходи, які певним чином перегукуються з поглядами представників психодинамічного напрямку у західноєвропейській та американській студіях, в межах якого будь-який феномен бачиться у єдності свідомо-

несвідомих взаємодій. Також особистість аналізується в контексті системної взаємодії, розглядається як суб'єкт практичної й рефлексивної життєдіяльності в часовій перспективі.

Впродовж історичного наукового процесу у дослідженнях вітчизняних персоністів опрацьовувались також питання особливостей структури, динаміки змін самооцінки, а також її ролі в психічному житті особистості (здатності до адаптації, комунікації, розвитку). Серед вітчизняних дослідників, що опрацьовували та описували феномен самосвідомості і специфіку самооцінок на її різних рівнях виділяють Б. Г. Ананьєва, Л. С. Виготського, Л. В. Захарову, О. В. Киричука, М. І. Лісіну, С. Д. Максименка, С. Л. Рубінштейна, С. О. Тарасюка, Є. В. Шорохову, І. І. Чеснокову та інші [168; 170; 174; 268; 246; 247; 264].

Класична теорія, в якій детально аналізуються виникнення, формування та розвиток феномену самооцінки як складової цілісної особистості висунута Л. С. Виготським. Він стверджував, як і всі західні психологи психодинамічного напрямку, який активно розвивався в першій половині ХХ ст. на теренах Європи та США, що всі вищі психічні функції зароджуються первинно в соціальних відносинах, далі інтеріоризуються та згодом формуються та проявляються як загальна структура особистості.

Л. С. Виготський, а за ним цілий ряд психологів, говорячи про самосвідомість, як про складову частину цілісної концепції Я стверджували, що вона формується на різних рівнях. Генетичним підґрунтям, стержнем розвитку самосвідомості і самооцінки, як її структурної одиниці, є сприйняття немовлям власних рухів і виникнення мовленевих структур. Їхня єдність впливає на розвиток, формування більш складних поведінкових та когнітивних структур та розвивається детерміновано. В процесі того як дитина формує та накопичує мову, вона інтеріоризує частки самооцінки, навчається розуміти себе і формує ставлення до себе. Динаміка розвитку самосвідомості пов'язана з розвитком мисленевих структур та формуванням здібності до узагальнення. При допомозі психічного відтворення об'єктивних зв'язків, в першу чергу, самовідображення практичної діяльності у вербальному мисленні, формуються самосвідомість особистості та її здатності свідомо керувати власними діями та вчинками [15; 22; 23; 27; 33; 44; 49; 171].

Дослідженням самооцінки, займалася також видатна дитячий психолог М. І. Лісіна. Описуючи розвиток дитини та її психічних функцій у процесі індивідуального формування, вона відстоювала ідею

про первинність присутності в розвитку особистості взаємин із іншими людьми. Дослідниця надавала великого значення діяльності та комунікації для формування інтрапсихічного простору дитини та її здорового розвитку. Головним серед інтроєктів, що спричиняються спілкуванням, є емоційно-мисленнєвий образ Я, який при динамічній розбудові нами бачиться як концепція Я. Зокрема психолог зазначала: «Когнітивний компонент образу себе — це уявлення або знання про себе» [163, С. 119].

Аналізуючи феномен співвідношення загальної й конкретної самооцінки дослідниця зазначає, що загальна самооцінка формується та вдосконалюється в центральному вмісті образу себе. Крім центрального утворення в образі себе є ще периферія — сюди постійно надходить нова інформація про себе, що заключена в конкретних самооцінкових змістах. Ця оновлена інформація переломлюється (як промінь) через призму центрального вмісту й формує нову оболонку — афективні утворення. У деяких випадках ці афективні утворення можуть деформувати самооцінку у бік заниження або завищення. Між різними формами самооцінки відбувається взаємообмін: загальна впливає на конкретну і навпаки й завдяки цій динаміці загальна самооцінка постійно змінюється.

А формування Я-образу М. І. Лісіна пов'язує з впливом наступних детермінант: досвіду власної діяльності й комунікативного досвіду з оточуючими людьми — в першу чергу із значимим дорослими й однолітками. В контексті цього визначальна функція власного досвіду заключається в розвитку когнітивної складової Я-образу, інформацією про себе, а комунікативний досвід є підґрунтям для формування його афективного простору, що має взаємозв'язок із самооцінками. Дана концепція вносить нове розуміння в проблему становлення самооцінки.

Наукові припущення знайшли експериментальне підтвердження в роботах учнів М. І. Лісіної та підтверджують дослідження представників *західноєвропейської психоаналітичної школи*, зокрема французької (Ж. Лакан, Е. Дільтей) і це дозволяє в інший спосіб підійти до аналізу зародження і розвитку самооцінкових утворень. Доповнюючи дослідження А. Валлона, Ж. Лакана, Ф. Лерша, Б. Якель, представники школи М. І. Лісіної ствердили, що феномени формування структур самооцінки немовляти прогресують та розвиваються під час ранніх пре-постнатальних первинних комунікацій з матір'ю та взаємодій із предметами та іншими «значимими», які відзеркалюють свої бачення цієї взаємодії зі знаком «+» або «-». В первинних стосунках із мате-

ринським відзеркаленням формується загальна самооцінка, а через стосунок з іншими — конкретна [162; 163; 337; 351]. Резюмуючи зазначимо, що *формування й розвиток конкретної самооцінки необхідно вивчати опираючись на функціонування загальної самооцінки*, та констатуємо, що самооцінка є системним утворенням і завжди проявляється в єдності усіх своїх форм.

На думку іншого психолога І. І. Чеснокової. подібно як у Г. О. Балла, Л. С. Виготського, С. Д. Максименка, взаємодіючи між собою, постійно синтезуючі пережиті досвіди, складні процеси самосвідомості проходить різні етапи і знаходяться на різних рівнях розвитку в процесі формування особистісних структур [15; 49; 168; 268]. Феномен самооцінки, який закорінений у структурах самосвідомості, трактується нею в контексті єдності первинних мисленнєвих та вторинних афективних структур. Мисленнєві змісти здатні проектувати уявлення про наявні в неї особистісні особливості, в свою чергу афективні структури, влітаючись у мисленнєві, відзеркалюють самоставлення та аналіз особистісних змістів й оформлюються в самооцінку. Самооцінка тут виступає як своєрідна форма самопізнання та віддзеркалює її стан. Важливо є те, що дослідниця виводить причинно-наслідковий формат самопізнання та стверджує, що «недосконалим формам самопізнання відповідають недосконалі форми самооцінки». В залежності від когнітивних дефіцитів первинної структури критерії самооцінки можуть не існувати, або проявлятися фрагментарно чи мозаїчно. Становлення цілісної самооцінки особистості формується при допомозі самооцінок різних її виявів. Розвиткові спроможності інтроспекції поступово сприяють виявленню та усвідомленню раніше неусвідомлених частин самооцінки. Тому власне раціональний компонент є первинним під час формування самооцінки. Через раціональний компонент здійснюється синтез найбільш емких та зрілих особистісних самооцінок та формується феномен самоцінності [268].

У більшості робіт вітчизняних та зарубіжних авторів, присвячених генезі самооцінки, стверджується, що самооцінка починає формуватись на межі раннього й дошкільного віку, де відбувається розвиток специфічних видів діяльності. У процесі цієї діяльності вона удосконалюється, стає більш зрілою, адекватною та конгруентною і є конгломератом двох генетично різних психологічних утворень: загальної самооцінки і конкретної самооцінки. У конкретній самооцінці відображається стосунок з конкретними видами діяльності, а загальна самооцінка виникає, на нашу думку та опираючись на психодинамічну парадигму, в перинатальному періоді розвитку дитини в контексті її

спілкування із значимими дорослими. Вона не залежить від успіхів або невдач у поведінці немовляти, а є відчуттям власної безумовної цінності, яка формується через відзеркалення Я-ідеалу в очах значимого дорослого. І цей досвід інтроєктно лягає в основу особистості, утворюючи її центральне ядро.

Важливою в піраміді складових концепції Я є *мисленнєва площина*. В ній містяться підструктури фантазій, увлень, рефлексій, інтроспекцій, в першу чергу, щодо того, «як виглядаю я сам для себе та для інших». Ці підструктури обов'язково є носіями як об'єктивних так і суб'єктивних смислів. До прикладу, самосприйняття є однією з компонент цих підструктур, хоч у своїй основі має теж чисельні множинні змісти, до яких можна віднести сприйняття власного сімейного та соціального статусу, описи власних рис, сприйняття ролі власного віку в соціумі тощо. Д. Майерс описує ці утворення як «Я-схеми» та закодовує в них переконання, за допомогою яких індивід здатен охарактеризувати власні структури Я [166].

Отже, когнітивна складова концепції Я відображає уявлення людини про себе та основні характеристики її самосприйняття. Останні не є постійними, вони можуть змінюватися під впливом різних чинників середовища. Абстрактні характеристики, ніяк не пов'язані з конкретною подією чи ситуацією. Як елементи узагальненого образу індивіда, вони відображають, з одного боку, стійкі тенденції у його поведінці, а з другого — вибірковість сприймання. Такого роду самоописи — це спосіб охарактеризувати неповторність кожної особистості через поєднання її окремих якостей. Якості, які приписуються власній особистості, не є об'єктивними та вірогідними. Можливо, лише вік, стать, професія та деякі інші дані не викличуть суперечності. Зазвичай у спробах охарактеризувати себе, відслідковується потужний особистісний, оцінково-емоційний компонент.

Емоційна складова настанови існує з огляду на те, що її когнітивна складова не сприймається людиною безоцінково, а пробуджує в ній оцінки та емоційні переживання, інтенсивність яких залежить від контексту і від самого когнітивного змісту. Інакше кажучи, Я-концепція — це не лише констатація, опис рис своєї особистості, а й вся сукупність їхніх оцінкових характеристик та пов'язаних з ними переживань. Навіть такі об'єктивні характеристики, як зріст, вік, можуть для різних людей мати різне значення, зумовлене загальною структурою їхньої Я-концепції. Більша частина подібних оцінок зумовлена відповідними стереотипами, які наявні у середовищі. Індивід за своєю оцінковою значення різних характеристик, які присутні у його Я-

концепції, що, своєю чергою, формується та змінюється динамічно на всіх етапах онтогенезу та задіює всі особистісні структурні утворення.

Зупинимось також на наступних складових Я-концепції, а саме — *ціннісно-орієнтаційній*, яку ще означають як спонтанно-духовну, та вчинково-креативній, або як її ще описують, поведінкової. Так, вітчизняна дослідниця О. Гуменюк стверджує, що під час становлення вчинково-креативної або, іншими словами, поведінкової складової в імпліцитних змістах особистості, як правило, функціонують наступні модальності: Я-надсвідоме та Я-ціннісно-рефлексивне. У процесі їх функціонування відбувається обстоювання кожною модальністю настанов вартостей (ідеали, ідеї, мотиви, прагнення тощо), які проявляються у здійснених вчинкових діях та зберігають морально-етичний аспект. Будь-який вчинковий патерн завжди здійснюється шляхом морального вибору. Це дозволяє будь-якій особистості зменшити напругу між Я-реальним та Я-ідеальним, наближаючи одне до одного [57; 58].

Крім того, у структурі Я-концепції, опираючись на модель О. Гуменюк, виокремлюємо спонтанно-духовну складову та її відповідні модальності. Відомо, що самосвідомість може бути джерелом і підґрунтям духовності. Зазначимо, що духовність як психологічний феномен є творчою здатністю людини до психічної самореалізації та самовдосконалення й має складну структуру. Для здійснення аналізу складових духовності використовувався системний підхід, який передбачає аналіз складових даного об'єкта як компоненту Я-концепції — духовної складової як системи, тобто певної відокремленої множини елементів, що знаходяться у взаємодії (А. Авер'янов, В. Афанасьєв, Г. В. Католик, М. І. Миколайчук, В. Ф. Масенко, Ж. М. Масенко, А. Д. Терещук, В. Садовський, Л. А. Чепан) [116; 119; 124; 126; 129; 133; 218; 346]. З позицій системного підходу за усталеною класифікацією, яка наводиться в роботах М. Й. Боришевського, Б. С. Братуся, Ж. П. Вірної, О. Є. Гуменюк, духовність можна віднести до розряду динамічних відкритих систем, які складаються з наступних компонентів:

1. *Потребово-ціннісний компонент*, що складається з духовних потреб та ціннісних орієнтацій.
2. *Когнітивно-інтелектуальний компонент* духовності визначається такими особливостями інтелектуальної сфери як спостережливість, допитливість, глибина, самостійність, критичність мислення, осмислення, рефлексивність, відтворення.
3. *Вольовий компонент* духовності виявляється в цілеспрямованості, наполегливості, самовладанні, саморегуляції, асертивності, а також

відрізняється специфікою мотивів вольових дій, які ґрунтуються на духовних потребах, інтересах.

4. *Почуттєво-емоційний компонент* духовності передбачає розвиненість емоційної сфери та задіянні екзистенційних складових, таких як совість, провина, сумнів, любов, віра, надія, каяття, а також духовних станів.
5. *Гуманістичний компонент* духовності виявляється у ставленні людини до будь-якої форми життя як вищої цінності; повазі до внутрішнього світу іншої людини, яка поєднується зі здатністю до співчуття та реалізується через втілення найвищих духовних цінностей — добра, краси, любові.
6. *Естетичний компонент* духовності відображає специфічне чуттєво-емоційне та інтелектуально-когнітивне ставлення людини до навколишньої дійсності, її прагнення до краси, гармонії, досконалості та виявляється у потребі та здатності естетичного сприйняття у всіх проявах.

О. Гуменюк [57; 58] також зазначає, що в результаті різноманітних поведінкових актів уможливорюються шанси для полагодження протиріч ціннісного та духовного характеру структур Я. Зазвичай такі акти набувають спонтанного вигляду, оскільки здатність до поведінкових проявів є генетично детермінованою, креативною структурою та в певному сенсі прикладом вільного самовираження [57; 58]. На думку дослідниці витоки духовності містяться в несвідомих структурах Я, є недоторканими для усвідомлення та інтроспекцій. Подібної думки притримувався засновник глибинної психології К. Г. Юнг, те саме говорив і представник екзистенційної психології В. Франкл. На їхню думку, людська духовність є в першу чергу несвідомою [255; 281; 336]. Розвиток духовної складової люського Я — це шлях від несвідомого до свідомого певних латентних змістів, які в найкращому вигляді проявляються через психоформи, до яких можна віднести такі, як: віра, честь, краса, правда, істина, справедливість, самоповага та повага тощо.

Узагальнюючи зазначимо, що в чистому вигляді не існує жоден із компонентів духовності. Вони перебувають у тісній взаємодії та залежно від ситуації творять ієрархічну послідовну пірамідальну залежність.

Звернемось також до уявлень науковців про *самоефективність* як поведінковий компонент Я-концепції. Зазначимо, що уявлення про самоефективність згідно визначення А. Бандури — це уявлення людини про власну спроможність успішно чинити в певних ситуаціях, а

самі уявлення про самоефективність мають тісний зв'язок із уявленнями, які:

- стосуються безпосередньо діяльності, що нами обирається;
- який коефіцієнт корисної дії та скільки потенційно вкладено у вирішення даної ситуації;
- як тривало втримуємо вольовий компонент під час виконання завдання та досягнення мети;
- які наявні афективні стани та відреагування у процесі перебування у самій ситуації або при її очікуванні.

Загалом уявлення про власну ефективність значно впливає на емоційне збудження, патерни, когніції, мотивації, успішності [295, С. 215]. Самоефективність зберігається при наявності двох структурних просторів, один з них містить спроможності особистості до антиципації, тобто здатності передбачити результати дій до того, як вони будуть реалізованими та сприйнятими (феномен «випереджального відбиття»), а також готовність до майбутніх подій на основі імпліцитних та експліцитних змістів (компетентності антиципації), а інший — спроможності особистості самоактуалізуватись. Зазначимо, що компетентності (когнітивна складова) та навички, якими володіє індивід — це здатності вирішувати завдання і справлятися із життєвими проблемами. Ці компетентності включають в себе одночасно і способи мислення, і навички практичного вирішення відповідних життєвих проблем.

Дослідження, які проводились на ґрунті соціально-когнітивної психології та стосуються феномену *самоефективності*, дали можливість стверджувати: незважаючи на те, що основою функціонування особистості є багатокомпонентна система афективних і когнітивних структур, феномен самоефективності відіграє в ній чільну роль [295; 300; 326; 328; 333]. Суть її полягає у тому, яким чином особистість оцінює власні потенції виконувати певні послідовні поведінкові дії, а також конкретні можливості їх виконання, завдяки яким отримуються результати. Індивіди з високою самоефективністю більш здатні справлятися зі стресом і розчаруваннями, ніж індивіди з низькою самоефективністю [26; 27; 37]. Іншими словами, самоефективність виникає із вольової функції свідомості, та стимулює важливе для особистості завдання — зробити себе компетентною у долатті життєвих складних ситуацій. Першим компонентом самоефективності особистості вважається *змістово-процесуальний*, який передбачає наявність певних структурних одиниць, які функціонують системно. До них відносяться: впевненість у собі, відсутність сумніву в досягненні цілей, здат-

ність творчо осмислювати ситуацію, інтроспекція та рефлексивність, також покладання на знання та досвід. Другим, компонентом самооефективності є *особистісний*, який полягає у тому, що позитивна мотивація до виконання певного виду діяльності може ґрунтовно покращити її ступінь. Ці припущення були зроблені А. Бандурою, С. Д. Максименком, Л. П. Музиченко, В. Ковальовою, Л. П. Овсянечкою, Н. І. Повякель та ін. [68; 176; 184; 190; 203; 295]. Важливу роль у формуванні самооефективності відіграє самооцінка, що включає ступінь самоповаги та самоприйняття, відзеркалює почуття особистої цінності та компетентності й пов'язана з особистісною Я-концепцією. Наприклад, «ідентичність успіху» напряду пов'язана з наявністю самоприйняття, в той час як його дефіцит — відображається в «ідентичності невдачі». Як у просторі особистісних досягнень, так і у міжособистісному комунікативному просторі вибір поведінкової стратегії значною мірою залежить від уявлень про власну ефективну діяльнiсну спроможність.

Отже, оцінка взаємодії власних поведінкових патернів і умов середовища — це базова детермінанта особистості. Уявлення про власну ефективність чинять вплив як на самоактуалізацію, так і на динаміку змін у інтрапсихічному просторі. Особи із стійким сприйняттям власної самооефективності безпечно та позитивно сприймають майбутнє та перспективи розвитку, мають вищу стресостійкість, мінімізують вияви негативних емоцій, мають в наявності розвинену здібність впорядковувати необхідні для подолання труднощів складні когнітивні структури. Зазначимо, що феномени самоцінності і самооефективності не є тотожними, вони суттєво розрізняються за змістами. Самооефективність являє собою уявлення не про власну цінність, а про здатність реалізувати власні дії та своєю появою збігається у часі з моментом усвідомлення дитиною зв'язку між вчиненими діями та отриманим результатом назовні. Звідси розуміння того, що уявлення про власну ефективність пов'язані з досвідом поведінкових досягнень [403; 412; 413].

Особистості притаманне полярно різне оцінювання власних вчинків та дій. Емоційно відсторонене самоспостереження відбувається надзвичайно рідко, а емоційно включене переживання пов'язане з почуттями та станами, які можна трактувати як задоволення, гордість або, навпаки, незадоволення, сором, провина. Інтроспективні здібності та самооцінка генетично розвиваються досить рано в дитячому віці, та існують задля здатності усвідомлення та аналізу думок і почуттів інших, застосування до себе оцінкових категорій, можливості рефлексу-

вати про здійснені вчинки з метою якісного застосування позитивних патернів у майбутньому або уникання в подальшому негативних дій.

Власні мотиваційні системи, які пов'язані із патернами схвалення і самопокарання, є набуттям імпліцитних особистісних структур. Ці структури формуються у процесі розвитку, проходять шлях від дій та комунікативної взаємодії, проходять тестування соціальними стандартами та інтерналізуються. У подальшому вони проявляються як увласнені інтерналізовані утворення, які є власнеособистісними стандартами. У подальшому особистість у своїх реакціях починає керуватися цими стандартами, тобто особистісними змістами того, наскільки гідною є будь-яка дія. Розвитку підлягають не лише особистісні інтерналізовані змісти, що стосуються різних діяльнiсних патернів, але й більш об'ємні змісти, що спричиняють формування структур самооцінки та мотиваційно-вольових утворень.

Необхідним компонентом складної багатосферної структури Я-концепції є сфера *самоактуалізації* або, як зазначає ряд вчених, самоздійснення. Ця сфера розгортається за допомогою мотиваційних структур та застосовує поведінкові дії, вчинки. Без неї особистість перестає бути цільною. Саме розуміння феномену самоактуалізації передбачає можливість «здійснити себе», тобто найефективніше задіяти та проявити себе у життєдіяльності, задіюючи в повній мірі власні емоційно-афективні, ціннісні (духовні, моральні, естетичні та інші цінності), когнітивні та ефективно-діяльнісні потенції. На думку І. Г. Головської, М. Кірайн та Г. Льоваль — це фундаментальна тенденція особистості актуалізуватися та завдяки цій здатності зберігати і розвивати себе [52; 339; 352]. Ця сфера є генетично організованою структурою, побудованою таким чином, що знаходиться в постійній динаміці, розширенні та накопиченні власного Я. Це власне Я має безмежний потенціал креативних здібностей, що проявляються в різних соціальних вимірах. Саме поняття «самоактуалізація» бере початок у працях Ф. Ніцше й К. Юнга та інтерпретується по-різному Карен Хорні, Еріхом Фроммом, Фрідою Фромм-Рейхман та іншими персоністами, які робили спроби створення всеохоплюючої теорії кінцевих життєвих цілей (фіктивного фіналізму). Подібними дослідженнями займалися також М. Хайдеггер, Г. Марсель, Г. Олпорт, Р. Мэй. Важливою у цьому контексті є також розуміння самоактуалізації як первинного мотиву А. Адлером. Це також одне із ключових понять гуманістичної психології, яка трактує самоактуалізацію як інтегральну якість особистості, що являється найвагомішим «мотором» її розвитку. Однак концептуальний погляд та наукове поняття даного фе-

номену введено в психологічну площину К. Гольдштейном у 1939 р., та висвітлене у праці «Організм». Далі це поняття отримало розвиток у працях Ш. Бюлера, А. Маслоу, К. Роджерса, Д. А. Леонтьєва. Так, самоактуалізація, згідно визначення А. Маслоу, представляє собою повноцінний розвиток особистості, що є генетично зумовленим та стандартизованим. Мотив до самоактуалізації особистості існує на вищому рівні ієрархії мотивів у структурі мотиваційної піраміди і здатний до функціонування лише після задоволення нижчих мотиваційних рівнів. Прагнення до самоактуалізації є складноструктурованою людською потребою, вона наповнює життя глибоким сенсом, надає йому цілісності та спрямованості, утверджує віру у власні сили, активізує потенції до подолання життєвих випробувань [160; 161; 162; 177; 229; 280; 339].

Самоактуалізація є інтегративним компонентом особистісних структур та Я-концепції і саме тому проявляється в будь-якій дії та вчинкових змістах, у можливостях своєчасно і оптимально робити вибір та у ступені відповідальності за ці вибори. Цей феномен має різні форми поведінкового та когнітивного самовираження, до яких можна віднести, наприклад, самовіддачу, самоствердження, вільне саморозкриття. Будь-яка реалізована ідея, задум чи життєвий план є відправною точкою виникнення нових ідеалізованих конструктів майбутнього, і, таким чином, є новим етапом розвитку, що дає можливість особистості, згідно А. Адлера, бути цільною й самоінтегрованою, та змінювати власний життєвий простір. Самоактуалізація є вродженою можливістю екстерналізувати власні здібності та досвіди у взаємодії та спрямувати їх у вчинкові дії, що дозволяє компенсувати через сублімацію внутрішньопсихологічні конфлікти. Досягаючи справжньої зрілості, особистість, що самоактуалізується, як правило, не проявляє будь-яких психічних розладів.

Однак, значна частина людей не відчуває потреби в самоактуалізації, часто, про яку вони й не здогадуються внаслідок того, що потенціал особистісного самовдосконалення виявляється перекритим пережитими життєвими подіями, що відбували в першу чергу в дитинстві та певними дисоціативними утвореннями (так званими патогенними змістами), наприклад: фрустраціями або деприваціями в діадних стосунках, екзогенними травматизуючими подіями, ендогенними імпліцитними утвореннями, а також трансгенераційними травмами. Також гальмівними можуть бути певні соціокультурні стереотипи (наприклад, традиційні стереотипи мужності, скромності, бути як усі тощо), незадоволені первинні потреби біологічного рівня та потреби

в безпеці, відсутність вольової саморегуляції. Як відомо будь-яка нова дія передбачає наявність елементів ризику та можливих помилок, наявність великих вольових зусиль, конфронтацію з соціальним оточенням, рішучості відмови від старих, стереотипних патернів, навіть якщо вони є негативними в контексті життєдіяльності. Даний сукупний феномен отримав назву комплексу Іони. Звідси й з'являється розуміння самоактуалізації як безперервно інтегрованої та динамічної компоненти будь-якого вчинку особистості, а відтак ступеню її дієвої активності та зрілої відповідальності. Від цього безпосередньо залежить її спроможність до своєчасного та найбільш якісного вибору в будь-якій ситуації.

Самоактуалізація ототожнюється з такими особистісними проявами, як самовіддача, самовираження, самоствердження, саморозкриття. Кожна реалізована можливість розгортання життєвих задумів, планів, програм народжує ідеальні моделі необхідного майбутнього, виводячи особистість на новий етап розвитку, перетворюючи і оновлюючи її внутрішній та зовнішній світ. Генетично змодельоване прагнення до самоактуалізації — це процес самоздійснення особистості, що передбачає вихід глибинних неусвідомлених структур назовні, компенсацію первинних нарцисичних портеб, її максимальне самовираження через процеси сублімації, тобто реалізація потенційних здібностей та можливостей, їхнє конструктивне функціонування. Самоактуалізовані особистості, постійно розвиваючись та вдосконалюючись, інтерналізуючи багатий досвід — досягають «справжньої» зрілості [122; 168; 169; 170; 171; 172; 173; 174].

Однак короточасні стани самоактуалізації відомі будь-якій особистості, бо з'являються у моменти стресових ситуацій та пікових переживань. Їхньою особливістю є те, що вони міцно закріплюються у мнестичному просторі, згадуються як найважливіші ціннісні, значимі життєві події. В станах, зазначених А. Маслоу як «трансцендентна самоактуалізація», відбувається руйнування кордонів власного Я. У цих станах особистість є неймовірно сприйнятливою до цінностей трансцендентного рівня, до яких відноситься, наприклад, істина, краса, любов. У стані самоактуалізації особистість реалістично сприймає світ, не фантазуючи та не перебуваючи в ілюзорному просторі, відтак ставлення до себе та інших теж є реалістичним. Її поведінкові прояви відрізняються достатньою безпосередністю і природністю, є, зазвичай, спонтанними та жорстко не регламентуються нормами. Такі особистості, як правило, зайняті сутнісною діяльністю, яка є улюбленою справою, тобто тотожно сублімуються.

Таким чином, проведений аналіз структурних елементів Я-концепції дає можливість узагальнити, що самоактуалізовані особистості:

- є конгруентними у кожен момент життя, а також емпатійними щодо переживань інших;
- відреаговують ситуації та стосунки адекватно подіям, а не механічно або стереотипно;
- є креативними та спонтанними;
- здатні конфронтувати із ситуацією та відстоювати власну позицію, якщо є необхідність, не опираючись на конформність;
- для самототожності не шукають чисельних ототожнень себе з іншими.

1.2. Динамічне підґрунтя концепції Я як зразок безперервного зв'язку людських стосунків

Формуючи власне бачення концепції Я, ми звернулись до *генетико-моделюючого підходу*, створеного академіком С. Д. Максименком. Зокрема, у праці «Генеза існування особистості» він зазначає: «Нове бачення проблеми особистості як дійсного предмету наукового дослідження потребує серйозної наукової рефлексії, нам належить виявити та сформулювати нові підходи до організації психологічного дослідження, визначити правдиві критерії евристичності та практичної ефективності психологічних знань про природу, джерела та рушійні сили розвитку особистості. Розробити способи і методи верифікації емпіричних даних та окреслити методологічні парадигми, таким чином отримати можливість «звести кінці з кінцями» знань про існування особистості в онтогенезі» [168].

Далі вчений зазначає, що нас принципово цікавить той шлях, яким повинно йти подібне дослідження. «Це у свою чергу, передбачає велику різноманітність способів аналізу і засобів експериментування, які дадуть можливість вийти на нові горизонти розуміння того, як зароджується і саме життя, визначивши, де, чому і як виникає психічне — та реальність, що визначає існування і є основною в житті кожної людини» [168, С. 8].

Керуючись цією парадигмою, ми спробували змодельовати динаміку формування концепції Я в онтогенетичному ключі, де всі процеси запускаються із зачаттям, пренатальним перебігом та народженням дитини і розвиваються постадієво квантовими стрибками (де кожна попередня стадія є підґрунтям для формування подальшої), у тому

числі — формування пренатальної та постнатальної самостей, далі — ідентичності Я й на завершення — концепції Я як найбільш зрілої багатосферної структури, яка охоплює інтеріоризовану соціальну сферу, інформаційно-процесійну сферу, мотиваційну сферу та сфери самосвідомості й настанов.

Далі спробуємо детальніше трактувати наше бачення даного процесу, модель якого покладено в основу створеної нами структурної інтегративної тривимірної моделі післядипломної професійної підготовки (за напрямом «Психодинамічна інтегративна дитяча та юнацька психотерапія») та відповідної до неї психотерапевтично-дидактичної структури цього освітнього проекту, який являтиметься професійним простором для формування складових концепції Я практичного психолога в сфері дитячо-юнацької психокорекції та психотерапії. Зазначимо, що у пропонованому підході ми базуємось на сучасних підходах європейських психологічних та психотерапевтичних шкіл [129; 350; 352; 353; 356]. Для трактування динаміки формування концепції Я в онтогенетичному ракурсі ми пропонуємо гіпотетичну модель, яка буде представлена далі та вдамося до аналізу різних наукових підходів щодо розуміння передумов формування концепції Я задля усвідомлення організації процесів на кожній стадії особистісного розвитку особистості. Сучасний австрійський пренатальний психолог Барбара Якель описала наступні площини становлення особистості, які в кінцевому підсумку зумовлюють формування концепції Я. Це:

- процеси становлення особистості неможливі без суспільних зв'язків;
- становлення особистості означає вдалу самореалізацію;
- самореалізація відбувається у зв'язках із суспільством;
- самість — це ядро нашої ідентичності. Вона розкривається біполярно через суспільні зв'язки;
- людська самість має пренатальне коріння: есенціальний та інтерперсональний зв'язки;
- есенціальний та інтерперсональний зв'язки становлять дві сфери розвитку нашої особистості.

Зазначимо, що самість — це дуже місткий та багатозначний термін, який по-різному сприймають різні дослідники і його значення відрізняється в різних науках та школах. Представник глибинної психології К. Юнг зазначав, що самість — це архетип цілісності особистості, який об'єднує свідоме і несвідоме, що взаємно доповнюють одне одного. К. Юнг стверджував, що самість означає всю особистість, однак вся особистість людини не піддається опису, тому що її несві-

доме не може бути описане. В концепції К. Юнга самість — це найважливіший архетип і його розвиток — головна мета людського життя (самість об'єднує всі вияви душі). Поняття «Самість» у К. Юнга вживається як архетип колективного несвідомого, а розвиток особистості в процесі її індивідуалізації триває від свідомості до особистого несвідомого, а від нього — до колективного несвідомого, центром якого є самість. К. Юнг вважав, що самість неможливо виявити емпірично. Він використовує це поняття для обґрунтування самореалізації індивіда. Самореалізація, на думку К. Юнга, відбувається шляхом занурення у глибини колективного несвідомого. Кінцевою метою індивідуального розвитку є досягнення особистісної неповторності [279; 281; 336].

Іншої думки щодо даного явища притримувався гуманістичний психолог К. Роджерс. Згідно з його концепцією, самість — це уявлення людини про себе, яке виникає на основі минулого і теперішнього досвіду та очікувань майбутнього, що по суті перегукується з уявленнями про структури Я особистості цілого ряду персоналогів [23; 71; 222; 224]. Додамо також, що есенціальний та інтерперсональний зв'язки, описані Б. Якель прямо впливають на подальше формування концепції Я та є її первинним підґрунтям [281].

1.2.1. Пошук суспільних зв'язків як передумови формування концепції Я

Академік С. Д. Максименко зазначає: що інстанція Я не є чимось потаємним, надприродним і недоступним для науки. Я — це явище, яке відображає розуміння людиною своєї відмінності від оточуючого світу. Він зазначає, що в різних культурних середовищах використовуються й різноманітні слова-символи, які позначають структури концепції Я: у слов'янських народів це звучить як «Я», у англійців «I» (ай), а у німців «Ich». А на думку Ж. Лакана ця відмінність формується у ранньому стосунку, де наявність іншого та взаємодія з ним є суттєвим фактором виникнення власного Я. У свою чергу екзистенційний психолог Р. Мей вважає, що дійсною одиницею аналізу особистості є власне взаємодія її з іншими особистостями [173]. Отож, інстанція Я — це те, що народжується у взаємодії з іншими людьми. Власне взаємодія з іншими дає людині змогу зрозуміти, що вона — це не інший. Якщо ж інстанція Я виникає у взаємодії, а взаємодія є завжди, то ця інстанція теж існує завжди з різною мірою усвідомлення, з різним рівнем уявлень, з різною мірою розуміння та використання.

Аналізуючи структуру особистості, С. Д. Максименко далі зазначає: «Викладення уявлень відносно структури особистості може легко перетворитись в «одне» з багатьох інших і мало дасть психологові, якого цікавить особистість. Адже принциповим та суттєвим як для теорії, так і для практики є зовсім не констатація того чи іншого структурного цілого і його елементів, а усвідомлення дійсних психологічних механізмів, які визначають існування (функціонування та розвиток) особистості. Відповідь на це питання — не в описі структурних утворень, а у виявленні виникнення закономірних взаємозв'язків між ними і всередині кожного з них» [173, С. 143]. Опираючись на цю концепцію, можна припустити, що первинне підґрунтя подальших особистісних структур сягає своїми первинними утвореннями у пренатальну сферу. Прив'язаність, як пошук суспільних зв'язків, відбувається первинно також у пренатальних сферах — це засвідчують результати досліджень методом аналізу пренатальної залежності (зв'язку).

У цьому розділі спробуємо дати визначення індивідуальному пошуку суспільних зв'язків як початку становлення особистості, що в кінцевому підсумку приведе до формування концепції Я. Тобто спробуємо проаналізувати причинно-наслідкові зв'язки формування концепції Я в онтогенезі. Як зазначали З. Фройд, Г. Хорні, Г. Католик, М. Маллер, Л. Обухова, Е. Фрошмаєр, Г. Цімпріх, В. Цімпріх, О. Шишак, Б. Якель та інші [122; 189; 322; 340; 342; 344; 412; 413] — без вдалого симбіозу (співжиття), неможливими є сепарація та відхід від діади мама-дитина; а далі — дитина-сім'я, а далі сім'я-суспільні зв'язки — особистісна та професійна самореалізація. Якщо спроектувати цю візію первинно на пренатальний простір, тоді задамося питанням, як формується пренатальний зв'язок між матір'ю та плодом та як формується ядро майбутньої концепції Я. Б. Якель зазначає, що саме звідси має розпочинатися пренатальна основа зв'язків людини із суспільством, бо вона віддзеркалює афективний зв'язок в інтраутерній сфері. Аналіз пренатальної залежності засвідчує впливи матерів як сукупності інтерналізованих моделей досвіду, які, можливо, в майбутньому будуть перенесені на трансцендентні моделі досвіду. На пренатальний період людини впливає не лише досвід зв'язків, що є на інтерперсональній осі. Первинна матриця людської свідомості, найімовірніше, формує не лише інтерперсональну прив'язаність як вираження здатності мами будувати стосунки, а й есенційний зв'язок [279].

Науковець стверджує, що якщо ж не спрацьовує система, яка створює зв'язки в стосунках мама-плід, інтерперсонально вмикається

ся особлива форма зв'язку, яка в психотерапевтичному сетінгу досліджувалась шляхом глибоких пренатальних регресій та медитативних заглиблень. Досліджувався первинний стан буття, глибоке екзистенційне поєднання з духовною ідентичністю. Зазначалось, що природа таким чином намагається зберегти (підтримати) фетальну інтеграцію та запобігти фундаментальному психічному або ж психосоматичному роздвоєнню та сформувати здорове підґрунтя подальшим прижиттєвим утворенням. Досліджуючи концепцію Я клієнтів, у яких спостерігаються ранні патогенні утворення, Б. Якель дає можливість через психотерапевтичні інтервенції та регресивні стани зрозуміти вплив ранніх депривацій у діаді на формування дефіцитів зрілої концепції Я. Дослідниця зазначає: «Для нас ознаки цих станів відомі з глибоких психотерапевтично спровокованих регресивних переживань наших клієнтів, які називають це поверненням у трансперсональні переживання, реверсію та самотрансцендентність. Вони особливо помітні у регресії тіла і можуть з'являтися, супроводжуючи дисоціативні стани. Опрацьовуючи ці стани ми допомагаємо клієнтам змінювати їхню концепцію Я на більш конструктивну» [281, С. 150–152].

Базуючись на первинних дослідженнях перинатальної науки (1920–1950 рр.) у рамках психоаналітичного напрямку (Е. Еріксон, А. Фройд, К. Хорні та ін.) та подальших дослідженнях представників американської та австрійської шкіл перинатальної психології (Г.-Х. Грабер, С. Грофф), спробуємо зрозуміти первинні формувальні процеси, що становитимуть підґрунтя концепції Я. Відбувається це наступним чином: якщо «пренатальний індивід», отримує право «оселитися» у материнському просторі і мама сприймає його як окрему істоту, тоді інтерперсональні процеси між ними є можливостями та ресурсами для перспективи формування прижиттєвих конструктивних утворень майбутньої особистості. Проте, якщо порушиться комунікація у пренатальному просторі, яка зароджує зв'язки, то з'являється ризик травматизації плода у сенсі зв'язкової (комунікативної) травми. Така травма означає беззв'язковий стан фундаментальної психічної ізометрії. Нездійснення фундаментальних зворотніх процесів (діадної комунікації), призводить до «фатального» існування плода та діє подібно на шок, що загрожує повною Я-деінтеграцією на інтерперсональному рівні. Відтак, є загроза формуванню конструктивної пренатальної самості, та подальших прижиттєвих утворень, які завершуються зрілим складним утворенням — концепцією Я [279; 280; 281].

1.2.2. Біполярна саморегуляція пренатального розвитку

З метою глибинного розуміння пренатального формування структур Я зупинимось дещо детальніше на теорії саморегуляції як такої та на біполярній саморегуляції пренатального розвитку в контексті психодинамічного підходу, про які згадують в своїх роботах, описують сучасні дослідники Б. Якель, О. Шишак. У цьому контексті варто усвідомити, що у всіх живих організмів інформаційні процеси й механізми управління і комунікації є структурними одиницями інстинкту самозбереження та базовим підґрунтям життєдіяльності. Зазначимо, що будь-який живий організм — це складна багатопарова динамічна система, яка складається з багатьох функціонально пов'язаних між собою субсистем.

Цілісність організму забезпечується структурними утвореннями, які властиві як для всієї системи, так і для окремих її частин, що називаються підсистемами. В процесі онтогенезу внаслідок певної взаємодії між частинами системи динамічно утворюються нові якості. Те, що активно сьогодні досліджують сучасні дослідники концепції Я у США та Західній Європі [279], досліджували в першій половині та середині ХХ ст. вітчизняні науковці (Л. Виготський, Д. Ельконін, А. Леонтьєв тощо). Так П. К. Анохін ще у першій половині ХХ ст. у створеному ним системному підході та теорії функціональних систем запропонував принципи функціонування та саморегуляції складних фізіологічних систем, які сьогодні активно використовуються у різних інтерпретаціях науковцями різних психологічних шкіл [13; 122]. Доцільно в контексті даного дослідження звернути увагу на триєдину сутність біологічних принципів — діяльність живих систем, інформаційні процеси, управління психологічними та фізіологічними механізмами [4; 14; 32; 134; 200].

У пропонуваному П. К. Анохіним вченні системного підходу варто звернути увагу на важливий біопсихічний принцип — пізнання життєдіяльності. Важливо розуміти, що основні положення теорії системогенезу перегукуються з теорією генетико-модельючого підходу С. Д. Максименка, та є підґрунтям сучасних розумінь концепції Я. Нижче будуть наведені основні положення теорії П. К. Анохіна задля розуміння глибин особистісних формувальних процесів та структур Я, які в інший спосіб описані С. Д. Максименком у створеному ним генетико-модельючому підході до розвитку особистості, а також перегукуються з дослідженнями пренатальних психологів психодинамічного напрямку, зокрема Б. Якель, В. Цімпріх та інших [168; 337;

413]. Під час створення теорії П. К. Анохін акцентував увагу на закономірностях організації психологічних та фізіологічних функцій. Головною метою системного підходу він вважав розуміння окремих процесів та деталей, які в поведінковій динаміці та дії об'єднуються в гармонійну систему, що набуває характеру самоорганізації. Якщо системність без виключення існує в живих організмах, тоді їх функціональні системи включають загальні закономірності психічної організації, до яких входять, в першу чергу, процеси відчуття та сприйняття, опрацювання, переструктурування та перетворення інформації з метою подальшого використання її в управлінні процесами адаптації та саморегуляції. Звідси випливає, що сама системна діяльність особистості зокрема скеровується на формування адаптаційних патернів та досягнення тут та тепер пристосувального ефекту завдяки багаторазовим повторювальним корисним результатам. [13, С. 144].

Асоціативно можна уявити орієнтувально-дослідницьку роботу мозку та проаналізувати її у контексті системного підходу до психологічних явищ. Патерни орієнтації формуються під час вражень від нової ситуації, коли подразник не визначений в цілому та не визначені його окремі властивості. У цій ситуації відбувається активізація різних мозкових систем та підсистем, в результаті чого формуються нові зв'язки, які є запорукою необхідних адекватних ситуацій різноманітних креативних патернів. Необхідним компонентом та функціональною складовою системи є неконкретність та варіативність: адекватне реагування організму не можливо прогнозувати. Прогноз можливий лише з деяким відсотком ймовірності, і чим складніша система, множинні її зв'язки, тим різноманітнішою, креативнішою потенцією реакцій вона наповнена. Така складна діяльнісна продуктивність найбільш притаманна людській психіці, її складній інтегративній функції. Ця діяльність відбувається на ґрунті різноманітних трансформацій нової, або сумнівної інформації та перетворює її у визначену контрукцію, схему. Таким чином, інформаційні процеси виконують функцію зменшення внутрішнього напруження та самозбереження організму шляхом перетворення невизначеності в середовищі на визначеність. Можна узагальнити, що психічна пізнавальна активність полягає не в алгоритмічних контрукціях свідомості, не у прямолінійній послідовній дії елементів системи, а на ймовірнісному творчому, змінному залежно від ситуації прогнозуванні патернів. Система є організованою та самоорганізованою, а її внутрішня структура є збалансованою у всіх вимірах та на кожному рівні та у кожному елементі, тобто у просторах підсистем. Інформаційні процеси

тут відіграють об'єднуючу роль та мають вирішальну компетенцію, у якій будь-яка інформація набуває нового змісту і є пусковим механізмом відповідних дій.

У системах інформація, що є змістом та проявом дії, знаходиться в динамічному зв'язку з іншими системними утвореннями, завдяки якому вони сканують її як іншість. Внутрішній стан системи впливає на результати інформаційного сигналу, на опрацювання, перетворення та використання інформації, випрацювання прийомів прийняття рішення, а також планування та формування цільових конструктів.

Субсистема управління, яка існує у всіх складних модальностях організму, досягаючи прямих та зворотніх її комунікативних спроможностей та шляхи, керує усіма існуючими структурами по вертикалі та горизонталі. Її основна функція — задоволення інстинкту самозбереження та забезпечення життєвого функціонування. Відповідно ж вона також уможливує функціонування спроможностей будь-яких динамічних структур та сприяє їх самостійному пошуку максимально безпечних форм існування.

Сучасна модифікація теорії функціональних систем описується як нова наукова ланка у дослідженні принципів управління психічними функціями. Представники сучасних психологічних шкіл, які продовжують досліджувати функціональні системи, центральне місце також відводять корисному результату вчинку або поведінки, та вважають, що власне такий результат віддзеркалює адекватну адаптативну функцію та можливості пристосування до постійно мінливих умов навколишнього середовища [13].

Пропонована П. К. Анохіним модель, є актуальною донині та підтверджена цілим рядом досліджень, в яких функціональні системи трактуються та зображаються як набагато складніші утворення. Однак рефлекторна теорія, яка побудована на розумінні суті рефлекторної дії, є первинним науковим підґрунтям набдань сучасної нейропсихології, психології розвитку та психології особистості, а сама схема цілеспрямованого поведінкового акту цілісно та концептуально враховує запуск, процес та результат дії, що дає нам розуміння функціонування формувальних структур концепції Я. Його можна пояснити через аналіз **основних центральних та периферійних вузлових механізмів, які мають певні закономірності**. Функціонування неможливе без механізму адаптації, що наповнений певними властивостями, які у свою чергу є базовими факторами та спричиняють утворення та функціонування системи. Це функціонування неможливе також без інтегративного механізму диференціації інформації на первинно-

му етапі поведінкового акту, необхідної для аферентного синтезу тобто для запуску самої системи. На вторинному етапі необхідними є інтегративні механізми вибіркового функціонального об'єднання виконавчих органів, які виконують еферентний синтез, тобто цілеспрямовану дію. Далі вступають у дію механізми аферентації параметрів результату, тобто інформації про його властивості, що поступає через нервові центри від специфічних периферичних рецепторів. Наступним актом є саморегуляція, яка віддзеркалює цілісний конструкт організації функціональної системи. Під час цієї саморегуляції вступає в дію віддзеркалена інформація, що є носієм будь-яких небезпек для позитивного результату. На виході цього процесу включається спонукальний сигнал для необхідних корективних дій, що забезпечать позитивний результат. У модель вмонтовані також апарати передбачення необхідного результату дії. Ці апарати спроможні створювати нейродинамічну модель, яка уможлиблює тестування реального досягнутого результату.

Основна структурно-функціональна організація даної системи включає в себе так звані *послідовні вузлові стадії, які носять назви*: аферентний синтез, прийняття рішення, формування акцептора результату дії, організація самої дії (еферентний синтез), досягнення результату, зворотня аферентація. Остання є результатом якісного системного аналізу самого результату дії у співставленні та порівнянні з попередньо сконструйованою нейродинамічною моделлю. Новітні нейропсихологічні дослідження системності стверджують об'єктивність теорії функціональних систем та проєктують віднайдені у ній закономірності на всі аспекти діяльності — інтрапсихічні та інтерперсональні на усьому континіумі гомеостатичних, поведінкових, когнітивних процесів, включаючи процеси формування структур концепції Я. Це формування полягає у динамічному розкритті якісної оригінальної системної діяльності структур концепції Я, в інтеграції та єдності послідовних, складних, інтегральних утворень. Концепція Я особистості, на нашу думку, містить у своїй основі спеціальні функціональні системи, які полягають у постійній роботі психічних процесів, тобто відображенні у свідомості результатів діяльності та постійному формуванні когнітивних, поведінкових, ціннісно-мотиваційних, духовних, оцінкових утворень. Дані утворення структуруються в єдність, в цілісну концепцію Я, й ця єдність дає можливості особистості сканувати простір, ситуації, вчинки, прогнозувати дії та події. Власне це уможлиблює успішне функціонування особистості впродовж життя, змінюючись та змінюючи зовнішні системи взаємодії.

Наукова теорія системогенезу була створена як первинне концептуальне дослідження розвитку функціональних систем організму в онтогенезі та акцептувала існування випереджального патерну. В ній послідовно та виразно зазначалось, що по суті основою інстинкту самозбереження та всієї адаптативної та соціально адаптативної системи пренатального індивіда є її випереджувальне пристосування до майбутніх умов середовища, у яких він опиниться після народження. Ці твердження про системогенез стосуються тривалості життя особистості в цілому, яке починається від зачаття, триває протягом перинатального періоду, проходить через кризу народження, вікові життєві кризи та завершується похилим віком. З розвитком науки було доведено, що найбільш швидко вибіркоче дозрівання функціональних систем та їх субсистем проходить у внутрішньоутробному періоді, однак системогенез безперечно забезпечує різноманітні патерни виживання і функціонування протягом індивідуального онтогенезу. Подібні дослідження проводяться та мають доведення у школах пренатальної психології Західної Європи та США протягом останніх десятиліть.

Провівши певний аналіз перебігу та загальної побудови механізму системогенезу та усвідомивши їх у контексті формувальних динамічних генетично організованих структур концепції Я, допасуємо їх до **пренатальних і постнатальних періодів розвитку структур Я**. Класично у наукових дослідженнях сучасної психології розвитку акцент робиться на двох базових періодах, у яких закладаються підвалини основних структур Я, це — пренатальний і постнатальний. Виходячи з теорії структурно-функціональної організації процесів розвитку ці періоди мають свої особливості та закономірності перебігу, а також формувальні етапи [13]. До них первинно на етапі розвитку плода тобто в ембріогенезі можна віднести:

- генетично сконструйовану та стало структурно організовану функціональність систем психіки;
- генетичні та адаптативні типи комунікативних взаємодій, що утворюються у психічних просторах;
- процес закладання та розвитку підґрунтя самих функціональних систем перед тим, як вони зріло виконуватимуть власну функцію з процесів адаптації індивіда;
- розвиток структур саморегуляції функціональних систем будуватися за принципом вибіркочості;
- формування функціональних систем відбувається за принципом «усе пов'язане з усім». Це означає, що жива динаміка складних і роз-

галужених нейронних ланцюгів утворює, єдину взаємопов'язану систему, тобто, процес має екологічну спрямованість як у внутрішньому інтрапсихічному, так і у зовнішньому інтерперсональному просторах.

У процесі народження та після народження індивіда, в *період так званого постнатального системогенезу* розвиваються наступні утворення та, відповідно, наступні стадії розвитку:

- завершується формування зовнішніх ланок гомеостатичних систем, яке має вибіркового характер;
- включаються патерни ігрової, захисної, орієнтувально-дослідницької поведінки, які мають генетично детермінований характер;
- запускаються патерни групової та соціальної поведінки, що включає різні форми взаємодії;
- статева поведінка теж характеризується певними зрілими поведінковими проявами;
- поведінкові системи починають відрізнятися складністю, набувати дедалі більш адаптивних проявів, дії відзначаються доцільністю автоматизмів рефлексів;
- формуються мовні змісти та встановлюється автоматизація психічних систем;
- формуються складні системи, що забезпечують групову комунікацію, яка забезпечить у подальшому поступовий перехід до багатокомпонентних та багатопланових форм соціальної поведінки [13; 21; 22; 23; 27; 49; 384].

Перш ніж були описані вище сформульовані етапи, науковцями було проведено ряд досліджень, зокрема з використанням методики штучного плацентарного кровообігу. Були узагальнені висновки, в яких йшлося про те, що у плодів ще до народження утворюються та формуються функціональні системи. Ці системи забезпечують різні показники гомеостазу, однак дозрівають вибірково та функціонують не усі та не завжди самостійно. Їх діяльність здебільшого визначається діадним зв'язком, пренатальним бондингом, орієнтованою на плід діяльністю організму матері. Однак одразу після перетискання пуповини включається периферійна площа саморегуляції функціональних систем, що відповідає за включення самостійних процесів дихання, харчування, виділення тощо. Активно включаються й психологічні адаптативні механізми, які починають удосконалювати діадні стосунки на іншому рівні симбіотичного зв'язку, даючи можливість неможляти формувати патерни пристосування в прижиттєвому просторі. У цьому контексті цілий ряд дослідників зазначають, що сам процес народження активно включає переструктурування всієї мозкової дія-

льності й, як наслідок, вегетативних функцій (М. Атанасенко, Г. Батсон, Г. Брекман, Т. Р. Верні, О. Гоуні, Г. Католик, Р. Коле, Е. Левін, С. Максименко, І. Марі, С. А. Надирашвілі, Р. М. Одент, Д. Раковіц, М. Совільї, Дж. Турнер, Т. Турнер, Л. Уоулінгер, В. Цімпріх, Б. Якель, А. Янов, Л. Янош). Ними зазначається, що у даному перинатальному та постнатальному періодах активно задіюються та знаходять подальший розвиток зовнішні периферійні ланки функціональних систем, які в пренатальному просторі мали можливість завершити період підготовки до активного функціонування у подальшому житті [129; 133; 171; 174; 175; 186; 337; 412; 413].

Подальші дослідження системогенезу доповнювали загальну картину уявлень про нього та констатували, що паралельно із генетичними основами розвитку функціональних систем та їх базовим, процентним співвідношенням у гомеостатичному контексті, існують набуті закономірності системогенезу, що проявляються в контексті збереження поведінкових патернів. Дозрівання функціональних систем, які відповідають за формування патернів, відбувається під час навчання. Власне цей феномен гарантує досягнення корисного пристосувального ефекту, який є необхідним процесом для задоволення первинних потреб та збереження цілісності організму. Функціональні системи психічної діяльності будь-якої особистості проходять становлення протягом свідомого життя та розвиваються під час будь-якого навчання, що відбувається у формі інтерперсональної взаємодії та подальшої інтерналізації досвіду. У системогенезі наявна інтеграція двох складових: це есенційна або, як її ще називають — генетична складова, та інтерперсональна складова, яка інтерналізується (або екологічна). Обидві складові причетні рівноцінно до процесу стимуляції розвитку та формування функціональних систем, в яких есенційна складова на генетичному рівні контролює розвиток організму в цілому та процес здійснення генетичного коду, натомість екологічна — орієнтована на процеси пристосування та взаємодії з довкіллям та формування структур Я [122; 175; 176; 295]. Це означає, що друга, екологічна, хоч і менша за об'ємом і вмістом, спрямованість системогенезу є вкрай необхідною для функціонування. Вона максимально забезпечує гармонійний розвиток багатокомпонентних складових функціональної системи: зростає об'єм умовних рефлексів, які формуються як відгук на аферентний синтез множинних подразників, як наслідок, зростає та збільшується в об'ємі функція прогнозування (foresight), що акцептує та опрацьовує патерни та їх результати. Також, постійно включені та розвиваються функції еферентного синтезу та саморегуляція в цілому. Ці базові

утворення існують у великій мірі задля подальшого формування особистісних структур, у тому числі концепції Я.

Доцільним було б виділити наступні види принципів, які детально описані П. К. Анохіним та його колегами: це принципи вибірконості (гетерохронії), консолідації та мінімального забезпечення функцій, а також окремо описаний феномен надлишковості [13].

1. *Принцип вибірконості або гетерохронії* у розвитку функціональних систем розуміється як випереджувальне дозрівання тих форм та структур організму (внутрішньої та зовнішньої їх будови), які є гарантом виживання та подальшого існування новонароджених та забезпечують можливість їх функціонування на наступних стадіях розвитку. При цьому провідна роль центральної нервової системи, яка структурно вмонтована в різні утворення функціональних систем є незаперечною. Вона чітко настроєна на процеси адаптації, з'єднує воєдино та координує складну мережу функціональних систем, враховуючи при цьому співвідношення їх діяльності у просторі та часі.

2. *Принцип консолідації* структурних утворень у функціональній системі констатує, що форми та структури організму, тобто внутрішня та зовнішня їх будова, які починаються та розвиваються в ембріогенезі, мають здатність до інтеграції у функціональні системи. Цей феномен генетично закладений та забезпечує наявність корисних адаптивних результатів, які є необхідним атрибутом гомеостазу і як наслідок — цілісності організму та гаранту його функціонування. Функціональні зв'язки, які інтегруються, взаємодіють та комунікують між собою, забезпечуючи при цьому виконання необхідної функції взаємодії у морфологічних структурах у системогенезі, мають вибіркочну основу.

3. За уможливлення забезпечення необхідного результату відповідає *принцип мінімального забезпечення* функціональної системи. Він діє за умов структурної незрілості елементів системи. За цих умов структури системогенезу створюють кінцевий результат заздалегідь, тобто не чекаючи повного дозрівання форм та структур організму (внутрішньої та зовнішньої їх будови), що є частинами та складовими функціональних систем [13]. Цей принцип проявляється у різноманітних формах, має інваріантність, функціонує на різних етапах формування нервової системи, дозволяє їй конструктивно діяти до завершення формування.

4. У процесі досліджень також був описаний феномен *надлишковості*. Цей феномен проявляється на ранніх етапах онтогенезу у нервових утвореннях, які відіграють першочергову роль при забезпечен-

ні успішної роботи необхідних функцій. Зокрема у дослідженнях С. Абрамса, Р. Ассаджолі, Т. Барадона, О. В. Мазяр, М. Руффлера, К. В. Судакова, Ф. Тайсона, Р. Тайсон, К. В. Шулейкіної та ін. було виявлено, що феномен надлишковості та активізації ефективності сигналу існує для того, щоб полегшити генерацію нервового імпульсу на шляху до центрів, які у даний момент подразнюються, а також підсилити ймовірність пересікання сигналу з потребуючим аферентним входом [224; 225; 245; 281; 289; 296].

Як вже зазначалось, системогенез поведінки особистості містить у собі процеси вибіркового становлення функціональних систем психічного рівня організації. Кожен віковий період життя особистості наповнений лише специфічними йому особливостями становлення та виключення (механізм елімінації) певних функціональних систем, в тому числі й тих, що відповідають утворенню структур концепції Я. Так, науковці різних психологічних шкіл описують критичні періоди розвитку особистості та динамічне становлення концепції Я, зазначаючи при цьому, що в залежності від життєвого вікового періоду, або суспільних подій, або ж сумарності цих факторів, а також тривалості перебігу вони характеризуються певною стійкістю або ж, навідворіт, сензитивністю тих чи інших функцій до дії на особистість патогенних факторів та формуванню різних конструкцій концепції Я. Так, наприклад, у дитячому та шкільному віці активно формуються функціональні системи, що відповідають за групову, колективну комунікацію та активну суспільно орієнтовану екстерналізацію інтерналізованого раннього діадного досвіду. Ці системи є підґрунтям, нейрофізіологічною основою для поетапного переходу до соціальних форм поведінки, які є прийнятними в даному соціокультурному середовищі (А. Бандура, У. Бронфенбреннер, Дж. Брунер, Л. Виготський, М. Гетчинсон, Д. Ельконін, Е. Еріксон, А. Леонтьєв, А. Маслоу, Ж. Піаже, К. Роджерс, Б. Скіннер, Дж. Уотсон, З. Фройд, С. Холл). [49; 160; 161; 280; 290; 294].

У контексті функціональних систем та системогенезу, повертаючись до аналізу пренатального досвіду, зазначимо, що залежно від того, як встановлюється функціональна система партнерського спілкування, і яким досвідом зв'язку наповнений внутрішньоматковий простір, так і реагує плід. В психологічному контексті іноді це може бути емоційне перенасичення (що може бути наслідком пренатальної травми), яке може спричинити екзистенційні прогалини, тобто ні з чим не пов'язаний стан фундаментального роздвоєння. Природні стратегії усунення можливої пренатальної травми охоплюють рефлексивні втечі та боротьби (такі самі стратегії як і у постнатальному прижиттєвому

просторі). Можливостями саморегуляції в таких ситуаціях є генетично сконструйована властивість функціональних систем дисоціювати, наслідком чого може бути інтрапсихічна розщепленість. Працюючи у професійній психотерапевтичній практиці з тілесними регресіями, ми спостерігаємо стан заціпеніння клієнтів, який носить захисний характер [65; 66; 67; 95; 96; 337]. Це є реверсивні стани, які простежуються як при глибоких регресіях до пренатального виживання, так і в глибоких зануреннях, що призводять до дефензивної й прогресивної реверсії. Обидві форми цих особливих станів мають закорінену в ідентифікації структуроутворювальну функцію: вони захищають індивіда від екзистенційної пустки, яка може виникнути від психічної депривації з іншими та впливати на інтерналізацію досвіду та імпліцитні ранні утворення, що формуватимуть підґрунтя для подальших утворень концепції Я (Ф. Александер, А. Н. Васіна, Д. В. Віннікотт, А. Лоуен, М. Одент, І. Рольф, В. Райх, Г. Г. Філіппова, Д. Чемберлен, Ж. В. Царгородський, О. Шишак, Б. Якель, А. Янов та ін.) [122; 273; 274; 279; 280; 281; 293; 308; 323; 337].

Внутрішньоорганізова саморегуляція може бути тонізуючою і мобілізацією. Слідом за П. К. Анохіним, виходячи із власних досліджень, Міхель Одент у 1999 р. наголошував на здатності організму балансувати між архаїчними основними структурами мозку і молодими відносно історії розвитку (філогенезу) структурами неокортикальних містків. Зазначимо, що архаїчні базові структури мозку наявні у станах розщеплення неокортикальної активності. Сполучну ж функцію виконує лімбічна система, яка охоплює глибокі шари скроневої долі мозку. М. Одент погоджується з результатами дослідження ЕЕГ, яке вивчає існування містичних несвідомих відчуттів. Коли відмовляють механізми зміни свідомості, тоді втручається внутрішньоорганізова регуляція. Цитуючи М. Одента, Б. Якель зазначає: «Що стосується потреби трансцендентності, то вирішальна дихотомія відбувається не між півкулями головного мозку, а між старшими глибинними його структурами і новішими утвореннями» [337, С. 35]. В контексті формування концепції Я в онтогенетичному просторі це може відігравати вирішальну роль у подальшому розвитку особистості та її структур.

1.2.3. Пренатальне коріння людської інтерсуб'єктивності як первинне підґрунтя концепції Я

Досліджуючи особистість, С. Д. Максименко зазначає, що своєрідність психічного краще за все можна зрозуміти, якщо підходити до нього генетично, якщо придивитися до того, як у процесі розвит-

ку відображаючої функції мозку змінюються різні взаємовідносини живої істоти із собою і зовнішнім світом. Адже насправді ми тоді простежуємо розвиток і народження нової міжфункціональної системи і, підкреслимо, власне особистісної системи. Далі академік наголошує, що народжена біологічна істота є втіленням нужди як первинної тенденції прагнення до потреби у мотиваційному осмисленні світу. Ця нужда перетворюється своєю чергою у потребу, а як усвідомлена потреба — у мотив [170]. Отже, першопочатково особистість у своєму становленні має подвійне спонукання — нужду та деякі задатки. Це і породжує потребово-мотиваційну сферу та проростає з часом у структурні компоненти особистості, інтерналізуючи інтрапсихічні взаємодії та досвід. Навіть світоглядний компонент зароджується в сенсорно-перцептивному полі, яке утворюється під час зустрічі нужди як біологічного динамічно-інформаційного утворення з соціальним світом. У пренатальному просторі та зв'язку йдеться про есенціальне відображення життя, яке народжується. В ньому зароджується первинно нужда та потреба, а вторинно — база (або матриця) інтерперсонального зв'язку, який з часом інтерналізується в складні особистісні утворення та концепцію Я. Варто розглядати ці утворення, тобто наше винятково особливе «Я» як ідіому (від грец. *ἴδιος* — *власний, властивий*; *ιδίωμα* — *особливість, своєрідність*). Есенціальне відображення людської ідіоми є можливим лише через самооб'єкт, який потребує розвитку та розвивається завдяки емпатично резонуючій матері. У випадку, якщо мати не здатна прийняти плід чи сприйняти його як окрему від себе істоту, тоді репрезентація матері, що досягає ідіоми, гальмує її розвиток. Через брак відображення ембріональної екзистенції розвивається відповідна інтерналізація, яка поширює репрезентацію, що може сприяти виникненню екзистенційної порожнечі. Унаслідок відсутності зв'язку з об'єктом виникає референційне роз'єднання. На рівні протидії згідно з Р. Д. Ляйндсом затверджується хибна Я-система, а у Д. Віннікота це — невідображене або хибно відображене «Я». У цій системі людська ідіома не одержує шансів на конструктивний розвиток у подальші конструктивні утворення [42]. Ще раз зазначимо, що доля ідіоми залежить від того, як впливає репрезентація матері на пренатальний зв'язок.

Пренатальний індивід закріплюється завдяки зворотному зв'язку з есенціальним Я і тому уникає руйнівних впливів деструктивного стосунку. Зміни пренатального зв'язку можна досягнути завдяки таким факторам: як саморегулятивний — інтраорганізмовий перехід на тра-

нсперсональний досвід; як трансформативний — усвідомлення мамою постачально-репрезентативного змісту (припинення трансгенераційного зв'язку завдяки життєвому досвіду); як корективний — зміна внутрішньоматкових репрезентантів матері як у пренатальному аналізі зв'язку («свідомо» припинена пренатальна комунікація). Інтерперсональне відображення спричиняє трансформацію протидії, що чітко може довести дослідження пренатального зв'язку. Стосовно цього феномену М. Одент, описуючи функції трансцендентного досвіду зазначає, що екстатичні стани та містичний досвід діють за однією стратегією — запобігти ушкодженню [122; 280; 337].

1.2.4. Пренатальні прояви інтерсуб'єктивного зв'язку та пре-постнатально сформована самість в контексті безперервного процесу формування концепції Я

Згідно Дж. Болбі, К. Бріша, Ж. Лакана, С. Гроффа, М. Маллер, Е. Фрошмаєр, Б. Якель, якщо людські пошуки зв'язку та стосунку є очевидними вже в пренатальному просторі, тоді вимір пренатальної екзистенції розвитку ідентифікації плоду є можливістю психокорекції зрілої концепції Я особистості. Два виміри пренатального простору є, відповідно, інтерперсональним і есенційним зв'язками (біполярна саморегуляція). Зазначимо, якщо «пренатальний індивід» є добре закоріненою референцією і його комунікація з мамою функціонує, тоді може розвинути конструктивний пренатальний зв'язок. Якщо не вистачає позитивної внутрішньоматкової репрезентації матері, тоді інтерперсональний зв'язок не з'являється і «Я» повертається до есенційного зв'язку, що регулюється завдяки інтрапсихічному досвіду особливого типу або через трансперсональний досвід. Як зазначає Б. Якель та інші сучасні психоаналітики, обидва полюси людського зв'язку в цьому контексті — трансперсональний і персональний досвіди — впливають на розвиток первинного зв'язку, який є основою, підґрунтям для формування подальших прижиттєвих особистісних утворень, в тому числі концепції Я [122; 279; 337; 350].

Отже, безперервні суспільні зв'язки забезпечують особистісну цілісність. Як духовна, так і материнська інтерналізована частки утворюють ресурсний потенціал, що уможливує розвиток особистості та відчуття захищеності. Завдяки попередньому досвіду створювати зв'язки формується наступний досвід. Нестача інтерналізованого інтерперсонального відображення, яка може спричинити комунікативні дефіцити, може бути трансформована через есенційну комунікацію. Це є досвід формування самозв'язків (зв'язку із самим собою), коли

ще на пренатальній стадії розвитку індивід звертається до вроджених потенційних функціональних структур інстинкту самозбереження.

Інтерперсональний та есенціальний зв'язки можна розглядати як пренатальні коріння зв'язків людини з суспільством та підґрунтям для подальшого формування ідентифікаційних структур. Так, вже в лоні матері дитина входить у простір, що є наповнений одним з наступних можливих зв'язків: світ психічної єдності з мамою; світ психічної ізоляції від неї.

Екзистенційна самотність «пренатального індивіда» є відносною завдяки духовній, особливо позитивній присутності мами. І перше, і друге зумовлює емоційну регульованість первинних зв'язків. Духовний вектор ідіоми формується завдяки фетальному досвіду до прадосвіду (Е. Еріксон, З. Фройд, К. Юнг, Б. Якель та ін.). У вектор стосунків ідіоми утворюється інтерперсональний зв'язок на основі інтраутерної присутності мами, який переходить на наступний етап постнатальних стосунків, де формування біндунгу (бондінгу) спричиняє інтерналізацію стосункових диспозицій та інтроєктивний простір індивіда, які в свою чергу формують його комунікативний прижиттєвий вектор. Отже, *через досвід інших наша ідентичність та концепція Я уможливується* [108; 122; 337; 351].

1.2.5. Пренатальне коріння людської самоті

Пропонована теорія демонструє дихотомію людського самоусвідомлення через емоційну трансценденцію і трансформацію, як два вектори індивідуалізації. На інтерособистісній сфері індивід розвиває свою самоконгруентність і автономію, проте в спіритуальному просторі помітно, що розвинено і креативно виявляється його центральна ідентичність. Особистісна автономія — це лише фактор в процесі індивідуалізації. Індивідуалізація ж в контексті динамічних утворень у процесі тривалого прижиттєвого досвіду досягає вершини в розкритті власної креативності, яка є вираженням ідіоматичного потенціалу. Вона активує самопризначення і пришвидшує інстинкт самовизначення, що оформлюється первинно словом, а далі — у внутрішню шляхом уявлення людини про себе. Внаслідок прагнення пізнання суті індивід перебуває в пошуках самооб'єкту [96; 97; 122; 310; 337; 411].

Варто детальніше зупинитись на побудові містка (переходу) до особистісної суті в постнатальному процесі індивідуалізації. Пренатальний, зародково когнітивний зв'язок (bindung) шукає втілення в новій референційній постнатальній конфігурації, де есенційний симбіоз, а також вдала первинна сепарація може бути успішно завершеною та

створить поштовх у розвитку більш зрілих структур, що становитимуть передумови формування концепції Я. Як спостерігаємо, особи зустрічають одна одну в їхніх життєвих процесах не лише для того, щоб відтворити досвід зв'язку в сфері захисту і в потребі відтворення. Вони перетинаються насамперед, щоб розвинути свою ідентичність та концепцію Я, яка формується в стосунках. Їхні проєкції — це вид сполучення, за допомогою якого вони турбуються про те, щоб подолати свій есенційний дефіцит зв'язку. Дихотомія людського уособлення виражається в досвіді біполярної самості. На думку А. Джойс, Б. Якель, О. Шишак — це континуований процес зв'язку, в якому ідентичність досягає досконалості. Власне це і є підґрунтям для подальшого формування ідентифікаційних новоутворень та більш зрілих структур концепції Я [274; 277; 334; 337].

1.3. Ідентичність як осердя концепції Я

1.3.1. Формування первинного Я-образу та ядрової ідентичності

Наступна фаза розвитку полягає в постнатальному контексті стосунків та формуванні постнатальної самості. Варто також наголосити на постнатальному періоді формування Я-образу. Звернемося до теорії Ж. Лакана про первинну локалізацію Я-образу в тілі немовляти та поглянемо з цієї позиції на деякі аспекти формування сьогоденної ідентичності [351].

У пошуку химерної свободи людство втратило поняття меж (що згідно трактувань З. Фрейда у праці «Психологія мас і аналіз людського Я» призводить до загибелі) та прийшло знову до пошуку тих меж через об'єктивно спричинений страх загибелі. Первинна та водночас (якщо керуватися тенденціями пошуку абсолютної свободи) остання «межа» особистості — це базова (ядрова) ідентичність [279]. Порушуючи її, як наслідок, людина позбавляється життя. Згадаймо, що поняття «ідентичність» спочатку з'явилося у психіатрії у дослідженнях феномену «кризи ідентичності», в яких описувався стан психічних хворих, які втратили відчуття «самоставлення» і пам'ять про «послідовність пережитих подій».

У сучасній науці слово «ідентичність» найчастіше використовують на означення повної відповідності, рівності. У психології ідентичність визначають як неусвідомлену тенденцію такої поведінки (а також мислення і переживання), ніби два різні образи є абсолютно тожні один одному, до того ж обидва можуть перебувати у сфері

«внутрішнього або зовнішнього», або ж один може бути там, а інший — там. Ця тенденція виявляється закоріненою у великому спектрі феноменів раннього дитинства, починаючи від недиференційованих переживань немовляти, пов'язаних з симбіотичними переживаннями, коли у відчуттях ще немає межі між Я та мамою, Я та світом і завершуючи конфронтаційною поведінкою трирічної дитини, яка відстоює свою окремішність, іншість. Для когнітивного напрямку (Е. Берберіх, А. Бергман, П. Янссен, Г. Маер, Я. Міттельстрас, Г. Вольтер, Ф. Піне, А. Подесвік та ін.) [354; 356; 372; 376] притаманне ототожнення понять Я-концепція, концепція Я та ідентичність. Тут ідентичність розглядається як певна когнітивна система, що виконує роль регуляції поведінки в певних умовах.

1.3.2. Динамічні аспекти формування ідентичності як складової концепції Я

Після народження індивід потрапляє в новий, інший світ, до подій та стресів якого змушений динамічно при звичаюватися. Він перебуває в потоці зовнішніх і внутрішніх змін, щомиті росте і сигналізує про нові та нові потреби, можливості й способи активності. Динаміка подій настільки інтенсивна, що індивід має прив'язуватись до стійкої, постійно існуючої опори, якою в ідеальному варіанті є мама. З перших миттєвостей життя він генетично перебуває у стані ідентичності з материнським об'єктом, повністю інтерналізує його психічне життя, а також поступово починає назбирувати та інтерналізувати власний психічний матеріал. Для дитини притаманний єдино можливий спосіб існування — це здатність віддзеркалювати маму (або ж, в окремих випадках, замісний об'єкт), відповідати на її індивідуальні психологічні запити і в такий спосіб поглиблювати та розширювати прив'язаність до неї. Відтак, первинну ідентичність можна означити як образи, фантазії та почуття дитини щодо свого злиття з материнським об'єктом [122; 274; 275; 276; 277; 351].

У багатьох сучасних дослідженнях зазначено, що процес прив'язаності двосторонній [108]. Після пологів мама перебуває у специфічному регресивному стані, який дає їй змогу інтуїтивно налаштуватися на дитину, бути чутливою до неї і задовольняти її очікування. Від якості ранньої прив'язаності між мамою та немовлям залежить задоволення базових дитячих его-потреб у дзеркалізації, ідеалізації та альтер-его. Передусім йдеться про відчуття дитиною надійності стосунків, яку забезпечує сензитивність мами до її сигналів (дзеркалізація). На основі щоденних тілесних, емоційних та когнітив-

них інтеракцій у дитини формується загальне відчуттєве уявлення про доступність і любов мами. Якщо дитина інтуїтивно дійде висновку, що «мама любить мене і завжди буде поруч, коли я посправжньому її потребуватиму», то вона утвердиться в базовій довірі та надалі буде активно, довірливо, сміливо і з ентузіазмом досліджувати довколишній світ. Для повноцінного розвитку і комфорту дитини важливо, щоб вона була впевненою у всемогутності мами (ідеалізація) і відчувала свою схожість на неї (альтер-его). Зазначено, що здебільшого діти, які були покинутими та виросли в сиротинцях, не здатні до встановлення близьких тривалих емоційних стосунків з оточенням. Для них єдиний доступний спосіб спілкування — наповнювати світ власними нарцисичними проекціями та нарошувати специфічну, з множинними комунікативними дефіцитами концепцію Я. Йдеться про те, що рання депривація прив'язаності призводить до нарошування нарцисичної патології. Брак задоволення потреби у дзеркалізації спричинює те, що дитина втрачає відчуття себе, насамперед тілесне, губить відчуття своїх бажань і можливостей. Відтак, у неї ускладнюється процес психічної інтеграції, для неї практично неможливо здійснити базове розмежування себе і світу, тобто встановити межі власної ідентичності, оскільки стосунки зі світом вона переживає як ненадійні, неритмічні, хаотичні, не піддані окресленню. Така дитина виростає з множинними дефіцитами первинної ідентичності, що поведінково описують як нарцисичне патогенне утворення. У цьому випадку в подальшому, в процесі формування концепції Я відбувається утворення негативно забарвлених зв'язків та схем Я. Під сумнів ставляться базові характеристики існування: «Хто я? Який я? Чого вартий(та)? Чи комусь потрібен(на)? Що для мене є цінністю?». Відтак, доросла особистість вимушена постійно компенсовувати брак дзеркалізації, тож упродовж життя вона керується у своїх стосунках з оточенням нарцисичними виборами, шукаючи в інших власне відображення, випитуючи в них про власні цінності. *Найяскравішим прикладом може бути концепція Я «нарцисичної особистості». Лише у спілкуванні з дзеркальним двійником нарцис має шанс частково віднайти самого себе і свій світогляд. Як і фігура перестає бути фігурою без фону, нарцис повністю втрачає власне «Я» без дзеркала. Такий тип стосунків характеризує псевдовідношення до себе і до іншого, адже нарцисична позиція стверджує: «я можу тебе любити, тільки якщо ти такий самий, як і я; або якщо ти такий, яким я був колись; або якщо ти такий, яким я прагну бути; або ж ти такий, як якась моя частинка (маєш такі самі ідеї, почуття, погляди, події) і т.д.»* [340; 34; 377].

Отже, базову ідентичність можна розглядати як ядерне відчуття іншої людини і самовідчуття, яке формує матір у процесі тілесного довербального контакту. Вона має строго визначену індивідуальну конфігурацію, задану поведінкою мами щодо дитини, і пов'язана з переживанням базової довіри, сенсу існування, самоцінності та відчуттям себе як носія власних цінностей [122; 269; 274; 340; 344]. Сприймати маму як окрему істоту дитина починає наприкінці першого року життя, коли первинно її відсутність супроводжується переживанням дискомфорту та страху, а присутність сторонніх осіб лякає. Ці феномени знаменують настання важливої фази сепарації-індивідуалізації, коли ідентичність структурується довкола перших сталих ментальних образів себе і світу. Сепарація відображає процес виходу з симбіотичної єдності з матір'ю, формування уявлень про об'єкт поза власним Я і встановлення «меж Я» та об'єктом внутрішньої межі [274; 277; 357; 360; 363]. Цей стан можна вважати початком формування власної концепції Я. Мама починає «увнутрішнюватися», інтерналізуватися дитиною, спогади про неї відділяються від поточного сприймання зовнішнього світу, розвиваються психологічні захисти як компенсація від болючої стимуляції. Ідентичність наповнюється не лише відчуттєвим, а й образним змістом, викристалізовується і поступово набуває стабільності. *Дитина випрацьовує так звану внутрішню робочу модель, яка передбачає уявлення про те, що таке Я, що таке «Інший» та стосунки, які можливі між Я та «Іншим» загалом. Ці базові уявлення згодом ляжуть в основу персональної комунікативної етики особистості й живитимуть сферу духовних цінностей її концепції Я.* Сепарація дає дитині змогу стати автономною та окреслити довкола себе власну особистісну територію.

На піку подолання кризи сепарації, що приблизно припадає на другий рік життя, закладається статевая ідентичність, яка інтегрує у собі всі попередні «здобутки» Я, стає основою для функціонування особистісних рис. Її попередниками також є «тілесне Я», рання схема тіла та діадне відчуття «Я-не-Я». Тоді як важкі психотичні та межові патології пов'язані з дефіцитом відчуття первинної ідентичності, з відсутністю стабільних Я-образу та образу об'єкта, невротичні та особистісні дисфункції спричинені швидше несформованою статевою ідентичністю, а відтак, нездатністю переживати в собі цінність чоловічого чи жіночого начала [25; 219; 220; 221; 222]. Звідси виникають проблеми рольових зміщень, сповідування цінностей, які суперечать статевої природі, а також різноманітні спотворення цінностей сексуа-

льності, батьківства, кар'єри та формують негативну або деструктивну концепцію Я.

Подальший розвиток ідентичності пов'язаний з проходженням дитиною психосоціальних та психосексуальних стадій розвитку і характеризується набуттям на кожній з них певної нової якості, як от довіри, автономії, ініціативи. Із входженням дитини в латентну стадію її ідентичність можна вважати сформованою довкола ядерних особистісних рис. Інстинктивне життя після бурхливої едипової драми стихає, дитина зосереджена на налагодженні соціальної взаємодії з неінцестуозними об'єктами, яких зустрічає у школі. Вона приміряє на себе різні ролі (інтерналізує їх) та більш чи менш успішно вчиться сублімувати, з чого формується характерна для латентної фази цінність працелюбства. Загалом нормальному перебігу латенту властиві спокій, безконфліктність і продуктивність, що фокусують концепції Я довкола цих ціннісних утворень [1; 4].

Натомість, для пубертату властивий новий спалах проблем, що завжди сигналізує про кризу ідентичності [277]. Відчуття тотожності, на яке раніше можна було опертись, перебуває в турбулентності, сумнівах, переживаннях інтенсивних множинних перетворень [1; 19; 27; 42; 64; 65; 66; 67]. Підлітковому життю притаманна виснажлива боротьба з всесиллям пробуджених інстинктів, механізми захисту задіюються з подвійною силою, що призводить до типових для підлітків характерологічних спотворень. Усі ранні драми переживаються ще раз, але тепер вони виносяться за межі сім'ї через оживлений страх взаємодії з інцестуозними об'єктами та потребою дзеркалізації інших. Підліток змушений прагнути ізоляції і відчуження, він поводить ся з рідними як із чужими. Часто внутрішня боротьба зводиться до тотальної аскетичної втечі від будь-яких бажань. Інстинктивна небезпека призводить підлітка до інтелектуалізації. Інтелектуальні фантазії, філософствування і прагнення до абстрагування — це не що інше як примірювання та вибір життєвих цінностей шляхом формування нових захисних стратегій, проекцій, перенесень. Це також соціальне моделювання парціальних інстинктів та програвання їх через інтелектуальні драми. Нова ідентичність формується на новій психологічній основі — їй допомагає потужний арсенал абстрактно-логічного мислення. У підлітковому вимірі відчуття себе та іншого відшукується в порівняннях смаків, звичок, уподобань, соціальних позицій, актуальних на цей момент життєвих ідеологій та філософій.

Окреслення підлітком своєї ідентичності має яскраве інтелектуальне вираження, тож на відміну від базової ідентичності, закладеної в

довербальний період, підліткову можна сформулювати в соціальних та культурних термінах, що віддзеркалюють тенденції моди на тіло. Підліток, формуючи ідентичність, щоразу вибудовує і переглядає піраміду цінностей, формує власні розумні уявлення про різні соціальні ролі, обмірковує приналежність до різних груп людей за національними, релігійними, професійними ознаками, вибирає життєві позиції, формує загальний світогляд. У пубертаті ідентичність мислиться як самопрезентація в душі актуальних цінностей які, часто, є нормативними у групі, з якою підліток себе ідентифікує. Характерно, що особиста постава подається в соціокультурній формі. Підліток, як і немовля, мислить себе очима інших, однак цього разу важливі інші люди, необмежені вузьким сімейним світом, які постають перед ним як представники об'ємного множинного соціального простору. Із запитанням «Хто я?» пов'язана інша важлива проблема: «Яким мене бачать інші люди?» та «Ким вони є для мене?». Відтак, загострюються нарцисичні тенденції. Для пубертату характерне гасло: один як всі, всі як один. Білих ворон витісняють на маргінесі, в гіршому випадку вони стають мішенями спроектованої агресії.

Участь у підліткових угрупованнях — формальних колективах типу гуртків, юнацьких організацій, а також неформальних компаній, кліках, тусівках — зменшує страх стати чужим та іншим від решти однолітків [57]. Підліток демонструє своє «Я» через ідентифікацію з певною соціальною групою, її декларованими цінностями, самоназвами, естетикою, дискурсом, іміджем, трактуванням соціального простору, ставленням до інших. Манера стверджувати і наповнювати власне «Я» через ідентифікації зі соціальними групами формує необхідність підтримування мінливої самооцінки підлітка, адже нарцисичній динаміці притаманне зовнішнє функціонування системи самовартості [95].

Юнацька закоханість чи дружба надає змогу спроектувати власний образ Я на іншу особу і, чіткіше розгледівши його у дзеркальному відображенні, знову «увнутрішнити», інтеріоризувати. Різноманітні й численні підліткові прив'язаності посідають місце витіснених фіксацій на дитячих об'єктах любові. Ці стосунки пристрасно виняткові, однак партнерів вибирають, покидають і замінюють новими незалежно від їхніх почуттів. Юнак прагне не стільки оволодіти об'єктом, як це було йому властиво раніше, скільки максимально використати його для проекцій власних не асимільованих невизначених особистісних граней, зідентифікуватись з спроектованим і вибрати наступне альтер-его. Загострена схильність підлітка до демонстрати-

вної крикливої самопрезентації пов'язана з внутрішнім хаосом і нагальною потребою знову і знову його проговорювати. З часом вибір підлітка стає дедалі послідовнішим, впорядковується довкола уявлень про власний его-ідеал, формується більш-менш усталений ціннісний простір, ідентичність набуває чітких рис [95].

Далі кристалізація ідентичності відбувається в особистісних та асоціально-культурних формах, однак має більш персональний та індивідуалізований характер. Доросла особистість сприймає свою групу приналежності крізь внутрішню систему самовартості. Ідентичність продовжує розвиватися довкола таких феноменів, як інтимність, генеративність та інтеграція досвіду, однак її фундамент і каркас можна вважати закладеними [1; 22; 23; 27; 31; 33; 37; 73; 85; 103]. Серйозні особистісні порушення можливі лише як наслідок сильних травматичних життєвих обставин, які розбалансують звичний усталений плин життя. Ознаками міцної ідентичності є певність у ставленні до інших і послідовність поведінки, здатність робити вибір і усвідомлювати відповідальність за нього, самоконтроль, самоефективність, уміння бачити своє життя в перспективі, знання про власні цінності та погляди, суб'єктивне відчуття психологічного благополуччя. Відтак, міцне осердя — це запорука здорової ідентичності та успішної адаптації. Ідентичність виконує у психіці також есенційну функцію. Вона є початком, скелетом, стрижнем, довкола якого структурується концепція Я. Її можна розглядати як динамічну конфігурацію найрізноманітніших внутрішніх феноменів, як-от конституційних якостей, актуальних мотивацій, здібностей, значущих ідентифікацій, звичних захисних механізмів, соціальних ролей [279; 282].

1.3.3. Его-ідентичність як суб'єктивне відчуття тотожності

З усіх теорій психології загалом та психоаналізу зокрема, які розкривають суть поняття ідентичності, що з'явилися у другій половині минулого століття, найбільше визнання і розповсюдження отримала теорія Е. Еріксона. У ній вперше детально було подано поняття ідентичності, цілісність особистості, її тотожності самій собі й суспільству. Не зважаючи на те, що погляди Е. Еріксона відносяться до психодинамічного напрямку психології, який у фокусі утримує переплетення несвідомих та свідомих структур, у них чітко спостерігається вектор соціокультурного контексту. Власне він наголошує на процесах розвитку ЕГО-структур, які формують ідентичність (що значною мірою нагадує концепцію Я), яка обов'язковою складовою повинна мати «культурно значимі досягнення». У даній теорії проглядається

бачення єдності генетичних та соціальних площин у формуванні Его-структур (об'єднання окремих ототожнень себе) [282]. Тож Е. Еріксон дійшов висновку про значний вплив культури та соціального оточення дитини на її розвиток. Він вважав, що успішний розвиток особистості триває все життя. Впливають на цей розвиток не тільки батьки та близькі до дитини люди, тобто обмежене найближче оточення, як вважав традиційний психоаналіз, а й друзі, робота, суспільство загалом. Цей процес Е. Еріксон називав процесом формування ідентичності, наголошуючи на важливості збереження та підтримки цілісності особистості та ЕГО, що є головним чинником опірності неврозам і депресії.

Однак, на сучасному етапі розвитку психології відбувається переосмислення співвідношення особистісної та соціальної ідентичностей. Когнітивні психологи шукають відповідь на питання про співвідношення соціальної та особистісної ідентичності через реконструкцію організації системи самопізнання людини, а також репрезентації в її свідомості інформації про саму себе. На думку багатьох дослідників, зокрема Д. Трафімова, Г. Тріандіса, С. Гото, Дж. Галлера, Дж. Гевітса, Дж. Гебармаса це питання може бути вирішене з використанням моделей двох або одного кошика. Модель двох кошиків передбачає, що особистісні та соціальні ознаки зберігаються окремо одна від одної і не пересікаються між собою. Модель одного кошика, на відміну від попередньої, полягає у визнанні того, що соціальні та особистісні ознаки людини зберігаються в одній пізнавальній структурі та тісно взаємопов'язані [327; 328; 332]. Останнім часом численні дослідження схиляються до моделі одного кошика, висловлюючи свої гіпотези на теоретичному рівні та підтверджуючи їх на емпіричному. В рамках когнітивної психології отримала розповсюдження ідея Г. Вреквелл, згідно з якою за будь-якою соціальною категорією стоїть певний зміст, який базується на тих ознаках, які, зазвичай, інтерпретуються як зміст особистісної ідентичності. З іншого боку, описуючи себе за певними характерологічними властивостями, людина ідентифікує себе з групами людей, які мають подібні властивості та протиставляє себе тим, хто має інші, завдяки чому особистісні характеристики є не абсолютно індивідуалізованими. Ця гіпотеза отримала емпіричне підтвердження в дослідженні А. Рейд і К. Дюкс, які, піддаючи самоописи своїх респондентів процедурі кластеризації, довели, що особистісні характеристики є змістом соціальних ідентифікацій особистості. Було з'ясовано, що особистісні ознаки можуть не тільки індивідуалізувати людину, але й вказувати на подібне чле-

нам соціальних інгруп. Подібні результати отримали в своїх роботах Б. Беттенкюрт, Д. Хоум, А. Меельцф та ін. Виявилося, що досліджувані, всупереч дослідницьким очікуванням, частіше вважають емоційні, ціннісні та стосункові характеристики сферою соціальних, а не особистісних ідентифікацій [84; 96; 193; 199; 360; 373]. Схожа позиція характерна і для представників сучасного символічного інтеракціонізму. Для їхнього підходу характерно розглядати ідентичності як динамічний процес, ключовим моментом якого є активність особистості, що проявляється у взаємодії з іншими людьми. Р. Дженкінс, зокрема, вважає, що індивідуальна і групова ідентичність є сторонами одного і того самого ж процесу та відображають соціальний досвід людини [296; 302].

1.3.4. Наукові уявлення про соціальну та особистісну ідентичності

Ідеї про те, що соціальна та особистісна ідентичності не суперечать одна одній, а є взаємодоповнювальними елементами ідентичності людини, характерні і для прихильників теорії соціальних уявлень О. Мачинського. Зокрема, цитуючи інших дослідників, він зазначає, що особистісну ідентичність не можна розглядати лише як сукупність унікальних характеристик і звести індивідуальний рівень лише до відмінностей. І відмінності, і подібності можуть бути віднайдені як на рівні особистісної ідентичності, так і на рівні соціальної. Більше того, він передбачає емпірично обгрунтовану гіпотезу про те, що особистісна ідентичність може розглядатись як соціальна репрезентація, що є результатом асиміляції поширених в суспільстві уявлень про особистість [178].

Як видно з попередніх підходів, одним із ключових питань, на яке роблять спроби відповісти дослідники, є: який вид ідентичності є первинним щодо іншого? Зазвичай, дослідники визнають первинність соціальної ідентичності та її опосередкований вплив на формування особистісної ідентичності. Зокрема, М. Бреквелс висловив гіпотезу про те, що особистісна ідентичність є продуктом соціальної ідентичності, яка формується в процесі селективного відбору характеристик, які є змістом соціальних стереотипів. Прямо протилежної думки дотримуються Е. Ебес і С. Джонс, автори багатомірної моделі ідентичності, яка описує структуру і динаміку формування ідентичності особистості (рис. 1.4). Ця модель вміщує такі поняття як раса, гендер, сексуальна орієнтація, релігійні переконання, приналежність до тієї чи іншої культури і соціального класу.

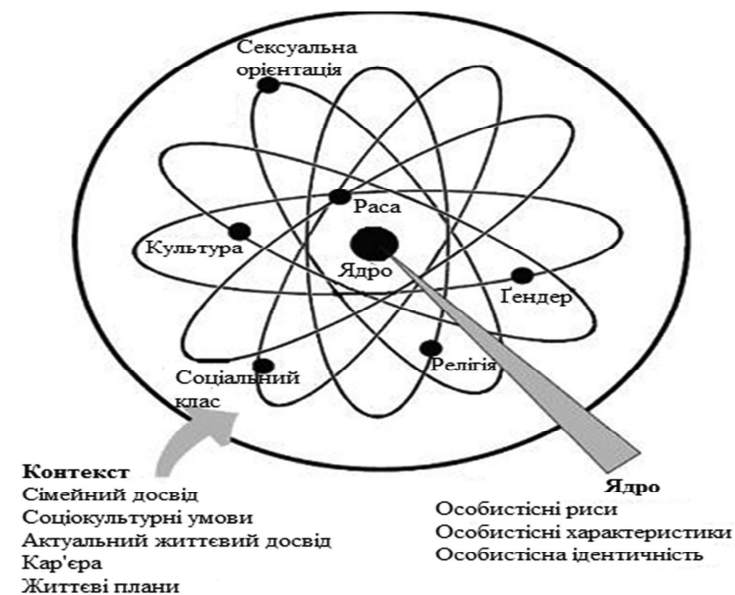


Рис. 1.4. Багатомірна модель ідентичності (E.S. Abes, S.R. Jones, 2004)

Співвідношення цих вимірювань графічно представлено у вигляді перетину кілець, оскільки, згідно з думками авторів, жоден з вимірів ідентичності не може бути зрозумілим у відриві від інших вимірів. У центрі цієї моделі є ядро — «почуття Я», особистісна ідентичність людини. Вплив зовнішніх чинників (сімейних, професійних, соціокультурних тощо) призводить до змін у змісті тих чи інших вимірів ідентичності. При цьому, міра впливу зовнішніх («контекстних») факторів визначається різними характеристиками осмислення людиною власного життя — стійкістю, глибиною і регулюються ідентифікаціями людини, які, отже, отримують пріоритет над соціальними [122].

У працях Дж. Тернера та його послідовників Дж. Кровела, Д. Ф. Козлова, Дж. Рітцера та ін. [314; 318; 331; 372] теж розглядаються особистісна і соціальна ідентичності. Вони протиставляються одна одній як різні рівні когнітивної категоризації людини. Схожа тенденція простежується і в сучасних когнітивно-орієнтованих дослідженнях соціальної ідентичності. Зокрема, А. Зіглер розглядає особистісну ідентичність як субсистему знань про себе, які формуються із порівнянь себе з членами групи і складаються з сукупності рис, специфічних для Я [122; 391]. Соціальну ідентичність автор розглядає

також як сукупність рис, які в даному випадку виявляються в ході соціального порівняння інгрупи та аутгрупи. Якщо ж казати про соціальну ідентичність, то це — переживання та усвідомлення своєї приналежності до тих чи інших соціальних груп і общин. Ідентифікація з деякими соціальними спільнотами перетворює індивіда в особистість, дозволяє їй оцінювати свої соціальні зв'язки й приналежності в термінах «Я», «Ми» і «Вони».

Наприклад, коли людей просять розповісти про себе і задають їм запитання: «Хто ви?», то у відповідях вони нерідко зараховують себе до тієї чи іншої групи, категорії, спільності. У даному випадку йдеться про соціальну ідентичність індивіда. *Це важлива складова концепції Я*, що базується на приналежності індивіда до будь-якої соціальної групи разом із властивими цій групі нормами і цінностями. Для прикладу можна взяти сім'ю, якусь організацію, релігійну чи етнічну групу, будь-яке інше співтовариство, яке зміцнює значимі аспекти власного Я. Людей, яких зараховують до певних груп, розглядають як інших членів тих самих груп або як членів інших груп. Звідси йде поділ людей на категорії «ми» і «вони». «Ми» — це ті, хто належить до груп, членство у яких є важливим нам. «Вони» — усе це інші, це чужаки, які не стосуються «наших» груп. Групи, які зараховуються нами до категорії «ми», становлять важливу частину нашої соціальної ідентичності.

У повсякденні індивід зазвичай порівнює свої досягнення з досягненнями інших, а також порівнює успіхи «своїх» груп з успіхами груп «чужих». Коли хтось зі «своїх» домагається значного успіху, усі інші члени цієї спільності, навіть ті, які не відігравали жодної ролі у тому успіху, також відчують почуття гордості й навіть особистого задоволення. Таке явище, сприяє підвищенню індивідуальної самооцінки кожного члена групи, оскільки соціальна ідентичність у цій сфері становить інтегральну частину їхньої концепції Я. У випадку коли, хтось із групи або ж сама група зазнають поразки у її членів відзначаються два типи реакцій. При першому, маючи властивість переоцінювати якість виконання будь-якої діяльності членами «своєї» групи у порівнянні із «чужими», люди часто визнають невдачу цілком обґрунтованою. При другому, якщо поразки зазнає вся спільнота або більшість членів «своєї» групи, цьому надається виправдання. Таким чином кожен член спільноти захищає власну самооцінку, що суттєво впливає на втримання позитивної концепції Я. Деякі твердження теорії соціальної ідентичності формуються наступним чином:

1. Соціальна ідентичність складається з тих аспектів концепції Я, які впливають із сприйняття індивідом себе як члена певних соціальних груп.
2. Індивіди прагнуть до збереження чи підвищення своєї самооцінки, тобто прагнуть до позитивного образу себе та відповідної концепції Я.

Особливим різновидом соціальної ідентичності є етнічна ідентичність — індивідуальне почуття особистої ідентифікації з певною етнічною групою. Етнічна ідентичність є станом свідомості, і її досягнення часто вимагає значних ментальних зусиль. Оскільки етнічна самоідентифікація є важливим компонентом Я-концепції, варто вказати ті ознаки, які визначаються індивідами як головні щодо національності людини. Дані вітчизняних досліджень (Е. Старовойтенко, З. Сикевич) [241] показують, що етнічна самоідентифікація досить варіабельна і зумовлена певними чинниками: *місцем проживання на своїй етнічній території* або в етнічному середовищі; *віком* — молодь більшою мірою орієнтована на свідомий вибір національності «за бажанням людини» і менше звертає увагу на походження; *рівнем освіти*, із зростанням рівня освіти зростає орієнтація на вибір національності «за бажанням», а не за походженням.

Резюмуючи, зазначимо, що соціальна ідентичність є важливим компонентом концепції Я, оскільки впливає на самооцінку індивіда, описує його належність до будь-якої соціальної групи разом із властивими цій групі нормами і цінностями. Отже, метафорично ідентичність можна охарактеризувати як психічне осердя, яке забезпечує інтеграцію структур Я особистості. Феноменологічно вона виявляється найрізноманітнішими способами: через базове самовідчуття і світовідчуття особистості, її свідомі самоозначення, манеру самопрезентації, вибір соціальних ролей і особливості їх програвання, накреслення життєвих перспектив, цінності та світогляд, типові патерни вирішення проблем. Динаміка ідентичності полягає в постійних ідентифікаціях особистості з об'єктами зовнішнього світу, які відповідають її глибинному психічному життю. Вона пов'язана (в психоаналітичному контексті) з нарцисичним функціонуванням й у своєму генезі еволюціонує від ранніх неусвідомлених до вербальних відчуттєвих форм до вищих раціональних диференційованих соціокультурних форм.

Ідентичність характеризують: цілісність, чіткі межі, суб'єктивні переживання особистістю самоцінності, благополуччя та глибинного усвідомлення своїх особистісних граней. Ключем до прочитання

ідентичності слугує простір її життєвих цінностей, що інтегровані у виміри концепції Я [82; 84; 96].

1.4. Стадія дзеркала як своєрідна матриця та ескіз майбутньої концепції Я

Як зазначалось, формування концепції Я починається з досвідів пренатального простору та раннього дитинства та проходить ряд етапів. Одним з її первинних утворень є тілесне виділення себе з навколишнього світу, яке починається в немовлячому віці та завершується до двох років, коли дитина розуміє, що її тіло існує незалежно від зовнішнього світу і належить тільки їй. В контексті цього формування так званих первинних утворень Я-концепції згадаємо про притаманну розвитку немовляти стадію дзеркала. Згідно Ж. Лакану, Г. Католик, О. Шишак [122; 277; 351] — це становлення особистісних структур індивіда між шостим та вісімнадцятим місяцями розвитку. Новонароджений індивід не здатний до координації рухів, передбачає у своїй уяві цілісне сприйняття свого тіла і оволодіння ним. Цей єдиний образ формує здатність індивіда ототожнити себе з образом собі подібного як цілісної форми; конкретний досвід такої побудови єдиного образу — це сприйняття свого відображення у дзеркалі.

Ця концепція дзеркала Ж. Лакана, представлена в 1936 р. на конгресі в Марієнбаді, ґрунтується на низці експериментальних даних: дитячої і порівняльної психології щодо поведінки дитини перед своїм віддзеркаленням. Ж. Лакан наголошував на афективному позитивному прийнятті новонародженим немовлям власного образу, що супроводжується виразною мімікою і грою в автототожність власного образу. За твердженнями Ж. Лакана, К. Леві-Строса, Р. Соссюрі, П. Якобсона та ін. [350; 355; 356; 357], наявність стадії дзеркала пов'язана з незрілістю психічних модальностей новонародженого, об'єктивно зумовленою анатомічною незрілістю пірамідної системи і відсутністю рухової координації у перші місяці життя. В той час відбувається структурована мережа відносин, в яких функції кожного окремого елемента залежать від його взаємозв'язків з іншими об'єктами.

Ці відносини інтерналізуються у несвідому сферу і становитимуть у подальшому первинне підґрунтя самопрезентації індивіда. Можемо припустити, що природа спеціально збудувала таку «пустотну психічну частинку» задля можливості відповідно до вимог соціуму через інтерналізацію віддзеркалення якнайкраще адаптуватися індивіду до

соціальних реалій. У контексті пропонованого дослідження можемо припустити, що стадія дзеркала — це найважливіший момент у формуванні досліджуваної структури в подальшому дорослого суб'єкта, перший постнатальний нарис передумови майбутньої концепції Я.

Фактично, індивід бачить в образі собі подібного або ж у власному віддзеркаленні форму (гештальт), яка є тілесною і психічною єдністю, і якої у нього ще не сформувалось, однак у цьому є нагальна необхідність, як частина його єдності із соціумом та із собою. Цей первинний досвід стає основою уявного характеру Я, що з'являється як «Я-ідеальне» і утворює початки всіх вторинних ототожнень. Міжособові взаємини, які створюються на стадії дзеркала, — це взаємини уявні, дуальні, що розуміються як Я іншого, а іншого — як альтер-его [122; 269; 270; 271; 272; 349].

1.5. Особливості формування концепції Я в часопросторовому вимірі

Резюмуючи попередні теоретико-методологічні дослідження, апелюючи до генетико-моделюючого підходу С. Д. Максименка та підкреслюючи динамічний контекст формування концепції Я розглянемо її в часопросторовому вимірі. Дослідники С. Д. Максименко, В. В. Клименко, А. В. Толстоухов [168; 169; 170; 171] та ін. стверджують, що виток особистості в цілому є енергетично-інформаційна якість людського єства, що забезпечує та наповнює життя в онто- і філогенетичних площинах. Згідно цієї теорії ознаками концепції Я слід вважати:

- по-перше, віднесеність до якогось задалегідь визначеного масштабу, критерію, зразка, еталону;
- по-друге, наступність, тобто обумовленість розвитку структур концепції Я попередніми стадіями розвитку;
- по-третє, цілісність, коли система розвивається в цілому,
- по-четверте, універсальність розвитку потенцій концепції Я, які є самоціллю.

У своїй суті ця теорія синхронна теорії Е. Еріксона, яка була первинно побудована на гіпотезі, що особистість проходить у своєму розвитку низку стадій, на кожній з яких вирішує певний внутрішньопсихологічний конфлікт, формує більш зрілі когнітивні структури, та відповідну завжди динамічну концепцію Я, яка, увібравши в себе весь попередній життєвий досвід, оформляється у вигляді певних уя-

влень про себе, що знаходяться в певній ієрархічній взаємозалежності, які можна представити наступним чином (рис. 1.5).

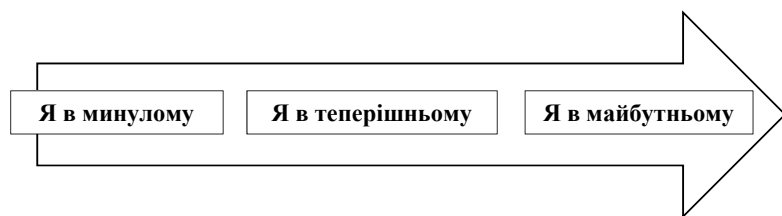


Рис. 1.5. Динаміка розвитку концепції Я у часопросторовому вимірі

Інтегруючи уявлення про динаміку розвитку концепції Я, запропонованих вітчизняними науковцями та дзеркальними висновками психологів у різних наукових аналітичних школах, зупинимось детальніше на трактуванні часу і простору в контексті динаміки формування структур концепції Я. Предметом психологічного осмислення цілого ряду дослідників є час і простір як категорія людського буття в цілому та й у контексті формування концепції Я.

Категорії часу і простору є ключовими у формуванні цілісного образу Я, як структурно інтегрованого у концепцію Я особистості. На думку Й. Міттельштрасса, Й. Мк. Грота, Й. Гелера, С. Фрайберга, А. О. Кріса, Ж. Лакана, С. Гроффа, Г. Вааля [351; 359; 361; 363; 364] простір і час належать до вічних і архаїчних категорій людської свідомості. Ці модальності в кожній культурі в різному часі розвитку культури незмінно пов'язані між собою та взаємодетерміновані. Вони утворюють певну «модель світу», — той вимір, який є взірцем для сприйняття дійсності та інтрапсихічної конструкції світобачення та світосприйняття. Цей імпліцитний конструкт, доповнюючись експліцитним досвідом, дозволяє будувати образ світу та концепцію власного Я [323; 327; 250; 351; 358; 403]. Взаємозв'язок категорій часу і простору заслуговує на особливу увагу, вони є основними детермінантами формування колективного несвідомого, яке суттєво впливає на індивідуальне несвідоме та концепцію Я. Залежність семантики часу і простору в індивідуальних психологічних конструкціях завжди визначено генетично та інтегровано в колективний та особистісний конструкт світосприйняття та концепції Я (У. Джемс, К. Роджерс, М. Різенберг та ін.). Час і простір — це ті філософсько-психологічні категорії, які створюють світосприйняття особистості та інтегруються в самоусвідомлення в структурі концепції Я.

Дослідники різного часу намагалися осмислити та описати суть та сенс категорії часу. Первинні з багаточисельних сучасних теорій є витоками філософсько-психологічних наукових поглядів давньогрецьких філософів. Ними було введено філософське поняття «порожнього місця» або «ніщо», що трактувалось як однорідне та незкінченне [94]. Це порожнє місце тяжіє до постійного заповнення. Існувало розуміння того, що час як і простір є первинними початками, які існують за межами матерії, та не є пов'язаними між собою. Вже тоді час трактувався як суб'єктивне відчуття дійсності (що не змінило своєї суті й досі). В сучасній психології в контексті системних міжлюдських відносин «порожнє місце» розглядається у вітчизняній психології В. О. Татенком. Він вважає, що феномен порожнього місця існує в міжлюдській мережі стосунків та в інтрапсихічному просторі [246]. Стосовно інтрапсихічних змістів особистості можемо стверджувати, що ці категорії імпліковані та генетично закладені в структури та підструктури концепції Я. В ній під час психотерапевтичних взаємодій помічаємо абсолютність їх внутрішнього простору, який має в своїй структурі безмежне вмістилище образів, подій, станів, переживань, уявлень [122; 321; 325; 391; 392].

Логічним є наявність наукового факту, що наприкінці 19-го та на початку 20-ст. відбулися глибинні зміни наукових психологічних уявлень і, відповідно, радикальні зміни тлумачення понять часу і простору в контексті динаміки розвитку особистості, та впливу системи на інтрапсихічні та інтерперсональні змісти, з чого зародилась теорія поля [15; 290; 291; 294; 298; 299].

В свою чергу І. Кант вважав простір і час апіорними (генетично сконструйованими) формами людського пізнання та чуттєвого споглядання. З їх допомогою особистість впорядковує, структурує отриману про зовнішній світ інформацію. Для представників суб'єктивного ідеалізму Дж. Берклі, Е. Маха простір і час — це форма впорядкування відчуттів, чуттєвих образів [375]. Якщо дана теорія має зв'язок із внутрішньою картиною світу особистості, тоді концепція Я є транслятором динамічних змін основоположних світоглядних принципів, що завжди знаходяться в єдності простору і часу. Вона повинна відображати в собі закономірності трьох просторових вимірів і одного часового, які формують єдність і залежить від швидкості сприйняття та адаптації самої особистості. Динаміка перетворень складових концепції Я залежить від інтерперсональних змін й впливів та інтрапсихічних утворень в кожен хвилину буття особи. Наприклад, переживши війну, біженство, переселенство, втрати, насилля концепція Я пост-

раждалого буде різко відрізнятися від його ж попередньої концепції Я та вплине на подальші формувальні процеси, які формуватимуть її нові інтрапсихічні та інтерперсональні утворення.

Аналіз концептуальних засад дає можливість розуміння того, що в концепції Я хоча не часто досліджуваною, проте завжди актуальною є площина, яка передає просторову семантику через опис певного процесу в минулому, теперішньому та майбутньому: «Я — в минулому», «Я — в теперішньому», «Я — в майбутньому» (рис. 1.5) [19; 20; 173; 195; 196; 282].

Впливаючи в психотерапевтичному просторі на інтерналізовану систему уявлень людини про себе, що закоренилась у часі та просторі в імпліцитних та експліцитних змістах, ми допомагаємо їй тут і зараз змінити складові самосприйняття і, таким чином, впливаємо на її самосприйняття в майбутньому, змінюючи змісти інтрапсихічного та відповідно змісти майбутнього інтерперсонального [174].

Вимірювання простору через час пов'язане з психологічними закономірностями, які забезпечують особистості в процесі засвоєння досвіду подолання певної відстані протягом фіксованого проміжку часу. Уявлення людини про життя, які асоціативно в психотерапевтичному просторі виникають як фантазії про «дорогу, шлях, стежину, ниву, поле і т.п.» має також глибокі міфологічні архетипні коріння (трансгенераційні часові та просторові змісти). Частиною цих уявлень завжди є динамічне оцінкове ставлення до себе, яке на думку С. Куперсмита складається поступово й набуває звичного характеру концепції Я [280; 289].

1.6. Функції концепції Я у життєдіяльності особистості

Концепція Я виконує різні **функції** у життєдіяльності особистості, основними з яких, на нашу думку, є:

- якість ефективності буття, її суспільна взаємодія і якість буття загалом впливає на перебіг соціальних відносин від раннього дитинства і до глибокої зрілості;
- той чи інший вибір життєвого шляху та навіть долі;
- утвердження у самосвідомості своєрідного відчуття визначеності;
- ідентифікація з конкретним оточенням, особистостями, групами;
- досягнення самоототожнення особистості;
- вплив на витлумачення нею соціального і пізнавального досвіду, прогнозів майбутнього, оцінки самодосягнень, а відтак — на повнофункціональне самостановлення або самоутвердження.

Згідно інших досліджень, для задоволення вищезгаданих функцій варто зупинитись дещо детальніше на силі концепції Я, що визначається здатністю зберігати свою самість попри несприятливі зовнішні чи внутрішні процеси.

Так, В. М. Савчин та Н. І. Сарджвеладзе та інші дослідники зазначають, що Я переживається у момент виокремлення себе із оточення, при порівнянні з різними не-Я (іншими людьми) як узагальнення притаманних і відсутніх властивостей [122; 124; 149; 150; 233; 234]. Основними функціями Я-концепції вони вважають наступні:

1. **Самоузгодження.** Для людини важливо не тільки досягти гармонії з навколишнім світом, а й домогтися з собою, тобто гармонізувати внутрішній світ, інтегруючи усі частки власного Я. Під впливом нового досвіду Я постійно змінюється, зберігаючи властивості цілісної системи (гештальту). Щодо психічного благополуччя — не так важливо, наскільки люди змінюються, важливим є збереження ними внутрішнього відчуття себе, здатності бути собою, забезпечення внутрішньої узгодженості, відносної стабільності внутрішнього світу та поведінки. Відчуття стабільності Я відіграє визначальну роль у забезпеченні постійності внутрішнього світу особистості, почуття ідентичності, самототожності. Самоідентичність дає змогу людині усвідомити необхідні межі між Я і не Я. Із ним пов'язані саморегуляція поведінки, особистісна відповідальність, почуття обов'язку та соціальної залученості, співвіднесення власних бажань з інтересами інших. Воно передбачає можливість усвідомлення змін, які відбуваються в інтрапсихічному просторі особистості.

2. **Забезпечення цілісності (холістичності) внутрішнього світу.** Концепція Я — важливий чинник цілісності особистості. Вона регулює різні види активності особистості, визначає особливості інтерпретації нею ментального досвіду, трактує соціальні очікування, забезпечує збереження самооцінки та самоповаги, характеризує внутрішнє налаштування діяти гуманно, продуктивно і творчо, діалогічно спілкуватися. Гармонія психічного світу, збалансоване становлення особистості також залежить від неї. Особистісну визначеність кожного моменту життя концепція Я зумовлює настільки природньо, що не завжди фіксується сприйманням та інтелектом. Вона причинно-мотиваційно впливає на організацію самосвідомості, життєдіяльності, сутнісно визначає те, ким є особистість, що вона думає про себе, перспективи свого розвитку.

3. **Забезпечення саморегуляції внутрішньої та зовнішньої активності.** Самосвідомість є фундаментальним чинником саморе-

гулювання життєдіяльності та становлення, розвитку і саморозвитку особистості. Вона інтегрує психічні процеси, особистісні властивості та соціальну діяльність. Це забезпечує усвідомлення особистістю своїх нахилів, вибір сфери самореалізації, формування індивідуального стилю життя, наближення до власного єства. Все, що чинить і чого не чинить людина, великою мірою зумовлене її концепцією Я, яка залежить від норм громадянського життя та опосередкована самовизначенням. Свої несвідомі імпульси і стимули вона стримує, щоб діяти відповідно до встановлених для себе стандартів поведінки. Суть саморегуляції поведінки полягає у здатності особистості долати тенденції до задоволення імпульсивних бажань із метою досягнення більш цінних, віддалених у часі та просторі цілей.

Концепція Я — це своєрідний центр самокерування поведінкою, діяльністю, спілкуванням і вчинками, «внутрішній господар». Вона забезпечує одну з важливих функцій саморегуляції поведінки — цілевизначення. Ставлячи перед собою певні цілі, завдання, людина виходить із реальних можливостей і тих, які сподівається набути найближчим часом. Ідеальне Я стимулює, актуалізує потребу саморегуляції як важливого засобу досягнення значущої мети. Цілість образу власного Я робить поведінку особистості послідовною, задає систему, стиль життя. Я є регулятивом психічного життя особистості, суб'єктом свідомості, усвідомленням усіх явищ внутрішнього і зовнішнього буття особистості. Цілість Я значуще впливає на життя особистості, зумовлюючи вибір життєвого шляху.

4. Самовизначення особистості та стратегії її життя і поведінки. Я дає особистості змогу локалізувати себе у фізичному і психологічному часі, визначити своє місце щодо інших. Концепція Я є основою *самовизначення* — вибору головної мети, стратегії життя, настанови до певної поведінки. У структурі Я знімається суперечність між свідомим і несвідомим психічним особистості.

5. Інтеграція (інтерналізація) життєвого досвіду. На основі уявлень про себе особистість суб'єктивно інтерпретує індивідуальний досвід і досвід інших. Самосвідомість діє як своєрідна призма, крізь яку переломлюється, класифікується інформація на важливу, менш значущу чи зовсім несуттєву для особистості. Концепція Я діє як внутрішній фільтр, який визначає характер сприйняття ситуації, осмислюється, набуває сенсу відповідно до уявлення людини про себе.

6. Забезпечення саморозвитку. Розвиток особистості перебуває під визначальним та ситуативним впливами концепції Я. Зі словами «Я сам» («Я сама») концепція Я набуває активної ролі, що зумовлює

вибір особистістю цілей і завдань, систему очікувань, прогнозів майбутнього, оцінку досягнень, повноцінне самостановлення, самоутвердження і саморозвиток. Орієнтація на Я-ідеальне, постійне самооцінювання, прагнення до високих життєвих домагань зумовлюють самоактивність, спрямовану на самовдосконалення, оволодіння певними якостями, набуття життєвого досвіду, високих інтересів, намірів тощо. Це вимагає розвитку інтелекту, саморегуляції, волі, характеру, здібностей.

7. Забезпечення самореалізації, самовираження, самоствердження власної свободи та відповідальності. Здебільшого поведінка особистості узгоджується з її концепцією Я. Вона стимулюється та регулюється найголовнішим інтегральним мотивом життєдіяльності — тенденцією до актуалізації (К. Роджерс), спрямована на збереження і розвиток себе, максимальне виявлення кращих властивостей, перехід із потенційного стану в актуальну дію. Бажання людини до самоактуалізації стимулює реалізацію нею свого потенціалу, щоб стати повноцінною особистістю, спроможною втілювати власні здібності. Жодна людина не стає самоактуалізованою настільки, щоб реалізувати усі мотиви. У неї завжди залишаються перспективи для розвитку, потреба самовдосконалення, яка ніколи не задовольняється сповна. У процесах самоактуалізації Я важливе значення мають пам'ять і ефект посилення на себе. Він виражається в ефективному опрацюванні та запам'ятовуванні інформації, що належить людині. Синхронні концепції Я відомості легко запам'ятовуються, відновлюються, опрацьовуються.

8. Реагування на соціальні та моральні норми і духовні ідеали. Концепція Я інтегрує сприйняття особистістю соціальних правил співжиття, спричиняє здійснення складних та неструктурованих попередньо змістово-динамічних ролей, відяк здатна витримувати напруження у стосунках («принцип реальності»), контейнувати та переструктурувати несвідомі потяги «воно» («принцип задоволення»), керувати вольовими зусиллями, втіленими в духовних структурах «над-я». Суперечність і боротьба цих тенденцій породжує внутрішні-особистісні конфлікти (розлади, неврози, почуття провини, сором, комплекс неповноцінності тощо). Загалом головні функції концепції Я полягають в утвердженні у самосвідомості особистості своєрідного відчуття визначеності у психологічному, соціальному та духовному просторі, ідентифікуванні себе з конкретним середовищем, досягненні прийнятного самоототожнення [122; 172; 174; 228]. Вони забезпечуються динамічно і формуються через основні системорегу-

люючі моделі генетично сконструйованого організмичного простору. Таким чином, концепції Я у великій мірі є залежною від суспільних ситуацій та системних соціальних взаємодій. Ця залежність починається ще у пренатальній фазі розвитку через діадний стосунок з матір'ю. Далі її структури розгортаються у взаємодії з іншими, в процесі яких унутрішнюється здобутий досвід. Завдяки цьому процесу концепція Я відіграє самостійну роль у діяльності особи та спонтанно впливає на її стосунок із світом. Відношення особистості до подій, інших людей та стосунок з собою відбуваються опосередковано через її концепцію Я. Цей феномен є генетично детермінованим, формується і розгортається в процесі соціалізації здебільшого квантовими скачками, має достатню ригідність одних структур та гнучкість інших (диференційована та приєднуюча складові).

1.7. Особливості оцінкової, когнітивної, поведінкової та ціннісно-духовної складових концепції Я

Як система уявлень особистості про себе (опираючись на дослідження О. Гуменюк) концепція Я утримує усвідомлення нею когнітивних властивостей, котрі організуються в Я-образі; емоційно-ціннісних самоставленнях, які виявляються в самооцінці; вчинково-креативних діях, що характеризуються проявами перших двох компонентів; суб'єктивно сприйнятих соціальних чинників, що впливають на її афективний стан [57; 58]. На нашу думку важливо долучити й спонтанно-духовну складову, що виявляється в духовному просторі особистості та впливає на вияви інших складових [30].

На думку О. Гуменюк концепція, яка включає різноманітні структури Я особистості, є наділена конкретними функціями, які мають ціллу збереження життя. Всі ці структури є в безумовній взаємодії. До таких структур належать, в першу чергу, різні феномени самопізнання, емоційно-оцінкове відношення, поведінка тощо. Наприклад, образ Я формується на основі самопізнання, а самоставлення, яке О. Гуменюк трактує як ставлення Я — за сприяння емоційно-оцінювального компоненту. Ці структури перебувають у постійній взаємодії й проявляються у будь-якому вчинку та поведінці людини в цілому. У процесі розвитку та формування особистості розширюється діапазон усіх структур Я, кожна структура має свої індивідуальні властивості, власний темп розвитку. Від початку, ще на пренатальному етапі розвитку, закладаються підвалини пізнавальної сфери особистості, з допомогою яких набувається інформація про

функціонування довкілля. На основі засвоєних знань виникають потреби інтеграції себе в це довкілля.

Відбувається сканування не тільки зовнішнього простору, але й власних переживань, станів, думок, оцінка себе в часі та просторі. Таким чином, відбувається отримання знань про власне Я. Лише в цьому випадку особистість має можливість інтегруватись «тут і зараз». У процесі постійної взаємодії особистість напрацьовує множину ролей, які К. Юнг називав персонами, Е. Берн Его-станами, а О. Гуменюк соціально-рольовими ідентичностями. Те, що К. Юнг називав самістю, О. Гуменюк називає *статусно-рольове єство*. Власне дослідниця висуває термін Я-схема (Я-конструкт), який, на її думку, виникає тоді, коли інтегруються різні частки Я. Все це відбувається за допомогою складних мисленневих процесів, а також більш примітивних пізнавальних процесів, парціальних логічних структур та емоційно-оцінкових змістів. З цього можна зробити висновок, що формування образу Я індивіда безпосередньо залежить від набутого досвіду, з допомогою якого створюються та засвоюються навички, особистісні настанови, цінності, знання — в єдності вони творять феномен системного уявлення про себе. Цей процес є динамічним, новий досвід постійно оновлює різні конструкти Я [57; 58; 336; 340; 343].

О. Гуменюк у роботі «Психологія Я-концепції» стверджує, що успішної діяльності психологи-практики не досягнуть без пізнання власної Я-концепції. Лише у самопізнанні психолог здатен відслідкувати власні досвіди, можливості, глибину знань, кордони власного Я та Я клієнта, набути навички асертивності, професійної перцепції, емпатії тощо. Зазначимо, що моделювання в освітніх психотерапевтичних проектах різних просторів інтрапсихічного та інтерперсонального змістів є вкрай важливим для пізнання власного Я та його конструктів, без такої освіти неможливою є глибинна рефлексія, інтроспекція, напрацювання нових, більш конструктивних стратегій та нового розвитку цілої концепції Я. Важливою складовою цієї нової концепції Я є позитивне мислення, яке не формується без змін оцінкових суджень про себе з опорою на позитивні життєві досвіди [57; 58].

Дослідник М. Різенберг визначає самооцінку як позитивну чи негативну настанову, спрямовану на специфічний об'єкт, що називають «Я» [227]. За Г. О. Баллом, самооцінка — це наявність критичної позиції індивіда у ставленні до того, чим він володіє. Це не констатація потенціалу, який є в ньому, а саме його оцінка з погляду певної системи цінностей. За її результатами формується те чи інше ставлення до себе — позитивне чи негативне. Крім того, вона є джерелом по-

повнення знань про себе [15]. Отож, самооцінка відображає міру розвитку в особистості почуття самоповаги й позитивного ставлення до всього, що входить у сферу її Я. Тому низька самооцінка полягає у неприйнятті себе, негативному ставленні до своєї особистості та уникненні будь-якої соціальної активності. Поставивши перед собою певну ціль, людина не особливо сподівається на успіх, вважаючи, що в неї для цього немає необхідних даних. Самооцінка визначає також соціальну адаптацію особистості, є регулятором поведінки й діяльності, а її формування відбувається в процесі соціалізації, діяльності та міжособистісної взаємодії. Психологи віддавна користуються «формулою Джемса», згідно якої самооцінка залежить від рівня домагань та успіху чи неуспіху в діяльності особистості.

А за К. Роджерсом та Е. Берном концепція Я означає уявлення особистості про те, ким вона є [229; 279] та відображає ті характеристики, які вона сприймає як частину себе. З погляду феноменологічного напрямку, концепція Я здебільшого демонструє те, як ми бачимо себе у зв'язку з різними ролями, які ми відіграємо у різних життєвих ситуаціях. Ці рольові образи формуються та засвоюються в процесі комунікативних трансакцій з іншими. Як наслідок, саме з такого розуміння семантики феномену можна резюмувати, що концепція Я може охоплювати деяку сукупність образів Я-батька, Я-сина, Я-чоловіка, Я-працівника тощо.

Таким чином, концепція Я — це складна, багатосферна, чітко організована, послідовна та інтегрована система самосприймання, наявна у свідомості індивіда як самостійна фігура чи фон [381; 384; 385; 388; 390]. Вона перебуває у постійній динаміці та змінюється під впливом нового досвіду, але завжди зберігає якості цілісного гештальту. Хоча К. Роджерс із власних переконань вважає, що значна невідповідність між усвідомленням особистістю власного Я та переживаннями, спричиненими зовнішніми подіями, може призвести до поведінкових розладів і дезадаптації. Тому таким важливим є формування «внутрішнього локусу оцінки», що покладено в основу осмислення та зміни людиною власної концепції Я відповідно до реального життєвого досвіду [229; 233].

На думку Дж. Стейнсона концепція Я формується на зразок наявної у свідомості індивіда системи уявлень, гештальтів та оцінок, що стосуються його самого. Вона охоплює оцінкові уявлення, що виникають у результаті реакцій індивіда на себе, а також уявлення про те, як він виглядає в очах інших. На основі останніх і формується уявлення про те, яким би він хотів бути та як повинен себе поводити [66;

67; 68]. На думку цілого ряду психологів, самооцінка не є постійною, вона змінюється залежно від обставин. Джерелом оцінкових знань різних уявлень індивіда про себе є його соціокультурне оточення, в якому оцінкові знання нормативно фіксуються у мовних значеннях. Також причиною оцінкових уявлень індивіда можуть бути соціальні реакції на його прояви та самоспостереження.

Самооцінка також відображає міру розвитку в індивіда почуття самоповаги, власної цінності й позитивного ставлення до всього того, що входить у сферу Я. Вона проявляється у свідомих судженнях індивіда, в яких він намагається сформулювати власну значущість. Однак, вона приховано або явно наявна в будь-якому самоописі. У формуванні самооцінки на думку ряду вітчизняних та зарубіжних психологів Е. А. Аверіна, Г. С. Абрамової, Б. Г. Ананьєва, А. А. Бодалева, С. А. Будассі, Р. Бернса, Л. С. Виготського, М. В. Гамезо, В. С. Герасимової, І. С. Кона, М. В. Мухиної, В. Панка, М. В. Савчина, В. В. Століна, В. О. Татенко, І. В. Дубровіної, С. Д. Максименка, Н. Шевченко, О. Главник, Ф. Райса, А. О. Реана та ін., також важливу роль відіграє зіставлення образу «реального Я» з образом «ідеального Я», тобто з уявленням про те, якою людиною хотіла би бути. Ті особистості, які досягають в реальності характеристик, які визначають для них ідеальний образ Я, повинні володіти високою самооцінкою. Якщо особистість відчуває велику дистанцію між цими характеристиками і реальністю своїх досягнень, її самооцінка, швидше за все, буде низькою [1; 9; 20; 49; 142; 143; 144; 145; 196; 246; 247; 169; 179; 171; 175; 224; 225; 226; 271].

Наступний чинник, важливий для формування самооцінки, пов'язаний з інтерналізацією соціальних реакцій на даного індивіда (В. Квин, І. С. Кон, Ч. Кулі, Дж. Мід, Л. Ф. Обухов, А. В. Петровский, А. О. Реан, Ю. М. Орлов, М. Г. Ярошевский та ін.). Часто індивід схильний оцінювати себе так, як його оцінюють інші [105; 106; 122; 143; 145; 225; 226].

Ще один погляд на природу і формування самооцінки полягає у тому, що індивід оцінює успішність своїх дій та проявів через призму ідентичності (Р. Бернс, А. А. Дерябін, Е. Еріксон, А. Л. Журавльов, В. О. Киричук, С. С. Колесникова, Ф. Райс, В. А. Соснін). Індивід відчуває задоволення не від того, що він щось робить добре, а від того, що він обрав певну справу і саме її робить добре. Варто особливо підкреслити, що самооцінка незалежно від того, чи лежать в її основі власні судження індивіда про себе чи інтерпретації суджень інших людей, індивідуальні ідеали чи культурно задані стандарти, завжди є

суб'єктивною [19; 20; 122; 138; 213]. Отож, оцінкова складова концепції Я відображає суб'єктивне ставлення індивіда до рис власної особистості. Її формування відбувається в процесі соціалізації, діяльності та міжособистісної взаємодії та визначає соціальну адаптацію особистості й є регулятором її поведінки.

За К. Роджерсом, Р. Бернсом, І. С. Коном, Д. Майером, А. А. Налчаджяном [19; 20; 142; 143; 144; 145; 166; 229] концепція Я володіє відносною стабільністю й зумовлює досить стійкі схеми поведінки. Люди, які вважають себе успішними та працелюбними, краще справляються зі складними завданнями, ніж ті, які вважають себе невдахами. Усвідомлений самоконтроль відіграє в цьому важливе значення. Однак, люди не завжди поведуться відповідно до своїх переконань. Нерідко пряме вираження настанови в поведінці модифікується чи зовсім стримується з огляду на її соціальну неприйнятність чи страх індивіда перед можливими наслідками.

Проте, не лише концепція Я впливає на вчинки індивіда, а й поведінка визначає та визначається структурами концепції Я. Зокрема, В. В. Столін виділяє в образі Я знання про себе (інтелектуальний аспект) та самоставлення (емоційний аспект). Головним механізмом самопізнання, на його думку, є виявлення власних рис у ситуації вчинку. Після його завершення відбувається запуск самопізнання, і суб'єкт робить висновок про наявність у себе тієї чи іншої особистісної риси з огляду на неможливість чи складність дії, якій ця риса перешкоджає [244]. Важливо акцентувати, що усвідомлення, наприклад, вагомості результатів власної діяльності (в контексті розуміння концепції Я практичного психолога) в першу чергу відбувається у професійному рефлексивному освітньому середовищі. Водночас збереження узвичаєної, сталої самооцінки стає для індивіда потребою, порушення якої породжує афект неадекватності (негативний емоційний стан, що виникає у зв'язку з неуспіхом у діяльності). Поведінкова складова концепції Я формується під діями когнітивної та емоційно-оцінювальної складових. Якщо у психолога сформовані позитивні Я-образ і Я-ставлення, то й поведінка його буде гуманною, адекватною, відкритою. Коли ж у його внутрішньому світі функціонує лише негативізм чи занижена самооцінка, то, вочевидь, поведінкова складова і вчинкові дії характеризуватимуться невпевненістю, наповнюються тривогою, яка може спонукати агресивні дії, що не відповідатимуть соціальним змістам. Отже, поведінкова складова концепції Я відображає поведінку, спричинену власними переконаннями та уявленнями індивіда. Однак, потрі-

бно пам'ятати, що індивід все ж таки не завжди чинить відповідно до своїх настанов.

Ще раз звернемось до теорії Р. Бернса, який слід за К. Роджерсом, К. Хорні зазначає, що будь-які структури концепції Я наповнені різноманітними складними утвореннями. Одне з таких утворень — *реальне Я*. Всі науковці психодинамічного напрямку сходяться на думці, що реальне Я — це оцінка та сприйняття особистістю власних реальних дій, вчинків, думок, станів, здібностей, меж тощо.

Інше складне утворення — це дзеркальне (соціальне) Я. До складу цього утворення входять уявлення особистості про враження, які вона чинить на інших та як ті інші сприймають її.

Й наступне складне утворення — це ідеальне Я. В структурі цього утворення є бачення, або ж уявлення особистості про власні перспективи та можливості майбутнього, тобто ким вона себе бачить «в ідеалі», яке місце в соціальній ієрархії має займати тощо [19; 20]. Ці уявлення криються частково в несвідомих структурах та є ранніми утвореннями концепції Я, що походять від дитячих досвідів стосунку з батьками. Такі уявлення відірвані від реальності, а є імплікованими батьківськими частками. У свій час А. Адлер, К. Роджерс, Г. Когут, К. Хорні, Е. Берн довели, що значна дистанція між реальним та ідеальним Я призводять до значних некомпенсованих фрустрацій, деструктивного стосунку з власними нарцисичними частками, нерозуміння спроможностей власного ресурсу еґо та може спричинити певні розлади стосунку з собою. У цих випадках важливою є допомога досвідченого психолога-практика, який допоможе узгодити усі частки концепції Я клієнта. [51; 229; 278]. Пропонуємо модель, яка відображає фактори, що впливають на формування концепції Я (рис. 1.6).

Ще зазначимо також, що концепція Я здатна виконувати по відношенню до свого носія як функцію «обвинувача», так і функцію «захисника». Якщо поведінка людини узгоджується з її концепцією Я, вона не потребує значного схвалення зі сторони оточуючих. Вона задоволена собою і їй не потрібно інших підкріплень. Однак людина, яка описує себе як невдачу, може підсвідомо шкодити самій собі виправити життєву неприємну ситуацію, з тим щоб зберегти свій попередній образ Я. Відомі, наприклад, чисельні психотерапевтичні описи пацієнтів чи клієнтів, котрі при можливості зміни життєдіяльності та первинно концепції Я на більш конструктивні несвідомо роблять все, щоб цьому завадити.

Ціннісно-духовна складова концепції Я — явище багатогранне. Н. М. Мадей наголошує на тому, що процес її формування полягає в

усвідомленому сприйнятті особою норм та зразків поведінки, системи цінностей з позицій тих культурних характеристик, які панують в даній спільноті, виявленні лояльності до них, самоототожненні себе саме з ними. Л. Гридковець, Г. Католик, М. Миколайчук, В. Москалець, відзначають, що духовно-ціннісна ідентичність є різновидом орієнтаційної спрямованості індивіда і відіграє визначальну роль у мотивації поведінки та вчинків. Автори проводять синтез понять духовна та релігійна ідентичність, відзначаючи їх когнітивно-вольове (знання про сукупність цінностей, їх присвоєння та воля до їх здійснення) та вчинкове наповнення [51; 122; 135; 136; 137].



Рис. 1.6. Фактори, що впливають на формування концепції Я

Зважаючи на суб'єктивність цінностей, гуманістично спрямована наука послуговується особливим критерієм їх верифікації — характером впливу ціннісних орієнтацій на психіку людини. Так, ціннісні орієнтації, які сприяють гуманізації, гармонізації, ушляхетненню, вселяють радість буття, наповнюють його сенсом, вважаються істинними (Р. Бернс, М. Боришевський, О. Гуменюк, Г. Католик, М. Миколайчук, І. Корнієнко, В. Казмиренко, М. Мольц, О. Киричук, В. Роменць, В. Франкл, А. Фурман та ін.) [19; 20; 30; 57; 58; 135; 136; 137; 194; 213; 255; 256; 260; 261].

В. Джеймс, досліджуючи психологію «нешасної свідомості», вершиною розвитку духовних цінностей вважав здобуття «вершини свідомості» — віри в те, що існує вищий розум, який надає високого сенсу людському існуванню і відкриває йому шанс радикально подолати приреченість на смерть, прилучитися до безсмертя, нескінченності

[61, С. 103]. Т. Яценко, І. Ялом дійшли висновку, що крах людського розуму у сфері духовно-екзистенційних пошуків свідчить, що орієнтирів слід шукати в бутті трансцендентному [285; 287; 288]. Е. Фромм теж основою ціннісної осмисленості людського існування вважав сповідування релігійних цінностей, проте таких, які людині не нав'язуються, а які перебувають у полі її вибору [259].

Сучасні психотерапевти, зокрема, Б. Фітджеральд вказує на те, що людині притаманним є релігійний імпульс як бажання знати більше, ніж можна досягнути винятково раціональністю [281]. І це смислотворне бажання не природно зводити лише до психологічного контексту. Відтак духовна складова концепції Я — це імпліцитна частка трансцендентного пошуку, іманентна риса людської природи. Виходячи з вищеописаного концептуального бачення сутнісних та змістових характеристик концепції Я особистості, духовного феномену як її складової, а також системного аналізу наукових напрацювань в галузі аксіогенезу, ми вбачаємо активний вплив на процес формування «духовного» насамперед в процесі освітньо-професійного становлення. Адже саме освітньо-професійний простір є одним з найбільш структурованих та прогнозованих просторів особистісного функціонування, а його формувальний вплив на особистість є одним з найбільш планомірних процесів. Відтак, наше бачення цього планомірного формувального процесу трикомпонентне, що містить: дидактичний компонент, компонент активного моделювання ідентифікації, психотехнічний компонент (саморефлексії). Їх поєднання уявляється нами так, як зображено на рисунку 1.7.

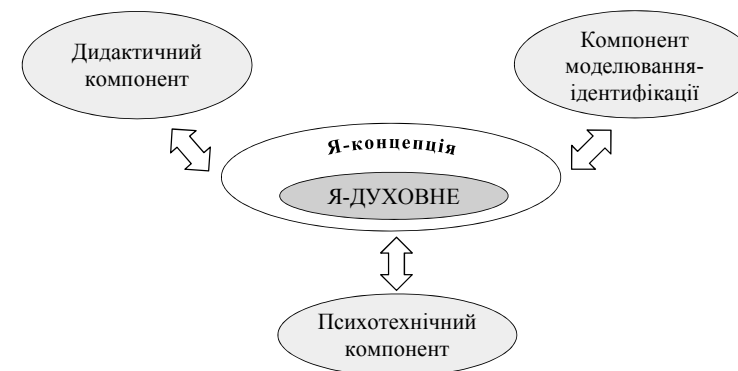


Рис. 1.7. Складові процесу формування духовного Я як складової концепції Я

Саме така модель уже втілюється в процесі професійної підготовки психолога — практика на кафедрі психології та психотерапії ВНЗ «Український католицький університет» у м. Львів і невдовзі дасть змогу здійснити аналіз ефективності її аплікування [124; 135; 136; 137].

Професійний простір психолога-практика як майданчик до впровадження зазначеної моделі особливо демонстраційний та актуальний з огляду на те, що сучасні тенденції в практиці психологічної допомоги та супроводу тяжіють до актуалізації духовного виміру особистості, пошуку духовних опор та екзистенційної визначеності. Роблячи крок вперед, сучасні психологічні та психотерапевтичні напрямки орієнтуються на надання допомоги індивіду в уточненні своїх цінностей і прийнятті згідно з ними сенсо-життєвих рішень.

Однак, незважаючи на, здавалось би, вичерпні уявлення про концепцію Я, множинні експерименти, моделі, есе, та психодіагностичні дослідження, багато вчених зазначають, що опис людського Я лише в термінах концепції Я залишає не розрішеним безліч складних психологічних проблем та підводить нас до створення власної гіпотетичної моделі формування концепції Я в онтогенезі (рис. 1.8).

Грунтуючись на парадигмі генетико-моделюючого підходу (С. Д. Максименко) [173], нами змодельовано динаміку формування концепції Я в онтогенетичному ключі, де всі процеси запускаються із зачаттям, пренатальним перебігом та народженням дитини і розвиваються постадієво квантовими стрибками (де кожна попередня стадія є підґрунтям для формування подальшої), у тім числі формування пренатальної та постнатальної самостей, далі — Я-ідентичності й на завершення — концепції Я, як найбільш зрілої багатосферної структури, що охоплює інтерналізовану соціальну сферу, інформаційно-процесійну, мотиваційну та сфери самосвідомості й настанов.

Модель динаміки формування концепції Я в онтогенезі є результатом комплексного аналізу та узагальнення різних наукових підходів стосовно розуміння передумов формування концепції Я. Серед таких підходів — концепція самості як архетип цілісної особистості (Дж. Мід, К. Юнг, Г. Когут, Х. Хартманн, Х. Турецька) [107; 110; 118; 128; 129; 252; 281; 336; 337], чи як уявлення людини про себе, яке виникає на основі минулого і теперішнього досвіду та очікувань майбутнього (К. Роджерс, Ч. Кулі, Х. Теджфел, Дж. Тернер та ін.). Передумовою формування концепції Я є також пошук суспільних зв'язків, наявність іншого та взаємодії з ним як фактору виникнення власного Я (Ж. Лакан, Р. Мей, Б. Якель, О. Шишак та ін.) [179; 340; 344; 351].

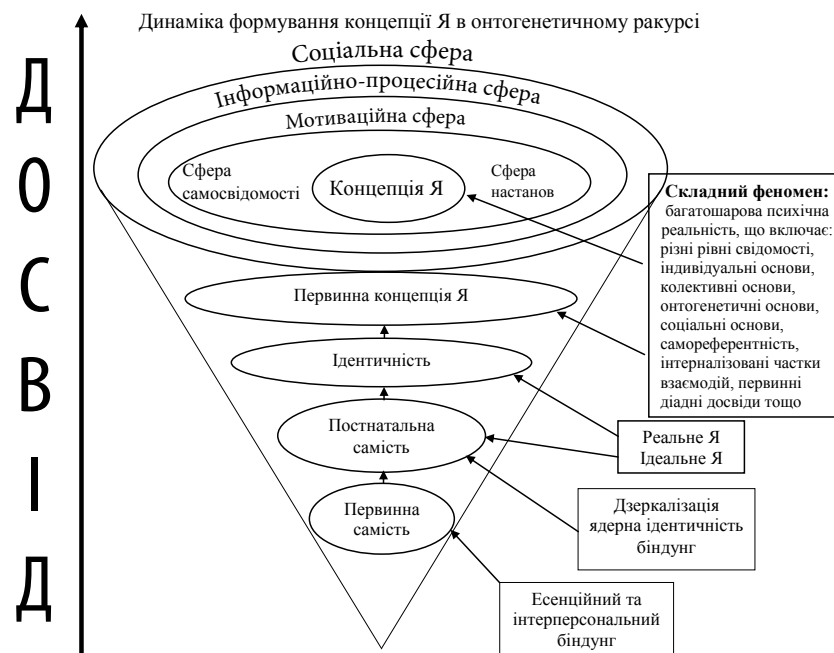


Рис. 1.8. Гіпотетична модель формування концепції Я в онтогенетичному ракурсі

Поділяємо думку про те, що індивідуальний пошук суспільних зв'язків є початком становлення особистісних структур, що в кінцевому підсумку призведе до формування концепції Я. Значне місце має питання встановлення функціональних систем групового спілкування, які становлять основу етапного переходу до соціальної поведінки, починаючи з пренатальних чинників людської інтерсуб'єктивності як первинного підґрунтя концепції Я (П. К. Анохін, С. Д. Максименко, В. М. Смірнов, О. В. Смірнов, Б. Якель та ін.) [13; 170; 171; 172; 173; 174; 175; 337].

Власне запропонована нами модель сформована на основі теоретичного аналізу множинних досліджень Я, які належать до концепції Я, та власного лонгітюдного дослідження учасників більш як шістнадцятирічних освітніх психотерапевтичних проєктів. У цьому лонгітюді спостерігалась та досліджувалась динаміка трансформацій власної та професійної складових концепції Я психологів — учасників

одинадцять освітніх проєктів з напрямку «Психодинамічна інтегративна дитячо-юнацька психотерапія».

Керуючись дослідженнями та синтезуючи їх, ми спробували побудувати інтегративну модель концепції Я у статичному аспекті (рисунки 1.9, 1.9а), а також запропонувати проєктивну методику дослідження візуалізації концепції Я, що буде представлена у четвертому розділі.



Рис. 1.9. Концепція Я — це інтерналізовані частки різних інтерперсональних взаємодій, що екстеріоризуються у вигляді сукупності уявлень людини про себе та формують її самопропозицію



Рис. 1.9а. Модель сумарних уявлень у структурі концепції Я: статичний аспект (елемент авторської проєктивної методики дослідження концепції Я «Візуалізація концепції Я»)

Символічно ця модель уявляється нам наступним чином та формулюється на основі пропонованого нами визначення: концепції Я — це інтерналізовані частки різних інтерперсональних взаємодій, що екстеріоризуються у вигляді сукупності уявлень людини про себе та формують її самопропозицію.

Висновки до розділу 1

У даному розділі представлено комплексний підхід до розуміння концепції Я та її функцій у життєдіяльності особистості, трактування динаміки формування концепції Я в онтогенетичному ракурсі та структуру її формування в освітньому післядипломному освітньому процесі у практичних психологів. Узагальнення теоретичних підходів до визначення концепції Я дає підстави стверджувати про багатоаспектність вивчення самого поняття зокрема, як: системи уявлень людини про себе, про свої фізичні, інтелектуальні, характерологічні, соціальні та інші властивості (Р. Бернс, А. Маслоу, Р. Мей, К. Роджерс), те, що людина вважає собою, та те, що вона вважає своїм (У. Джемс), те, що людина означає для себе (Т. Шибутані) відносно стійку, не завжди усвідомлювану, неповторну систему уявлень індивіда про себе, на основі якої він будує свої взаємини з людьми (А. В. Петровський і М. Г. Ярошевський). У науковій літературі також є безліч авторських трактувань структури концепції Я, а саме за змістовою ознакою: переконання про себе, емоційне ставлення до цих переконань, відповідна реакція, яка виражається у поведінці (Р. Бернс), за формою уявлень про себе у генетико-моделюючому підході диференційованій за сферою проявів: «соціальне Я», «духовне Я», «фізичне Я», «особисте Я», «моральне Я», «сімейне Я», чи за часовою ознакою: «Я в минулому», «Я в теперішньому», «Я в майбутньому» (У. Джемс, С. Максименко, К. Роджерс, М. Різенберг та ін.).

На основі синтезу різних підходів до розуміння концепції Я та її структурних компонентів побудовано інтегративну модель концепції Я у статичному аспекті, сконструйовано авторську проєктивну методику її дослідження (Візуалізація концепції Я). Також виокремлено чотири основні складові її структури: когнітивну, що відображає уявлення людини про себе та основні характеристики її самосприйняття, емоційну, як сукупність оцінкових характеристик своєї особистості та пов'язаних з ними переживань, ціннісно-орієнтовану, чи спонтанно-духовну та вчинково-креативну, тобто поведінкову. Їх покладено в основу розуміння формувального впливу на професійну складову концепції Я практичного психолога.

Грунтуючись на генетико-моделюючому підході С. Д. Максименка, висвітленому зокрема у праці «Генеза існування особистості», змодельовано динаміку формування концепції Я в онтогенетичному ключі, де всі процеси запускаються із зачаттям, пренатальним перебігом та народженням дитини і розвиваються постадієво квантовими стрибками (де кожна попередня стадія є підґрунтям для формування подальшої), у тім числі формування пренатальної та постнатальної самостей, далі — ідентичності й на завершення — концепції Я як найбільш зрілої багатосферної структури, що охоплює інтерналізовану соціальну сферу, інформаційно-процесійну, мотиваційну та сфери самосвідомості й настанов. Значну увагу приділено питанню встановлення функціональних систем групового спілкування, які становлять основу етапного переходу до соціальної поведінки, починаючи з пренатальних чинників людської інтерсуб'єктивності як первинного підґрунтя концепції Я. У пренатальному просторі та зв'язку йдеться про есенційне відображення життя, яке народжується, в якому зароджується первинно нужда та потреба, а вторинно — база (або матриця) інтерперсонального зв'язку. Зазначено, що залежно від того, як встановлюється функціональна система партнерського спілкування і яким досвідом зв'язку наповнений пренатальний простір, таким чином і закладаються первинні підґрунтя концепції Я. У психологічному контексті іноді це може бути емоційне перенасичення, яке може спричинити екзистенційні прогалини, тобто ні з чим не пов'язаний стан фундаментального роздвоєння. Протилежністю до емоційного перенасичення може бути емоційне відсторонення, коли мати не здатна прийняти плід чи сприйняти його як окрему від себе істоту, тоді репрезентація матері досягає ідіоми, гальмуючи розвиток. Через брак відображення ембріональної екзистенції розвивається відповідна інтерналізація, яка поширює репрезентацію, що може сприяти виникненню екзистенційної порожнечі. Унаслідок відсутності зв'язку з об'єктом відбувається референційне роз'єднання. На рівні протидії, згідно з Р. Д. Ляйнсом, затверджується хибна «Я-система». У Д. Віннікота це — невідображене або хибно відображене «Я». У цій системі людська ідіома не одержує шансів на розвиток.

Отож, обґрунтовано, що доля ідіоми залежить від того, як впливає репрезентація матері на пренатальний зв'язок. Відтак вказано чинники зміни інтрапсихічної репрезентації пренатального зв'язку, які враховано в моделі формування концепції Я практичного психолога в освітньому професійному просторі. Аналізуючи динаміку формування концепції Я на ранньому постнатальному етапі, обґрунтовано, що

у векторі стосунків утворюється інтерперсональний зв'язок на основі інтраутерної присутності матері, який переходить на наступний етап постнатальних стосунків, де формування прив'язаності спричиняє інтерналізацію стосункових диспозицій та інтроектний простір немовляти, які своєю чергою формують його комунікативний прижиттєвий вектор. На наступних етапах розвитку есенційний симбіоз, а також вдала сепарація може надати новий поштовх у розвитку більш зрілих структур, що ставитимуть передумови формування концепції Я. Наступна фаза розвитку полягає в постанальному контексті стосунків та формуванні постнатальної самості.

У розділі також зроблено акцент на постнатальному періоді формування Я-образу на основі теорії Ж. Лакана про первинну локалізацію образу Я в тілі немовляти. Зроблено акцент на явищі дзеркалізації як відображенні сензитивності матері до сигналів немовляти, що творить базове відчуття надійності стосунків та ритмічності інтеракцій як підґрунтя відчуття безпеки й передбачуваності. Обґрунтовано те, що якість ранньої прив'язаності між мамою та немовлям, задоволення базових дитячих его-потреб у дзеркалізації, ідеалізації (впевненості у всемогутності матері) та альтер-его (відчуття схожості з матір'ю), творить основу для формування первинного Я-образу та ядрової ідентичності, а їх порушення спричиняє порушення психічної інтеграції, що проявляється насамперед у патогенних змістах та конструктах концепції Я. Підсумовано, що базову ідентичність можна розглядати як ядерне відчуття іншої людини і самовідчуття, яке формує матір у процесі тілесного довербального контакту. Вона має строго визначену індивідуальну конфігурацію, задану поведінкою мами щодо дитини, і пов'язана з переживанням базової довіри, сенсу існування, самоцінності та відчуттям себе як носія власних цінностей. Вказано, що подальший розвиток концепції Я пов'язаний зі стадією індивідуалізації-сепарації, у якій ідентичність структурується довкола перших сталих ментальних образів себе і світу. Сепарація відображає процес виходу з симбіотичної єдності з матір'ю, формування уявлень про об'єкт поза власним «Я» і встановлення «меж Я» та об'єктом внутрішньої межі. Зазначено, що витворення так званої внутрішньої робочої моделі, яка передбачає уявлення про те, що таке «Я», що таке «Інший» та стосунки, які можливі між «Я» та «Іншим» загалом становить основу персональної комунікативної етики індивіда і живитимуть сферу етичних цінностей його концепції Я.

Проаналізовано співвідношення соціальної та особистісної ідентичності, її розвиток у часопросторовому вимірі, а відтак підсумова-

но, що ідентичність можна охарактеризувати як психічне осердя концепції Я, яке забезпечує інтеграцію особистості. Феноменологічно вона виявляється найрізноманітнішими способами: через базове самовідчуття і світовідчуття людини, її свідомі самоозначення, манеру самопрезентації, вибір соціальних ролей і особливості їх програвання, накреслення життєвих перспектив, цінності та світогляд, типові патерни вирішення проблем. Динаміка ідентичності полягає в постійних ідентифікаціях людини з об'єктами зовнішнього світу, які відповідають її глибинному психічному життю. Вона пов'язана з нарцисичним функціонуванням й у своєму генезі, еволюціонує від ранніх неусвідомлених до вербальних відчуттєвих вищих раціональних диференційованих соціокультурних форм та концепції Я. Синтезувавши різні наукові дослідження та скомпонували їх у контексті нашої парадигми, ми створили власну модель формування концепції Я в динамічному та статичному просторах та прийшли до деталізування прихованих раніше частин загальної структури концепції Я. У подальшому ці простори будуть стосуватись формування професійної складової Я дитячих практичних психологів. А також:

- проаналізовано структуру концепції Я особистості та її складові: когнітивну, емоційно-оцінкову, вчинково-креативну, спонтанно-духовну;
- запропоновано авторську модель формування концепції Я в онтогенезі;
- виокремлено первинні передумови формування складових цього феномена, що являють собою ядро подальшого розвитку концепції Я;
- запропоновано психодинамічний підхід до розуміння формування концепції Я та її модель, що унаочнює те, що її розвиток починається з пренатальних та постнатальних етапів та враховує ментальний простір пренатальної самості.

Результати даного розділу опубліковані у роботах:

1. Католик Г. В. Поняття ідентичність крізь призму психологічного розвитку дитини / Г. В. Католик // Практична психологія та соціальна робота. — 2008. — № 1. — С. 14–19.
2. Католик Г. В. Психологія розвитку / Г. В. Католик // Посібник лідера. — Львів, 2009. — С. 111–119.
3. Католик Г. В. Пренатально-орієнтована психотерапія: перспективи розвитку / Г. В. Католик // Тези звітної наукової конференції філософського факультету. — Львів: Видавничий центр ЛНУ ім. Івана Франка, 2009. — С. 145–150.

4. Католик Г. В. Психотерапія в контексті світоглядної, мистецької, та наукової ідентифікації / Г. В. Католик // Проблеми емпіричних досліджень у психології. — К.: Гнозис, 2010. — С. 127–141.
5. Католик Г. В. Психотерапія: світогляд, мистецтво, наука!? / Г. В. Католик // Людина в сучасному світі: в трьох книгах. Книга 2. Психолого-антропологічний контекст. — Колективна монографія; за заг. редакцією доктора філософських наук, професора В. П. Мельника. — Львів: ЛНУ імені Івана Франка, 2012. — С. 326–353.
6. Католик Г. В. Модерні онтогенетичні підходи до розуміння динамічних аспектів розвитку «Я-концепції» практичного психолога/ Г. В. Католик // Матеріали звітної конференції ЛНУ, 2012 — С. 92–101.
7. Католик Г. В. Психологія формування професійної Я-концепції практичного психолога / Г. В. Католик // Монографія докт. дисертації. — Львів, ЛНУ ім. Івана Франка, 2013. — 405 с.
8. Katolyk H. The Motional Strategies of A Person / H. Katolyk, O. Shtepa // International Journal for Psychotherapy. — 2010. — Volum 14, N2. — P. 32–38.
9. Katolyk H. Globalizacja i naród: psychoterapeutyczny widok własnej koncepcji w społecznej / H. Katolyk // Europejszyk tworca cywilizacji rozwoju i postępu. — Warszawa: Wydawnictwo Polskiego Towarzystwa Uniwersalizmu, 2014. — S. 32–38.
10. Католик Г. В. Системний підхід до розуміння формування Я-духовного як складової Я-концепції в освітньому професійному просторі / Г. В. Католик // Духовно-психологічні основи християнської психології: колективна монографія / за заг. ред. Л. М. Гридковець. — Львів: Скриня, 2015. — С. 206–230.
11. Католик Г. В. Специфіка викладання психології в контексті духовного розвитку в системі сучасної вищої освіти // Актуальні проблеми психології: зб. наук. праць Ін-ту психології імені Г. С. Костюка. — К., 2015. — Т. X, вип. 27. — С. 184–199.

РОЗДІЛ 2

ЗМІСТОВНІ КРИТЕРІЇ ВЗАЄМОЗВ'ЯЗКУ ПСИХОГРАФІЧНИХ ТА ПРОФЕСІОГРАФІЧНИХ СТРУКТУР У КОНТЕКСТІ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОНЦЕПЦІЇ Я ДИТЯЧОГО ПРАКТИЧНОГО ПСИХОЛОГА

Як бачимо, існує безліч підходів щодо визначення Я-концепції та механізмів її формування. Але досліджень з проблеми формування професійної складової концепції Я фахівців у галузі дитячо-юнацької практичної психології практично не велося.

Аналіз сучасних публікацій, що так чи інакше висвітлюють проблематику професійної підготовки психологів-практиків, засвідчує, що провідними темами в них є дві рівною мірою взаємопов'язані та взаємозалежні проблеми: етична та «психотехнічна».

Академік С. Д. Максименко у своїй праці «Гене́за існування особистості» цитує Л. С. Виготського зазначає, що той ще на початках розвитку практичної психології писав, що сучасна психологія (яка практикою повинна підтвердити істинність свого мислення та мусить не стільки пояснити психіку, скільки зрозуміти її та оволодіти нею) вбачає в принципово іншому, ніж психологія минула, стан практичної дисципліни.

Далі вчений зазначає, що психотехніка не може сумніватися у виборі тієї психології, яка їй потрібна: «вона має справу виключно з каузальною, з психологією об'єктивною, не каузальна психологія не відіграє жодної ролі для психотехніки. Ми виходимо з того, що єдина психологія, в якій має потребу психотехніка, повинна бути описово-

пояснюючою наукою... Окрім цього, психологія є наукою емпіричною, порівняльною наукою, яка використовує дані фізіології» [168, с. 7]. Далі С. Д. Максименко констатує, що психотехніка Виготського — це і є сучасна практична психологія [49; 168; 169; 170; 171; 172; 173; 174; 175; 176].

1.2. Психологічні аспекти професійного становлення професійної концепції Я психолога-практика

Аналіз наукових досліджень з проблеми формування професійної складової концепції Я практичного психолога виявляє одночасне використання різних психологічних уявлень щодо професійно важливих якостей. Представлено огляд теоретичних підходів щодо характеристик професійної свідомості психолога та етапів її формування, особливостей професійного мислення психолога, структури інтелектуальної готовності до вирішення консультативних завдань, висвітлено сучасну тенденцію надання особливого значення цілісному формуванню професійної свідомості практичного психолога, а також впровадженню акмеологічних орієнтирів у теоретичний аналіз професійного становлення практичного психолога.

Зв'язок між особистісним та професійним ресурсом у контексті діяльності психолога-практика є значно глибшим і принциповішим, ніж у будь-якій іншій професії. Аналіз наукової літератури з проблем формування професійної концепції Я практичного психолога виявляє одночасне використання таких різних психологічних понять як розвиток, формування, становлення, трансформація, які часто застосовуються як синоніми (К. О. Абульханова-Славська, Б. Г. Ананьєв, Л. І. Анциферова, Р. Бернс, О. О. Бодальов, Л. І. Божович, А. В. Брушлинський, Л. С. Виготський, О. М. Леонтьєв, С. Д. Максименко, Е. Л. Носенко, Г. Олпорт, С. Л. Рубінштейн, Д. І. Фельдштейн та ін.). У науковій літературі класиками психології: Б. Г. Ананьєвим, Л. І. Божович, Л. С. Виготським, О. М. Леонтьєвим, С. Д. Максименком, С. Л. Рубінштейном — використовується поняття «розвиток особистісних структур», що розглядається як закономірна видозміна в часі, виражена в кількісних, якісних і структурних перетвореннях.

Варто зазначити, що загальноприйнятої моделі формування концепції Я психолога-практика не існує. Ще більшою є проблема, пов'язана з означенням *концепції Я дитячого психолога*. Існує багато теоретичних напрацювань, різних шкіл та підходів, однак в силу різ-

них суспільних позицій та наукових трактувань далеко не всі вони є інтегрованими в структурний цілісний практичний освітній простір. Це, здебільшого, є причиною того, що образ «Я-професіонал» формується лише з рефлексій про нього колег по роботі.

Опираючись на сказане вище, можемо визначити *зміст поняття формування концепції Я практичного психолога та охарактеризувати цей процес як закономірну динамічну якісну зміну особистостю психолога уявлень про себе й своє місце у професійному просторі. Вони відбуваються під впливом сукупності детермінант, а це, у свою чергу, призводить до якісного та кількісного переструктурування елементів всієї концепції Я особистості.*

Аналіз поняття «формування особистості» в ряді наукових підходів, викладених у роботах Б. Г. Ананьєва, Л. І. Анциферової, О. О. Бодальова, М. Й. Боришевського, С. Д. Максименка, А. В. Сергеевої та ін., дозволив у психологічному аспекті визначити *процес формування професійної складової концепції Я як необхідний процес соціальної адаптації, динамічного постійного професійного зростання, аккультурації тощо, у ході якого екстерналізується сукупність детермінант особистісного становлення, включаючи професійне становлення.*

Зазначається, що процеси розвитку та формування професійної складової концепції Я особистості взаємно супроводжуються, якісно впливаючи один на одного. Однак у формуванні підкреслюється цілеспрямованість впливу на концепцію Я особистості в процесі постійної соціалізації та неперервної професіоналізації. Результатом цього розвитку та формування професійної складової цілісної концепції Я особистості є її новий якісний стан.

Гуманістична парадигма, яка охоплює всі сфери сучасного суспільного життя, потребує від психолога-практика особистісно-орієнтованого підходу до клієнта, основними принципами цього підходу є: безумовне прийняття особистості клієнта, спілкування з нею в контексті безумовної довіри, безпосередньому бажанні допомогти успішно реалізувати її творчі здібності та допомогти у подоланні внутрішньоособистісних конфліктів вивести на вищий рівень якості життя. Реалізація даної парадигми уможливорюється при наявності у психолога відповідних особистісних якостей. Власне специфічні для гуманістичного підходу особистісні якості дозволяють професіоналу-психологу найкращим чином впроваджувати його. До цих якостей в першу чергу відносять: емпатію, професійну рефлексію, творче мислення тощо.

Напрацьована достатня кількість різноманітних вітчизняних досліджень, що констатують бажані для професійної реалізації особистісні якості психолога-практика (Ж. Вірна, О. Власова, Г. Католик, Л. Карамушка, С. Максименко, Я. Омельченко, І. Корнієнко, В. Панок, Н. Чепелева, Н. Шевченко) [43; 94; 105; 106; 111; 119; 176]. Дослідники найчастіше сходяться на наступних особистісно-професійних рисах: професійна рефлексія та інтроспекція, самоуправлінські здатності та відповідальність, самототожність та позитивні структури Я, професійна мораль та духовність, професійна компетентність.

Академіком Н. Чепелевою розуміння феномену самосвідомості було розглянуто в контексті професійної самосвідомості. Нею було висвітлено сутнісні структури Я. В її розумінні сутнісне наповнення вміщає в себе професійні значення й професійні смисли. Це специфічні професійні: знання, ідеали, норми та цінності, смислоутворюючі мотиви професійної діяльності, ставлення до клієнта [267].

Дослідження процесу становлення позитивних складових концепції Я під час навчальної діяльності проводила І. Андрійчук. Зокрема вона зазначала конкретні особистісні риси та якості позитивної Я-концепції, необхідні для особистості психолога. До цих рис вона віднесла: адекватну самооцінку, узгодженість з собою, власними вчинками та настановами, наявність інтегральних структур відповідальності та делегування. Обов'язковою складовою є відсутність значимих внутрішньоособистісних конфліктів, що призводить до почуття безпеки та зниження рівня тривоги [12; 122].

Важливі розуміння самореалізації психолога зустрічаємо в концепції М. Кана. Зокрема, викликає увагу його думка про те, що фахова ідентифікація психолога є заглибленою в його самореалізацію, первинно це стосується взаємодії між пацієнтом та психологом або психотерапевтом [93].

Вкрай цікавою є думка Н. Шевченко та Д. Іванова, які в різний спосіб на основі проведених авторських досліджень щодо професійного становлення психологів зазначали, що сам процес професійного навчання психологів необхідно структурувати таким чином, щоб вони мали змогу актуалізації кризи ідентичності. Власне в кризі є можливість підняти глибинні передсвідомі структури, наповнити власне Я новими змістами. Дослідники отримали результати, які засвідчили, що образ професіонала в учасників навчання сформувався більш реалістично та набув нових фарб та форм, до яких можна віднести диференційованість та структурованість [86; 271].

Резюмуючи, можемо дійти висновку, що становлення професійної складової концепції Я — це пролонгований у часі та багатоаспектний процес, який передбачає становлення на рівні Я-ідеального професійного образу Я, що потребує тривалої, а скоріше неперервної освіти.

Значимість цього процесу, на думку ряду дослідників, зокрема О. В. Киричука, включає в себе інтеграцію та інтерпретацію знань про моделі професійного психолога, формування образу автентичної моделі (для цього можуть використовуватися або існуючі теоретичні моделі, або це можуть бути імпліцитно сконструйовані образи психологів-професіоналів, або ця модель може відповідати особистості референтного професіонала тощо). Системне емотивно-когнітивне сприйняття цього образу спричиняє формування мотиваційного простору в контексті фіктивного фіналізму та формування Я-ідеального, і як наслідок, конструювання настанов досягнення цього образу, тобто спрямованості на професійну самореалізацію [86; 96; 135; 138; 196; 197; 202; 213; 267; 281; 292; 297].

У такий спосіб у процесі самореалізації на рівні реального Я відбувається рефлексія професійних умінь, знань, особистісних якостей. Власне ці когнітивно-емотивні рефлексії та інтроспекція з допомогою регресивних психотехнік дозволяє формувати реальний образ Я-професіонала.

На рівні Я-дзеркального, що є необхідним для формування професійної складової концепції Я практичного психолога, відбувається рефлексія ставлення до особистості інших професіоналів, очні та заочні супервізії, що сприяє зростанню особистісних та професійних компетенцій. Важливо брати до уваги, що в ряді випадків професійна самооцінка психолога-практика може бути надмірно залежною від оцінки інших професіоналів.

Важливо втримувати баланс між різними модальностями структур Я. Опираючись на висвітлені Г. С. Абрамовою етапи формування професійної концепції Я, нам би хотілось розставити власні наголоси в розумінні феноменів структури Я, задіюючи психодинамічну парадигму. Цей феномен найбільшим чином стосується психічної модальності SUPER-EGO, яка значною частиною поряд з іншими рівнями свідомого задіяна до формування реальних, ідеальних та дзеркальних часток Я практичного психолога. У зв'язку з цим можемо виділити такі етапи формування професійної складової концепції Я:

1. Уявлення, візуалізація та вербалізація ідеальної моделі професійної складової концепції Я.

2. Створення освітнього поля для особистісних інтроспекцій, яке сприятиме поглибленню особистісних рефлексій у контексті напрацювання професійних компетенцій.

3. Пропозиції едукативних можливостей для неперервного особистісного зростання в контексті напрацювання особистісного потенціалу в професійній складовій концепції Я.

Вважаємо, що процеси формування професійної самосвідомості психологів відбуваються в площинах неперервної професіоналізації та освіти в освітніх спільнотах. Власне завдання професійних спільнот полягає у створенні освітнього поля, забезпеченні психологів необхідними умовами та освітніми інноваційними програмами для активізації розвитку та вдосконалення професійної складової концепції Я. Актуальним, окрім цього, для практичного психолога є етична проблематика, яка складає одну із сторін професійної компетентності. Етична складова не може формуватись без задіяння широкого спектру ціннісно-духовних структур Я, які в своєму об'ємі повинні бути значно глибшими, ніж у будь-якій іншій професії. До етичної складової варто віднести складну сукупність не-свідомо-свідомих утворень (вроджених та набутих), що вкладатимуться у змісти мотиваційної сфери, життє-сміслової сфери, ціннісних утворень тощо та охоплюватимуть особистісні структури психолога цілісно.

Значущість етичної проблематики визначається тим, що вона відіграє провідну роль у формуванні особливого деонтологічного менталітету цілої професійної групи. Так само, як «етичність» виступає смисловим осередком семантичного простору «Я», а духовність — умовою і атрибутом психотерапевтичних впливів та особистісних змін, турбота про етику є не чим іншим, як своєрідним показником професійної придатності психолога до практичної роботи [110].

Як зазначає Дж. Вуді, чинниками психотерапевтичного процесу є те, що психотерапевт (практичний психолог) — не лише експерт, а й особистість. А саме особистість здатна до осмислення та прийняття рішень [280]. У точці перетинання «Я-функціонального» та «Я-екзистенційного» зустрічаються у взаємодії рівні й аспекти професійних та особистісних проявів психолога-практика, утворюючи багатомірний та різноманітний стосунок. Якщо цієї точки не знайдено — формується дихотомія, тобто розщепленість, відповідно, як наслідок, зростає рівень напруги та тривожності і, знову ж, як наслідок, невпевненість або авторитарність; тенденції не до інкорпорування нового досвіду, а навпаки — до зростання, загострення й напруження захис-

них механізмів, тобто в результаті виникає множинність внутрішніх конфліктів і перешкод на шляху особистісного зростання, аж до неуможливлення такого [327; 345; 366].

Внутрішня потреба в допомозі іншому дорослому або дитині складає базові цінності у професійній складовій концепції Я практичного психолога. Важливою є його адекватна самооцінка, що дає можливість конгруентного сприйняття себе й власних здібностей, а також знань та ресурсів, які оцінюються як можливості психотерапевтичного та психокорекційного впливу в стосунку з потребуючих допомоги особами. Обов'язковим є також зріле почуття відповідальності за власні інтервенції у професійній взаємодії. Практичний психолог або ж психотерапевт призначений діяти згідно соціального запиту — ідентифікувати концепцію Я страждаючого, який має запит на допомогу та надати її згідно його індивідуального запиту. Можемо гіпотетично стверджувати, що суспільний запит на професійну діяльність психолога та психотерапевта — це один із способів сучасної цивілізації постмодернізму *зберегти психічну реальність*. Таким чином, виходячи із об'єктивної реальності щодо суспільних та особистісних деформацій, які потребують певного втручання задля збереження психічної реальності, сама проблема дослідження психологічних особливостей та формування професійної складової концепції Я практичних психологів є незаперечною.

Дослідники Г. С. Абрамова, Є. М. Потапчук, Б. М. Олексієнко зазначають, що психологічна діяльність є вкрай особливою за своїм предметом, який полягає в особистості самого фахівця та його особистісно-професійних якостях. Особливість, на їхню думку, полягає у тому, що сам психолог проявляється як індивідуальність, як повноправна особистість. Це несе за собою чисельні проблеми, пов'язані з соціальним статусом професії практичного психолога та включає проблему критеріїв ефективності його роботи та рівня кваліфікації, а також проблеми професійної підготовки [1; 199].

У контексті цього розуміння Г. С. Абрамова пропонує модель професійної діяльності «ідеального психолога», що складається з наступних позицій:

- a) мета психологічної освіти;
- b) відреагування фахівця в тригеруючих ситуаціях;
- c) світосприйняття практичного психолога;
- d) культурна продуктивність практичного психолога;
- e) конфіденційність;
- f) обмеження в діяльності практичного психолога;

- g) міжособистісний вплив у психолого-психотерапевтичному сетінгу;
- h) людська гідність;
- i) глибокі професійні теоретичні знання;
- j) ставлення до узагальненої теорії [1].

Дослідниця спостерігала роботу професійних фахівців та їх некваліфікованих колег. Результатом цього дослідження було порівняння особистісних та професійних якостей у цих двох групах, вона структурує власне бачення суті професійного психолога, яке має чітко визначені складові. Нижче наведемо порівняння особливостей професійної реалізації кваліфікованих та некваліфікованих психологів, яку розробила Г. С. Абрамова. Кваліфікований психолог скеровує клієнта в його цілях, надає йому можливість віднайти достатню кількість власних конструктивних поведінкових стратегій. Цілі психологічної допомоги такими психологами бачаться як потенційні ресурси клієнта, які він допомагає виявити у професійному стосунку. Некваліфікований психолог, використовуючи непрофесійні якості концепції Я, переслідує власні несвідомі цілі, а саме — за допомогою клієнта компенсує свої латентні дефіцитарні особистісні змісти. Некваліфікований психолог несвідомо трактує мету психологічної допомоги, опираючись на власні змісти концепції Я, та через це не сприймає концепцію Я клієнта та неспроможний надати йому підтримку та простір для вдосконалення. Кваліфікований психолог має величезний спектр адекватних і емпатійних вербальних і невербальних відреагувань. На відміну від нього некваліфікований володіє стереотипною поведінкою, не є конгруентним в психотерапевтичному альянсі. Кваліфікований психолог, реагуючи адекватно, безоцінково сприймає клієнта, натомість некваліфікований оцінює клієнта через соціальні ярлики та стигматичні уявлення.

Особливе значення Г. С. Абрамова надає міжособистісним впливам у психотерапевтичному та психокорекційному стосунку. Вона зазначає, що кваліфікований психолог здатний до рефлексії та його реакція і реакція клієнта є взаємопроникаючими. Він усвідомлює цей процес та взаємовплив психотерапевтичних стосунків і його спеціально виокремлює. З однієї сторони він фіксує, диференціює та опрацьовує власні відчуття, думки, бажання і можливості, а з іншої — відчуття, думки, бажання і можливості клієнта. Некваліфікований психолог не має професійного розуміння міжособистісного впливу в терапевтичному сетінгу, він не схильний до рефлексії власних думок, почуттів, відчуттів та стратегій, а тож не рефлексує аналогічні

процеси у клієнта. Таким чином, кваліфікований психолог диференціює патерни та тригери власної концепції Я та концепції Я клієнта.

Культурна продуктивність кваліфікованого психолога проявляється у його спроможності напрацьовувати широкий спектр думок, висловлювань та патернів у межах власної культури та в кроскультуральному аспекті, що дає йому можливість здійснювати культурну продуктивність через рефлексію професійного багатогранного стосунку з клієнтом, не задіюючи власну концепцію Я. Некваліфікований психолог, як правило, може працювати тільки в межах однієї культурної площини, яку він проектує через змісти власної концепції Я.

Світосприйняття кваліфікованого практичного психолога вибудовується за принципом багатогранності особистості клієнта, враховуючи його індивідуальність. Він усвідомлює недостатність використання лише однієї психологічної парадигми та намагається досягнути та застосовувати в терапевтичній практиці різноманітні концепції і підходи. Натомість некваліфікований психолог не має цілісного бачення, не вміє застосовувати рефлексію в своїй практичній роботі, та часто обмежується застосуванням лише однієї наукової концепції.

Конфіденційність кваліфікований психолог розуміє як міру відповідальності всіх учасників терапевтичного стосунку та знає юридичні й етичні норми регуляції цієї відповідальності. Некваліфікований психолог може порушувати правило конфіденційності, яке, в першу чергу, полягає у нерозголошенні психологічної інформації, та тим самим порушувати безпечний простір психотерапевтичної взаємодії.

Кваліфікований психолог розуміє, приймає та рефлектує обмеження своїх можливостей, супервізує свою роботу та роботу колег, проводить спільну роботу з представниками суміжних спеціальностей. Він не ототожнює своє ставлення до професійної діяльності з власною концепцією Я. Він рефлексує це ставлення та трактує його як один із професійних компонентів. Натомість некваліфікований психолог перебільшує свою компетентність, не відчуває меж власного ресурсу та береться за роботу з будь-якою проблемою. Він не бачить потреби професійної комунікації, супервізуванні, опираючись виключно на власні відчуття та свою концепцію Я як джерело психологічної інформації і критерій її достовірності.

Опис професійної діяльності у вигляді цих формул дозволяє виділити той дуже складний момент у роботі кваліфікованого практичного психолога, — це необхідність постійної професійної рефлексії та постійного самовдосконалення у взаємодії з клієнтом, а отже, постійної напруги, яка вимагає точності професійної дії для надання ефек-

тивної психологічної допомоги [1]. Зазначимо, що, така діяльність потребує постійної супервізії та інтервізії, це дає кваліфікованому психологу можливість уникати помилок. Він професійно усвідомлює необхідність таких робочих взаємодій та завжди використовує у своїй практичній діяльності [130]. Відяк для кваліфікованого психолога повага до гідності клієнта є аксіомою, яка визначає його чесність у спілкуванні з клієнтом при отриманні, використанні та передачі йому психологічної інформації. Для некваліфікованого психолога неухважне, навіть образливе ставлення до клієнта не є предметом професійної рефлексії, він схильний приписувати своїй професії надмірну значимість, яка дозволяє ставитись до інших людей зверхньо.

Наведені властивості в професійній діяльності психолога дають можливість Г. С. Абрамовій констатувати, що у кваліфікованого психолога є цілком відмінні якості, ніж у некваліфікованого психолога, які полягають у концептуальних уявленнях у зборі та трактуванні психологічного анамнезу клієнта. Дана позиція базується на професійній рефлексії, а позиція некваліфікованого психолога — на його неопрацьованій концепції Я. Дослідниця таку відмінність у психотерапевтично-клієнтському психотерапевтичному та психокорекційному просторі трактує, опираючись на наступні алгоритми.

1. Позиції кваліфікованого психолога відповідає сума якостей, яка складається з наявності в особистості психолога теоретичних знань, позиції «Я-психолог» та Я-концепції. Як бачимо — це певна сума рефлексій та змістів концепції Я.

2. Позиції некваліфікованого психолога відповідає сума позицій «Я-психолог» та концепція Я. Маємо дзеркало стосунку психолога з собою, та наявність власних проекцій у практичній діяльності [1].

У контексті дослідження даної парадигми варто також звернутись до опису «ядра професійної складової концепції Я», де сучасними персонілогами використовуються різні поняття: Я-концепція, концепція Я, Я-образ, образ Я, самість, его, ідентичність, самоідентичність, самосвідомість тощо.

Відомий вчений, що досліджував особистість у всіх її аспектах А. Реан вводить власне поняття «професійна Я-концепція». З його погляду це фантазії особистості про себе як професіонала [225]. У контексті цього сутнісного розуміння професійної Я-концепції вчений зазначає, що кожен психолог має трактувати її в контексті власних фантазій, що стосуються себе як психолога. Кожен психолог має певні уявлення про ідеальні риси представника своєї професії. Відштовхуючись від них, він сканує власні реальні можливості та звіряє їх з

уявленням щодо думки про себе колег по роботі [225; 226]. У контексті суми цих образів дослідник чільне місце відводить самооцінці професіонала, зазначаючи про необхідність її тотожності. Ця тотожність впливає на адаптаційні властивості, професійну успішність, а також стимулює до постійного професійного зростання. Професійна складова концепції Я обов'язково детермінована наявністю професійної самооцінки, як однієї з її часток, що знаходиться в постійній взаємодії з іншими її компонентами. Далі дослідник виокремлює в ній операціонально-діяльнісний та особистісний компоненти. В операціонально-діялісному компоненті задіяні наступні параметри:

- оцінка себе як суб'єкта професійної діяльності. Вона проявляється в оцінці сформованості професійних вмінь та навиків та рівня компетентності;

- оцінка власних особистісних якостей у зв'язку з ідеалом образу Я-професіонала.

Тісний зв'язок у психолога має оцінка себе в контексті професійних досягнень з суб'єктивними відчуттями власних професійних позитивних результатів. Наявні професійні потенціали оцінюються особистістю психолога в контексті власних професійних компетенцій та перспектив. Психолог повинен завжди узгоджувати власні наявні можливості з тими перспективами, які б він прагнув досягнути. У контексті постійних таких порівнянь викристалізуються взаємодії реального Я та ідеального Я. Подібні думки нами зустрічаються у представників класичного психоаналізу, Его-психології та гуманістичної психології. Важливим компонентом для формування професійної самооцінки є також оцінка супервізором значимих досягнень супервізованого психолога та позитивне підкріплення його компетенцій зі сторони більш досвідченого колеги [224].

Процес формування професійної самосвідомості психологів відбувається в процесі як фахового, так і післядипломного навчання. Тому завдання вищих навчальних закладів та громадських організацій, що надають післядипломну освіту, вбачається в тому, щоб забезпечити як майбутніх психологів, так і психологів-професіоналів необхідними умовами для активізації неперервного розвитку та вдосконалення професійної складової концепції Я.

Таким чином, опираючись на пропоновані дослідження, набутий власний досвід психотерапевтично-клієнтської взаємодії, а також досвід впроваджених авторських едукативних проектів, можемо узагальнити: безперечну перевагу в психотерапевтичному освітньому просторі, де надається можливість для формування концепції Я про-

фесійних практичних психологів, необхідно надавати реалізації мовленево-стосунковому підходу. Цей мовленево-стосунковий процес провадиться на різних рівнях свідомості фахівця та дає можливість для самоактуалізації. На цьому ж рівні відбуваються професійні рефлексії й, як наслідок, відбувається професійне самовдосконалення. Цей процес у професійних психологів повинен бути неперервним.

Важливими в цьому контексті є дослідження відомого вітчизняного психолога О. Ф. Бондаренка [29]. У науковому дослідженні «Личностное и профессиональное самоопределение отечественного психолога-практика» він говорить про те, що людська гідність у роботі психолога є самоцінністю. В його дослідженнях, як і в багатьох інших, підтверджується думка про те, що в чисельних сучасних публікаціях, так чи інакше висвітлюють проблематику професійної підготовки психологів-практиків. Провідними темами в них виступають дві в рівній мірі взаємопов'язані і взаємозалежні проблеми: етична і «психотехнічна». Такий стан речей легко пояснити специфікою самого змісту діяльності психолога-практика.

Для практикуючого психолога проблематика, пов'язана з етичною стороною його діяльності, є, по суті, неймовірно широкою: це — ціла сукупність завдань, мотивів, смислів і цінностей, світоглядна, теоретична і соціокультурна за своїм діапазоном; це — сфера, яка охоплює особистісні структури психолога в цілому, а не просто зачіпає той чи інший спосіб вирішення конкретних труднощів або суперечностей, з якими він може зіткнутися в професійній діяльності.

Так, дослідник О. Ф. Бондаренко, звертаючи увагу на значимість етичної проблематики, зазначає, що вона має величезне значення для професії психолога та вказує на деонтологічну складову в роботі психологічної спільноти. Опираючись та підкреслюючи дослідження в цій сфері вітчизняних науковців, які в першу чергу звертають увагу на етичність у роботі психологів-практиків (Братусь, 1990; Бурхливо, 1989; Василюк, 1984, 1988; Зінченко 1991; Еткінд, 1987), він розгортає це питання в контексті багатовікової філософсько-етичної думки, виділяючи різні школи, підходи, класифікації. В його дослідженнях робиться опора на наступних концепціях: *утилітарний* — у якій свого часу Аристотель, Гельвецій, Гоббс, Гольбах, Спіноза та ін. висунули припущення, в якому все, що стосувалось моралі та правил, корелювало з ціллю та корисністю, *гедоністичний* — у визначенні Епікура, Арістіппа та послідовників — це матеріальний, корисливий погляд на життя. Психологічний гедонізм є антропологічною гіпотезою про прагнення людини збільшити власні можливості і *контрактну* — яку

Ж.-Ж. Руссо, І. Кант та сподвижники трактували як **теорію** прав людини. Ці теорії орієнтовані на досвід, практичну діяльність, особистість у цілому або соціальне середовище та процеси в ньому. Опираючись на дослідження П. Я. Гальперіна, О. Ф. Бондаренко зазначає, що вони надають можливості існування ґрунтового та уніфікованого принципу прийняття певного рішення або напрямку та спонукають до певної дії. Ці ідеї можуть бути добрим керівництвом для психолога-практика. Він завжди робить вибір між маніпуляціями, користю та служінням у справі допомоги тим, хто її потребує. У такий спосіб відбувається формування певних цінностей та смислів, що стають структурами концепції Я. У подальшому ці структури визначають стосунок психолога з собою, колегами та клієнтами. Важливо, щоб він був «етичним», тобто відповідав найвищим критеріям самоставлення та ставлення до інших. Тому «Етичний кодекс», на думку О. Ф. Бондаренка та М. Й. Боришевського — це професійна етика, деонтологія психологів-практиків. Вона первинно вимагає розробки та вдосконалення правил співіснування у площині психолог-клієнт (відповідальність, асертивність, повага, конфіденційність, захист прав тощо), а також психолог-психолог [29; 30].

Цей кодекс включає в себе безліч моральних питань, які виникають у нестандартних і водночас звичайних у роботі практичного психолога ситуаціях: як розпоряджатися особистою інформацією при роботі з членами однієї сім'ї (подружжям, батьками і дітьми), при вирішенні конфліктів у виробничому колективі; наскільки дозволено ділитися власними поглядами і цінностями, щоб не допустити нав'язування їх клієнту або відчуження клієнта; як визначити межі прийняття світогляду клієнта і межі відмови від власних цінностей без шкоди для власного Я.

І це при тому, що «етичний кодекс» містить лише найзагальніші правила і норми поведінки, будучи приналежністю інституційно-рольового рівня опису моделі фахівця, і не зачіпає власне «технологічний» аспект його діяльності; погляди на проблеми життя і смерті, здоров'я і патології, розуміння і трактування поняття «добробуту клієнта», конкретні знання, які стосуються професійних вимог до психолога, тобто екзистенційні проблеми і смисли діяльності. Він також опирається на думку Дж. Вуді, про те, що детермінантою психотерапевтичного процесу виступає те, що психотерапевт є не тільки експертом, а й особистістю.

У точках перетину функціональних та екзистенціальних Я-просторів зустрічаються та взаємодіють різні рівні та аспекти профе-

сійних і особистісних проявів концепції Я психолога-практика, утворюють багатовимірний інтрапсихічний та інтерперсональний вимір у нерозривній їх єдності. Це вимір, в якому психологічно неможлива занадто велика дистанція між обома Я. Простір, задля власного існування, вже від початку своєї появи передбачає інтенсивну залученість у процеси власного розвитку та концепцію Я («інтеграції», «індивідуації», «компенсації», «самоактуалізації», «зростання» і т.п.). В іншому випадку виникає розщепленість, що призводить до утворення патогенних змістів та унеможливорює конструктивний розвиток [29; 80; 81; 229]. Ці змісти інтегровані в особистісній і професійній самосвідомості та призводять до порушення особистісної та професійної складових концепції Я психолога. Напротивагу інтегрована особистість, навпаки, нарощує особистісний потенціал, зменшує дистанцію та напруження між Я-функціональними та Я-екзистенційними просторами, знижуючи таким чином рівень загальної та ситуативної тривожності. З метою обґрунтування даного припущення і побудови відповідної йому гіпотези з подальшою її верифікацією О. Ф. Бондаренком та колегами були проаналізовані експериментальні дослідження, проведені в різних країнах. Предметом дослідження служив когнітивний аспект професійної ідентифікації психолога, а контрольованими змінними — міра структурованості знання, яке відповідає тій чи іншій психотерапевтичній парадигмі.

У дослідженнях використовувався спеціально сконструйований проєктивний текст, який містить опис ситуації консультування і — від першої особи — особистісних проблем клієнта. Досліджуванам (вітчизняним та зарубіжним психологам-практикам) пред'являвся даний текст, слідом за чим пропонувалося визначити: 1) терапевтичні цілі в роботі з даним клієнтом; 2) роль (функції) психолога-консультанта; 3) основні поняття і (або) принципи психотехніки в роботі з даним клієнтом; і вказати: статі і стаж практичної роботи.

Робота з досліджуваними складалася з трьох етапів: (А) констатуючого (польового) обстеження, (Б) навчального (проєктувального) етапу та (В) наступного (реєстраційного) обстеження. Результати першого та останнього етапів піддавалися кластерному аналізу із застосуванням сортування, що здійснювалася незалежними експертами. Референтною константою слугували 11 рубрик, які включають найменування основних психотехнічних напрямків, а також дві додаткові: «еклектика» і «не знаю». Всього в дослідженні на різних його етапах брало участь 46 психологів-практиків, в тому числі 18 зарубіжних психологів з США, Англії, Німеччини.

За результатами кластерного аналізу вихідних даних було побудовано матрицю результатів. У порядку прояву отримані кластери були наступними: 1) психоаналіз; 2) екзистенційна психотерапія; 3) еклектика; 4) гештальттерапія; 5) роджеріанська особистісно-орієнтована терапія; 6) транзактний аналіз; 7) адлеріанська психотерапія; 8) раціонально-емотивна психотерапія; 9) поведінкова психотерапія; 10) не вдалося атрибутувати (найбільш розмитий); 11) «не знаю».

Отримані дані показують, що найбільш потужними виявились такі кластери: «еклектика» (3), «гештальттерапія» (4), «роджеріанська особистісно-орієнтована психотерапія» (5), «поведінкова психотерапія» (9), «не знаю» (11). Чітко вираженими, але менш однорідними і слабшими, виявились кластери: «екзистенційна психотерапія» (2), «транзактний аналіз» (6), «адлеріанська психотерапія» (7), «раціонально-емотивна психотерапія» (8). Найбільш слабким, хоча і однорідним, виявився кластер «психоаналіз» (1). Щодо психоаналізу, на думку О. Ф. Бондаренка, опитана вибірка психологів рідко користується даним психотерапевтичним методом. Найбільш характерними виявились результати, пов'язані з рубриками «еклектика» і «не знаю», що увійшли до п'ятірки найбільш потужних кластерів поряд з відгалуженнями екзистенційно-гуманістичної і поведінкової парадигм.

На наш погляд, отримані результати досить недвозначно відображають, як загальне положення в середовищі практичних психологів, принаймні в тій її частині, яку вдалося охопити обстеженням (сміємо стверджувати, що це — якийсь усереднений професійний стандарт), так і основну проблему професійної підготовки психологів-практиків — проблему професійних знань і, отже, проблему професійної ідентичності [29].

Іншими словами, відсутність структурованих професійних знань (в широкому сенсі цього слова, включаючи і оволодіння відповідними техніками роботи), усвідомлюваний або, що набагато гірше, неусвідомлений еклектизм у роботі і створюють той особистісний дискомфорт (тривожність, невпевненість і т.п.), який ускладнює шлях професійного самовизначення вітчизняного практикуючого психолога.

Як наслідок, вітчизняні психологи змушені адаптуватися не до тієї парадигми, яка відповідає їм і якій відповідає особистість того чи іншого психолога, а задовольнятися тими напрямками, техніками роботи, які стали доступними для них. Науковим аргументом на користь цього твердження слугує дослідження семантичного змісту кластерів «еклектика» і «не знаю». Виявилося, що останній на 100 % складається з висловлювань вітчизняних психологів, а перший — приблизно на

80. І це при тому, що американські психологи, навіть ідентифікуючи себе з тим чи іншим напрямком, відкрито говорили про свій еклектизм, в той час як вітчизняні частіше віддавали перевагу гуманістичній парадигмі.

У зв'язку з цим було звернено увагу на протиріччя між судженнями в першій і другій частині опитувального листа у вітчизняних психологів. Так, на питання про терапевтичні цілі респондент відповідає в руслі *адлеріанської психотерапії*: підвищення самооцінки, спільне дослідження особистісної динаміки, допомога в пошуку нових альтернатив, підбадьорення; а у другій частині (опис принципів і психотехнік) — наводить для прикладу техніки з *гештальттерапії* або *роджеріанської терапії*, центрованої на клієнті (завершення незавершеного, дисоційований діалог, емпатія, безумовне прийняття і т.п.). Подібні протиріччя, за рахунок яких, до речі, кластер «еклектика» і вийшов найпотужнішим, — прямий наслідок загального стану професійної підготовки психологів-практиків у нашій країні.

Далі О. Ф. Бондаренко зазначає, що для проведеного дослідження важливою є не критична площина, а суто пізнавальна — тобто припущення про можливі причини нагальних проблем у професійній підготовці психологів-практиків. Саме з метою її верифікації, тобто перевірки на достовірність і обґрунтованість, науковець продовжив це дослідження на другому і третьому етапах, організувавши спеціальне предметно-орієнтоване (в гуманістичній парадигмі) активне професійне навчання вісімнадцяти психологів за спеціально розробленою програмою з подальшим кластерним аналізом відповідних предметних референцій. У результаті експертного сортування (розподілу по рубриках-референціях), результати якого були кластеризовані, виявились чотири чітко окреслених кластери. З них лише один виявився слабкої наповненості, інші відрізнялися високим рівнем наповненості і потужності. Виявлені кластери були атрибутовані наступним чином: 1) екзистенційна психотерапія; 2) роджеріанська особистісно-орієнтована психотерапія; 3) неатрибутована; 4) гештальттерапія.

Зіставлення семантичного змісту першого кластера з вихідними даними показало: його розгалуженість пояснюється тим, що експерти відносили в деяких випадках те чи інше висловлювання досліджуваних-респондентів одночасно до рубрики «екзистенційна психотерапія» і до решти. Хоча при цьому порушувалася інструкція, ми не вбачаємо в зазначеному порушенні загрозу самому експерименту, оскільки і «терапія, центрована на клієнті», і «гештальттерапія» є різновидами однієї і тієї ж гуманістичної, тобто екзистенційної, парадигми

в сучасній психології та психотерапії. Якраз з урахуванням необхідності верифікації висунутої вище гіпотези чудовим видається саме той факт, що після спеціально побудованого навчання досліджувані зуміли досить чітко розмежувати цілі, принципи і психотехніки основних розгалужень гуманістичної (екзистенційної) парадигми, що свідчить про досягнення високого рівня структурованості отриманих ними знань у даній професійній сфері.

Таким чином, висунуте О. Ф. Бондаренком припущення про те, що саме професійне самовизначення психолога-практика зменшує дистанцію між функціональними і екзистенційними структурами Я, знижує тривожність, підвищує особистісний потенціал, тобто стає умовою і водночас стимулом до подальшого особистісного росту і особистісного самовизначення, підтверджується. Аналізуючи отримані результати вчений резюмує, на нашу думку, надзвичайно влучно — когнітивний аспект особистості визначає її екзистенціальний, буттєвий аспект. «Технологічний» рівень представленості моделі фахівця детермінує особистісний. А вже цей, останній, повертає особистісне Я до інституційно-рольового «образу» професії. Коло знову замикається [29].

Почавши з «примірювання» себе до ролі психолога в соціумі, з «примірювання» своїх мотивів, смислів, здібностей, занурившись у потік професійної проблематики і технології, фахівець застосовує вже щодо себе самого ті чи інші концепції, техніки, і в ході цієї, професійної та одночасно особистісної, роботи знову, вже з висот свого екзистенційного Я, повертається в «Я-функціональне», досягаючи бажаної професійної і тим самим одночасно особистісної ідентичності. Аналіз відтермінованих результатів задоволеності собою і своєю професійною діяльністю у психологів, які пройшли цільове навчання, показав, що відзначаються виражені статистично значущі відмінності між станами до і після такого навчання. Самозвіти досліджуваних, інтерв'ю, а також дослідження їхніх ціннісних орієнтацій, проведене Н. Ю. Журавльовою, показало зниження значущості інструментальних цінностей і певні зміщення в ряді абсолютних, де найвищі ранги приписувалися до таких понять, як «любов», «свобода», «здоров'я», «пізнання». Характерно, що такі цінності, як «матеріальне забезпечення», «задоволення» і «суспільне визнання» зайняли статус відкинутих, тобто питання про утилітарну і гедоністичну орієнтації вирішувалося однозначно на користь служіння [29; 75].

Аналізуючи дослідження І. Андрійчук, О. Бондаренка, Ж. Вірної, Н. Журавльової, Н. Ф. Шевченко, Ю. Т. Яценко та інших вітчизняних психологів, можна зробити висновки щодо змін професійної складо-

вої концепції Я в процесі фахової психолого-психотерапевтичної освіти. Суть їх полягає в тому, що повноцінне професійне знання, дозволяє психологам-практикам виробити адекватне парадигмальне та особистісне самовизначення у великому просторі сучасної психотерапії. Досягнення адекватної професійної складової концепції Я зменшує роздвоєність, невпевненість, авторитарність і тривожність та професіоналізує концепцію Я — тобто формує риси, які є, на думку відомих дослідників, їх специфічними професійними та особистісними рисами, що проявляються у професійному просторі. Підвищення професійної структурованості особистісної свідомості психолога-практика сприяє практичному вирішенню етичних проблем професійної діяльності, зокрема, визнання в якості основної, на противагу утилітарній та гедоністичній концепції, етичної, ціннісно-духовної основи психотерапевтичної роботи [12; 29; 43; 75; 271; 287; 288].

Знання загальної теорії в роботі кваліфікованого психолога займає чільне місце. Це глибоке цілісне наукове знання є ґрунтовною основою, що постійно застосовується у процесі професійних рефлексій у практичній діяльності та потребує постійного оновлення. На їх основі кваліфікований психолог формується та розвиває професійну складову концепції Я та створює власну концепцію психологічної едукції. Він може сповідувати концептуальні основи однієї наукової теорії, але постійно відкритий для оволодіння нового знання та сприйняття альтернативних теорій та концепцій, та формує деривати професійного росту в своїй практичній роботі. Некваліфікований психолог, який позбавлений вище означених можливостей, виявляється «ригідним» у використанні сталої теоретичної бази, відповідно має обмежений спектр професійних рефлексій та можливих альтернатив, у нього превалює оцінкове ставлення до будь-яких інших професійних позицій. Ставлення до різноманітних концептуальних підходів кваліфікованого психолога базується на тому, що він трактує їх як віддзеркалення дійсності, помічаючи та визнаючи в них певний оригінальний спосіб мислення, що спричинюється його концепцією Я, складовими якої поряд з іншими є культурна і гендерна частки. У свою чергу некваліфікований психолог знецінює способи мислення представників інших наукових шкіл, не толерує предмету теорії і способу мислення інших дослідників.

Згідно концепції В. О. Швидкого [270], формування професійної Я-концепції (та згідно еталону фахової діяльності практичного психолога) включає певні параметри та способи напрацювання особистісних змістів, а саме:

– особистісного переосмислення (осмислення: власних сенсів, са-
моспричиненості екзистенційного буття; детермінант мотиваційних
дій і, як наслідок, — формування зрілих структур Я);

– предметного переосмислення (застосування позитивного алго-
риту досвіду як утвердження соціально зрілої особистісної позиції
на підставі конструктивного екзистенційного підходу та асертивної
взаємодії з середовищем, — формування оцінки успішності дій та по-
ведінки);

– соціального переосмислення (формування та розвиток інтегро-
ваних структур концепції Я психолога-практика — осмислення фаху
та значимість фахової приналежності).

На його думку, в сучасних дослідженнях формування образу Я-
професіонала психолога проглядається лише в окремих показниках,
але не становить певної тенденції. Однак, структурні зміни особисті-
сної концепції Я складають певну ієрархію і є передумовою форму-
вання її професійної складової.

Фахові компоненти є конгломератом поведінкового фактору кон-
цепції Я психолога-практика, що займають у ньому значущу позицію.
Наприклад, *мотивація* психологів-практиків відрізняється динаміч-
ним наповненням, що проявляється в мотивованій готовності до про-
фесійно структурованої діяльності. Натомість *самоздійснення* дає фа-
хівцю здатність професійної ініціативності. Професійна *адаптація* до
набуття професійних знань та навиків виступає як спосіб пристосу-
вання з залученням інтелектуальних психологічних механізмів та по-
ведінкових відреагувань. Стратегії адаптації трансформуються у про-
фесійне зростання. Одна з них — це стратегія конструктивної поведі-
нки, яка пов'язана з розвитком концепції Я особистості.

Провідна тенденція у формуванні концепції Я полягає у транс-
формації буттєвої сфери, активізації *інтерналізації та конформізму*,
прагматизації, здатності до перетворення знань, перебігу *рефлек-
сій*, що створює динамічну професійну та особистісну складові кон-
цепції Я. У цьому процесі дискурсивно-логічні знакові утворення пе-
реходять на чуттєво-інтуїтивний рівень (професійний навик), який
набуває регулятивно-діяльнісної функції в практиці психолога-
психотерапевта. Тож можемо дійти висновку, що концепція Я зміню-
ється зі зміною наступних парадигм:

- a) екзистенційно-буттєвої,
- b) поглиблено-самоконтролюючої та включеної в процес професійної
діяльності,
- c) набуття адекватності професійного самооцінювання.

Тож, у працях вітчизняних і закордонних науковців термін *Я-
концепція*, а у нашому дослідженні як концепція Я тлумачиться як
стала, більшою або меншою мірою усвідомлена інстанція, що пере-
живається як унікальна система уявлень особистості про себе, на гру-
нті якої вона вибудовує комунікацію з соціумом і формує систему
самостварення. У процесі життєдіяльності індивід пізнає себе і на-
громаджує знання про себе, які вибудовують семантичну частину йо-
го уявлень стосовно себе — тобто концепцію Я. При цьому особисті-
сна складова концепції Я містить у собі чотири базові компоненти:
когнітивну складову, яка включає уявлення особистості про власні
здібності та зовнішні потенційні соціальні спроможності (самосвідомі-
стість, самоідентифікація тощо); емоційно-оцінкову складову — са-
мооцінка, самостварення (самоповага, самокритичність, себелюб-
ність); поведінкову — саморегуляція, самореалізація, самовиховання;
духовну — морально-етичну [124; 126]. Натомість *професійна скла-
дова концепції Я* розуміється в контексті сукупності уявлень особист-
тості про власну життєву позицію, можливості та цінності в контексті
самоздійснення в обраній професійній діяльності [130].

На основі здійсненого науково-теоретичного аналізу психологіч-
них аспектів становлення професійної складової концепції Я психо-
лога-практика можна припустити, що вона має структуру, подібну до
цілісної сумарної концепції Я особистості та властиву лише їй спе-
цифіку формування: когнітивний аспект — уявлення про свої профе-
сійні якості та потенції, самоідентифікація з професійною спільнотою
та професійною активністю; емоційно-оцінковий аспект, що містить
самостварення в контексті «Я-професіонал» та особистісне судження
про власну цінність у професійному просторі; поведінковий (реаліза-
ційний) аспект — прагнення бути адаптативним, окреслення форм
професійної діяльності, підвищення власної соціально-професійної
позиції, побудова професійного стосунку з партнерами; духовний
(морально-етичний) аспект — доброта, гуманізм, доброзичливість,
відповідальність у контексті професійної самоідентифікації.

2.1.1. Комунікативна компетентність як складова професійної концепції Я практичного психолога

На думку Н. В. Чепелевої, Т. М. Титаренко, Я. В. Чарпак в основу
визначення комунікативної компетентності практичного психолога
покладена наступна тріада: розуміння (відродження структури сенсу
вхідного повідомлення); інтерпретація (вихід за межі текстового про-
стору, підключення до особистісного, культурального, професійного

контексту); діалог (двосторонній обмін інформацією, основний механізм комунікативної компетентності) [251; 266; 267].

Первинно важливою складовою професійної компетентності психолога, як підкреслює Н. В. Чепелева, є грамотне володіння інтерпретаційними схемами: по-перше, смисловими, які включають особистісні сенси, тобто мотиваційне значення до відношення, а також форму включення в структуру свідомості й особистості; по-друге, культуральними, які використовують наявні в культурі зразки; по-третє, когнітивними, які включають концептуальні схеми, знання і уявлення суб'єкта [267].

Виділяють два рівні розвитку комунікативної компетентності, де перший рівень відповідає професійним вимогам (професійно достатній рівень), де домінує орієнтація на діалогічну, суб'єкт-суб'єктну взаємодію з партнерами по спілкуванню. Під час такого спілкування вирішуються не лише репродуктивні, але й продуктивні завдання, тому що домінуюча увага приділяється внутрішній, глибинній стороні спілкування, яка стосується особистісно-смислових утворень.

На другому — професійно недостатньому — рівні комунікативної компетентності домінує монологічна стратегія спілкування і реалізується суб'єктно-об'єктна модель взаємодії, увага зосереджена на операційно-інструментальній стороні професійного спілкування, його репродуктивному рівні.

У психологів з достатнім рівнем комунікативної компетентності директивно-агресивні особистісні тенденції успішно стримуються завдяки тому, що: *по-перше*, добре виражена тенденція до соціального кооперування і співпраці; *по-друге*, розвинута емоційність і емпатія; *по-третє*, наявна висока комунікативність, яка поєднана з розвинутою потребою у підтримці з боку інших людей, очікуванням уваги з їх сторони.

Умовами формування комунікативної компетентності є:

- усвідомлення практичним психологом власних настанов у комунікативній сфері;
- експлікація наявних і вироблення більш репродуктивних моделей пізнання особистості партнерів по спілкуванню;
- освоєння певного рівня особистісної рефлексії і розвиток рефлексивного ставлення до себе, як і до суб'єктів професійного спілкування;
- вироблення вміння диференційовано і адекватно висловлювати власні почуття і психоемоційний стан у процесі спілкування.

Саме мова, говоріння, як підкреслює Н. Ф. Шевченко, є однією з головних форм репрезентації професійної свідомості практичних

психологів, а також одним з головних інструментів їхньої професійної діяльності. Мовна компетентність, як інтегральна якість особистості й професійно важлива риса практичного психолога, охоплює: *первинно пізнавальну, поведінкову та емоційну сторони; вторинно синтезує загальну культуру говоріння і її специфічні прояви у професійній діяльності*.

Отже, мовна підготовка спеціаліста має бути сутнісною і необхідною частиною змісту їх професіоналізму, що сприяє прояву вербальної креативності у складних ситуаціях професійної взаємодії [271, С. 12–14].

2.1.2. Єдність свідомих і несвідомих аспектів у формуванні професійної складової концепції Я практичного психолога

Ще однією стороною формування концепції Я практичного психолога є зведення до єдності свідомих і несвідомих аспектів його психіки, зокрема, до пізнання базових захистів, які виражають логіку несвідомого. Первинно труднощі психокорекції психолога-початківця дослідник Б. Б. Іваненко зводить до внутрішніх бар'єрів, які спричинені стереотипами очікувань від традиційного навчання, де провідними є стандартизовані знання, подані у вигляді «висновків». До таких бар'єрів належать: ідеалізація власного Я; залежність від батьківського авторитету; актуалізація почуття малозначущості; страх саморозкриття і власних агресивних тенденцій; закритість до об'єктивування особистісного матеріалу; емоційне напруження, спричинене травматичними фіксаціями минулого досвіду, базальне почуття тривоги [87].

Показниками особистісного росту є зменшення ірраціональних проявів поведінки, до яких належать: інтеграція і гармонізація раціонального і емоційного аспектів особистості; готовність доотримання нового досвіду на основі рефлексивних знань; децентралізація уваги; гармонізація свідомої і несвідомої сфери особистості; оволодіння навиками рефлексії та самокорекції.

Своєю чергою, М. М. Молоканов підтвердив гіпотезу про вплив особистісних особливостей (які зареєстровані за деякими ознаками у ранніх спогадах З. Фрейда та А. Адлера) на характер професійного вибору в практичній психології [5; 6; 7; 181]. Виявлено сприятливий вплив батька у ранніх спогадах на розвиток професійно важливих якостей у практичній психологічній діяльності. Переживання страху в ранніх спогадах призводить до уникнення глибокого проникнення у світ клієнта і змушує обмежитися максимально формальними взаєминами з ним. Переживання радості в ранніх спогадах впливає на

віддання переваги професійній моделі з високим інтересом до іншого, прагненням проникати у внутрішній світ клієнта, враховуючи його інтереси, запити і думки. Отже, ранні спогади виявляються корисними для аналізу професійно важливих якостей у професійній спрямованості осіб, які самореалізуються в практичній психології.

Відповідно, Т. С. Яценко віддає пріоритет глибинним психічним детермінантам професіоналізму психолога. Специфіка професійного становлення психолога-практика, як підкреслюють Т. С. Яценко, В. І. Коновальчук, А. Е. Мелоян, Б. Б. Іваненко, Т. В. Горобець, полягає в навчанні контакту з іншими людьми. Психопрофілактика проявляється в професійному опрацюванні особистісних проблем, що збільшує можливість психолога адекватно сприймати і розуміти ситуацію взаємодії з клієнтами, а також об'єктивно аналізувати їх унікальну проблематику. Емоційно насичені ситуації професійної взаємодії непомітно для спеціаліста актуалізують механізми психологічного захисту. Лише через пізнання психологом глибинних характеристик власного досвіду і власної психіки пролягає шлях до професійної можливості адекватно розуміти іншу людину [139; 215; 288; 289]. Зазначимо, що в контексті пропонованого нами психодинамічного інтегративного психотерапевтичного підходу, кожен професіонал повинен звернутись до опрацювання власного життєвого досвіду.

Отже, шлях до професійного становлення психолога-практика бере початок у психокорекції та психотерапії власних особистісних переживань, станів та якостей, у дослідженні характерних проявів невідомої сфери, суперечливих тенденцій власної поведінки, амбівалентності почуттів, глибинному опрацюванні власних дитячих досвідів. У цьому контексті констатується важливий факт залежності психології зрілої людини від особливостей її емоційних переживань у дитинстві. Для психолога-практика це стає часто нездоланим бар'єром на шляху досягнення професійних вершин та формування якісної професійної складової концепції Я. Шлях до професійного становлення психолога-практика та формування його професійної унутрішньої площини проходить через пізнання глибин власної психіки на основі здатності до рефлексії інфантильних джерел власної проблематики, можливості ретроспективного аналізу власного життя і минулого досвіду спілкування з людьми, вмінні об'єктивувати запрограмованість власної психіки, інтерналізації нового особистісного та професійного досвіду та формування професійної складової концепції Я.

Щодо труднощів психокорекції та психотерапії початківця психолога-практика, то вони детерміновані як об'єктивними (відмежування

практичної психології від академічної), так і суб'єктивними причинами. До останньої належать процеси самопізнання в психокорекційній чи психотерапевтичній групі або в навчальному психокорекційному проєкті. Часто особисті труднощі і невизначеність кінцевої мети психокорекції для кожного конкретного суб'єкта створюють перешкоду на шляху самореалізації.

Цілий ряд дослідників виділили етапи формування професійності складової концепції Я психолога. Це:

- по-перше, відвідання психокорекційної або ж психотерапевтичної групи (паралельно з індивідуальною психотерапією), оволодіння принципами групової взаємодії і необхідними навиками самопізнання і самокорекції;

- по-друге, це корекція кожним учасником групових занять і аналіз того, якою мірою його особисті проблеми гальмують взаємодію з іншою людиною. Під час групової роботи психологи рефлексують власні помилки у сприйнятті іншої людини;

- по-третє, йдеться про супервізію як спосіб професійного самовдосконалення, коли робота психолога з протагоністом відбувається під спостереженням більш кваліфікованого спеціаліста, який аналізує взаємодію. Як наслідок, з'являється можливість сформулювати новий світогляд, розширити власний кругозір, відкрити нові перспективи у відносинах з людьми в професійному і особистісному рості. Все це сприяє формуванню нової професійної більш фахової концепції Я.

Отож, пізнання несвідомих частин, сторін власної особистості є умовою професійного розвитку і набуття «реальної психологічної сили». Професія практичного психолога потребує максимального приближення до принципу реальності, адекватного відображення дійсності та залежить від вирішеності ним внутрішніх проблем, нівелювання психологічних змістів, що набули патогенного характеру.

Дослідник О. В. Мачинський підкреслює значення рефлексивних механізмів цілеутворення. У процесі вирішення професійно-психологічних завдань емпірично доведений взаємозв'язок між процесом утворення професійних цілей і діями рефлексивних механізмів. Так, вищому рівневі розвитку рефлексивних механізмів відповідає повне, узагальнене, структуроване, системне і послідовне утворення цілей. Несформованість рефлексивних механізмів в особистій сфері призводить до *низького рівня самооцінки, самоконтролю, мотивації і цінностей професійного самовизначення* [178].

Особистісний ріст і, зокрема, особистісна ідентичність, названі базисом психологічної готовності до професійної діяльності психолога-

практика. Н. Ф. Шевченко вбачає першочерговим завданням підготовки спеціалістів-психологів у формуванні їхньої професійної свідомості [271]. Нова освітня парадигма (А. А. Налчаджан, А. Б. Орлов, В. Г. Панок, О. П. Пісоцький, О. В. Романенко) орієнтована на формування психолога, який відрізняється *компетентністю, високою культурою особистості, ерудицією, здатністю до творчості* [186; 193; 195; 202; 230]. Вона охоплює два рівні: розвиток професійної компетентності як усвідомленості у змісті, теорії, методах, способах професійної діяльності; особистісне становлення як формування внутрішньої готовності до оволодіння професією і реалізації себе в ній (смыслова сфера особистості). Дослідження засвідчило, що професійна свідомість висококваліфікованих спеціалістів у сфері психологічної практики відрізняється високим рівнем структурованості та диференційованості системи уявлень про концептуальні й операційно-технологічні основи власної діяльності, а також несуперечливістю концептів і конструктів, які утворюють його семантичний простір.

Професійна свідомість менш кваліфікованих спеціалістів характеризується малою рівномірністю і парадоксальністю змістовного наповнення його основних концептів. Це пояснюють відсутністю або недостатнім рівнем професійного самовизначення і професійної самосвідомості, тобто рефлексії відносно теоретичних основ і технології практикованої моделі психологічної допомоги [130; 132; 133]. Таким чином, **характеристиками професійної свідомості психолога є:** дивергентність, філософічність, метафоричність, екологічність, інтуїтивність, екзистенційність, феноменологічність, уява і творчість, гуманітарність (протест проти технологізації людських відносин), діалогічність, полікультурність, теоретичність, інтерпретація, трансперсональність. Модель цілісного процесу формування професійної свідомості психологів, на думку А. Г. Самойлової, об'єднує такі взаємопов'язані та взаємозумовлені компоненти:

- рівень професійної свідомості;
- цілі формування професійної свідомості;
- загальнокультурна і професійна підготовка;
- рефлексія, інтроспекція та інноваційна діяльність;
- освітні моделі, методи і прийоми формування.

Основними складовими і критеріями визначення рівня сформованості професійної свідомості психологів є професійно значущі якості особистості. Професійна свідомість практичного психолога охоплює такі показники свідомості індивіда, як *активність, інтенціональність, здатність до емпатії і рефлексії*. На думку Н. І. Пов'якель, професійне

мислення практичного психолога характеризується: єдністю теоретичного, практичного і творчого мислення, визначеними специфічними особливостями професійної діяльності психолога, відмінністю змісту і характеристик професійно-психологічних завдань практики [202; 203].

Важливими характеристиками професійної свідомості практичного психолога є: *системність, поліпроблемність, багатоголивість, рефлексивність, емпатійність, креативність, самоорганізованість*.

Зазначено також необхідність формування у цьому контексті *самогенного мислення*, на чому наголошується Н. І. Пов'якель. Воно спрямоване не лише на становлення позитивного світогляду, але й на створення сприятливих умов для активізації самогенних ресурсів особистості (своїх і клієнта), а також на активізацію її творчого і професійного потенціалу [203, С. 29–30]. Структура інтелектуальної готовності практичних психологів до вирішення консультативних завдань, на думку А. С. Аведисова, А. А. Бодальова, Н. В. Волянук вміщує такі компоненти, як: *консультативне розуміння чи вміння насичувати інформацію професійним психологічним змістом, а також діалогічність мислення, рефлексивність, креативність, метафоричність, вміння використовувати широкий спектр психотехнічних та евристичних стилів* [2; 25; 47].

Сучасна ситуація у вітчизняній психології професійного становлення характеризується поворотом досліджень до питання формування цілісного бачення професійного становлення особистості [105; 106; 109; 171; 246; 262; 266]. У фокусі практичних досліджень залишається вирішення проблем професійної підготовки до діяльності та психологічний супровід діяльності спеціаліста. Увагу сучасних вчених дедалі більше привертає професійне становлення в контексті індивідуального життя людини, зокрема, акмеологічні аспекти професійної майстерності й унікальні шляхи самореалізації людини в професії. Так, Ж. П. Вірна звертає увагу на те, що становлення суб'єкта професійної діяльності є наслідком проходження людиною складного життєвого шляху, який інтерналізується нею та являє собою імпліцитні та експліцитні змісти її свідомості. Саме ці характеристики життєдіяльності доповнюють професійний досвід [43].

2.1.3. Мотиваційні компоненти в професійній структурі концепції Я психолога-практика

Деякі вчені підкреслюють значущість актуалізації мотивації досягнення особистості психолога-практика в процесі професійної підготовки. Мотивація досягнення, яка пронизує всю структуру особистос-

ті психолога, розглядається нами як система самооцінки у зв'язку з вагомими компонентами професійної діяльності: фізичним і психічним станами, інтелектом, гуманістичною спрямованістю, особливостями соціально-перцептивної підструктури і психологічної перцепції, світоглядною позицією і життєвим досвідом особистості [43; 347].

Аналізом впливу середовища на професійне становлення практичного психолога, зокрема, на його мотиваційну сферу, займалася Н. В. Пророк [208]. Було доведено, що на різних фазах професійного розвитку (адепт, інтернал, майстер) для суб'єктів діяльності характерні різні за змістом і динамікою типи мотивації. У процесі професійного становлення відбувається зниження значущості «зовнішніх» цінностей і підвищується роль у регуляції діяльності «внутрішніх» цінностей. Для практичних психологів зі стажем від трьох до п'яти років більш значущими є якості цінності, які лежать в основі професійно важливих якостей, а також, які виражають інтереси групи і компромісу між індивідуальними і груповими інтересами [208].

А. Лангле підкреслює, що в структурі професійної мотиваційної компоненти структур концепції Я психолога-практика стрижневою, формоутворювальною є етична складова, в основу якої покладено афіліативні мотиви вибору професії [158]. Поміж тим парадигми, які поширює професійне вітчизняне товариство, не відображають спрямованості до духовності, етичного способу суспільного та особистісного буття, яка властива східнослов'янській ментальності. Отримані дані дали змогу конкретизувати специфіку детермінації професійного вибору в психологічній практиці особистими якостями спеціаліста. Так, визначено, що надання переваги жорстко формалізованим психотехнічним засобам (наприклад, нейролінгвістичне програмування) тісно залежить від наявності у психолога власних особистісних проблем. Спеціаліст, який переживає внутрішнє напруження і тривогу, намагається впливати на психолога психотехнічними засобами. Як показало дослідження З. Г. Кісарчук, загострюється конфлікт індивідуально-ціннісної і культурно-ціннісної сфер. Світогляд особистості не цілком узгоджується з методологією її професійної діяльності [137].

Дослідники І. Г. Головська, Е. М. Рогов, О. В. Романенко вивчали вплив сенсо-життєвих орієнтацій на мотиваційну готовність до професійної діяльності психологів. Зокрема, сенсо-життєві орієнтації є чинником ефективності професіоналізації, у тому числі формування мотиваційної готовності до діяльності, яку зумовлено потенційною можливістю включення професійних цінностей і цілей в їх структуру. Концептуальна модель тривалої мотиваційної готовності майбутніх

психологів до професійної діяльності відображає стрижневі характеристики праці психолога, а саме, ціннісно-смысловий блок, блок професійної спрямованості, блок навчально-професійної мотивації (якісний показник). Автор виділяє такі ознаки кризи у формуванні мотиваційної готовності до професійної діяльності в майбутніх психологів: зростання негативного ставлення до професії, квазіпрофесійне спрямування, зниження показників релевантної навчально-професійної мотивації [52; 228; 230].

Загальний огляд особистих і професійних мотиваційних якостей практичного психолога засвідчує, що основний їх блок становить сукупність загальнолюдських, моральних цінностей. Особистісні особливості виявляються поряд з рольовими характеристиками. Професійно важливі мотиваційні якості психолога проявляються також відповідно до його теоретичних поглядів і вибору основного напрямку професійної діяльності. На думку Н. Ф. Шевченко, професійно важливими якостями є: психологічна грамотність як професійно важлива пізнавальна та інтелектуальна риса, як оволодіння психологічними знаннями, уміннями, символами і нормативами у сфері спілкування, поведінки, психічної діяльності, що є основою мотиваційної сфери фахівця [271, С. 50].

2.1.4. Ціннісно-змістові компоненти у професійній структурі концепції Я психолога-практика

Перелік професійно важливих якостей у структурі професійної концепції Я психолога-практика продовжує ціннісно-змістовий компонент особистості як сукупність інтерналізованих особистісно значущих прагнень, ідеалів, переконань, позицій, відносин у психічному просторі психолога-практика, його діяльності, взаємовідносин з навколишнім середовищем. Д. І. Іванов зазначає, що ціннісно-змістовий компонент — це інтегруюча складова професійного становлення особистості психолога. У даному контексті науковцем пропонується структурно-функціональна модель ціннісно-рольового компонента з визначенням основних категорій, реалізуючого й описового механізмів; визначено зміст професійної позиції як результативності розвитку ціннісно-рольового компонента, що складається з 4-х рівнів: «цінності», «регуляція», «інтенційність», «рольова поведінка» та конструктів їхнього опису. С. М. Калішук виявила та уточнила:

– диференціацію ціннісно-рольового компонента на різних етапах фахової підготовки психолога;

– детермінанти (настанови, сенсоутворення), механізми (проти-річчя), категорії опису («цінності», «професійна роль», «професійна позиція», «особистісні сенси») ціннісно-рольового компонента професійного становлення особистості;

– поняття «професійна позиція», суть якого полягає в інтегруючій готовності фахівця до діяльності, що включає ціннісне ставлення (цінності, настанови, змісти й очікування) та прийняття професійної ролі.

Завдяки цим дослідженням подальшого розвитку набули наукові знання про цілісну модель освітньо-професійного простору з описом та обґрунтуванням основних характеристик соціально-культурного, освітнього й професійного середовища. Практичне значення пропонуваного С. М. Калішук дослідження полягає в розробці методичної процедури діагностики системи ціннісно-змістових, когнітивних та операційних настанов особистості та у впровадженні процедурної моделі розвитку ціннісно-рольового компонента, яка описує послідовність, умови, операції та форми її реалізації на певних етапах фахової підготовки психолога. Пропонується також алгоритм розвитку ціннісно-рольового компонента, що дозволяє залежно від етапу навчання використовувати як окремі елементи процедурної моделі, так і відтворювати її цілісний стан при викладанні дисциплін професійно-практичної підготовки [86; 87; 91; 92; 98; 106].

Важливо також підкреслити значущість цінності рефлексії, тобто відслідковування цілей, процесу і результатів власної діяльності, яка стосується формування професійної та відповідної психологічної свідомості, а також усвідомлення внутрішніх змін. Рефлексуючий психолог розуміє межі своєї компетенції і тому відкритий для засвоєння нового досвіду, готовий до роботи з колегами. До професійно ціннісно-змістових важливих якостей практичного психолога належить також цінність здатності до професійної адаптації, системного бачення ділянки своєї професійної діяльності, креативної складової, розвитку комунікації, гнучкості та інтуїтивності, а також цінність емпатії і водночас уміння зберігати певну дистанцію, інтенціональність, спостережливість [111; 117; 122; 271].

Проведені цілим рядом вітчизняних та закордонних науковців дослідження засвідчили, що ціннісно-змістові професійно важливі якості психологів-практиків змінюються у процесі професійного післядипломного навчання: *відбувається особистісний ріст за такими факторами:*

- стриманість-експресивність (в бік експресії);
- жорсткість-чутливість (в бік емпатії);

– консерватизм-радикалізм (в сторону розвитку схильності до експериментування, інформованості, гнучкості);

– практичність-розвинута уява (в бік розвитку креативності).

Під час навчання в психологів-практиків простежується підвищення конформізму, що, на нашу думку, пов'язано з груповою динамікою, опрацюванням внутрішньопсихічних конфліктів та дефіцитів у розвитку, а також підняттям власних розвиткових та екзистенційних ресурсів і змін у ціннісно-змістових просторах концепції Я [4; 12; 20; 39; 47; 51; 122; 403].

2.1.5. Ідеальний образ професійної концепції Я психолога-практика

За результатами багатьох досліджень був узагальнений та описаний «ідеальний образ професійної Я-концепції психолога-практика», який *рідко трапляється в реальності*. Зокрема, *перший блок* професійно важливих якостей практичного психолога виявлений спрямованістю і мотивами діяльності:

– гуманістична спрямованість особистості;

– специфічна професійна спрямованість і гнучка концепція Я.

Другий блок представлений вимогами до соціально-перцептивних здібностей людини: здатність правильно відображати соціальні об'єкти, зокрема психологічна спостережливість. *Третій блок* висуває вимоги до якостей особистості, пов'язаних з процесом обробки і осмислення соціальної інформації. Це — вимоги до соціального мислення, його критичності, професійної рефлексії. Н. В. Пророк посиляється на Г. В. Олпорта, який сформулював особистісні якості, необхідні для адекватного розуміння людей: досвід, схожість, інтелект, глибоке розуміння себе, складність, соціальний інтелект. Одна з ключових якостей — критичність мислення. *Четвертий блок* представлений вимогами до якостей, пов'язаних із: передачею інформації; впливом на інших людей; узагальненням. Додамо *п'ятий блок*, до якого можна віднести: самомоніторинг; самопрезентацію; самоставлення; інтроспекцію. Фактором впливу на клієнта є професійний імідж психолога, тобто те враження про себе, яке формує спеціаліст [122; 208, 209; 210]. Фундаментальна особистісна якість практичного психолога — це емпатійність, тобто здатність відчувати біль клієнта. Якщо керуватися описаними критеріями, важливим, на нашу думку, є усвідомлення того, що необхідним є розуміння не лише професійно значущих рис спеціаліста з огляду на вимоги до професії психолога в плані технологій і зусиль, які вкладаються, але й в плані жорсткого «відсіювання» психологів, які оперативне не справляються зі своїми

завданнями, а ще краще — відсіювання на межі професійного відбору під час набору на післядипломну професійну освіту [122; 208]. Таким чином, *процес становлення професійної складової концепції Я нами розуміється як одночасно інтеграція, інтерналізація і диференціація різних елементів професійних структур та водночас напруження, тренування певних необхідних особистісних якостей*. Так, встановлено, що серед особистісних параметрів, які визначають професійну успішність психолога, на основі теоретичного аналізу виокремлено гармонійність та узгодженість концепції Я, діалогічну орієнтацію фахівця в процесі консультування, етичність та орієнтацію на внутрішні цінності, гнучкий комунікативний стиль, здатність до емпатії, повагу до індивідуальності клієнта, емоційну толерантність, автентичність та конгруентність, високий рівень рефлексії, здатність до типологічного соціального мислення (А. Адлер, Г. С. Абрамова, І. П. Андрійчук, Д. І. Іванов, М. В. Молоканов, А. О. Реан, Н. В. Чепелева, О. С. Чабан, Н. Ф. Шевченко, Т. С. Яценко та ін.). У контексті цього встановлено, що головним серед неспецифічних чинників, які визначають успіх психотерапевтичного та психокорекційного впливу, сьогодні визнано стосунок, що імпліцитно укладається між психологом та його клієнтом і який забезпечує клієнтові корегуючий досвід для інтерналізації і, як наслідок, гармонізацію його власного Я (О. І. Мироненко, О. О. Фільц, А. Пріц, Е. Викукаль, В. Цімпріх та ін.) [1; 5; 6; 12; 85; 86; 122; 189; 211; 224; 225; 226; 254; 265; 267; 271; 287; 288; 377; 413].

Тому, з точки зору якості терапевтичного стосунку важить насамперед комунікативна компетентність психолога, яку включають як центральну опцію професіограми. Комунікативна компетентність означає здатність психолога до ідентифікації з емоційними запитами клієнта, внутрішній дозвіл бути заангажованим в якості об'єкта перенесення, не втрачаючи рефлексії (спостерігаючого Я) та автономії під тиском інтенсивних позитивних чи негативних проєкцій. Психологу необхідна вишколена налаштованість на усвідомлення несвідомих аспектів власної психіки, щоб не вдаватися до захисних спотворень при складних трансферентних викликах. В іншому випадку фахівець залишається емоційно й когнітивно ригідним, нечутливим до всієї гами змістів переживань клієнта, а також до власних проявів поведінки, мотивованої захисними механізмами та позасвідомими смислами.

Таким чином, констатовано, що основним інструментом професійного впливу є власне Я психолога, його інтерсуб'єктивний ресурс, тобто те, що становить фундамент його особистісної концепції Я. Саме

концепція Я структурує те, як людина будує емоційні стосунки з оточуючими. Згідно з нашим визначенням, *концепція Я — це інтерналізовані частки різних інтерперсональних взаємодій, які екстеріорізуються у вигляді уявлень людини про себе та в стосунку до інших, визначаючи її комунікативну пропозицію та самопрезентацію*.

Професійну складову цілісної концепції Я психолога-практика, таким чином, визначено як *рефлексивну експлуатацію змістів та можливостей особистісної концепції Я в терапевтичному стосунку з клієнтом*. Йде мова про здатність забезпечити диференційований емоційно-поведінковий відгук на різних онтогенетичних рівнях зв'язку в залежності від регресії та точки фіксації клієнта, починаючи з пренатального зв'язку, включаючи бондінг та ранній інтерактивний досвід діади, закарбований в репрезентаціях Селф та об'єкта тощо.

2.1.6. Модель континуально-ієрархічної структури особистісної та професійної складових концепції Я дитячого практичного психолога

Розвиток і доповнення уявлень про різні модальності особистісної та професійної складової концепції Я практичного психолога та, в першу чергу, дитячого, здійснений у нашій роботі, дозволив представити її як континуально-ієрархічне утворення, що складається із взаємопов'язаних підсистем. Нами було визначено теоретичні положення концепції континуально-ієрархічної структури концепції Я дитячого практичного психолога, розробленої в контексті континуально-ієрархічної моделі структури особистості О. П. Саннікової та досліджень структури ідентичності А. В. Сергеевої та на основі створеної нами моделі розвитку структур концепції Я в онтогенетичному ракурсі (розділ 1) [104; 105; 106; 107; 108; 122; 130; 135; 231; 232].

Це континуально-ієрархічне утворення представляється нами як макросистема, що складається з різнорівневих підсистем та відповідних формально-динамічних, змістовно-особистісних та соціально-імперативних характеристик, які є взаємопроникливими (рис. 2.1). Нами обралась та була близькою ця модель з огляду на те, що у процесі аналізу різних трактувань означеного психологічного явища в поле зору потрапляє особливий феномен, який сутнісно завжди є сталим, не зважаючи на те, що у певних ситуаціях може мімікріювати в різних площинах, які стосуються форми та змісту. Це явище і його сутнісні змісти бачаться різнобічно дослідниками різних шкіл, однак завжди висвітлюються з позицій єдиного розуміння цілісності явища.

Серцевиною цієї цілісності є макроструктура професійної та особистісної складових концепції Я дитячого практичного психолога, у котрій інтегруються найбільш значимі індивідуальні, суб'єктні, особистісні та професійні властивості та змісти [104; 106; 109; 122; 231; 232].

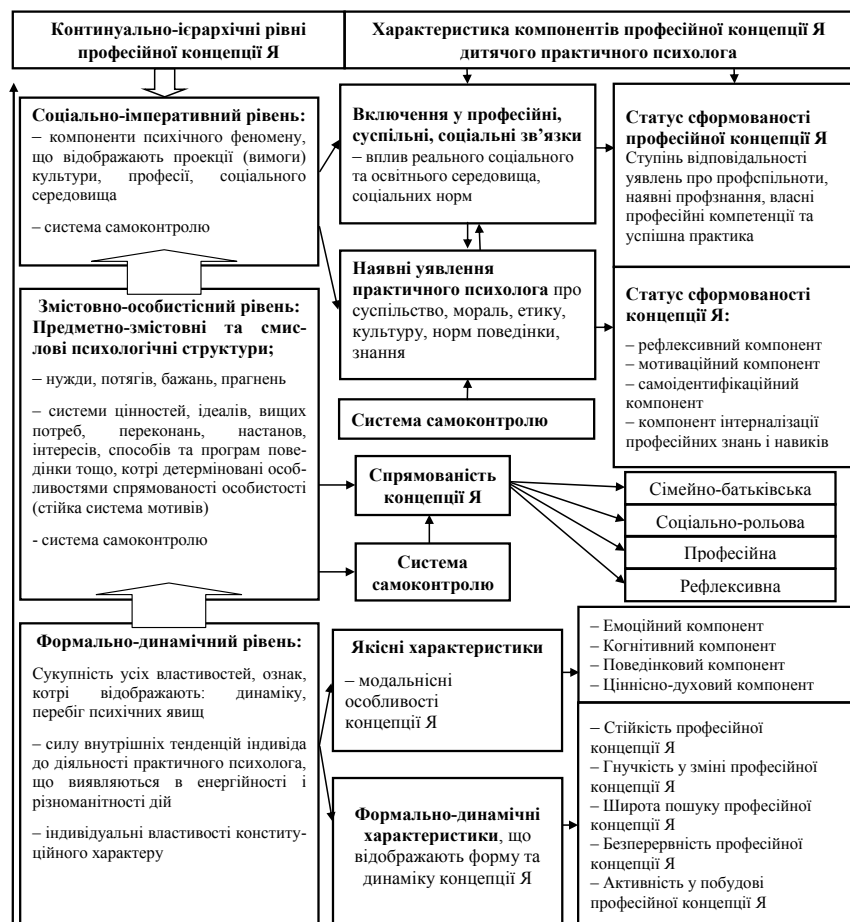


Рис. 2.1. Модель континуально-ієрархічної структури професійної та особистісної складових концепції Я дитячого практичного психолога

До формально-динамічного рівня належить сукупність усіх властивостей та ознак, які відображають динаміку та перебіг психічних явищ. Вони відображають силу внутрішніх тенденцій індивіда до дія-

льності практичного психолога. Ці тенденції виявляються в енергійності та різноманітності дій, а також в індивідуальних властивостях конституційного характеру, що визначають стійкість, гнучкість у зміні, широту пошуку, безперервність розвитку, активність у побудові концепції Я та включають емоційний, когнітивний, поведінковий та ціннісно-духовний компоненти.

Натомість змістовно-особистісний рівень визначає власний імпліцитний та експліцитні досвіди, які структуруються в просторі довкола особистісної та професійної складових концепції Я. Вони відображають площини нужди, потягів, бажань, прагнень, а також систему цінностей (систему ідеалів, вищих потреб, переконань, настанов, інтересів, які детерміновані особливостями спрямованості особистості). Це визначає спрямованість цілісної концепції Я та проявляється на сімейно-батьківському, соціально-рольовому, професійному рівнях та включає рефлексивну площину та рівень самоконтролю.

У свою чергу соціально-імперативний рівень відображає проекції культури (суспільної динаміки та суспільних подій), проекції професії та соціального середовища. Ці тенденції проявляються в наявних у практичного психолога уявленнях про суспільство, мораль, етику, культуру, норми поведінки, знання. А це, у свою чергу, зумовлює рівень та якість включення його в суспільні, професійні спільноти та відзеркалює якість його професійної Я-концепції.

Багатогранність досліджень у світових психологічних течіях конструктивів концепції Я практичного психолога, зокрема дитячого, представлена в західноєвропейській та американській психології різними напрямками і теоріями: психоаналітичною А. Фройд, М. Кляйн, Д. Віннікотом, аналітичною К. Юнга, соціально-психологічною А. Адлера, факторно-аналітичною Г. Айзенка і Р. Кеттелла, поведінковою теорією Д. Утсона, Б. Скіннера, когнітивно-генетичним підходом Ж. Піаже тощо. У свою чергу, вітчизняні психологічні школи майорять ґрунтовними працями Б. Г. Ананьєва, О. Асмолова, Л. І. Божович, Л. С. Виготського, І. Д. Ермакова, О. Р. Лурії, О. М. Леонтьєва, Т. Марцинковської, В. С. Мерліна, В. М. Мясіщева, В. Д. Небиліцина, К. К. Платонова, С. Л. Рубінштейна, Б. М. Теплова, Д. Н. Узнадзе, О. Шмідта, В. Шмідт, С. Шпільрейна та іншими. Модерні дослідження української психологічної спільноти щодо формування структур концепції Я та професійної складової концепції Я практичного психолога, зокрема дитячого, пропонуються у працях Й. Боришевського, С. Максименка, В. Моргуна, Я. Омельченко, О. Саннікової, А. В. Сергєєвої, В. Татенка, Т. Титаренко, О. Ткаченко,

Н. Чепелевої, Б. Цуканова та інших авторів [30; 168; 231; 232; 246; 247; 251; 267].

Сучасною тенденцією розуміння розгортання професійної складової концепції Я дитячого практичного психолога є реалізація так званого «структурного підходу», у межах якого можливе розуміння її як цілісного конструкту, що інтегрує множини взаємопов'язаних та взаємодіючих складових різних структур свідомості. Тому важливою є концепція динамічної функціональної структури професійної та особистісної складових концепції Я дитячого практичного психолога, яка представлена нами як континуально-ієрархічне утворення, яке формується та інтегрується на трьох рівнях. Ці рівні наповнюють соціально-обумовлені субструктури, що контейнують відповідні соціальні патерни; субструктури досвіду, наповнені власними життєвими переживаннями та їх віддзеркаленнями; генетично обумовлені субструктури, що передбачають архетипічні змісти [107; 110; 118; 128; 129; 232].

2.1.7. Теоретична модель формування професійної складової концепції Я дитячого практичного психолога

У пропонуваному дослідженні формування професійної складової концепції Я практичного психолога в галузі дитячої психокорекції та психотерапії ми базуємось на масштабних структурних моделях цілого ряду дослідників. Апелюючи до наукових позицій Л. С. Виготського, Б. Г. Ананьєва, С. П. Леонтьєва, С. Д. Максименка, досліджень О. П. Саннікової, А. В. Сергєєвої та пропонуючи власну модель формування концепції Я дитячого практичного психолога, спробуємо сфокусуватись на особливому генетичному феномені, який полягає у тому, що кожна подія об'єктивного світу стосується суб'єкта, тобто суб'єктивного світу будь-якої особистості й безпосередньо її концепції Я у тій якісній і кількісній пропорції, в якій вона інтегрована в контекст реальної соціальної взаємодії. За словами О. П. Саннікової [232] комунікативна вибірковість, підбір інформації, фокусування на певних життєвих подіях, а не на загал, вектор оволодіння конкретними, а не загальними знаннями тощо визначається певними детермінантами усвідомленого й неусвідомленого рівнів. У подальшому відбувається постійна інтерналізація суб'єктивного досвіду. Це пояснює необхідність взаємозв'язку формально-динамічного, змістовно-особистісного та соціально-імперативного рівнів, а останній є тим комунікативним ланцюжком, який і здійснює взаємодію індивіда з довкіллям і дозволяє бути особистості відкритою динамічною сис-

темою. Цей рівень підконтрольний свідомості та постійно коректує та змінює концепцію Я. Формально-динамічний та змістовно-особистісний рівні являють собою як імпліцитно так і експліцитно динамічне і семантичне поле психічного, соціально-імперативний рівень, у свою чергу, наповнений змістами, які відповідають ціннісним та духовним відображенням та продукують уявлення про соціум, його існуючі норми, мораль, культуру, знання, відомості про власні особистісні та професійні складові концепції Я дитячого практичного психолога [49; 107; 110; 118; 128; 129; 168; 169; 170; 171; 172; 173; 174; 175; 176; 216; 232; 235].

Ми погоджуємось з думкою О. П. Саннікової про те, що не всі знання, не всі відомості, що особистість отримує з довкілля, імплікуються відображаючись у свідомості. Вони диференціюються, частково витісняючись, частково раціоналізуючись або ж інтелектуалізуючись, та вибудовуючи певну ієрархію, постійно стаючи динамічними, постійно витворюваними змістами концепції Я. Як приклад, особистість завжди є носієм певної специфічної лише їй інформації, духовності, цінностей, професійних знань. Однак інколи вони можуть бути відщепленими, заперечуватись, не усвідомлюватись в конкретній дії. Концепція Я дитячого практичного психолога, таким чином, потребує постійного активного включення в професійний психотерапевтичний та психокорекційний простір, задля чого необхідно бути задіяним у простори неперервної освіти, супервізійні групи, групи особистісного та професійного зростання.

Необхідно також бути приналежними до професійних спільнот. Цей процес забезпечує безперервність та цілісність у розвитку концепції Я, що по-різному виявляється на кожному рівні її структури: від нижчих до вищих.

Провідним психолого-педагогічним інструментом для формування професійної складової концепції Я дитячого психолога є реалізація діалогічного підходу в рамках самопізнання з наступною і поступовою професійною рефлексією та інтраспекцією. Це виходить з того, що передумовою (пере)формування концепції Я є пошук зв'язків, наявність професійного іншого та взаємодії з ним, як фактору виникнення новго власного Я. Звідси необхідність власного клієнтського досвіду психолога-практика. Відповідно до цієї моделі професійна складова концепції Я дитячого психолога розглядається нами і як психічне явище (що має складну структуру), і як процес, під яким ми розуміємо певну послідовність її трансформації на різних етапах становлення (рис. 2.2). Це відбувається в конкретних історичних умовах,

опосередкованих впливом різних зовнішніх і внутрішніх факторів, одним з яких є освітній простір та професійна діяльність. Результатом цього процесу є якісна зміна професійної складової концепції Я дитячого практичного психолога.

Звідси принципова двовимірність професійного становлення дитячого психолога-практика через нерозривне складне поєднання особистісного та професійного розвитку та самоідентифікації. Опрацювання та теоретична рефлексія повинна стосуватися змістів концепції Я на всій онтогенетичній осі та в 4 площинах: когнітивній, емоційно-оцінковій, ціннісно-духовній та поведінковій, які іноді називають вчинково-креативною. Насамперед, мова йде про психокорекційно-психотерапевтичне опрацювання психологом власних особистісних дефіцитів (дефіцитарні змісти та прояви концепції Я зумовлені інтерналізацією негативного досвіду стосунків і суб'єктивним конструюванням їх травматичного значення, які свого часу деформували особистісний розвиток шляхом патопсихологічних гіперкомпенсацій).

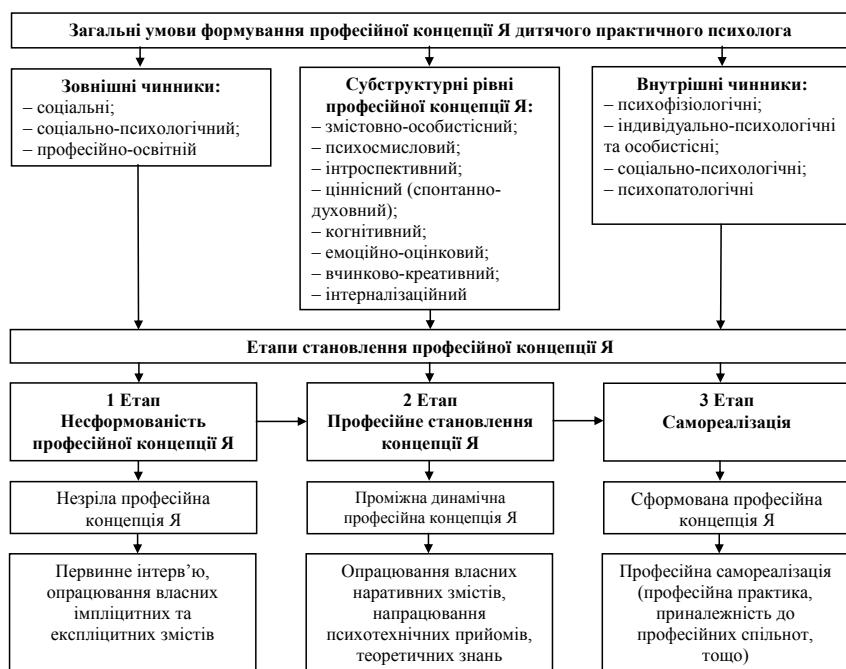


Рис. 2.2. Теоретична модель формування професійної складової концепції Я дитячого практичного психолога

Психотерапевтична робота націлена на ті переживання (імпліцитні та експліцитні змісти) та поведінкові реакції (патерни), що маніфестують у процесі застосування регресивних психотехнік, вказуючи на неопрацьовані дефіцити. Застосовується множина терапевтичних інструментів з огляду на модальність психодинамічної інтегративної дитячо-юнацької психотерапії в рамках тривалої закритої терапевтичної групи.

Таким чином, процес становлення професійної складової концепції Я дитячого практичного психолога — це в першу чергу опрацювання імпліцитних та експліцитних змістів власної складової концепції Я та подальша інтерналізація здобутих знань та навиків, у процесі чого відбуваються зміни на формально-динамічному, змістовно-особистісному та соціально-імперативному (нормативному) рівнях. Запропонована нами в подальшому освітня модель (що базується на теоретичній моделі формування професійної складової концепції Я) ґрунтується на поділі практичної психологічної освіти на первинно практичну, яка включає психотерапевтичне опрацювання власного життєвого досвіду, та вторинно теоретичну та волонтерську, що містить засвоєння спеціалізованої психологічної теорії з опорою на здобуту в терапії рефлексію особистісних переживань [107; 110; 118; 122; 128; 129].

Висновки до розділу 2

Найважливішим є те, що, коли йдеться про дитячого психолога-практика, стрижнем його професійної складової концепції Я є опрацьована та відрефлексована його власна складової концепції Я.

Таким чином, процес становлення професійної складової концепції Я нами розуміється як одночасно інтеграція, інтерналізація і диференціація різних елементів професійних структур та водночас напрацювання, тренування певних необхідних особистісних якостей. У контексті цього встановлено, що головним серед неспецифічних чинників, які визначають успіх психотерапевтичного та психокорекційного впливу, сьогодні визнано стосунок, що імпліцитно укладається між психологом та його клієнтом і який забезпечує клієнтові корегуючий досвід для інтерналізації і, як наслідок, гармонізацію його власного Я (О. І. Мироненко, О. О. Фільц, А. Приц, Е. Викуваль, В. Цімпріх та ін.).

Тому, з точки зору якості терапевтичного стосунку важить насамперед комунікативна компетентність психолога, яку включають як центральну опцію професіограми. Комунікативна компетентність означає здатність психолога до ідентифікації з емоційними запитами

клієнта, внутрішній дозвіл бути заангажованим в якості об'єкта перенесення, не втрачаючи рефлексії (спостерігаючого Я) та автономії під тиском інтенсивних позитивних чи негативних проєкцій.

Дитячому психологу необхідна вишколена налаштованість на усвідомлення несвідомих аспектів власної психіки, щоб не вдаватися до захисних спотворень при складних трансферентних викликах. В іншому випадку фахівець залишається емоційно й когнітивно ригідним, нечутливим до всієї гами змістів переживань клієнта, а також до власних проявів поведінки, мотивованої захисними механізмами та поза-свідомими смислами.

Таким чином, констатовано, що основним інструментом професійного впливу є власне Я психолога, його інтерсуб'єктивний ресурс, тобто те, що становить фундамент його особистісної концепції Я. Саме концепція Я структурує те, як людина будує емоційні стосунки з оточуючими. Згідно з нашим визначенням, *концепція Я дитячого практичного психолога* — це інтерналізовані частки різних інтерперсональних взаємодій, які екстеріорізуються у вигляді уявлень людини про себе в стосунку до інших, визначаючи її комунікативну пропозицію та самопрезентацію.

Професійну складову концепцію Я дитячого психолога-практика, таким чином, визначено як *рефлексивну експлуатацію змістів та можливостей особистісної складової концепції Я в терапевтичному стосунку з клієнтом. Йде мова про здатність забезпечити диференційований емоційно-поведінковий відгук на різних онтогенетичних рівнях зв'язку в залежності від регресії та точки фіксації клієнта, починаючи з пренатального зв'язку, включаючи бондінг та ранній інтеративний досвід діади, закарбований в репрезентаціях Селф та об'єкта, тощо*. Розвиток і доповнення уявлень про різні модальності професійної складової концепції Я дитячого практичного психолога, здійснений у нашій роботі, дозволив представити її як континуально-ієрархічне утворення, що складається із взаємопов'язаних підсистем.

Нами було визначено теоретичні положення концепції континуально-ієрархічної структури професійної складової концепції Я дитячого практичного психолога, що представляється нами як макросистема, яка складається з різнорівневих підсистем та відповідних формально-динамічних, змістовно-особистісних та соціально-імперативних характеристик, які є взаємопроникливими. Ядром цього цілого є, по суті, макроструктура професійної складової концепції Я, у котрій поєднуються (узагальнюються) найважливіші індивідні, суб'єктні, особистісні та професійні властивості.

До формально-динамічного рівня відноситься сукупність всіх властивостей та ознак, які відображають динаміку та перебіг психічних явищ. Натомість змістовно-особистісний рівень визначає власний імпліцитний та експліцитні досвіди, які структуруються в просторі особистісної та професійної складових концепції Я. У свою чергу соціально-імперативний рівень відображає проєкції культури (суспільної динаміки та суспільних подій), проєкції професії та соціального середовища. Це зумовлює рівень та якість включення його в суспільні, професійні спільноти та віддзеркалює якість його професійної складової концепції Я. Відповідно до цієї моделі професійна складова концепції Я дитячого практичного психолога розглядається нами і як психічне явище (що має складну структуру), і як процес, під яким ми розуміємо певну послідовність її трансформації на різних етапах становлення. Це відбувається в конкретних історичних умовах, опосередкованих впливом різних зовнішніх і внутрішніх факторів, одним з яких є освітній простір та професійна діяльність.

Результатом цього процесу є якісна зміна професійної складової концепції Я дитячого практичного психолога. Звідси принципова двовимірність професійного становлення дитячого психолога-практика через нерозривне складне поєднання особистісного та професійного розвитку та самоідентифікації. Таким чином, процес становлення професійної складової концепції Я — це в першу чергу опрацювання імпліцитних та експліцитних змістів власної складової концепції Я та подальша інтерналізація здобутих знань та навиків, у процесі чого відбуваються зміни на формально-динамічному, змістовно-особистісному та соціально-імперативному рівнях.

Запропонована нами в подальшому освітня модель, що базується на теоретичній моделі формування професійної складової концепції Я, ґрунтується на поділі практичної психологічної освіти на первинно практичну, яка включає психотерапевтичне опрацювання власного життєвого досвіду, та вторинно теоретичну та волонтерську, що містить засвоєння спеціалізованої психологічної теорії з опорою на здобуту в терапії рефлексію особистісних переживань.

Результати даного розділу опубліковані у роботах:

1. Католик Г. В. Поняття ідентичності крізь призму психологічного розвитку дитини / Г. В. Католик // Практична психологія та соціальна робота. — 2008. — № 1. — С. 14–19.
2. Католик Г. В. Психотерапія в контексті світоглядної, мистецької, та наукової ідентифікації / Г. В. Католик // Проблеми емпіричних досліджень у психології. — К.: Гнозис, 2010. — С. 167–174.

3. Католик Г. В. Модерні онтогенетичні підходи до розуміння динамічних аспектів розвитку «Я-концепції» / Г. В. Католик // Матеріали звітної конференції ЛНУ, 2012. — С. 92–101.
4. Католик Г. В. Професійне становлення психолога в контексті психологічної допомоги дітям та молоді / Г. В. Католик // Соціогуманітарні проблеми людини. — 2012. — № 6. — С. 204–214.
5. Katolyk G. The Motivational Strategies of a Person / G. Katolyk, O. Shtepa // International Journal of psychotherapy. — Copyright, 2010. — P. 32–38.
6. Католик Г. В. Інноваційна модель континуально-ієрархічної структури професійної Я-концепції дитячого практичного психолога / Г. В. Католик // «SCIENCE and EDUCATION a NEW DIMENSION» (<http://seanewdim.com/>), 2016.
7. Katolik G. Early pregnancy loss associated with maternal identificiijn process / Katolik G., Shishak O. // American Journal of Fundamental, Applied and Experimental Research, 2016/2 (2) — P. 65–84. <http://journal.ua-usa.org/images/SWF/Journal-2016-2-2/Journal.html>.
8. Katolyk H. Doświadczenie penthosu, czyli próba uporządkowania pojęcia lęku tanatycznego / Józef. Binnebesel, Zbigniew Formella, Halyna Katolyk // Medycyna paliatywna — 2018; 10 (3). — S. 145–149
9. Katolyk Halyna. Ontogenetic approach in the context of modern appreciation of the dynamics of formation of the I-concept of childhood psychotheraphet — Wydawnictwo Uniwersytetu Pedagogicznego w Krakowie / Polrocznik: Annales Peagogiczca Cracoviensis. Studia Pedagogica, TOM XI
10. Католик Г. В. Формування професійної складової концепції Я дитячого практичного психолога: від теоретизування до моделювання / Г. В. Католик // Fundamental and applied researches in practice of leading scientific schools, 25 (1). Hamilton, ON. С. 195–201.
11. Католик Г. В. Психодіагностична моделі професійного відбору: концептуалізація, емпірична верифікація / Г. В. Католик // Fundamental and applied researches in practice of leading scientific schools, 27 (3), 269–ON. С. 273–279

РОЗДІЛ 3

ІНОВАЦІЙНІ ПІДХОДИ ДО ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ СКЛАДОВОЇ КОНЦЕПЦІЇ Я ДИТЯЧОГО ПСИХОЛОГА-ПРАКТИКА В УМОВАХ НЕПЕРЕРВНОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ

Багато науковців схиляються до тієї думки, що ідеї про неперервність освіти пропонувались ще Аристотелем, Сократом, Платоном, Конфуцієм, Сенекою, джерелами її є релігійно-філософські уявлення і вчення про постійне духовне вдосконалення людини. Попередником сучасних поглядів на неперервну освіту вважається Я. А. Коменський, який зазначав, що кожний вік підходить для навчання і в людини в житті взагалі немає іншої мети, окрім навчання. Неперервна освіта розвивалася, з одного боку, як педагогічна концепція, а з іншого — як феномен практики. З промисловою революцією XIX століття пов'язаний розвиток психологічної освіти дорослих, як наслідок динамічних змін, в першу чергу, у соціально-економічних відносинах, медичних та психологічних практиках [175].

Відповідаючи запитам суспільства, сучасна психологічна та психотерапевтична неперервна освіта супроводжує, з одного боку, процес зростання освітнього (загального і професійного) потенціалу особистості протягом життя, який організаційно забезпечений системою державних та суспільних інститутів і відповідає потребам особистості й суспільства, а з іншого боку — зростанням попиту на психологічну та психотерапевтичну допомогу та супровід внаслідок інтенсифікації життя, зростання зовнішніх загроз та інтерналізованих болючих досвідів, що перешкоджають особистісному та суспільному функціонуванню тощо.

У широкому розумінні *неперервна освіта* — це набір різноманітних методів, методик, моделей подачі та передання знань, форми абстрагування в конкретні наукові виміри із задіянням сучасних науково-навчальних технологій, при допомозі яких людина має можливість підійняти якість професійної компетентності, загальної культури, особистісної зрілості. Для кожної особистості в процесі її динамічного розвитку є детермінованою необхідністю неперервність набуття досвіду, що уможлиблюється в умовах сучасного освітнього простору. У *контексті психолого-психотерапевтичної неперервної освіти* — це сукупність засобів, способів і форм здобуття, поглиблення й розширення психолого-психотерапевтичної освіти, професійної компетентності практичного психолога, що створює можливості для динамічного формування професійної складової концепції Я.

3.1. Гносеологічний контекст теоретико-методологічних аспектів професійної підготовки психологів-практиків у контексті психодинамічної інтегративної дитячо-юнацької психотерапії

Аналіз досліджень у західній та східноєвропейській психологічних та психотерапевтичних школах показав неоднозначність розуміння професійної складової концепції Я дитячого практичного психолога та змісти освітніх просторів, у яких відбувається її формування та відповідність цих просторів українському менталітету (А. Ф. Бондаренко, М. Ворачек, П. Гумгальтер, Н. С. Кондратюк, І. Кутько, Д. С. Лихачев, Н. Немерскері, Г. П. Лазос, Г. Штумм, А. Пріц, Е. Викукаль, Т. С. Яценко та ін.) [29; 122; 155; 284; 287; 288; 377; 412; 413].

Задля цього нами проаналізовано теоретико-методологічні дослідження особливостей вітчизняного менталітету [48; 73]. На думку Г. Дьяконова модерними, зважаючи на події та пережиті досвіди великою частиною населення України, є різні методи експресивної психотерапії експеріментального характеру, що орієнтована на отримання швидкого ефекту нового переживання. Однак є велика категорія клієнтів, яка готова до опрацювання глибинних екзистенційних проблем, зміни та тривалого закріплення нових якісних патернів та тригерів, що докорінно змінює цілісність клієнта та його стосунок із собою та соціальним простором, а як наслідок — сам простір (З. Г. Кісарчук, Н. О. Марута, Б. В. Міхайлов, С. І. Табачников,

Х. І. Турецька, Т. С. Яценко та ін.) [29; 37; 181; 215; 284; 287; 288; 330; 337].

Однак, не зважаючи на тривалий успіх практики, до тепер дискурсивним є питання щодо застосування психотерапевтичних напрямків психодинамічної парадигми у вітчизняному ментальному просторі. Низка досліджень, проведених рядом психологів у різні часові періоди, стверджує, що завдяки дослідженню національного характеру як етнопсихологічної категорії уможлиблюється пізнати персоналізацію національного суб'єкта зі всією сукупністю пережитих та інтрапсихічно сконструйованих досвідів. Цей суб'єкт створюється й відтворюється у даній культурі (Т. В. Потапчук, Е. Еріксон, К. Хорні, Е. Фромм та ін.) [155; 177; 279], є бажаним для неї і виступає як представник даної нації — з притаманними йому «типовими» властивостями, прагненнями, поведінкою, національними архетипами тощо. Імпліковані тисячоліттями архетипи дзеркалять результати економічного, соціального, культурного, духовного розвитку та детерміновані філософсько-психологічними конструктами, в яких закладені та передаються з покоління в покоління різні досвіди переживань, що маніфестують у різний час і в різних виявах. Звідси і змістовні характеристики національної ментальності та потреби у певних формах психолого-психотерапевтичної допомоги.

Сучасний регіональний контекст ментальності набуває актуальності особливо в сьогоденнішніх умовах постійної пропаганди та підкреслення розмежування України. Саме зараз слід акцентувати, що опору в психотерапевтичних інтервенціях варто робити опираючись на духовність і споглядальність, а також яскраво виражені ментальні моральні цінності любові та обов'язку. Не варто виключати з фокусу уваги дослідників та практиків архетипічну частку західноєвропейської ментальності, що проявляється через прагнення до свободи, особистісного розвитку, відповідальності. Історичний компонент, архетипічні, соціальні, культурознавчі чинники мають важливе значення для вивчення як вроджених імпліцитних, так і набутих психічних змістів, від яких залежить соціалізація особистості, її здатність до адаптації в колективах, до збереження етнографічної ідентичності, історичної пам'яті, звичаїв (ідентифікаційних імпліцитних утворень), тотожності та цілісності самості. А отже, застосування психотерапевтичних методів психодинамічного напрямку є актуальним, що дозволяє формувати та напрацьовувати конструктивні нові форми взаємодії та зберігати ресурси трансгенераційного досвіду. Саме психодинамічні напрямки пропонують шляхи опрацювання несвідомого з його дефіци-

тами та ресурсами й пропонують відповідні технології, методи та методики з метою опрацювання глибинних досвідів.

Варто також згадати і про історичні передумови поширення психоаналітичних методів і підходів в Україні (в перш чергу на Галичині), які укорінені вже на початку двадцятого століття (Львівсько-Варшавська, Львівсько-Віденська психологічні студії). Аналізуючи передумови виникнення та інтеграції цього напрямку, науковці виокремлюють суспільне підґрунтя: культурологічну площину, гуманітарні запити, високий рівень та фундаментальні здобутки природничих наук (С. В. Балей, Л. І. Бондаренко, М. Вульф, О. М. Геманович, К. Граве, Г. Т. Лагоз, Я. М. Коган, І. І. Кутько, Х. Лейпольд-Левенталь, В. І. Ліхницький, П. Т. Петрюк, О. Ф. Халецький та ін.).

У своїх дослідженнях та обґрунтуваннях психодинамічного підходу до дитячо-юнацької психотерапії та формування професійної складової її концепції Я фахівця у цьому напрямку ми звернулись, в першу чергу, до цілого ряду досліджень (О. Ф. Бондаренко, А. Вертман, Е. Еріксон, Ф. Генрі, П. Гумгальтер, Е. Зайфер, Н. Ф. Каліна, Є. С. Калмикова, О. О. Крутікова, А. В. Маричева, Дж. Марсія, Н. Номескері, А. Приц, М. Форачек, З. Фройд, Г. Штумм, та ін.). Вітчизняний дослідник О. Ф. Бондаренко з посиланнями на З. Фрейда, зокрема, зазначає, що *психодинамічний напрям* у психотерапії ґрунтується на засадах і моніторингу впливу минулого (в першу чергу дитячого) досвіду на становлення особистості, відповідних поведінкових патернів, тригерів людини, її латентних та маніфестних проблем. Психолог або психотерапевт конфронтує питання, пов'язані з аналітичними аспектами психіки пацієнта (неусвідомленими мотиваційно-потребнісними компонентами, внутрішньоособистісними конфліктами), існування й розвиток яких забезпечують дефіцити у функціонуванні та розвитку особистісної складової концепції Я. Основними детермінантами психоаналітичних інтервенцій є:

1) стимуляція інсайтів з метою усвідомлення, прийняття і опрацювання латентних патогенних змістів;

2) апеляція до Его-свідомості з метою розвитку раціональних патернів поведінки.

В ортодоксальній психодинамічній теорії та практиці передбачено ряд ключових інтервенцій. До них відносяться:

1) техніка вільних асоціацій, в основі якої лежить принцип вивільнення неусвідомленого досвіду шляхом вербалізації випадкових когнітивних смислів пацієнтом. Ці смисли мають для психотерапевта

особливий діагностичний зміст в якості чіткості визначення анамнезу та підбору адекватних інтервенцій;

2) техніка тлумачення сновидінь. У психоаналізі робота із сновидіннями займає ключове значення, оскільки в їх змісті (маніфестованому чи латентному) закодовано основні простори архаїчних або архетипових переживань пацієнта. Алгоритміка та трактування цих неусвідомлених конгломератів розкриває об'єктивний зміст базових неусвідомлених процесів психічної діяльності пацієнта;

3) герменевтичний зміст, який складається з трьох необхідних процедур, що є взаємопов'язаними: інтерпретація, пояснення психоаналітика, власне розуміння пацієнта;

4) робота з опорами, захистами та перенесенням пацієнта дозволяє терапевту моніторити дефіцити концепції Я та механізмів Его і вибрати коректні техніки їх компенсації (Е. Зейферт, Г. Еленбергер, Е. Папенгейм, А. Приц, О. Фільц, З. Фройд та ін.) [129; 133; 211; 254; 256; 257; 258; 279; 280].

Дослідник О. Ф. Бондаренко виділяє такі основні вимоги до фахівців цього напрямку: невтручання, відстороненість, нейтралітет і особистісна закритість; уміння і здатність витримувати перенесення і працювати з контрперенесенням; тонка спостережливість і здатність до адекватних інтерпретацій. Одна з найважливіших вимог до психолога-практика — усвідомлення власних проблем, реакцій та їх можливого впливу на клієнта. Для цього необхідним є проходження психологом тривалого й детального курсу психоаналізу. Це є неодмінною умовою професійної підготовки [29].

Далі О. Ф. Бондаренко зазначає, що в *аналітичній психотерапії Карла Юнга* центральне місце посідають певні ідеї, які розкриємо наступним чином:

1) робота з дефіцитами колективного несвідомого, значною мірою зведеною до однобічного розвитку особистості не враховуючи латентних змістів індивідуального несвідомого;

2) підсилення індивідуальності як всебічного, цілісного розвитку самої, що є синтезом тінювих та явних особистісних структур.

Розвиваючи власні аналітичні ідеї, К.-Г. Юнг виокремлював практичний особистісний досвід психотерапевта, що, на наш погляд, є ключовим компонентом психолого-психотерапевтичної освіти. Він фокусував увагу, на відміну від колег-психотерапевтів, не на хворобі клієнта, а на «загальний невроз віку». Тому ціллю психотерапевтичних інтервенцій є набуття клієнтом навики розуміння власного інтрапсихічного. Важливим теж вважалося і самопізнання та самоаналіз

(включаючи сновидіння і власні архетипні образи), що гармонізує особистість, приводить її до посилення Ego та системи самопрезентації [29; 96; 288; 338].

А от *індивідуальна психотерапія Альфреда Адлера* базується на позиції соціального буття клієнта, його життєвому досвіді, особливостях поведінки тощо. Згідно індивідуальної психотерапії декомпенсації клієнтів сублімуються у прагнення до влади, прагнення до зверхності, руйнування, агресії. Також психотерапевт працює з надкомпенсаціями патогенних змістів дитячого досвіду клієнтів, викликаного певними виховними деприваціями у формі гіперопіки, або ж гіпоопіки. Ці патогенні змісти проявляються шляхом компенсації комплексу неповноцінності. Особистість є холистичною, інтегральною частиною соціуму, в якому вона реалізується і є соціально корисною або ж навпаки. Звідси складові, з якими працює психотерапевт у стосунку з клієнтом: а) почуття неповноцінності; б) соціальний інтерес; в) креативне Я; г) життєвий стиль; д) сиблінг-позиція; е) прагнення до влади; є) фіктивний фіналізм. Таким чином, психотерапевтичним ефектом в індивідуальній психотерапії передбачається зниження почуття неповноцінності, розвиток соціального інтересу, корекція цілей і мотивів з перспективою зміни стилю життя. Цілісна особистість — це особистість, яка здатна до продуктивної соціальної активності [5; 6; 29; 279].

Адлеріанські психологи застосовують наступний алгоритм психотерапевтичних інтервенцій: знайти «помилки» в «образі світу» клієнта: у почутті недовіри, в егоцентризмі, негативному нарцисизмі або невпевненості. Необхідним компонентом роботи психотерапевта або психолога-практика є психодіагностика, про що детально описуватиметься в 4-му розділі. Вкрай бажаною є інформація про сімейну систему клієнта та його дитячі спогади. Психотерапевтичний альянс з клієнтом будується за принципом психотерапевтичної угоди. Психотерапевтична допомога в цьому напрямі включає наступні кроки: встановлення психотерапевтичних стосунків, аналіз і вироблення та прийняття особистісної динаміки клієнта, заохочення саморозуміння клієнта та допомога йому в переорієнтації життєвої позиції.

Отже, психодинамічний підхід у вітчизняному психокорекційно-психотерапевтичному просторі відповідає вимогам до психотерапевтичних методів, актуальним запитам та особливостям сучасного українського клієнта. Важливими чинниками розвитку цього підходу в Україні є теоретична та практична розробленість, відповідність вітчизняним соціокультурним умовам та можливість отримати відповідну

освіту й підвищувати кваліфікацію (формувати професійну складову концепцію Я) в межах вітчизняних наукових і професійних спільнот, задіюючи найкращі досвіди світової науки (К. Г. Бріш, Й. Біннебезель, Х. Бютнер, Л. Вінтергагер-Шмідт, Г. Гаїндль, А. Голубовські, Г. Ф. Елленбергер, Е. Зайферт, Г. Католик, Г. Кребс, К. Круппа, Е. Лукас, Е. Фрошмасер, О. О. Фільц, Е. Унтервегер, В. Цімпріх, Т. С. Яценко та ін.) [96; 107; 112; 109; 110; 117; 254; 341; 346; 413].

Що стосується психодинамічного напрямку в дитячо-юнацькій психотерапії у вітчизняному просторі — він має у своїй основі ту ж канву, що і психодинамічний підхід у дорослій психотерапії і, базуючись на нашому багаторічному досвіді, — має великі перспективи. Щодо складових психодинамічного напрямку в дитячому просторі — опишемо детальніше кожен з них, що при професійній інтеграції в площині роботи з дітьми та їх оточенням має позитивні результати.

Дитячий психоаналіз має довгу і складну історію розвитку протягом більше 100 років. Одними з перших дитячих аналітиків були Г. Хуг-Хельмут і Е. Сокольницький, які спробували застосувати техніку дорослого аналізу для лікування дітей з тяжкими невротичними розладами. Однак, розвитком, уточненням і фактично створенням оригінальних підходів до психоаналітичної роботи з дітьми з урахуванням всіх особливостей дитячого віку та розвитку займалися М. Кляйн, А. Фройд, Д. Віннікотт, М. Малер, У. Біон, Ф. Астін, Д. Мельтцер, Е. Бик, К. Бріш та ін. Це метод, що має як подібності з психоаналізом дорослих, так і відмінності від нього. Це дало можливість зрозуміти, що психічний розвиток — набагато більш складний і важкий процес, ніж можна було припустити на початку становлення психоаналітичної теорії [51; 139; 279; 290; 291; 292; 296]. З точки зору сучасної теорії загальна лінія розвитку дитячого психоаналізу полягає:

- у відкритті ролі ранніх дитячо-материнських відносин у порівнянні з домінуючою спочатку ідеєю про провідну роль батьківської фігури для психічного розвитку;

- у розумінні ролі не тільки зовнішніх чинників, які викликають фрустрацію, а й внутріпсихічних несвідомих фантазій, які можуть бути вродженими в дитини;

- у розвитку уявлень про роль і значення так званого раннього Едипового комплексу і Супер-Его, які існують у дитини вже на першому році життя;

- у відкритті та уточненні особливостей функціонування Его, його адаптивних можливостей тощо [279; 384; 387; 401; 412; 413].

Дитяча аналітична психотерапія К. Юнга, Е. Нойман і М. Форд-хама в контексті дитячої психотерапії пропонує величезний спектр психотехнічних засобів та методологічних підходів. Це:

– ідея про вмонтованість дитини в сімейну систему. Дитячі неврози — це по суті своїй швидше симптоми духовного стану батьків, ніж власне захворювання дитини. Психіка дітей лише почасти належить їм самим — здебільшого вона все ще залежить від психіки батьків;

– психіка має складну структуру — Его, особисте несвідоме і колективне несвідоме. Останнє являє собою вмістилище знань і переживань, досвід, накопичений людством за всю його історію, а також джерело ресурсів і можливостей зцілення;

– самість є архетипом цілісності, вона несе в собі інстинктивні коріння психіки. Саме в цій частині душі закладені потенціал і ресурс кожної особистості. Вона говорить мовою образів і символів, які має чути Его. Сновидіння, казки та історії, малювання, ліплення, вільний танець та інші види творчості — це спосіб залишатися в контакті з самістю; інтуїція становить основну форму реалізації Самості. Реалізація Его здійснюється за допомогою логічних і дедуктивних процесів мислення;

– дитина, з'являючись на світ, несе в собі зерно індивідуальності й поступово розкриває його;

– боротьба в процесі відділення від матері здійснюється дитиною не тільки на внутрішньому, а й на зовнішньому рівні. Для того, щоб відділення відбулося, дитині необхідно спочатку повною мірою відчувати єдність з матір'ю, прожити період «примітивної ідентичності»;

– батько — інша, ніж мати, особа для дитини. Він уособлює духовний принцип у протилежність інстинктивному, вводить раціональне [338; 339].

В індивідуальній психотерапії А. Адлера *психотерапевтичний процес у дитячій психотерапії* переслідує такі цілі: стимулювання у дитини соціального інтересу, зменшення почуття неповноцінності й подолання зневіри; усвідомлення і використання власних ресурсів, зміни в стилі життя дитини; сприйняття її цілей; зміна її помилкової мотивації; усвідомлення індивідом рівності серед своїх колег і товаришів; допомога у становленні особистості дитини [5; 6; 279; 413]. Як і в будь-якому іншому напрямку психотерапії динамічної орієнтації, початковий етап індивідуальної психотерапії полягає в зборі даних про особу пацієнта. А. Адлер називав п'ять достовірних джерел:

1) найбільш ранні дитячі спогади;

2) сновидіння і мрії;

3) порядок народження дитини в сім'ї;

4) труднощі дитинства;

5) характер екзогенного чинника, що зумовило дане порушення або хворобу.

Варто також констатувати і сучасні вимоги суспільства до психотерапії дітей та підлітків, які яскраво відрізняються від вимог попередніх етапів його розвитку. Сучасна ера постмодерну, починаючи з кінця 60-х, характеризується розвінчуванням основи європейської культури. Авторитет у будь-якій його формі знищений політичними бурями, що прокотилися світом і Україною. Особливу роль у цьому відіграли війни. Релігійний авторитет, підданий сумнівам у попередній секулярній епосі, ще більше поступився своїми позиціями під натиском нового «альтернативного» містицизму. Під питання поставлені також основи мистецтва, історії і низки інших учень.

Неабияким джерелом ідеології постмодернізму є критика багатьох аспектів культури від мови до способів мислення та ідентичностей. Піддані сумнівам загальноприйняті уявлення про красу, здоров'я, устрій сім'ї, сексуальність, «неспроможність» тощо. На широкі верстви населення і, в першу чергу, — на дітей та підлітків постмодернізм неабияк «вплинув». Проведені нами дослідження серед підлітків та молоді в різних країнах Європи переконують, що вони не в змозі опрацювати інтерналізований досвід децентрації, проте намагаються раціонально осмислити цей досвід, спричинений урбаністичними та міграційними процесами, прискоренням процесу розвитку і примноженням життєвих альтернатив. Таке осмислення здійснюється у двох напрямках. *Один* теоретично гіпостазує тип нігілізму, наприклад, притаманний зіркам рок-культури: апелюючи до підліткової свідомості, вони акцентують увагу винятково на «негативній» стороні навколишнього світу, не пропонуючи при цьому жодної конструктивної альтернативи [132]. *Другий* розглядає зміни з погляду «співавторства».

Постмодерністська колективна свідомість спонукає підлітків та молодих людей до прийняття одноосібної відповідальності за побудову власного життя. З часом відбувається втрата ілюзій, набуття екзистенційної фрустрації, нарцисичної травматизації та ін. Паралельно відбувається децентрація особистості, яка формується. Багато сучасних психологів сходиться на думці про те, що саме творчість (апеляція до ресурсу самості) може стати основною ланкою психотерапевтичної допомоги. Напрошується аналогія з ідеєю А. Адлера про те, що «соціальний інтерес» виконує у свідомості дитини та підлітка фу-

нкцію організації, і місія соціальної групи полягає, в даній ситуації, у витісненні незрілого індивідуалістичного уявлення про те, що молода людина повинна утвердити себе, довівши свою перевагу над іншими. Самооцінка найбільш цілісно формується тоді, коли індивід відчуває її корисність у ширшому контексті групи або всього людства [113; 116; 125; 379; 386; 389].

Важливо, опираючись на базові принципи психодинамічного підходу, адаптувати його до реалій сьогодення, що дозволяє звернутись до основних засад сучасного контексту психологічної освіти. Посилаючись на А. Блатнера, опишемо вісім практичних завдань психотерапії в епоху постмодерну (які пропагуються в європейському психотерапевтичному просторі), включно з аспектами психодинамічної дитячо-юнацької психотерапії.

1. Зробити творчість основною цінністю дитячо-юнацьких психотерапевтичних стосунків. Необхідно розвивати в дітей-клієнтів та в їх батьківському або іншому найближчому оточенні високу оцінку спонтанності й практичності, вміння по-іншому побачити проблему.

2. Допомогти клієнтам у створенні «особистої міфології». Допомогти їм побудувати історію життя з елементами пригод і героїчного епосу. У процесі подолання відчуття неповноцінності, яке виникає як через сім'ю, хворобу або хвору дитину, субкультурну приналежність, так і через власні розумові або тілесні дефіцити, клієнт та його оточення здатні «переоформити» своє життя. Згідно А. Блатнера, це відбувається на ціннісному, філософському, культурному, релігійному та інших рівнях. Наступним кроком у соціалізації та подоланні психічних та психологічних дефіцитів може стати об'єднання дітей-клієнтів та їхнього найближчого оточення у спільноти із подібними або спільними ідеалами, а не тільки патологіями.

3. Допомогти клієнтам виробити трансперсональну перспективу як основу світогляду. Опираючись та синтезуючи ідеї А. Адлера, К. Юнга, О. Ранка, В. Франкла, зазначимо, що пошук сенсу є невід'ємною частиною ефективної психотерапії. Побудова особистої міфології полягає в наступному: потрібно допомогти батькам дітей-клієнтів віднайти справжні трансперсональні міфологічні образи.

4. Допомогти дитині та оточенню прийняти плюралістичний образ свого Я. Необхідно ширше використовувати метафору багатобразного Я. За допомогою цієї метафори дитина та її оточення зможе усвідомлено дозволити собі одночасно виступати в батьківській ролі та в іншій — дитячій. Плюралістична модель дає змогу змінити

безліч конкретних практичних дій. Скажімо, внутрішні конфлікти можна вирішувати шляхом компромісу, а не «нав'язуванням волі» однієї частини Я іншій (у цьому випадку пригнічена частина прагнучиме віднайти непрямий, завуальований і відверто патологічний спосіб вираження).

Зазначимо, що одна з особливостей постмодернізму в тому, що батьки хворої дитини опиняються під перехресним вогнем тисяч порад, пропозицій, рекомендацій про те, як їм стати кращими, «оздоровити дитину!» в контексті досягнення перфекціоністського ідеалу батьківства. Ці поради так чи інакше закликають батьків до «досягнення переваги». Цей шлях веде до надлишку вибору або до того, що К. Герген назвав «насиченим Я». Ці стани апелюють до безлічі бажань, чим пробуджують різноманітні частини Я, що вимагають задоволення (серед яких — ідеальне батьківство). У процесі ж психотерапії визнання останніх як часткових, а не цілісних Я, дає змогу впливати на них засобами сублимації або відмови.

5. Допомогати дитині та оточенню більше дізнаватися про інші культури. Це стосується знання про норми і спосіб життя не лише іноземців, а й представників іншої статі, сексуальної орієнтації, віку, субкультурної приналежності. На противагу європейській культурі, яка плекала ідеал прихильності до власних цінностей і способу життя як єдино правильних, постмодернізм допомагає зрозуміти, що чужий світогляд і світогляд власної дитини, можливо, має безліч переваг.

6. Запропонувати інтегративний підхід до психотерапевтичної допомоги. Діти-клієнти з однаковим «діагнозом» все ж мають різні інтереси, слабкості, недоліки, переваги та виростають у різних сімейних умовах. Ці особливості часто впливають на прогноз більше, ніж сам собою діагноз. Тому важливо інтуїтивно впроваджувати інтеграцію різних психотерапевтичних психотехнічних засобів відповідно до віку, досвіду, стану, знань як дитини, так і оточення.

7. Допомогати клієнтам розвивати в собі здатність до метапізнання. Не кожен із батьків наших маленьких клієнтів обов'язково повинен виробити в собі навик метапізнання — часто допомога відбувається без цього і дає добрі результати. Їм необхідно допомогти усвідомити найважливіші речі, пом'якшити сімейні симптоми, дозволити дистанціюватись з терапевтичного простору, щоб жити і розвиватись як індивідуально, так і в сімейній системі самостійно. У більшості випадків короткофокусна психотерапія для батьків або/ї найближчого оточення є найпридатнішою.

8. Висунути формування навиків на передній план дитячо-юнацької психотерапії. Постмодернізм акцентує свою увагу на доцільності інтеграції різних підходів. Вміння варіювати різні підходи особливо цінне в теперішньому нестримно змінному світі, а отже, варіабельність необхідно формувати. Кращим з відомих методів розвитку такої здатності є рольова гра, під час якої дітям-клієнтам, студентам або членам батьківської групи допомагають періодично змінювати ролі. Їм пропонують побачити ситуацію очима своїх дітей, «опонентів», «зовнішніх спостерігачів» або людей з протилежними переконаннями. Їм допомагають досліджувати погляди інших людей ніби зсередини, щоб витягнути назовні якомога більше відчуттів, переконань, настанов, всього, що можна піддати рефлексії та переоцінити.

Систематична участь у різних соціодраматичних рольових іграх, арт-методах, пісочній терапії, казкотерапії тощо веде до нового типу пізнання, який за рівнем розвитку випереджає «формально оперантне мислення» Ж. Піаже [201]. Дитина, підліток, юнак або батьки опрацьовують патогенні досвіди, змінюють цінності та поведінкові патерни, аналізують будь-яку встановлену систему та ситуацію і використовують ці новації для збагачення цілісного процесу пізнання, самопізнання та самоприйняття, а також прийняття відповідальності, яка динамічно зростає. Такий спосіб осмислення та рефлексії — необхідний наступний рівень в еволюції свідомості. Він призводить до стану рівноваги життєздатність, розвиває активну здатність перебувати в сімейних групах, задовольняючи таким чином основну мету дитячо-юнацької психотерапії та психокорекції — здоров'я своїх дітей [94; 117; 118; 119; 120; 121; 122; 123].

3.2. Сучасні тенденції формування професійної складової концепції Я дитячого практичного психолога в освітніх середовищах західноєвропейських шкіл

Зазначимо, що психокорекційна та психотерапевтична освіта — це становлення певної образно-модальної системи та формування професійної складової концепції Я дитячого психотерапевта та практичного психолога, що відбувається в процесі здобуття нового «специфічного» досвіду. Основними змістами цього процесу є феномени «дидактичного резонансу», трансформація загального (інтерперсонального) досвіду та інтеграція його в індивідуальній (ін-

трапсихічній) площині в процесі оволодіння методом. Це відображувально-перетворювальна діяльність у процесі засвоєння нових професійних досвідів, у результаті яких нові знання ніколи не стають дзеркальним відображенням дійсності, оскільки завжди сприймаються через призму попереднього власного досвіду та власної складової концепції Я.

Звідси розуміння складності, об'ємності та багатоступеневості психокорекційної та психотерапевтичної освіти. В наукових дослідженнях цілого ряду професійних психологів з різних культурних спільнот аналізується пов'язаність такої освіти з інтерперсональними впливами та їх інтерналізацією, які в широкому тлумаченні охоплюють всі процеси соціалізації особистості від моменту її зачаття та народження, а, отже, формують її життєвий досвід, що є фундаментальним матеріалом для референції в процесі осмислення нових знань та їх інтерналізації в контексті професіоналізації концепції Я.

Також зазначимо, що на даний час психотерапевтична та психокорекційна освіта Заходу представлена антитрадиціоналістами, які пропагують і широко популяризують відкрите додаткове навчання з інтеграцією різних психотерапевтичних методів, що дає можливість постійного професійного розвитку та динамічного формування професійної складової концепції Я в програмі вільної, неперервної та незалежної освіти.

Саме такі освітні моделі акумулюють у собі основні феноменологічні, екзистенційно-феноменологічні та антропологічні підходи, що відповідає особливостям психокорекційного та психотерапевтичного знання як такого.

3.3. Загальна модель професійної підготовки фахівців у системі неперервної освіти Заходу

На основі синтезу сучасних наукових підходів до побудови психолого-психотерапевтичної освіти в країнах Західної Європи, а також Ізраїлю, та потребах вітчизняної освітньої моделі виокремлено її основні риси:

- гносеологічно-герменевтична концепція, згідно з якою ця освіта трактується як процес пізнання, самопізнання, самореалізації, що охоплює все життя особистості;

- важливий аспект освітньої психологічної та психотерапевтичної практики та її рефлексії на різних ступенях і формах системи неперервної освіти, що представляє її як постійне цілеспрямоване освоєн-

ня психологом-практиком соціокультурного та професійного досвіду різних поколінь;

- принцип організації психологічної та психотерапевтичної освіти на загальнодержавному та регіональному рівнях;

- принцип реалізації державної політики в галузі психолого-психотерапевтичної освіти дитячих психотерапевтів;

- парадигма науково-психологічного мислення дитячого психотерапевта.

Системотвірним фактором неперервної освіти психологів-практиків є, в першу чергу, суспільна потреба в постійному гармонійному розвитку їхньої професійної складової концепції Я. Тому в Західноєвропейському та американському професійних просторах від початку 20-го століття формуються й трансформуються різноманітні психолого-психотерапевтичні школи, підходи, парадигми. У різних державах згідно законодавчих умов вони є паралельними, базовими або послідовними. Вони мають можливість також бути додатковими або обов'язковими. У певних науково-навчальних спільнотах існує специфічна лише їм субординація, професійна координація та супервізійний контроль. Обов'язковим аспектом є громадські професійні структури, які забезпечують взаємодію цих різних за наповненням науковою та практичною складовою просторах та інтегрують їх в єдину структуру. Відповідно до кожної державної моделі, відповідно до її запиту, створюються різноманітні освітні структури та форми управління ними.

Зазначимо, що у світовому освітньому просторі поняття «неперервна освіта» виражається низкою термінів, серед яких: «освіта, яка продовжується», «перманентна освіта» та ін. З поняттям «неперервна освіта» тісно пов'язане поняття «освіта, яка поновлюється». Це означає здобуття освіти «частинами» протягом усього життя, відхід від практики тривалого навчання в навчальному закладі, чергування освіти з іншими видами діяльності. У науковій літературі вживається ще поняття «освіта протягом усього життя» (англ. *lifelong education*), «продовжена освіта» (англ. *continuing education*). Деякі автори доцільним вживають термін «рекурентна (повторювана час від часу) освіта» (англ. *recurrent education*); коли, говорячи про освіту дорослих, хочуть підкреслити її відносну незалежність від структур формальної освіти. Також актуальними є терміни «освіта поза школою» (англ. *out-of-school education*) та «неформальна освіта» (англ. *non-formal education*).

У деяких країнах західного світу діють регіональні, національні та міжнародні центри, які розробляють проблематику і координують

програми й інформаційний обмін з питань психолого-психотерапевтичної неперервної освіти. Додаткова освіта (в нашому контексті «неперервна») — реалізація додаткових освітніх послуг у цілях всебічного задоволення потреб суспільства, держави. У межах кожного рівня професійної освіти головним завданням додаткової освіти або освіти «після освіти» (*Weiterbildungspsychotherapie*) є безперервне підвищення кваліфікації психолога-практика. До додаткових професійних програм різних країн Європи та Америки належать освітні програми різних напрямів (психоаналіз, аналітична психотерапія, індивідуальна терапія, транзактний аналіз, клієнт-центрована психотерапія, емотивно-поведінкова психотерапія, гештальттерапія, символдрама, психодрама та ін.), які реалізуються в освітніх закладах, освітніх програмах, курсах та семінарах.

Однак, в Європейському Союзі на даний момент немає загального закону про регуляцію психотерапевтичної професії та неперервної психолого-психотерапевтичної освіти. В кожній країні політична ситуація щодо психотерапії та практичної психології унікальна. Також унікальні думки представників професії з приводу самої професії (напрямків підготовки, перепідготовки та неперервності освіти), як на рівні міждержавних спільнот, так і всередині кожної держави). До прикладу, Австрія, Угорщина, Німеччина, Італія, Латвія, Литва, Ліхтенштейн, Мальта, Нідерланди, Румунія, Фінляндія, Франція, Швеція — це держави ЄС, в яких психотерапевтична освіта регулюється на *державному рівні*. До цих держав наближається, на нашу думку, Україна. Однак, є країни ЄС, де регуляція психолого-психотерапевтичної освіти та професійної діяльності відбувається на рівні професійних громадських спільнот. До них належать Бельгія, Греція, Ірландія, Норвегія, Іспанія, Польща, Чехія, Словаччина, Словенія та Болгарія. До ще іншої категорії відносяться країни ЄС, в яких дана освіта та заняття практичною психологією та психотерапією не регулюється ні на державному рівні, ні на рівні професійних спільнот — це Данія, Ісландія, Люксембург, Португалія, Кіпр. Варто зазначити також категорію країн ЄС, в яких професія «психотерапевт» виступає в реєстрі професій, як додаткова освіта спеціалізації представників іншої професії — це Італія, Латвія, Литва, Угорщина. Відповідно, неперервна психолого-психотерапевтична освіта існує теж у різних модалностях у кожній з перелічених країн [175; 176].

Звертаючись до історичних витоків даного явища, зазначимо, що вперше концепція «неперервної освіти», яка дала поштовх розвитку психолого-психотерапевтичній неперервній освіті, була представлена

на форумі ЮНЕСКО (1965 рік) відомим фахівцем П. Ленграндом та спровокувала потужний суспільний, науковий та практично-науковий резонанс. Дослідник концентрує свою увагу на формуванні суспільних умов для надання можливостей всебічного розвитку здібностей людини, не обмежуючись її віком. Потужним механізмом, що привів у дію систему неперервної освіти була популярна в середині 20 ст. теорія «єдності світу». Ідея цієї теорії полягала у тому, що структурні частини будь-якої цивілізації завжди є взаємопов'язаними та взаємозумовленими, що перегукується з основними ідеями З. Фрейда, К. Юнга, А. Адлера, Е. Фромма, К. Хорні, Е. Еріксона та ін. [280]. Різні за позиціями сучасні науковці спільні в поглядах у тому, що людина є основною цінністю та об'єднує всі світотворчі процеси.

Продовжуючи послідовність розвитку концепції неперервної освіти, С. О. Сисоєва, А. М. Алексюк, П. В. Воловик, О. Г. Кульчицька, Л. Є. Сігаєва, Я. Д. Цехмістер [200] визначають основні ознаки неперервної освіти, які повною мірою стосуються психолого-психотерапевтичної освіти. Ось ці **принципи**:

- охоплення неперервною психолого-психотерапевтичною освітою професійного життя психолога;
- розуміння психолого-психотерапевтичної освітньої системи як цілісної, яка включає основну, послідовну, повторну, паралельну освіту, що об'єднує й інтегрує всі її рівні та форми;
- включення в систему психолого-психотерапевтичної освіти окрім навчальних закладів і центрів доосвіти, формальних, неформальних та позаінституціональних форм освіти;
- горизонтальна інтеграція психолого-психотерапевтичної освіти;
- синергія та предметна цілісність;
- єдність різних аспектів розвитку особистості психолога (фізичних, психічних, духовних, інтелектуальних та ін.) протягом життя;
- вертикальна інтеграція психолого-психотерапевтичної освіти;
- взаємопов'язаність між окремими етапами психолого-психотерапевтичної освіти: бакалаврською, магістерською, післядипломною;
- консенсус між різними рівнями та предметами на окремих етапах, інтеграція теорії та практики;
- інтеграція різних рівнів професійної складової концепції Я, що реалізуються психологом на окремих етапах життєвого шляху;
- універсальність і демократичність, поєднання класичної та інноваційної складових психолого-психотерапевтичної освіти;

- можливість створення доповнюючих та альтернативних структур для здобуття освіти;
- узгодженість вищої та неперервної професійної освіти;
- мотивація фахівця до самоуправління, самоосвіти, самовиховання, розширення світогляду, оволодіння психолого-психотерапевтичними знаннями;
- індивідуалізація психолого-психотерапевтичної освіти з використанням рефлексивного підходу та методів інтроспекції;
- інваріантність змісту, засобів і методик, часу та місця навчання;
- динамічний підхід до знань — здатність до асиміляції нових досягнень психологічної та психотерапевтичної науки;
- удосконалення дидактичних умінь;
- створення відповідних умов та «атмосфери» для навчання;
- реалізація творчого та інноваційного підходів;
- полегшення зміни соціальних ролей у різні періоди життя через самопізнання та розвиток власної системи цінностей;
- удосконалення якості індивідуального, суспільного життя та адаптативних навиків шляхом формування професійної складової концепції Я;
- розвиток професійного інтрапсихічного та інтерперсонального досвіду шляхом неперервності формування професійних складових концепції Я.

Багато з цих принципів покладені в основу формування сучасних шкіл психолого-психотерапевтичної неперервної освіти в США, Японії, Німеччині, Великій Британії, Канаді, країнах Східної та Західної Європи і «третього світу».

Отже, можна резюмувати, що *психолого-психотерапевтична неперервна освіта — це процес, який складається з базової і подальшої освіти, які дозволяють формувати професійне Я кожного фахівця, включаючи актуальне поле професійної складової концепції Я практичного психолога (у контексті нашого дослідження — дитячого фахівця)*. Вона передбачає на другому етапі послідовне чергування навчання в системі спеціально створених освітніх закладів з професійною діяльністю. Процес формування професійної складової концепції Я дитячого психолога-практика в системі неперервної освіти складається з двох основних етапів: **базової освіти** — підготовчого навчання, що хронологічно передуює діяльності психолога у професійній сфері; **післябазової (післядипломної) неперервної освіти** — подальшої освіти в поєднанні з практичною діяльністю у сфері дитячої

практичної психології та психотерапії, що охоплює безпосередню і психотерапевтичну допомогу дітям, підліткам та молоді, а також їхньому оточенню (нім. — Umfeld) [96; 97; 102].

Звертаючись до вітчизняних досліджень щодо історії формування безперервної освіти в країнах Заходу, Н. Г. Ничкало зазначає, що неперервність професійної освіти в галузі практичної психології та психотерапії, як світова тенденція, почала своє формування у другій половині ХХ ст. Помітне посилення уваги до проблем неперервної освіти в багатьох зарубіжних країнах зумовлено стрімким розвитком науково-технічного прогресу. Після Другої світової війни політика в галузі освіти та психотерапії в індустріально розвинутих країнах, у тому числі — в західноєвропейських, спрямовувалася на забезпечення підготовки, вдосконалення психолого-психотерапевтичних фахівців, які надавали б якісну допомогу тим, хто її потребує. У зв'язку з цим розвивалися різні організаційно-педагогічні форми продовження психотерапевтичної освіти поза загальноосвітніми інституціями. Завдяки своїй змістовій наповненості й необмеженості в часі, неперервна професійна психолого-психотерапевтична освіта отримала можливість для виконання важливих **функцій**, а саме:

- соціокультурної, розвивальної (задоволення і розвиток духовних запитів особистості, створення умов для її постійного творчого зростання);
- загальноосвітньої, компенсуючої (усунення дефіцитів в особистісному розвитку та в базовій освіті, її доповнення новою інформацією, яка з'являється);
- економічної (задоволення потреб населення держав у їхньому праві на психічне та психологічне здоров'я);
- адаптивної (гнучка професійна підготовка, перепідготовка й підвищення кваліфікації з метою оновлення професійного досвіду, здобуття іншого фаху в умовах постійних соціальних змін тощо).

Також важливою функцією є підготовка конкурентоспроможних фахівців, підготовлених до впровадження новітніх психотехнічних технологій.

Опираючись на концепцію Н. Г. Ничкало, наголосимо на тому, що ці функції взаємопов'язані й доповнюють одна одну [187]. Поряд з цим з'являються нові, які зумовлені специфікою і динамічністю змін у соціально-культурному розвитку в кожній державі на різних історичних етапах. Для наочності та задля розуміння формування структури вітчизняної неперервної психолого-психотерапевтичної освіти наводимо зразки навчальних структур неперервної освіти в різних

країнах світу: Німеччині, Данії, США та інших країнах Європи. Таблиці побудовані на основі створених раніше моделей неперервної освіти, авторами яких були Р. С. Силкін, О. І. Сидоров та Т. І. Суздальцева [200, С. 138–140].

Таблиця 3.1.

Структура загальної та неперервної психолого-психотерапевтичної професійної освіти в деяких країнах Західної Європи та США

Освіта в громадських організаціях										Структура загальної і професійної освіти в країнах Західної Європи та США
Докторантура		17		16		15		14		
Магістратура		17		16		15		14		
Університети		17		16		15		14		
Академічні та професійні програми		17		16		15		14		
СТАРША СЕРЕДНЯ ШКОЛА		17		16		15		14		
МОЛОДША СЕРЕДНЯ ШКОЛА		17		16		15		14		
ПОЧАТКОВА ШКОЛА		17		16		15		14		
17		16		15		14		13		
16		15		14		13		12		
15		14		13		12		11		
14		13		12		11		10		
13		12		11		10		9		
12		11		10		9		8		
11		10		9		8		7		
10		9		8		7		6		
9		8		7		6		5		
8		7		6		5		4		
7		6		5		4		3		
6		5		4		3		2		
5		4		3		2		1		

Таблиця 3.2.

Структура загального та професійного психотерапевтичного навчання в Данії

Освіта в громадських організаціях																				
Вік	Рік навчання																			
25	18	Докторантура				Неуніверситетська вища освіта (семінарії, коледжі)														
24	17	Університетська освіта																		
23	16																			
22	15																			
21	14																			
20	13					Професійні коледжі, академії														
19	12	Приватна школа	Гімназія	Курси підготовки до іспиту			Дуальна система	Програма профес. для прац. сол. сфери	Програма профілітот. для прац. с/г та мореплавства	Програма відкритої молодіжної освіти	Індивідуальна програма підготовки до НПО									
18	11			Університет	Технічний вуз	Вуз комерційного профілю	Практика Школа (коледж)													
17	10																			
16	10			10-й рік навчання за вибором																
15	9			Народна школа (обов'язкове навчання)																
14	8																			
13	7																			
12	6																			
11	5																			
10	4																			
9	3																			
8	2			Дитячі садочки																
7	1																			
6		Класи підготовки до школи																		
5																				
4																				

Таблиця 3.3.

Структура загального та професійного психотерапевтичного навчання в Німеччині

Освіта в громадських організаціях									
Рік навчання	Вік								
24	18	Університет	Вищі професійні школи				Професійне училище		
23	17								
22	16								
21	15								
20	14								
19	13	Об'єднана школа	Гімназія	Дуальна система					
18	12								
17	11								
16	10								
15	9								
14	8			Реальна школа				Основна (масова) школа	
13	7								
12	6								
11	5								
10	4								
9	3	Навчальна школа							
8	2								
7	1								

Аналізуючи наявні в західноєвропейських суспільних просторах та США моделі неперервної психолого-психотерапевтичної освіти, можемо зазначити, що там вже тривалий час існують суспільні освітні громадські інституції, які дають змогу професіоналам постійно збагачувати свій особистісний та професійний потенціал, активно формувати як особистісну, так і професійну складові концепції Я.

Важливо перейняти й адаптувати ці моделі (табл. 3.1, 3.2, 3.3) та впровадити в професійний простір вітчизняної психологічної науки та практики, виробивши при цьому власні, які в подальшому можуть стати більш якісними зразками. Також важливо створити наукове та методологічне підґрунтя, враховуючи вітчизняні реалії, забезпечити якісну платформу для підготовки навчаючих та формуючих психологів-практиків. Формування професійної складової концепції Я практичного психолога, особливо в галузі дитячо-юнацької психотерапії та психокорекції, є (враховуючи події в Україні) нашим першочерговим завданням.

Дане дослідження є науковою спробою створення та обґрунтування такого освітнього простору, який дає можливість якісного формування професійної складової концепції Я практичного психолога в галузі дитячо-юнацької психокорекції та психотерапії. Намагаючись опиратись на пропонувані сучасні світові зразки та наявний вітчизняний досвід, ми формуємо власне вітчизняне професійне освітнє психокорекційне та психотерапевтичне осереддя.

3.4. Особливості професіоналізації концепції Я практичного психолога в умовах сучасного стану вітчизняного суспільного простору

Для України сьогодні неперервна освіта в напрямку психолого-психотерапевтичного вектору є актуальним питанням сучасних політичних тенденцій євроінтеграції, що передбачає сприятливі можливості особистісного й професійного зростання психолога-практика, який працює в умовах гострого перманентного стресу, спричиненого наслідками військової інтервенції. Відтак для психолога-практика неперервна психолого-психотерапевтична освіта є механізмом розширеного відтворення його особистісного, професійного та духовного потенціалу. Саме цей розвиток фахівців у наявних умовах уможливає соціальний ресурс для поліпшення суспільного здоров'я, прискорення інтегративного соціально-політичного розвитку. Для сучасної цивілізації, наповненої безліччю деструктивних тенденцій та, відповідно, збільшення кількості потребуючих у гострій психолого-психотерапевтичній допомозі, з метою суспільної самокомпенсації неперервна психолого-психотерапевтична освіта є шляхом формування належних знань у психологів. Це сприятиме самозбереженню, розвитку і взаємозбагаченню ідентичності як окремої людини, так і

національних культур. Формування загальнолюдських цінностей та гуманізація психолога-практика в переліченому контексті через самопізнання і самоактуалізацію є важливим фактором й умовою інтеграції психологічних та психотерапевтичних знань та розв'язання глобальних завдань суспільної екзистенції.

Вітчизняний дослідник у галузі практичної психології В. Г. Панок сформулював загальні вимоги до змісту освіти практичних психологів. Це:

- Чіткий розподіл психологічної освіти на теоретичну (теоретико-експериментальну) і практичну.

- Освіта має охоплювати три рівні, а саме: загальнотеоретичні основи психології, теоретико-методологічні основи конкретного напрямку практичної психології (або психотерапії), спеціалізація з практичної психології (або психотерапії).

- Загальнокультурна і мовна підготовка використання життєвого досвіду психолога.

- Викладання й засвоєння змісту практичної психології має відбуватися на основі випадкового підходу.

- Зміст навчання обов'язково повинен передбачати формування особистості практичного психолога. Так, «засвоїти» практичну психологію — це означає не лише «вивчити», але й «пережити» [195; 196].

На думку Р. С. Сілкина, система організації підготовки фахівців охоплює три рівні [236]. На *світоглядному* рівні, на його думку, формується професійна свідомість майбутнього спеціаліста, засвоєння норм, зразків, правил поведінки, а також стійкої системи цінностей, що відповідає його професійній етиці (у випадку пропонуваного дослідження це стосується дитячого практичного психолога). На нашу думку щодо *професійного* рівня, то він характеризується оволодінням необхідною системою знань і технологій практичної діяльності, а також формуванням психологічної культури психолога, яка є центральною ланкою загальної професійної складової концепції Я дитячого психолога. Важливою складовою професійної складової концепції Я є також культура спілкування.

Опираючись на думку М. В. Кларіна щодо неперервної освіти, зазначимо, що в теорії і практиці неперервної психолого-психотерапевтичної освіти особливий акцент робиться на освіті практичних психологів поза межами базової освіти [140]. Це передбачає:

- оволодіння й підвищення професійної кваліфікації;
- перепідготовка в процесі сучасних змін концепції професії;

– освіта в процес адаптації до соціальних і політичних умов, що постійно змінюються тощо.

Аналіз стану психічного здоров'я громадян України, які живуть у перманентному стані реформ, війни, політичних переворотів тощо, зумовлює необхідність творчого пошуку шляхів реалізації освітніх просторів для постійного та динамічного формування професійної складової концепції Я практичних психологів. Ці форми освіти повинні враховувати реалії суспільної динаміки, особливості розвитку наукових здобутків та сучасних форм допомоги в контексті психологічних інтервенцій, ресурсів, з урахуванням особливостей розвитку, суспільних тенденцій та особистісних деформацій, сучасних і перспективних потреб різних секторів суспільних відносин, результатів прогностичних досліджень, спрямованих на виявлення нових знань, перспективних умінь і концепцій, які будуть відповідати потребам зростання мобільності ресурсів у нашій державі в XXI столітті.

Посилаючись на Б. Л. Вульфсона, зазначимо, що в кожній країні процес розвитку теорії і практики неперервної освіти в галузі практичної психології та психотерапії та постійна орієнтація на професіоналізацію концепції Я фахівця має свої специфічні риси [48].

Водночас наявні й **загальні принципи, які полягають, у першу чергу, у відносній гнучкості та багатогранності можливостей психолого-психотерапевтичної неперервної освіти.** Існування упродовж десятиліть функціонуючих можливих для інтеграції напрямів психотерапевтичного навчання, які відповідають запитам різних соціальних груп із різними характеристиками (розвитковими якостями, соматичними проявами, гендерними ролями тощо), орієнтовані на підтримання індивідуальності кожної особистості та скеровані на підтримку її самореференції й самовдосконалення, розкриття її потенційних можливостей.

Наступним принципом вважається поліпшення якості організації й діяльності системи психолого-психотерапевтичної освіти, чітка наступність і доступність усіх її етапів.

Третій принцип полягає в перебудові системи психолого-психотерапевтичної освіти. Вона полягає у взаємоузгодженості функціонування професійних освітніх установ з запитами професійної психотерапевтичної та психологічної практики. Формування багаторівневої системи психолого-психотерапевтичної професійної освіти, що включає як фундаментальну стаціонарну в ВНЗ, так і різноманітні додаткові освітні студії та школи. Це дасть можливість підви-

щити професійну компетенцію та формувати динамічну складову професійної концепції Я психолога.

Та четвертий принцип — активно збільшується використання модерних психолого-психотерапевтичних засобів, що сприяє особистісному зростанню та професіоналізації концепції Я практичного психолога та його професійної спроможності в наданні відповідної професійної допомоги різним категоріям переселення, біженців, осіб, які пережили психотравмуючі події, дітям, які зазнали насильства тощо [52].

Але в жодній країні поки що ще не створено довершеної системи психолого-психотерапевтичної неперервної освіти, немає спільного розуміння та освітньої психолого-психотерапевтичної моделі, яка базувалася б на однакових принципах. Підґрунтям цього є відмінні динамічні суспільні зміни в різних соціокультурних просторах, різні історичні передумови та транскультуральні особливості тощо [29; 122; 282].

Ці погляди розділяє Н. В. Яблонська, яка зазначає, що сучасна система неперервної освіти — це не сума властивостей підсистем, які входять до неї, а нове інтегративне утворення, якому притаманні динамічність, гнучкість, наступність. Структура системи неперервної психолого-психотерапевтичної освіти мала б охоплювати три найважливіші складники:

- 1) взаємопов'язана низка державних, освітніх, загальноосвітніх та інших освітніх закладів;
- 2) мережа суспільної психологічної освіти, самоосвіти та просвіти;
- 3) відпрацьована і чітка профорієнтація, яка дозволяє психологічно, інтелектуально та особистісно підготувати себе до професії практичного психолога та нарощувати професійний потенціал протягом життя, постійно працюючи над формуванням нових професійних утворень концепції Я.

Це дало б можливість вітчизняному практичному психологу на різних етапах навчальної та професійної діяльності обрати саме ті форми психолого-психотерапевтичної освіти, які відповідають його особистісному та професійному запиту, його відчуттю суспільних тенденцій та орієнтацій допомоги певній категорії потребуючих. Відповідно формування професійної складової концепції Я практичного психолога має окрім загальних свої специфічні особливості в різних соціокультурних просторах та в різних часових та суспільних площинах. Тому на різних етапах реалізації психолого-психотерапевтичної неперервності освіти система цілей і завдань професійного навчання

змінюється та коригується з урахуванням сукупності факторів, які впливають на неї (соціально-економічних, педагогічних, психологічних, підприємницьких тощо). Особливого значення набуває формування у практичних психологів мотивів професійного навчання й подальшого формування вмінь самостійно визначати цілі, для себе особисто та для інших. Водночас необхідно враховувати принципи вітчизняної неперервної освіти. Один з основних — принцип наступності у змісті й формах організації професійного навчання — вже реалізується в умовах Українського католицького університету.

Зазначимо також, що неперервну психолого-психотерапевтичну освіту іноді розуміють як звичайний додаток до базової, різноманітні форми навчання, підвищення кваліфікації, перепідготовки, що здійснюються протягом усього життя людини (мається на увазі освіта для дорослих). В. П. Зінченко [80; 81] вважає, що принцип неперервності має більш глибоке значення, він передбачає якісно інший тип взаємодії особистості практичного психолога з собою та суспільством протягом усього його життя. Зокрема, базуючись на досвіді західноєвропейських країн він зауважує, що цей принцип передбачає створення та функціонування системи державних і недержавних установ, які могли б забезпечити постійну загальноосвітню та професійну підготовку і перекваліфікацію практичного психолога з урахуванням бажань, можливостей та потреб суспільства (враховуючи реалії сьогодення в Україні це набуває особливого змісту). Цієї ж думки притримуються В. А. Баженов та Л. Є. Пелевін. Опираючись на них зазначимо, що неперервна психолого-психотерапевтична освіта на рівні держави має враховувати реалії сьогодення та забезпечувати певну психічну та психологічну захищеність як психолога-практика так і його клієнтів.

С. Д. Максименко зазначає, що реформування освіти в Україні має стати одним з основних чинників функціонування та розвитку післядипломної освіти, відкривати можливість кожному спеціалісту для постійного поглиблення загальноосвітньої та фахової підготовки, різної за повнотою, індивідуалізованої за часом, гнучкої за формою та обсягом [176]. Закцентуємо увагу на тому, що у зв'язку з розробкою й реалізацією чіткої соціальної політики, спрямованої на поліпшення стану психічного та психологічного здоров'я нації, потребують удосконалення системи професійного навчання, перенавчання, перепідготовки і підвищення кваліфікації практичних психологів з метою динамічного формування їх професійної складової концепції Я. З'явилася необхідність максимально пристосувати систему професійної

неперервної психолого-психотерапевтичної освіти до нових умов, зробити її релевантною, ефективною та результативною у виконанні таких завдань: забезпечення громадян України можливістю реалізації конституційного права на набуття професійних кваліфікацій відповідності до їх покликання і здібностей, перепідготовку та підвищення кваліфікації; задовольнити поточні й перспективні потреби країни у кваліфікованих та конкурентоспроможних психологах; сприяти державній політиці допомоги населенню в умовах АТО і ООС.

Необхідно зазначити, що в усій різноманітності інформації та навичок, якими володіють вітчизняні практичні психологи, можна виокремити три сфери «компетентності», які становлять основу професійної діяльності: спеціальну, міжособистісну, концептуальну. **Спеціальні знання** стосуються конкретної функціональної сфери діяльності практичного психолога. До них належить і володіння конкретними психологічними методами. **Міжособистісна сфера** — це здатність до роботи з людьми, відповідні знання, вміння та навички. **Концептуальна сфера** охоплює методологію аналізу і вирішення особистісних та професійних проблем із урахуванням широкого соціально-економічного контексту, здатність передбачати розвиток психотерапевтичної ситуації тощо.

Однак, у світлі новітніх наукових тенденцій, неперервна освіта потребує активної реорганізації та модернізації. Сьогодні важливим завданням неперервної психолого-психотерапевтичної освіти визнається створення бази для гармонізації особистісного розвитку кожної людини (незалежно від її набутого досвіду та професії), але з урахуванням її індивідуальних якостей. Хочемо зазначити, метою неперервної освіти є розвиток особистості в періоди як її фізичного і соціально-психологічного дозрівання, розквіту і стабілізації життєвих сил та здібностей, так і старіння організму, коли на перший план висувається завдання компенсації функцій і можливостей, що втрачаються [126].

Таким чином, спробуємо визначити основні завдання професіоналізації концепції Я дитячого практичного психолога у вітчизняних психолого-психотерапевтичних освітніх просторах. Це:

1. Сучасна вітчизняна психотерапевтично-психокорекційна освіта належить до складних освітніх систем, створених суспільством.
2. Ми розділяємо погляди тих учених, які вважають, що освіта, у тому числі психотерапевтично-психокорекційна — це не просто накопичення деякої сукупності знань, умінь та навичок, а є утворенням деякої образності, формуванням у людині образних систем навко-

лишньої дійсності, модальних систем світу, проєкцій реальності, які мають допомогти орієнтуватися в змінному навколишньому середовищі. У цьому контексті ми маємо на увазі постійну динамічну професіоналізацію концепції Я практичного психолога.

3. Ця освіта включає наступні важливі елементи: «навчання», «опрацювання власного досвіду», «формування більш конструктивних особистісних структур», «підсилення Я» тощо.

Психотерапевтичне та психокорекційне навчання — це мистецьки організована діяльність з метою пришвидшення індивідуального психічного розвитку, формування професійної складової концепції Я, оволодіння пізнавальними закономірностями навколишньої дійсності. Характерним компонентом, який визначає суть змісту навчання, є функція з передачі та накопичення соціального, професійного досвіду та перетворення досвіду в досягнення особистості. Суть психотерапевтичного та психокорекційного навчання в тому, що воно має забезпечити засвоєння певних знань та досвіду на основі змісту структурних елементів, які дають змогу подальшого розвитку та особистісного й професійного вдосконалення, відповідно формуючи професійну складову концепції Я.

Спробуємо побудувати модель, що зображає фактори, які впливають на процес неперервної освіти практичного психолога та динамічного формування його внутрішніх професійних площин Я. Серед таких факторів — наявний досвід життя, умови його професійної діяльності та життєдіяльності, різноманітні комунікативні потоки щодо трансформацій суспільних подій та суспільних потреб. Вплив найближчого оточення та інформація про умови навчання. Важливим є статус, попередня освіта, уявлення про перспективи освіти і соціального статусу тощо. Існує велике різноманіття факторів, однак ми спробували виокремити найбільш значущі, які мають значний взаємовплив на мотивацію (життєву позицію) отримання неперервної освіти психотерапевтично-психокорекційного профілю, яка і буде простором формування професійної складової концепції Я (рис. 3.1).

Таким чином, незважаючи на різні трактування поняття «неперервної психотерапевтичної та психокорекційної освіти», дослідники сходяться на загальних підходах до цього поняття: це постійне нарощування психологами професійних знань, умінь, навичок, професійних компетенцій, які реалізуються в процесі внутрішнього корпоративного навчання та в процесі навчання в закладах професійної та додаткової освіти, а також шляхом самоосвіти, які створюють простір для неперервного формування у фахівців професійно важливих якос-

тей особистості із гуманістичною спрямованістю. Зокрема це якості діалогічності та здатності до професійної ідентифікації. Остання є невід’ємною частиною професійної самосвідомості особистості. Наявність цього характеризується прийняттям головних професійних ролей, цінностей і норм, а також наявністю мотиваційної структури, яка спонукає особистість до ефективної професійної діяльності. Поняття особистісного росту охоплює саморозвиток, самодіагностику, самокорекцію, самоаналіз і самореабілітацію. Все це впливає на формування професійної складової концепції Я психолога-практика [195; 196; 200; 208]. Професійна вітчизняна післядипломна освіта психологів-практиків, базуючись на десятирічних досвідах подібних освіт у країнах ЄС, мала б містити такі блоки, як діагностичний (так зване первинне інтерв’ю, що складається з двох блоків: співбесіди та задіяння психодіагностичної системи), блок особистісно-професійної орієнтації, блок оволодіння прийомами професійної самореабілітації, навчальний блок.

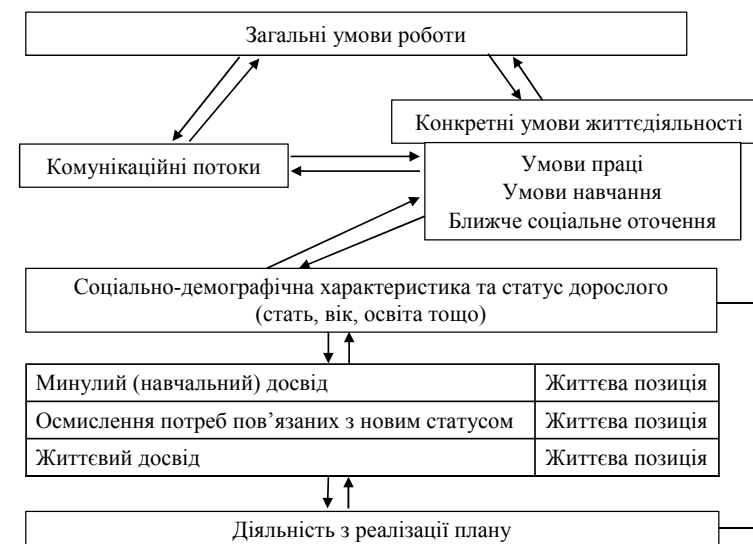


Рис. 3.1. Фактори, які впливають на процес неперервної освіти практичного психолога (формування його професійної складової концепції Я)

У контексті можливих варіантів освіти Л. Г. Терлецька зазначає, що йдеться саме про максимальне інтегрування процесу навчання до вимог професійної практичної діяльності [248; 249]. Передусім це ви-

користання активних соціально-психологічних методів навчання (напр. рольова гра). Також важливим аспектом є організація в рамках профтренивань цілеспрямованого «вглядання» в себе й інших. Метою цього процесу є аналіз і порівняння власних патернів з професійними поведінковими еталонами.

Необхідним також є широке використання соціальних механізмів формування професійно важливих якостей практичного психолога з метою їхнього контейнування. Доцільно також враховувати такі особливості самосвідомості, як дискретність і рефлексивність.

Вкрай необхідною є інтерналізація еталонів діяльності, подолання бар'єрів: психологічних опорів та захистів на шляху адекватного самопізнання і формування позиції психолога. Перенесення з майбутнього в теперішнє рольових аспектів діяльності практичного психолога є тією моделлю, яка необхідна для професійналізації. Також професійна складова концепції Я — це набуття свободи реалізації соціальної ролі психолога [249; 271; 272; 274].

У свою чергу, І. П. Андрійчук вважає, що гармонізація складових Я особистості психологів у процесі професійної підготовки можлива на основі активізації професійного самопізнання, самоаналізу і саморегуляції. В основу формування позитивної складової структур Я покладені: орієнтація на цінність особистого досвіду як важливий компонент сутності освіти, активація суб'єктності як умови становлення зрілої особистості, стимуляція осмисленого навчіння, реалізація суб'єкт-суб'єктної взаємодії [12].

Професійною самоідентифікацією називають «оволодіння знаннями, навиками і вміннями, при якому здійснюється самодіагностика, самопізнання, застосування до себе тих чи інших вимог до професії» [12, С. 136]. Також однією з головних умов професійної адаптації психологів-практиків є організація професійного середовища тощо.

Таким чином, психотерапевтична та психокорекційна неперервна освіта головним завданням розглядає безперервне підвищення кваліфікації практичного психолога та динамічне формування та вдосконалення професійної складової концепції Я. Професійне навчання будь-якого рівня має забезпечити тим, хто навчається, професію та відповідну кваліфікацію і є процесом і результатом опанування певного рівня знань, вмінь та навичок, норм і цінностей професії з одночасним формуванням загальної культури особистості, розвитком і удосконаленням протягом всього професійного життя. Неперервну освіту прийнято розглядати як вид освіти, який дає можливість для всіх осіб будь-якого віку приймати, оновлювати, доповнювати раніше

набуті знання та вміння, постійно розширювати свій внутрішньопсихологічний та зовнішньокommунікативний простори.

Це єдина система, яка включає загальноосвітню та професійну школу, вищі навчальні заклади, курси підвищення кваліфікації, підготовку кадрів, самоосвіту. До системи неперервної психотерапевтичної та психокорекційної освіти поряд з навчальними закладами, належать освітні проекти, а також самоосвіта. На нашу думку — це освіта, яка захоплює повнотою, індивідуалізована за часом, темпами та спрямованістю, яка надає кожному можливості реалізації власної програми [111].

Суть концепції неперервної освіти полягає в необхідності постійної адаптації, періодичному підвищенні кваліфікації в підготовчій професійної психотерапевтичної потенції протягом усього активного життя, як у рамках формальної, так і неформальної системи освіти на основі якісної базової підготовки. Принцип неперервної професійної освіти забезпечується поетапністю ступенів освіти на основі засвоєння знань, умінь, навичок. Для цього процес психотерапевтичної та психокорекційної освіти варто будувати таким чином, щоб кожен наступний ступінь був логічним продовженням попереднього і становив завершений цикл навчання.

Р. С. Силкін під допрофесійною підготовкою розуміє освітній процес, який забезпечує певний рівень підготовки до майбутньої професійної діяльності. При цьому підготовка може здійснюватися для будь-якої вікової групи людей різних професійних сфер. Профільне професійне психотерапевтичне та психокорекційне навчання спрямоване на реалізацію особистісно-орієнтованого навчального процесу, на вибудовування індивідуальної освітньої траєкторії [236]. Перехід до профільного навчання має такі цілі:

- забезпечити глибинне вивчення окремих предметів програми повної загальної освіти;
- створити умови для наявності диференціації змісту навчання з широкими і гнучкими можливостями побудови індивідуальних освітніх програм;
- сприяти встановленню рівного доступу до повноцінної освіти різним категоріям осіб відповідно до їх індивідуальних схильностей та потреб;
- розширювати можливості соціалізації психологів-практиків.

Поняття «допрофесійна підготовка» тісно пов'язана з поняттями «професійне самовизначення», «професійна спрямованість», «професійне самоусвідомлення». Коротко потрактуємо ці поняття, не розк-

риваючи глибин їх соціально-психологічного змісту. На думку багатьох учених, професійне самовизначення — це процес формування особистістю свого ставлення до професійно-діяльній сфери, спосіб її самореалізації, складова частина цілісного життєвого самовизначення внутрішньоособистісних та соціально-професійних потреб. Оригінальними в цьому ключі є роботи Н. І. Пов'якель, де під сутністю професійного самовизначення розуміється самостійне усвідомлення знаходження сенсу виконуваної роботи та всієї життєдіяльності в конкретній культурно-історичній ситуації [203; 204].

Професійне самовизначення не завершується професійною підготовкою у вибраній спеціальності, а відбувається протягом всього життя та діяльності. Близькими по суті у професійній складовій концепції Я є поняття «професійне самовизначення», «професійна спрямованість», «професійна самосвідомість», що є цілісними інтегрованими структурними площинами. Професійна спрямованість — одна з суттєвих сторін особистості, яка виражається в інтересах, схильностях, намірах, ідеалах. Вона зумовлює мотивовану, цілеспрямовану діяльність під час підготовки особистості до вибору сфери сублімативної діяльності та на шляху професійного становлення. Суттєвий внесок у розробку проблеми професійної спрямованості зробили дослідники Н. Ф. Шевченко, Я. В. Чапрак та А. В. Фурман [260; 266; 271]. Професійні наміри, на їх думку — це усвідомлене позитивне ставлення особистості до сфери професійної діяльності. Вони визначаються наявністю знань про існування цієї сфери професійної діяльності, прагненням вибрати професію в цій сфері та отримати відповідну освіту. Професійні наміри, інтереси, знання, уміння, самовиховання та самоосвіта та навчальні успіхи є взаємопов'язаними. Професійна самосвідомість — це співвідношення особистістю цілей, що виникають паралельно із своїми ідеалами, уявленнями про власні можливості. Завдяки професійній самосвідомості особистості поглиблюється особистісний сенс діяльності, складається переконання у правильності вибору професії [21; 72; 135; 139; 179].

Головною умовою формування професійного самовизначення особистості є сформованість мотиваційної сфери. Усвідомлений вибір професії суттєво визначається тим, що особистість вкладає в основу мотивації. Мотив визначає і характеризує ставлення особистості до життєдіяльності загалом, а також ставлення до певної професійної діяльності, впливає на задоволення професією.

Виділивши як ступеневу неперервну професійну освіту «додаткову підготовку» та розглянувши пов'язані з нею поняття «професійне

самовизначення», «профільне навчання», а також близькі по суті поняття «професійна направленість», «професійні наміри», «професійна самосвідомість», зазначимо, що головне завдання післядипломної психотерапевтичної та психокорекційної освіти — створення необхідних умов для задоволення потреб особистості в отриманні конкретної конкурентноспроможної професії або спеціалізації дитячого психолога-практика, з можливістю підвищення загальноосвітнього рівня та динамічного багатоступеневого формування професійної складової концепції Я.

3.5. Структурна інтегративна тривимірна модель післядипломної психокорекційно-психотерапевтичної освіти з напрямку «Психодинамічної інтегративної дитячо-юнацької психокорекції та психотерапії»

Посилаючись на дослідження відомих психологів та психотерапевтів ще раз зазначимо, що сучасна психотерапевтично-психокорекційна освіта належить до складних освітніх систем, створених сучасною суспільною необхідністю — втрата провадженого традицією суспільства змушує сучасну людину йти власними, суто суб'єктивними шляхами в інтерпретації життєвих подій та стосунків (А. Блатнер, Ж. Бодрийяр, Дж. Ваттімо, Ж. Дерріда, С. К'еркегор, Ж. Ф. Ліотар, А. Пріц, П. Ріквор, М. Фуко та ін.) [122; 211; 353; 368; 377; 389].

Ця освіта включає два важливих елементи: навчання та формування, вона напряму пов'язана з самопізнанням, отже, передбачає навчальну психокорекцію та психотерапію, опрацювання власного досвіду задля особистісного зростання, компенсації патопсихологічних гіперкомпенсацій, набуття професійних навиків та наукових інноваційних знань, і як наслідок, динамічного формування професійної складової концепції Я.

Необхідно враховувати вимоги до професійної освіти психолога, у тому числі до її змісту та рівнів, специфічних умов формування професійно значущих якостей практичного психолога, засобів формування концепції Я дитячого психолога-практика, професійної самоідентифікації, а також способів організації професійного середовища, яке б забезпечило становлення практичної складової професійної компетенції фахівця. На основі теоретичної рефлексії, ознайомлення

з досвідом колег різних психологічних шкіл, базуючись на Західній моделі психотерапевтичної освіти та на досвіді вітчизняної психологічної школи, нами збудовано структурну інтегративну тривимірну модель післядипломної психокорекційно-психотерапевтичної освіти з напрямку «Психодинамічної інтегративної дитячо-юнацької психокорекції та психотерапії», втілену на практиці в контексті спеціалізованих корекційно-психологічних 5-річних проектів у м. Львові, м. Києві, м. Дніпропетровську, м. Одесі.

У контексті аналізу досліджень різних освітніх концепцій та наукових підходів до розуміння формування професійної складової концепції Я практичного психолога, ми створили та апробували психотерапевтичний проект підготовки фахівців з психодинамічної інтегративної дитячо-юнацької психотерапії. Структура проекту побудована на основі вищевикладених наукових підходів до розуміння поняття освіти як такого, що охоплює процесуальний та статичний компоненти, а також гіпотетичних моделей сприятливих умов для формування концепції Я дитячого практичного психолога. Освітній проект можна зобразити у вигляді структурної інтегративної тривимірної моделі післядипломної професійної підготовки за напрямком «Психодинамічна інтегративна дитячо-юнацька психотерапія», що зображена на рисунку 3.2.

Модель вміщує наступні навчальні, розвивальні, професійні цілі, які досягаються в процесі післядипломної професійної підготовки:

1. Особистісне зростання учасників освітнього проекту, що своєю чергою, впливає на формування концепції Я дитячого практичного психолога.

2. Професійне зростання, яке теж формує динамічні зміни концепції Я.

3. Зміна імпліцитних змістів, інтерналізованих досвідів, ціннісних орієнтацій, самопрезентації та перспектив самореалізації — нова концепція Я [94; 95; 96; 119; 122; 124; 128; 129; 133].

Усе це можливе у разі залучення трьох необхідних пізнавальних вимірів: опрацювання особистого досвіду на основі рефлексивних регресивних технологій, набуття професійних знань на основі новітніх психотехнічних підходів та професійної теоретичної підготовки з використанням волонтерської практичної діяльності у відповідних закладах, де застосовується психокорекційна та психотерапевтична допомога дітям, підліткам та молоді. Відповідно, в основу одного освітнього виміру покладено систему інтеграції різних терапевтичних методів, які дають змогу адекватно до психотерапевтичного вікового

регресу кожного учасника задіювати відповідні методики для опрацювання наявних особистісних дефіцитів. В іншому вимірі лежить освітня система опрацювання професійного досвіду із залученням відповідних психотехнік, інтерв'їз та суперв'їз. У третьому вимірі розміщено освітній субпроект з дитячої психолого-психіатричної пропедевтики. У ході цієї професійної післядипломної підготовки кожен учасник відчуває особистісне та професійне зростання, а відтак, формування нової, концепції Я дитячого психолога-практика. Дана освітня модель побудована на наступних принципах, які базуються на генетико-моделюючому підході С. Д. Максименка [168; 169; 170; 171; 172; 173; 174; 175; 176]:

- Принцип аналізу та синтезу.
- Принцип єдності біологічного та соціального.
- Принцип креативності.
- Принцип рефлексивного релятивізму.
- Принцип єдності експериментальної та генетичної ліній розвитку.

Пропонована програма передбачає комплексність, інтегративність (розглядаються різні психодинамічні школи і підходи); послідовність викладу (від загального до конкретного, від теорії до практики), історичний аспект (від найдавніших уявлень та досліджень до сучасних), теорії розвитку людини; орієнтація на застосування теорії на практиці. Навчальна програма розроблена згідно вимог отримання Європейського сертифікату з дитячої та юнацької психотерапії. Відповідно, в основу одного освітнього виміру покладено систему інтеграції різних терапевтичних методів, які дають змогу адекватно до психотерапевтичного вікового регресу кожного учасника задіювати відповідні методики для опрацювання наявних особистісних дефіцитів. Передусім йдеться про максимальне приближення процесу навчання до вимог професійної практичної діяльності шляхом використання активних соціально-психологічних методів навчання. Задіяні також:

1. Організація в освітньому професійному психотерапевтичному просторі цілеспрямованого «вглядання» в себе й інших людей з метою аналізу та порівняння власної концепції Я з професійними еталонами і концепцією Я інших.

2. Широке використання соціальних механізмів формування професійно важливих інтрапсихічних та інтерперсональних змістів дитячого практичного психолога з метою розширення їх обсягу в структурі професійної складової концепції Я.

3. Врахування та напрацювання різних складових самосвідомості, інтерналізація нових еталонів діяльності. Подолання психологічних

опорів та механізмів психологічного захисту в процесі адекватного самопізнання і формування професійної складової концепції Я.

4. Перенесення з майбутнього в теперішнє рольових аспектів діяльності практичного психолога та їх інтерналізація.

5. Професійна самореалізація та приналежність до професійних спільнот.

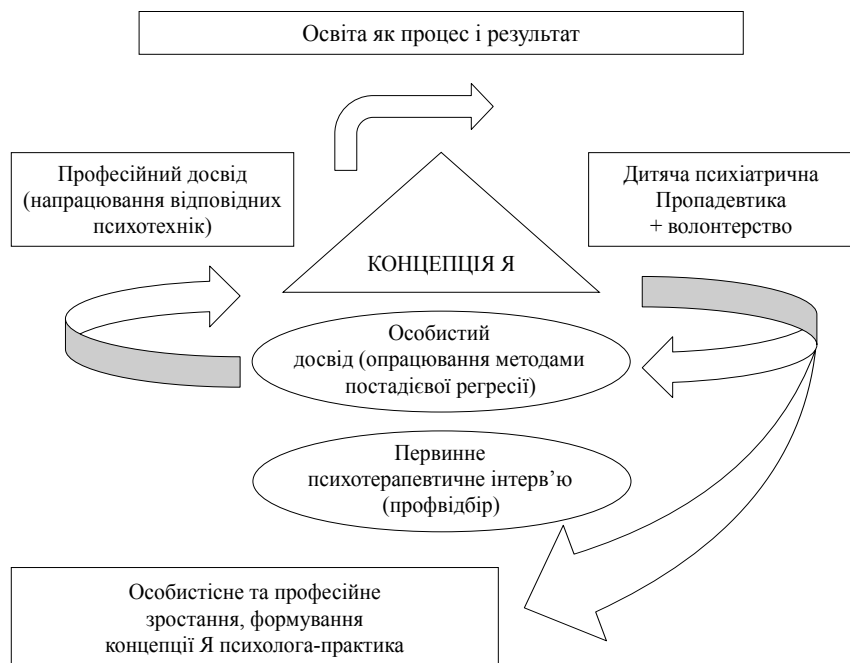


Рис. 3.2. Структурна інтегративна тривимірна модель післядипломної професійної підготовки (за напрямом «Психодинамічна інтегративна дитячо-юнацька психотерапія»)

Аналіз та наукова рефлексія інноваційних підходів до формування особистості психолога-практика дозволили виокремити першочергове значення властивостей особистості практичного психолога в контексті його професійної діяльності, які поєднують особистісні риси, теоретичні знання та практичні навички фахівця в єдину систему. Базуючись на опрацьованих та синтезованих фундаментальних дослідженнях у розділі детально проаналізовано структуру формування

концепції Я в освітньому післядипломному навчальному процесі, що охоплює динамічні властивості професійного поля та його параметри. На основі проаналізованих наукових підходів та в контексті формування професійної складової концепції Я практичного психолога в галузі психодинамічної інтегративної дитячо-юнацької психотерапії побудовано модель, що унаочнює можливий зріз інтеграції та взаємодоповнення складових концепції Я у сфері самосвідомості психолога-практика та психотерапевта в структурі післядипломної професійної освіти. Вихідною точкою першої складової концепції Я (когнітивний компонент) є модальність самонастановлення — «Я-реальне», тобто уявлення психолога-практика про те, ким він постає у певний момент. За допомогою «Я-інформаційного» (яке формується через процес оволодіння знаннями, уміннями, навичками і завдяки суб'єкт-суб'єктній активності) розвивається «Я-свідоме», котре активно утримує різні освітні когнітивні площини. Ці модальності — реальне підґрунтя для становлення в кожного психолога нового «ідеального Я», яке починає формуватись на етапі первинного інтерв'ю (А. Адлер, Б. Дульц, О. Е. Гуменюк, Е. Зайфер, Х. Бюттнер, Г. Католик, Г. Кребс, Л. Вінтергагер-Шмід, Р. Бернс, О. Кернберг, І. Кон, О. Мироненко, А. Приц, К. Роджерс, А. Реан, В. Столін, К. Хорні та ін.) [5; 6; 19; 20; 57; 58; 118; 143; 144; 145; 180; 224; 225; 226; 229; 279; 299; 301; 306; 308; 377].

3.6. Інтрапсихічний та інтерперсональний простір післядипломної професійної освіти з напрямку «Психодинамічна інтегративна дитяча та юнацька психотерапія» в контексті формування професійної складової концепції Я дитячого практичного психолога

Успішність професійної складової концепції Я, а відтак — діяльності психолога-практика та психотерапевта потрібно оцінювати двоаспектно:

- по-перше, необхідно враховувати зовнішні оцінки, використовуючи метод експертних оцінок;
- по-друге, необхідно враховувати внутрішню самооцінку професіонала, використовуючи інтроспективний метод.

Ефективність взаємодії цих двох просторів, інтрапсихічного та інтерперсонального, демонструє загалом діяльнісні показники. Ще раз

перелічимо критерії успішності психокорекційної та психотерапевтичної післядипломної освіти, яку ми трансформували в науковому дослідженні в унаочнену психотерапевтично-дидактичну структуру освітнього проекту з підготовки фахівців у напрямку психодинамічної інтегративної дитячо-юнацької психотерапії та психокорекції, що побудована з урахуванням динаміки поетапного формування концепції Я психолога-практика. До них належать:

- поділ психологічної освіти на первинно практичну та вторинно теоретичну;

- впровадження трирівневої поетапної освіти із запровадженням теоретико-методологічних основ конкретного напрямку практичної психології, у нашому випадку — психодинамічної інтегративної дитячо-юнацької психотерапії та психокорекції, а саме: особистісний досвід, професійний досвід, теоретичні основи дитячо-юнацької психотерапії та психокорекції;

- опрацювання власного життєвого досвіду психолога, напрацювання загальнокультурних цінностей та мовного інструментарію;

- викладання і засвоєння змісту психодинамічної дитячо-юнацької психотерапії та психокорекції, що має відбуватися на основі психодинамічного інтегративного підходу;

- зміст навчання обов'язково повинен передбачати формування як особистісної, так і професійної складових концепції Я практичного психолога (чи психотерапевта) в їх єдності [111; 128].

Підтверджуючи думку деяких науковців та долучивши власний професійний практичний досвід, повторимось та зазначимо, що система організації післядипломної професійної освіти практичних психологів (психотерапевтів) у галузі психодинамічної інтегративної дитячо-юнацької психотерапії (базуючись на європейських освітніх моделях) включає наступні рівні.

На **першому етапі** під час проведення первинного інтерв'ю та профдіагностики первинно формується світоглядний рівень, проблема вибору та професійного світоглядного підходу.

На **другому етапі**, що полягає в опрацюванні особистісного досвіду, робота ведеться на рівні корекції та психотерапії особистісних дефіцитів життєвого досвіду, відбувається процес гармонізації особистості.

Третій етап дає можливість розвитку професійної свідомості спеціаліста, засвоєння норм, зразків, правил професійної поведінки, а також стійкої системи професійно-орієнтованих цінностей, яка відповідає професійній етиці психолога-практика. Професійний рівень ха-

рактеризується також опануванням необхідною системою знань і технологій практичної діяльності, а також формуванням психологічної культури психолога-практика, що є центральною ланкою загальної професійної культури, здатності до професійної ідентифікації. Остання є невід'ємною частиною професійної самосвідомості особистості, характеризується прийняттям ведучих професійних ролей, цінностей і норм, а також наявністю мотиваційної структури, що спонукає особистість психолога-практика до ефективної професійної діяльності, охоплюючи поняття особистісного росту та саморозвиток.

Ця концепція представлена у вигляді наступної схеми, що запропонована нами в освітньому проекті з дитячої та юнацької психотерапії, пройшла апробацію протягом 16-ти років та впроваджена у практику післядипломної психотерапевтичної освіти в контексті підвищення кваліфікації практичних психологів та психотерапевтів, що працюють у галузі дитячо-підлітково-юнацької психотерапії.

Психотерапевтично-дидактична структура навчального проекту з підготовки фахівців дитячої та юнацької психотерапії (як вже зазначалось) побудована нами з урахуванням динаміки поетапного формування структур концепції Я психолога-практика (психотерапевта) та на підставі створеної структурної інтегративної тривимірної моделі післядипломної професійної підготовки (за напрямом «Психодинамічна інтегративна дитячо-юнацька психотерапія»).

Подаємо опис структури освітнього проекту, що дозволяє сформувати цілісну картину етапів професійної освіти (рис. 3.3). У контексті створеної нами моделі (відповідно до психотерапевтично-дидактичної структури навчального проекту) та на основі попереднього аналізу досліджень цілого ряду психологів та психотерапевтів були враховані наступні аспекти, що забезпечили умови формування професійнозначущих якостей практичного психолога. Зокрема, нами виділено наступні:

- Максимальне приближення процесу навчання до вимог професійної практичної діяльності шляхом використання активних соціально-психолого-психотерапевтичних методів навчання.

- Організація в рамках професійного психотерапевтичного напрацювання та психокорекційних тренувань цілеспрямованого «занурення» в себе та проективно в інших людей з метою аналізу і порівняння власної поведінки з професійними еталонами і поведінкою інших.

- Широке та креативне використання соціальних механізмів формування професійно важливих якостей практичного психолога та психотерапевта та розширення їх об'єму.

- Врахування таких особливостей самосвідомості, як дискретність і рефлексивність.
- Допомога в інтерналізації еталонів діяльності.
- Допомога в подоланні бар'єрів і труднощів на шляху адекватного самопізнання і формування позицій психолога-практика та психотерапевта.
- Перенесення з минулого досвіду та фантазій майбутнього в теперішнє (в межах навчального простору) рольових аспектів діяльності дитячого практичного психолога та психотерапевта.
- Набуття свободи реалізації соціальної ролі дитячого психолога та психотерапевта та формування професійної складової цілісної концепції Я дитячого психолога.

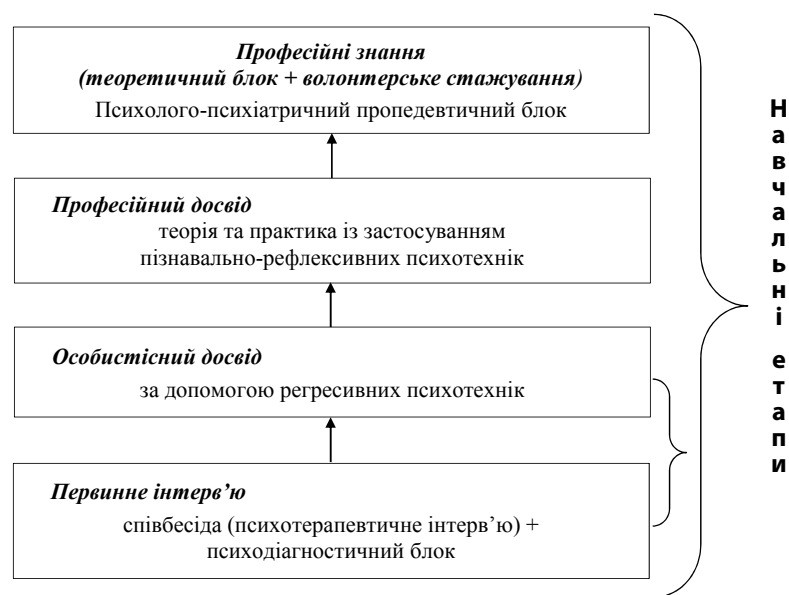


Рис. 3.3. Психотерапевтично-дидактична структура освітнього проекту з підготовки фахівців з психодинамічної інтегративної дитячо-юнацької психокорекції та психотерапії

Грунтуючись на поглядах І. П. Андрійчук, зазначимо, що гармонізація концепції Я особистості практичних психологів у процесі професійної післядипломної підготовки можлива на основі активізації професійного самопізнання, самоаналізу і саморегуляції. В основу ж

формування професійної складової концепції Я покладені: орієнтація на цінність особистого досвіду як важливого компонента сутності освіти; активація суб'єктності як умови становлення зрілої особистості; стимуляція осмисленого навчіння; реалізація суб'єкт-суб'єктної взаємодії тих, хто передає досвід і слухачів [12; 94; 95; 96; 119; 122; 124; 128; 129; 133].

Йдеться про формування професійної самоідентифікації дитячого психолога, яка в науковому контексті означає оволодіння знаннями, навиками і вміннями, у процесі якого відбувається самодіагностика, самопізнання, застосування «до себе» тих чи інших професійних вимог та формування цілісної концепції Я дитячого психолога. Необхідною умовою професійної адаптації дитячих психологів-практиків є організація професійного середовища.

Отже, впровадження неперервної професійної підготовки психологів-практиків у післядипломному освітньому просторі є унікальною можливістю поглиблення професійних знань у сфері практичної фахової діяльності. Пропонована модель післядипломної професійної підготовки в галузі психодинамічної інтегративної дитячо-юнацької психотерапії та психокорекції є спробою компенсувати навчальні професійні дефіцити, опрацювати власні прижиттєві фрустрації, починаючи з пре-перинатального етапів розвитку та особистісні деформації, сформувати адекватну професійну складову концепції Я дитячого психолога та набуті професійних знань для якісної особистісної та професійної самореалізації.

3.6.1. Формування концепції Я дитячого практичного психолога в освітньому професійному просторі

Концепція Я як центральна ланка самосвідомості людини характеризує не лише особливості самобачення, а й потенційного діяння, вчинкового проживання і творення найближчого соціуму та власного «Я». Вона може бути позитивною і негативною, суперечливою і гармонійною чи ефективною, складною і простою тощо. Відтак, цей складний феномен внутрішнього світу людини розширює чи обмежує вчинкове поле її самореалізації. Водночас позитивній концепції Я, на думку Р. Бернса, сутнісно притаманні такі ознаки: переконаність в імпуванні іншим людям, впевненість у здатності до того чи іншого виду діяльності та наявність почуття власної вартісності. Ознаками негативної концепції Я є внутрішнє неприйняття себе, відчуття меншовартості. Такі основні характеристики набуваються лише в процесі міжособистісної взаємодії в адекватному соціокультурному середовищі.

турному оточенні. Зазначимо, що онтогенез, соціалізація особистості та творення нею складових власної концепції Я формуються у відповідних організаціях.

Кожний індивід функціонує в них через принципи свого буття та закони, створені цими організаціями (інтерперсональними просторами або полями). Тому позитивне становлення концепції Я особистості відбувається у взаємодії і за певними законами, а саме: складових організаційного клімату, психосмислового закону, самосенсовного закону, різновидів «обміну», соціально-психологічного часопростору, полімотивації взаємин [19; 20; 124; 295].

Проаналізуємо структуру формування професійної складової концепції Я дитячого психолога в післядипломному освітньому процесі, що охоплює динамічні властивості організаційного клімату та його структурні виміри (рис. 3.4). Розгортання складових професійної складової концепції Я в процесі отримання спеціалізованої освіти психологів у освітньому проекті з психодинамічної інтегративної дитячо-юнацької психотерапії відбувається за допомогою:

1) первинно: первинного психотерапевтичного інтерв'ю (на рівні формування світоглядних цінностей у процесі співбесіди та психодіагностичного дослідження);

2) вторинно: на рівні опрацювання власного дефіцитарного та ресурсного досвіду за допомогою відповідних до віку та проблеми психокорекційних і психотерапевтичних психотехнічних технологій. Темі семінарів відповідають змісту особистісних та професійних просторів, які опрацьовуються;

3) на третьому етапі за допомогою:

– інноваційних періодів освітнього циклу (психотерапевтичних технік, інформаційно-пізнавальних компонентів тощо);

– послідовності психокорекційних та психотерапевтичних психотехнічних технологій неперервної розвивальної взаємодії в системі освіти — особистий професійний досвід (регресивні техніки, проблемно-ситуаційна технологія — здобуття суб'єктом знань, регуляційна технологія — нормування особистістю знань і вмінь, ціннісно-естетична — поширення індивідуальністю здобутого професійного досвіду, спонтанно-духовна — самореалізація);

– механізмів перебігу психотерапевтичного впливу (ситуація — поведінка: відреагування та пошук нових взаємодій, мотивація — діяльність: пошук нових мотиваційних компонент, дія — вчинок-подія: робота з інтроектами та розкриттям нових потенцій, післядія — рефлексія: опрацювання новоутворень);

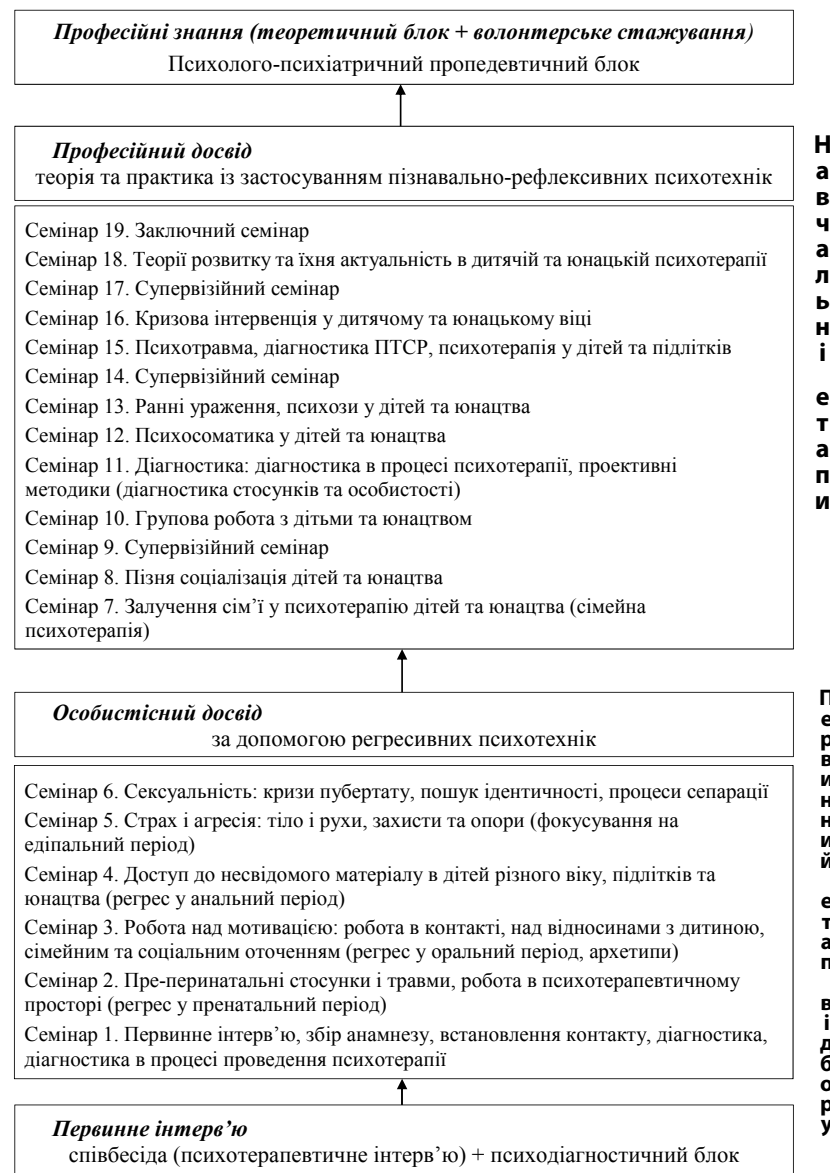


Рис. 3.4. Психотерапевтично-дидактична структура освітнього проекту з підготовки фахівців з психодинамічної інтегративної дитячо-юнацької психотерапії

– окремої актуалізованої ієрархії соціальних настанов (елементарні, соціальні, загальнолюдські, ціннісні, сенсо-життєві, професійні);

4) на четвертому етапі за допомогою:

– теоретико-методологічних підходів у контексті психолого-психіатричної просвіти;

– волонтерської психологічної та психотерапевтичної діяльності в дитячих установах медичного та психологічного практичного спрямування.

На основі проаналізованих наукових підходів та авторського дослідження концепції Я практичного психолога ми побудували модель, що унаочнює можливий зріз розвитку, інтеграції та взаємодоповнення складових концепції Я дитячого психолога-практика в структурі післядипломної професійної освіти (Рис. 3.5).

Найвагомішою структурою концепції Я, з якою первинно необхідно допомогти зустрітись дитячому практичному психологу — це «реальне Я», тобто уявлення про те, ким він є. Задіюючи інформаційні зовнішні та внутрішні площини при допомозі суб'єкт-суб'єктної та суб'єкт-об'єктної взаємодії та відповідного засвоєння нових знань та досвідів, модифікуються свідомі пласти концепції Я. Формується нове реальне Я та відбуваються паралельні зміни в ідеального Я, яке починає переформування на етапі первинного інтерв'ю.

Паралельно з формуваннями нових структур реального та ідеального Я відбувається глибинна робота на рівні емоційно-оцінкової складової особистості дитячого психолога-практика. Ця робота починається також на етапі первинного інтерв'ю у стосунку з супервізором, а далі виникає, відповідно, на першому навчальному етапі, де функціонують регресивні психотехніки у певній психотерапевтичній модальності. Психотерапевтична робота з глибинними досвідами підіймає ранні афективні пласти та драматичні ранні досвіди, а опрацювання захисних стратегій та патогенних утворень призводить до змін на рівні реального та ідеального Я. Цей ефект досягається за допомогою «регресивно-рефлексивного Я». Власне через цикл регресу у первинні стадії розвитку через задіяння регресивних психотехнік та методу «ліфта» і опрацювання власного дефіцитарного та ресурсного первинного досвіду відбувається рефлексія та інтроспекція [96; 97; 98; 101; 109].

До цього процесу залучається їхнє «несвідоме Я» та «підсвідоме Я» (індивідуальні імпліцитні та ранні експліцитні досвіди, або трансгенераційні імпліцитні досвіди), котрі утримують та впливають на подальший досвід. У такий спосіб психолог, з одного боку, збагачу-

ється новими соціально-рольовими здобутками, а з іншого — його попередній індивідуальний досвід опрацьовується, дефіцити (патогенні утворення) компенсуються та підіймаються життєві ресурси, а відтак, його особистість змістовно розширюється і збагачується, концепція Я змінюється на більш позитивну.



Рис. 3.5. Психокорекційно-психотерапевтичний простір післядипломної професійної освіти з напрямку психодинамічна інтегративна дитяча та юнацька психотерапія (сфери психотерапевтичних інтервенцій)

Під час розгортання третьої складової у внутрішньому світі психолога-практика (вчинково-креативної) переважно функціонують такі модальності настановлення, які містяться в інстанції «надсвідоме Я», а саме — «ціннісно-рефлексивне Я». Вона спрямована на обстоювання кожним психологом вартостей (ідеали, ідеї, мотиви, прагнення тощо), які проявляються у здійснених освітніх вчинкових патернах (виокремлення власних професійних цінностей у процесі психотехнічних вправ на рівні опрацювання ролей психологів-практиків, спостерігачів, допомоги іншим учасникам в оволодінні професійними знаннями, опрацюванні професійних теоретичних аспектів, проведенні та активній участі в інтервізіях та підгрупах самостійно поза освітніми семінарами, декларуванні професійних орієнтацій тощо). Також «надсвідоме Я» утримує морально-етичний аспект, а вчинкова дія зреалізовується методом морального вибору. Це дає змогу кожному узгодити власні частки реального та ідеального Я. Крім того, у структурі концепції Я виокремлюємо четверту складову — *спонтанно-духовну* та її відповідні модальності. Відомо, що самосвідомість може бути джерелом і підґрунтям духовності. Тому в авторській теоретичній моделі обґрунтовуємо четвертий компонент. Джерела духовності згідно В. Франклу, К. Юнгу, О. Гуменюк, криються у нерелексивних глибинах несвідомих структур самості тобто власного Я та є генетично обумовленими [57; 58; 255; 256; 279; 280; 281].

Розвиток духовної складової концепції Я дитячого практичного психолога починається через стосунок з власними архетипами, що криються в глибинах несвідомого. Цей психотерапевтичний досвід опрацювання власної духовності допомагає дитячому психологу усвідомити багатогранність та багатозаровість трансгенераційного походження цього феномену. Задіяння його в психотерапевтичну практику в роботі з дітьми дає нове осмислення та нові взаємини кожного клієнта та його цілої сімейної системи з власними екзистенціями та екзистенціями іншого.

У контексті формування спонтанно-духовної складової концепції Я дитячого психолога варто згадати і про психологічну культуру. Це теж структурна одиниця концепції Я, що виявляється у високій якості самоорганізації та саморегуляції, різних видах її базових прагнень і тенденцій, відношення особистості до себе, до близьких, до людей і світу загалом. Це оптимально організований процес життя, з допомогою якого особистість гармонійно враховує як внутрішні потреби, так і зовнішні вимоги соціальних і природних середовищ. Пси-

хологічна культура в структурі професійної складової концепції Я дитячого практичного психолога назагал вміщує комплекс:

- розвинутих спеціальних архетипних прагнень, орієнтацій, що споконвічно притаманні людині у вигляді особливих мотиваційних тенденцій;

- природних здібностей, що забезпечують реалізацію культурно-психологічних прагнень;

- відповідних до цих прагнень і здібностей прижиттєво розвинених умінь і стійких щоденних проявів поведінки.

До культурно-психологічних поведінкових проявів належать:

- 1) регулярно здійснюване самопізнання, самоаналіз своїх особистісних і поведінкових особливостей, унаслідок якого починають усвідомлюватися свої життєві призначення, утворюється і підтримується конструктивне самовизначення, самооцінка, що справді допомагають жити, ставити здійсненні цілі та завдання, направляти конкретні зусилля у відповідне до своїх схильностей і переваг русло, що допомагають бути самим собою;

- 2) конструктивне спілкування з людьми, що допомагає продуктивному вирішенню особистих, ділових та суспільних питань; хорошу саморегуляцію власних емоцій, дій і думок, розвинуті прагнення та вміння підтримувати переважно позитивний емоційний стан, швидко повертатися в спокійний стан у стресових ситуаціях, створювати і підтримувати позитивні особистісні настанови і відносини, зберігати «здоровий глузд» і мудрість у конфліктних ситуаціях, проявляти гнучкість мислення під час вирішення складних завдань, підтримувати гармонійний, різноманітний і адаптивний спосіб життя, тощо;

- 3) гармонійно організовану творчість — наявність своєї цікавої творчої справи, що виконується найчастіше в ігровому і процесуальному стилі, з помірним вкладенням зусиль і часу;

- 4) конструктивне ведення своїх справ, для якого характерне реалістичне планування, доведення розпочатої справи до кінця, вміння відмовитися від нереальної цілі та формулювання нової реальної, вміння працювати систематично, чередуючи з відпочинком і перемиканням на інші види діяльності;

- 5) конструктивний саморозвиток — наявність цілей і діяльності по самовихованню особистісних настанов і поведінки, що гармонізують бажання, емоції, думки й уявлення про себе, людей, навколишній світ, ставлення до них, що, як наслідок, поліпшує спосіб життя.

Психологічна культура практичного психолога в контексті концепції Я виявляється і в розвиненому почутті відповідальності за опти-

мальне протікання власного життя та життя клієнтів, особливо це стосується дитячо-юнацької категорії, що є найбільш вразливою до зовнішніх психологічних впливів. Рівень психологічної культури можна усвідомлено підвищувати за допомогою спеціально спрямованих процесів розвитку та саморозвитку. Вона потребує для підтримання та розвитку практично щодня помірних зусиль, тренування позитивних, «саногенних» особистісних настанов, «позитивного мислення» і конструктивної поведінки, що вдало формуються у процесі інтрапсихічної та інтерперсональної фахової взаємодії та психотерапевтичної підготовки.

Щодо змістовного наповнення рисунку 3.5 зазначимо, що розгортання складових концепції Я дитячих психологів-практиків обґрунтоване за принципом постадієвого регресу на всі стадії розвитку починаючи від пренатального досвіду. На всіх стадіях у регресивних станах в освітньому психотерапевтичному полі психолог зустрічається з різними складовими власної концепції Я, яка інтегрує в собі особистісні та професійні площини. Кожної сесії учасник освітнього проекту за напрямком «Психодинамічна інтегративна дитячо-юнацька психотерапія» має можливість зустрітись з різними частками власної когнітивної, емоційної, поведінкової та духовної складових на горизонтальній та вертикальній осях власного досвіду. У психічній констеляції вони є переплетеними та невіддільними, хоч у науковому розумінні і характеризуються різними модальностями. Вони є також носіями різних підструктур, які існують на кожній базовій осі, але мають свою ієрархічну взаємозалежність. До таких підструктур відносяться й ідеальне та реальне Я, дзеркальне Я, фізичне Я, соціальне Я, сімейне Я тощо. Таких підструктур Я існує безліч. Кожен дитячий психолог під час проходження освітнього циклу за напрямком «Психодинамічна інтегративна дитячо-юнацька психотерапія» використовує складну сукупність особистісних мисленнєвих схем для рефлексій та пізнання цих структур і підструктур, які об'єднуються в конструкти. Ці конструкти поєднують не лише минулі й теперішні психотенденції, а й сприяють відповідальності за майбутню поведінку, професійну діяльність та професійно-особистісні дії.

Саме аналізовані конструкти Я є певним фундаментом для становлення в кожного психолога-практика нових можливостей різних частин Я, які становитимуть основу професійних компетенцій фахівця [57; 58; 107; 108; 109; 110; 11; 119; 128; 129].

Формуючи структуру освітнього проекту з психодинамічної інтегративної дитячо-юнацької психотерапії, ми постійно зверталися до моделі динаміки розвитку концепції Я в онтогенетичному ключі, що дало

нам можливість створити психотерапевтичну площину для напрацювання емпатійних змістів професійної складової концепції Я дитячих психологів на всіх рівнях онтогенетичної осі. Це дасть їм змогу перебувати в різних регресивних станах відповідно до запитів дітей-клієнтів та завжди знаходитись з ними в емпатійному резонансі (рис. 3.6).

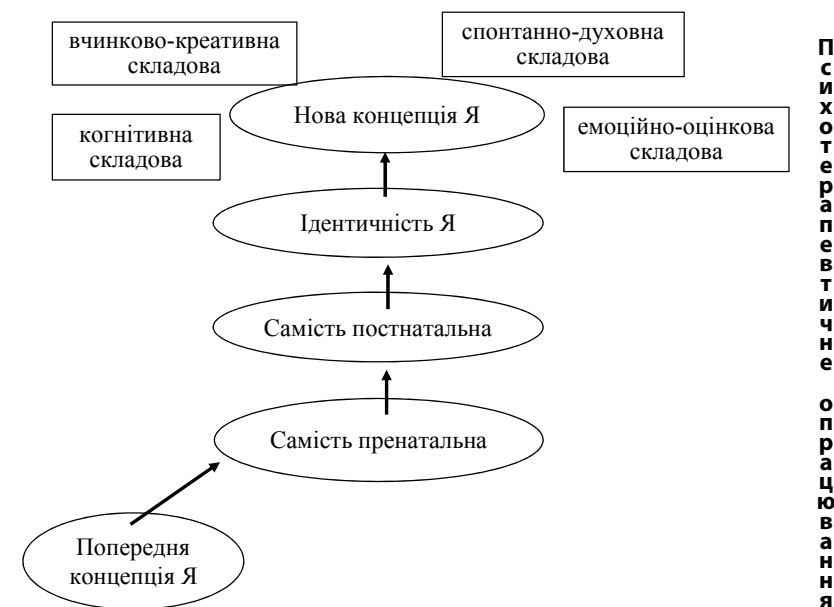


Рис. 3.6. Динаміка формування концепції Я дитячого практичного психолога в процесі освітнього проекту за напрямом психодинамічна інтегративна дитячо-юнацька психотерапія

Передумовами формування концепції Я є форми взаємодії людини в дитячому віці в дитячо-дорослому просторі, починаючи від пренатального зв'язку та пренатальної діадної взаємодії. Використовуючи регресивні психотехніки та метод «ліфта», можна допомогти кожному з учасників психотерапевтичного проекту зануритись у відповідні вікові стадії, опрацювати відповідні до віку власні дефіцити, що криються у пережитих травмах та фрустраціях або ж надкомпенсаціях. Як видно з рисунку 3.6, психотерапевтичне занурення передбачає регresi первинно у пренатальний, перинатальний та постнатальний періоди розвитку [129; 134; 135; 146; 211; 215; 258].

Після опрацювання цих етапів розвитку та компенсації наявних негативних досвідів відбувається занурення в наступні етапи, які відбуваються по чергові з відповідним опрацюванням постнатальної самості, первинних ідентифікаційних утворень і т.д. У процесі опрацювання *дефіцитів розвитку (ранньої емоційної депривації; інтроектних утворень, що перешкоджають гармонійному розвитку, ненадійних типів біндунгу; негативних дзеркальних утворень; раннього порушення ідентифікаційних структур; асоціальних ціннісних утворень, пережитих ранніх травм та втрат тощо)* отримуються нові ресурси, а відтак, формуються новоутворення на когнітивному, емоційно-оцінковому, вчинково-креативному та спонтанно-духовному рівнях, котрі розвиваюче наповнюють їх внутрішній світ відповідним позитивним соціально-культурним досвідом.

Відповідно до цього підходу і була створена програма освітнього проекту з психодинамічної інтегративної дитячо-юнацької психотерапії. Темі семінарів були побудовані в контексті психодинамічного підходу і з урахуванням відповідних стадій розвитку та опрацювання можливих особистісних дефіцитів на кожній стадії, що блокують вирішення базових вікових конфліктів, наявність яких призводить до виникнення нових «дефіцитарних» розширених утворень [281; 286; 289]. Ті ж, своєю чергою, спричиняють появу внутрішньопсихологічних конфліктів, які заважають професійній гармонізації концепції Я практичного психолога [122; 129; 133; 211; 282; 327].

Опрацьовуючи детально власні дитячі досвіди, дитячі практичні психологи оволодівають навиками регресу, що необхідно для якісної професійної самореалізації при роботі з дітьми різних вікових категорій. Дитячий психолог повинен мати навика регресу до віку, розвиткових навиків та досвіду дитини-клієнта, послуговуватись зрозумілою йому мовою та бути орієнтованим на допомогу в піднятті ресурсу, що міститься в глибинах індивідуального та колективного несвідомого дитини. Лише після наповнення її ресурсом можна доторкатись до болючих часток її досвіду [122; 128; 227; 276; 286].

Висновки до розділу 3

У розділі розглядався гносеологічний контекст теоретико-методологічних аспектів професійної підготовки психологів-практиків у контексті психодинамічної інтегративної дитячо-юнацької психотерапії, в якому запропоновано аналіз особливостей застосування психодинамічної терапії, враховуючи специфіку українського менталітету. Розглянуто складові класичного психодинамічного підходу з ура-

хуванням сучасних тенденцій психотерапії у постмодерному культурному середовищі в контексті допомоги дитячо-юнацькій категорії клієнтів та їх оточенню.

Проаналізовано сучасні тенденції формування професійної складової концепції Я дитячого практичного психолога в освітніх середовищах західноєвропейських шкіл. Виокремлено її основні риси. А саме:

- гносеологічно-герменевтична концепція, згідно з якою ця освіта трактується як процес пізнання, самопізнання, самореалізації, що охоплює все життя людини;

- важливий аспект освітньої психологічної та психотерапевтичної практики та її рефлексій на різних ступенях і формах системи неперервної освіти, що представляє її як постійне цілеспрямоване освоєння психологом-практиком соціокультурного та професійного досвіду різних поколінь;

- принцип організації психологічної та психотерапевтичної освіти на загальнодержавному та регіональному рівнях;

- принцип реалізації державної політики в галузі психолого-психотерапевтичної освіти;

- парадигма науково-психологічного мислення.

Зазначено, що до додаткових професійних програм різних країн Європи та Америки належать освітні програми різних напрямів (психоаналіз, аналітична психотерапія, індивідуальна терапія, трансактний аналіз, клієнт-центрована психотерапія, емотивно-поведінкова психотерапія, гештальттерапія, символдрама, психодрама та ін.), які реалізуються в освітніх закладах, освітніх програмах, курсах та семінарах. Однак, в ЄС на даний момент немає загального закону про регуляцію психотерапевтичної професії та неперервної психолого-психотерапевтичної освіти. У кожній країні політична ситуація по відношенню до психотерапії та практичної психології унікальна. Також унікальні думки представників професії з приводу здобуття психотерапевтичної професії (напрямків підготовки, перепідготовки та неперервності освіти), як на рівні міждержавних спільнот, так і всередині кожної держави.

Проаналізовані також особливості професіоналізації концепції Я практичного психолога в умовах сучасного стану вітчизняного суспільного простору. Констатовано, що в сьогоденних вітчизняних реаліях неперервна освіта є ключовою ланкою соціального поступу та забезпечує супутні умови для загального й професійного розвитку особистості в питаннях екзистенційних виборів, побудови конструктивних стосунків, набуття професійної ідентичності, подоланні кризових

станів та наслідків військових інтервенцій тощо. У розділі пропонується структурна інтегративна тривимірна модель післядипломної психокорекційно-психотерапевтичної освіти з напрямку «Психодинамічної інтегративної дитячо-юнацької психотерапії» та модель інтрапсихічного та інтерперсонального просторів післядипломної професійної освіти з напрямку «Психодинамічна інтегративна дитяча та юнацька психотерапія» в контексті формування професійної складової концепції Я практичного психолога.

Структура професійної складової концепції Я учасників освітнього проекту з психодинамічної інтегративної дитячо-юнацької психотерапії має такі компоненти: когнітивний, що конкретизується у «образі Я професіонал» суб'єкта, емоційно-оцінковий — у «ставленні до себе як професіонала та особистості», вчинково-креативний — в «аналізі змістів власного вчинку» та спонтанно-духовний — у «духовному Я» просторі, котрі розвивально гармонізують та наповнюють їх внутрішній світ відповідним позитивним соціально-культурним та професійним досвідом. У широкому розумінні професіоналізм у структурі концепції Я психолога визначається як чітке усвідомлення меж своєї компетентності, як розуміння високої відповідальності за результати власної діяльності та певної обмеженості вибраних засобів.

Керуючись вищезазначеним, важливо підійти до формування концепції Я дитячих практичних психологів з позицій психокорекційного та психотерапевтичного досвіду опрацювання всіх стадій розвитку за допомогою регресивних психотехнік та психотерапевтичного загурення за методом «ліфта» і можливості компенсації на кожній стадії наявних дефіцитів та оновлення або корекції структур концепції Я на кожній розв'язковій стадії.

Особливість професійної складової концепції Я як комплексу настанов полягає в тому, що об'єктом в даному випадку є сам носій настанов. Щодо психологів-практиків, які орієнтуються на спеціалізацію дитячого психолога зазначимо, що необхідно допомогти їм сформувати гармонійну структуру професійної концепції Я за допомогою спеціальних регресивних психотехнік та відповідних рефлексій, застосовуючи метод «ліфта» на таких рівнях, котрі розвивають наповнюють їх внутрішній світ відповідним позитивним соціально-культурним досвідом та гуманістичним спрямуванням. Дитячий психолог повинен мати навик регресу до будь-якого віку, розв'язкових навиків та досвіду дитини-клієнта, послуговуватись зрозумілою їй мовою та бути орієнтованим на допомогу в піднятті ресурсу, що міститься в глибинах індивідуального та колективного несвідомого ди-

тини. Лише після наповнення її ресурсом можна доторкатись до болючих часток її досвіду.

Результати даного розділу опубліковані у роботах:

1. Католик Г. В. Техногенні катастрофи: психологічна допомога очевидцям та постраждалим. Вид. 2-ге, доповнене / Г. В. Католик, І. О. Корнієнко. — Львів: «Червона калина», 2003. — 245 с.
2. Католик Г. В. Віддзеркалення суспільних трансформацій у динаміці юнацької психотерапевтичної групи / Г. В. Католик // Соціогуманітарні проблеми людини. — Львів, 2006. — № 5 — С. 23–30.
3. Католик Г. В. Дитяча та юнацька психотерапія: теорія та практика: монографія / Г. В. Католик. — Львів: Астролябія, 2009. — 216 с.
4. Католик Г. В. Дитяча та юнацька психотерапія: теорія та практика в сучасних наукових дослідженнях: монографія / Г. В. Католик. — Львів: Астролябія, 2012. — 312 с.
5. Католик Г. В. Модерні онтогенетичні підходи до розуміння динамічних аспектів розвитку «Я-концепції» практичного психолога / Г. В. Католик // Матеріали звітної конференції ЛНУ, 2012. — С. 92–101.
6. Католик Г. В. Психологія формування професійної Я-концепції практичного психолога: монографія докт. дисертації / Г. В. Католик. — Львів, ЛНУ ім. Івана Франка, 2013. — 405 с.
7. Katolyk H. The Motional Strategies of A Person / H. Katolyk, O. Shtepa // International Journal for Psychotherapy. — 2010. — Vol. 14, N2. — P. 32–38. (Дисертант розробив стратегічні моделі мотиваційного простору особистості).
8. Katolik G. Early pregnancy loss associated with maternal identificity process / Katolik G., Shishak O. // American Journal of Fundamental, Applied and Experimental Research, 2016/2 (2) — P. 65–84. <http://journal.ua-usa.org/images/SWF/Journal-2016-2-2/Journal.html>. (Дисертант провів професійні психотерапевтичні рефлексії випадків ранньої втрати вагітності та їх наслідків).
9. Katolyk H. Doświadczanie penthosu, czyli próba uporządkowania pojęcia lęku tanatycznego / Józef. Binnebesel, Zbigniew Formella, Halyna Katolyk // Medycyna paliatywna — 2018; 10 (3). — S. 145–149 (Дисертант розробив концепцію психотерапевтичної допомоги дітям, що переживають страх смерті).
10. Katolyk Halyna. Ontogenetic approach in the context of modern appreciation of the dynamics of formation of the I-concept of childhood psychotheraphet — Wydawnictwo Uniwersytetu Pedagogicznego w Krakowie / Polrocznik: Annales Peadagogiczca Cracoviensis. Studia Pedagogica, TOM

РОЗДІЛ 4

ПОБУДОВА ПСИХОДІАГНОСТИЧНОЇ МОДЕЛІ ПРОФЕСІЙНОГО ВІДБОРУ В СТРУКТУРІ ПЕРВИННОГО ПСИХОТЕРАПЕВТИЧНОГО ІНТЕРВ'Ю

Останніми десятиріччями простежуються світові тенденції зміщення психокорекційно-психотерапевтичного освітнього інтересу до здійснення так званого «психотерапевтичного сита». Це відбувається в межах від науково-практичної розробки та опису нормативних моделей особистості та діяльності психолога-практика до вивчення професійної свідомості, самосвідомості та первинної діагностики професійної придатності даного суб'єкта діяльності (Й. Біннебезель, Х. Бютнер, Л. Вінтергагер-Шмідт, Е. Викукаль, Г. Гаїндль, А. Голубовські, Г. Ф. Елленбергер, Е. Зайферт, Г. Кребс, К. Круппа, Е. Лукас, А. Пріц, Б. Стельцер, Е. Фрошмаєр, О. О. Фільц, Е. Унтервегер, В. Цімпріх, Г. Штумм та ін.) [254; 340; 341; 342; 344 345; 346; 347; 349; 353; 355; 377; 413].

У багатьох дослідженнях виказується думка про те, що одним з основних компонентів формування професійної складової концепції Я фахівців є не тільки створення умов для розвитку та гармонізації особистості спеціаліста та професіоналізації його концепції Я, але й первинне інтерв'ю, яке дає можливість у професійному альянсі визначити генетичні та набуті особливості концепції Я та визначити ступінь придатності до певного типу психологічно-психотерапевтичної діяльності. У контексті даних тенденцій та на основі практичного досвіду було створено психодіагностичну систему, що дозволяє проводити певні професійні рефлексії стосовно кандидатів на

освітні проекти з психодинамічної інтегративної дитячо-юнацької психотерапії.

Мету цієї психодіагностичної системи можна сформулювати наступним чином: необхідно з'ясувати шляхи підвищення ефективності відбору психологів для психокорекційної та психотерапевтичної роботи з немовлятами, дітьми, підлітками та молоддю з урахуванням усіх психологічних явищ, характерних для особистості. У контексті мети варто задатись питанням: за якими критеріями оцінювати ефективність психолога-практика в галузі психодинамічної інтегративної дитячо-юнацької психокорекції та психотерапії?

Пропонований нами підхід містить опис процедури професійного відбору та базується на моделі Європейського освітнього психотерапевтичного досвіду, зокрема в психотерапевтичних проектах Альтаузее, Альтенбергтрайфенштайн та інших [134; 211].

Зазначимо, що з допомогою психодіагностичної системи можливе з'ясування особистісного профілю кандидатів, а відтак — імпліцитні та експліцитні змісти їх мотивації до практичної роботи з дитячо-юнацькою категорією клієнтів та їх оточенням, а також визначення їх ресурсів та дефіцитів (патогенних утворень, спричинених негативними декомпенсованими досвідами) особистісної складової концепції Я (П. Бернштайн, Х. Бреннер, Д. Картвріг, Й. Кремеріус, О. Мироненко, А. Пріц, О. Фільц, Б. Хеллінгер, Н. Хородов та ін.) [211; 214; 301; 303; 305; 308; 310; 312].

У контексті вищезначеного був розроблений психодіагностичний комплекс стандартизованих та напівстандартизованих методик, який застосовувався паралельно зі співбесідою у первинному психодіагностичному інтерв'ю під час відбору кандидатів на освітні проекти з психодинамічної інтегративної дитячо-юнацької психотерапевтичної та психокорекційної підготовки. Психологічні висновки базуються на комплексному процесі обробки психодіагностичної інформації та первинного інтерв'ю. У подальшому запропоновано короткий опис психодіагностичних інструментів, починаючи з первинного інтерв'ю, мета якого полягає у виявленні смислового взаємозв'язку між мотивами здобуття освіти та внутрішньопсихологічними конфліктами, що за ними приховуються, а також у визначенні, якими важливими ресурсами для психокорекційного та психотерапевтичного процесу володіє спеціаліст, який мотивований здобути фахові знання з дитячо-юнацької психотерапії. Під час інтерв'ю навчаючий психолог (супервізор), що оцінює важливість інформації, яку отримує від психолога, мотивованого здобути освіти, і вста-

новлює з ним стосунки довіри. Тому ця бесіда має на меті одночасне встановлення контакту та окреслення особистісного профілю кандидата. Під час цієї першої зустрічі висвітлюються сенсозмістовні аспекти не тільки на рівні буквального вербального повідомлення, а також на суб'єктивному рівні комунікативного зв'язку (перенесення та контрперенесення) та на «сценічному рівні» в розумінні Аргєландера.

Первинне інтерв'ю використовують також для встановлення психотерапевтичного альянсу, збору інформації. В ньому, однак, можуть відбутися терапевтичні інтервенції. Майбутній успіх динамічних особистісних новоутворень у процесі освітнього простору значною мірою залежить від первинних переживань кандидата в цьому просторі. У ньому формуються стійкі робочі стосунки, які дадуть змогу кандидатові звернутися у процесі освіти до власних обтяжливих переживань та проблем (М. І. Винник, І. С. Вітенко, Г. В. Католик, О. І. Мироненко, М. М. Пустовоїт, І. І. Краснопольська та ін.) [118; 119; 122; 134; 180].

Знання про актуальні проблеми та життєву ситуацію психолога дають змогу психологу-супервізору отримати інформацію про ранній досвід, цінності, норми та мотиви, які призвели його до участі в освітньому проекті з цього напрямку. Наратив кандидата є підґрунтям для розуміння його теперішніх мотивацій та для бажання опанування пропонованих знань. У результаті первинного інтерв'ю навчаючий психотерапевт (супервізор) має скласти протокол, у якому містяться: короткий анамнез; оцінка рівня психологічної зрілості кандидата; здатності до стабільних стосунків; стилю поведінки з життям; здатності брати на себе відповідальність; здатності до саморегуляції; здатності до самооб'єктивізації, здатності до роботи з дітьми (Т. М. Вакуліч, І. С. Вітенко, Р. Грінсон, С. Зонненберг, Г. Католик, Х. Кехеле, С. Лазар, Т. І. Лазук-Бендас, Н. Мак-Вільямс, О. І. Мироненко, Х. Томе, Р. Урсанота ін.).

Після первинного інтерв'ю проводиться психодіагностичне обстеження за розробленою нами психодіагностичною системою, яка дає змогу якнайдетальніше об'єктивізувати інформацію про кожного кандидата на освітній проект. Подібні моделі використовуються впродовж десятиліть у психотерапевтичних просторах багатьох світових освітніх психотерапевтичних шкіл. Методики, підібрані згідно професіограм, виявляють найбільш значимі якості особистості та міру їх вираженості в потенційних учасників освітнього проекту з психодинамічної інтегративної дитячої та юнацької психотерапії.

Отже, в результаті концептуалізації освіти з психодинамічної інтегративної дитячо-юнацької психотерапії та розробки первинного інтерв'ю, як початкової ланки формування професійної складової концепції Я практичного психолога в освітньому просторі післядипломної освіти, ми визначаємо певні патогенні змісти, мотиваційні аспекти, зони особистісних ресурсів концепції Я кандидатів освітнього проекту. Це дає нам можливість прогнозу, компенсаторних інтервенцій, напрацювання фахових знань і навиків з метою формування професійної складової концепції Я практичного психолога в сфері дитячо-юнацької психотерапії.

Зупинимось на аналізі європейського досвіду та на дослідженнях основних принципів психотерапії, описаних українським психоаналітиком О. О. Фільцом з доповненням К. Янг, в яких зазначається, що в психотерапевтичному процесі освіта здійснюється в повному обсязі і передбачає теорію, власний досвід, практичну діяльність під супервізією, в яких набуваються необхідні знання подальших психотерапевтичних процесів [107; 108; 109; 110; 111; 124; 129; 133; 211; 254].

Конкретизуючи, зазначимо, що теоретичне підґрунтя професійної складової концепції Я передбачає: здобуття психотерапевтичної освіти на високому кваліфікаційному та науковому рівні; забезпечується різноманіттям методів психокорекції та психотерапії; освіта передбачає теорію, власний досвід, практичну діяльність під супервізією; набуття необхідних знань в подальших психотерапевтичних процесах та ін.

А. Пріц та О. Фільц зазначають, що в сучасних психотерапевтичних школах, що відносяться до європейських професійних спільнот, увага скеровується в русло інтерперсональної динамічної взаємодії. Вона спрямована, виходячи з останніх інтеграційних процесів та проблем глобалізації та інтеграції, на дослідження соціальних впливів, зокрема це стосується біженства, тероризму, узалежнення, мультимодальності середовища, міграційних процесів, мультикультурних сімейних систем (в яких губиться ідентичність). Не можна випускати з уваги й природні катаклізми, які призводять до екзогенних реакцій. Мається на увазі, що психотерапія є в пошуку мультимодальних парадигм, що фокусуються на новітніх комунікативних утвореннях, у контексті взаємодії сучасної людини з віртуальним простором та зміною часового сприйняття й відмінностями в загальному сприйнятті дійсності. У різних професійних психотерапевтичних спільнотах Європи проводяться дослідження, які стосуються виявлення унікальних компетенцій сучасного психотерапевта та практичного психолога. За-

гальним висновком є те, що професійні компетенції потребують постійного вдосконалення структур концепції Я [2; 3; 5; 18; 39; 211; 254].

Ефективність дитячо-юнацької психокорекційної та психотерапевтичної здатності психолога-практика чи психотерапевта визначається через показники його психічного та фізичного здоров'я, адаптації в колективі, орієнтації на успіх та, відповідно, стимулювання його творчості, можливості реалізувати себе в професійному просторі, інакше кажучи, функція психолога-практика має розглядатися як завдання компенсації особистісних змістів, розвитку та гармонізації його професійної складової концепції Я.

Професійним контекстом психолога-практика в роботі з дитячо-юнацькою категорією клієнтів має бути: *психокоректувати чи психотерапевтувати — означає сприяти самоінтеграції особистості клієнтів, компенсації патогенних змістів, знаходження життєвих ресурсів та мотиваційного простору та ін., відповідно до вікових потреб, індивідуально-психологічного, соціально-психологічного розвитку (інтрапсихічного простору) та площини оточення (інтерперсонального простору) та (залежно від віку клієнта чи пацієнта та стану площини його оточення) орієнтації його на формування успішних настанов та мотивації до самореалізації*. Теж саме стосується площини освітнього проекту, лише з однією різницею — кандидати на освітній проект повинні знаходитись у межах психологічного здоров'я та з наявністю певних особистісних та професійних компетенцій.

Однак, у процесі психологічної освіти та практики психологів-практиків часто доводиться мати справу з помилковим уявленням психологів-практиків та психотерапевтів про те, що їм відомо майже все необхідне про психологію своїх клієнтів та колективну психологію загалом. Це уявлення пов'язане з тим, що психологові-практику або психотерапевтові доводиться щоденно вирішувати психологічні проблеми, до того ж щоразу дотично до власного життєвого досвіду, як в плані ресурсу, так і в плані дефіциту. Необхідність щоденного вирішення цих завдань якраз і складає враження легкої доступності для пізнання психологічних знань, на відміну від технічних чи економічних [122].

Власне тут криється основна загроза в помилковому підборі кадрового потенціалу в галузі дитячо-юнацької психокорекційної та психотерапевтичної роботи. Допомогою у вирішенні цих питань є створена нами фахова психодіагностична система «СЕДНОР+», яка пройшла апробацію у 2001–2013 роках та застосовувалася паралельно зі співбе-

сідою в первинному психодіагностичному інтерв'ю під час відбору кандидатів на навчальні проекти з дитячо-юнацької психотерапевтичної освіти. Отримані нами результати психодіагностичних досліджень слугують об'єктивною додатковою інформацією для адекватного підбору претендентів на освіту в психотехнічному проекті (модель формується на досвіді освіти країн Західної Європи) [94; 95; 96; 97; 98; 99; 100; 101; 102; 103; 104; 105; 106; 107; 108; 109; 110; 111; 122].

На підставі пакету психологічних тестів можна визначити і оцінити відносно стабільні особистісні характеристики, когнітивні здатності та діагностичні показники професійної придатності. У поєднанні з детальним інтерв'ю кандидата це дає максимально якісний результат. Усі тести, які застосовуються у пропонованій нами психодіагностичній системі, мають методичне підґрунтя і відповідають психологічним критеріям якості. Результати можна розглядати як об'єктивні, повні і надійні дані.

Розроблена психологічна діагностика має на меті систематичний збір даних і підготовку інформації про особистість психолога-практика та психотерапевта (із подальшою перспективою обґрунтування, перевірки та оптимізації їхньої діяльності та її наслідків). Психологічні висновки базуються на комплексному процесі обробки психодіагностичної інформації та первинного інтерв'ю. Завдяки цьому можна отримати важливі психологічні характеристики особистості практикуючого фахівця, які інтегруються в особистісну характеристику, діагноз та прогноз. У поєднанні з результатами традиційної психотерапевтичної співбесіди отримуємо більш об'єктивну картину наявних особистісних і професійних дефіцитів чи потенцій, які є спроможними в контексті розвитку професійної складової концепції Я психологів-практиків у галузі дитячо-юнацької психотерапії.

4.1. Деякі підходи до створення професіограм практичного психолога

Заздалегідь у контексті формування програми профвідбору ми проаналізували деякі підходи до визначення професійних рис психолога, що проводились у різний час та різних психологічних школах. Так, у професіограмі психолога, створеній ще в 20-ті роки ХХ ст. на підставі низки досліджень, було констатовано, що необхідними є наявність [300; 303; 306; 307; 313; 314; 329; 321; 322; 323; 330; 368]:

- 1) вербальних здібностей розуміти мову та володіти нею;

2) психоспективних здібностей, тобто здібностей до спостереження, самоспостереження і тривалого зосередження уваги.

В аналітичній професіограмі діяльності психолога [39; 387; 395] було зазначено, що для психологів необхідними є:

- 1) спонтанна цікавість;
- 2) здібності до довготривалого опрацювання однієї проблеми;
- 3) професійна наукова база в поєднанні з високими мнестичними потенціями, креативними когніціями, особливостями уваги та уважності;
- 4) особистісні характерологічні якості: комунікативність та відкритість до контактів, вміння їх утримувати, вміння сподобатись, ентузіазм, наполегливість, здатність до інтроспекції, рефлексії, самоорганізованість.

Американська психологічна школа (на основі тестування за Роршахом, ТАТ та стандартизованим інтерв'ю) [333] демонструє розбіжності в характеристиці особливостей фахівців інших професійних площин та психологів. Було зазначено, що для психологів характерна: тенденція до залежності від батьків, пов'язана з почуттям провини і нещастя; велика чуттєвість; деяка агресивність; опір авторитетам; великий інтерес до людини.

Науковці Г. О. Балл, О. Ф. Бондаренко, Ф. Е. Василюк, Ж. П. Вірна, С. М. Потапчук [15; 29; 43; 47; 199] зазначали, що основна здібність психолога — вирішувати задачі на спілкування. Воно вміщує:

- 1) здатності цілісно та об'єктивно сприймати індивіда (швидка адаптація та орієнтація в просторі, концентрація на об'єкті тощо);
- 2) компетенції до пізнання та трактування інтрапсихічних змістів іншого (здатності до інтуїтивного пізнання, аналізу та синтезу);
- 3) емпатійні здібності (високий рівень співпереживання, доброзичливість та готовність надавати допомогу);
- 4) здатність до інтроспекції;
- 5) високий рівень самоконтролю та контролю ситуації.

Базовою детермінантою спеціальних компетентностей та здатностей, які охоплюють сферу практичної психології, є діагностування психотерапевтичної ситуації у всіх її аспектах (від особливостей проблеми чи дефіциту) функціонування чи розвитку суб'єкта в процесі психотерапевтичного альянсу [15; 42; 122].

Також досліджений зв'язок між слабкістю і лабільністю ЦНС (меланхолік) і вираженістю інтерсоціальних здібностей, що полягають у легкості і швидкості формування комунікативних та проєктивних умінь, з одного боку, і зв'язку активності нервових процесів з профе-

сійною антропоцентричною спрямованістю (інтересом до людини) — з іншого [317; 339].

Відбір психологів відбувався у два етапи (були застосовані дві батареї тестів, які охоплювали):

- 1) дослідження соціального інтелекту і соціальної фасилитивності (тест Саллівана-Гілфорда);
- 2) оцінка деяких професійно значущих для роботи психолога якостей і прогнозу ефективності (16 PF, MMPI). Зазначимо, що згідно з результатами MMPI, чим більший синдром емоційного вигорання, тим менше суб'єкт придатний до роботи психологом. Тобто перенасичення спілкуванням, що призводить до постійної втомлюваності, пригніченості, незадоволення собою та оточенням є достатньою основою для «заключення» про профнепридатність;
- 3) шкала альтруїзму, шкала консерватизму;
- 4) ігровий тест «Доповідь про перспективи психологічної служби в школі».

На основі отриманих результатів були сформульовані наступні висновки.

Дослідницька орієнтація психолога проявляється через існування в його особистісній структурі наступних рис: орієнтації до встановлення стосунків; емоційній стриманості під час їх побудови та їх утриманні; високого інтелектуального потенціалу при наявності соціального інтересу.

Практична орієнтація в кандидатів виявляється теж через особистісні властивості: насамперед готовності до стосунків та здатності їх підтримки; умінні врівноважувати емоційний простір при спілкуванні; здатності приваблювати людей; поєднання інтелектуальності та високого рівня чуттєвості, що дає змогу якісної взаємодії з емоційним простором клієнта; наявність високого рівня відповідальності; певний стосунок з власним почуття провини; наявність фрустраційних патернів; самостійність під час прийняття рішень; усвідомлення власної компетентності.

У різних психотерапевтичних школах визначались подібні якості особистості психолога-практика, у структуру якої включена й його концепція Я [90; 93; 94; 211; 306; 308]. Назагал до таких якостей можна віднести:

- високі інтелектуальні здібності та розсудливість;
- креативність: у сприйнятті ситуацій, виборі стратегій допомоги;
- спонтанність, всесторонність;
- здатність до інтроспекції та рефлексії;

- пізнавальність, почуття гумору;
- соціальний інтелект — прагнення працювати з людськими проблемами;
- усвідомлення особистісних особливостей;
- чуйність у мотиваційному просторі;
- здібності до встановлення психокорекційних взаємодій;
- відстоювання професійної позиції та відслідковування власних контрпереносів;
- терпимість, толерантність, методичність, наполегливість;
- готовність до відповідальності та здатності витримувати ситуації перенесення та опору з боку клієнта;
- почуття такту та міри у стосунках та готовність до співпраці;
- узгодженість структур особистості, наявність самоконтролю;
- наявність духовних та моральних засад, вміння їх тестувати в інших;
- високий рівень наукових та професійних знань;
- професійний інтерес до обраного виду діяльності [39; 52; 86].

Якості особистості, вони ж професійні здібності, що фокусуються в площинах професійної складової концепції Я практичного психолога можуть бути сконструйовані в наступні блоки:

- 1) здібність повноцінно та цілісно сприймати об'єкт;
- 2) здібність цілісного розпізнавання внутрішньопсихологічних конфліктів та інтроєктивних утворень особистості;
- 3) емпатійні здібності та почуття поваги до іншого;
- 4) інтроспективні здібності;
- 5) здатності до самоконтролю та контролю ситуації;
- 6) здатність слухати та бути пильним тощо [12].

Дослідниця Л. Г. Терлецька та інші дослідники виділяють такі професійно значущі якості майбутнього психолога, як інтенсивне професійне тренування, діяльнісна аперцепція, зміна погляду, дзеркальне відображення, адекватна оцінка і самооцінка, побудова оптимальних стратегій поведінки у професійних контактах, гармонізація структури особистості, професійно-психологічна рефлексія і саморефлексія, діапазон репертуару професійних ролей і уявлень про образ практичного психолога, адекватність образу Я, оптимальність психічного стану [94; 116; 122; 249].

Натомість вітчизняні та закордонні дослідники А. А. Деркач, Е. В. Селезнева, О. В. Михайлов, Н. І. Конюхов, В. О. Швидкий,

В. О. Шевченко найбільш значущими професійно важливими якостями вважає аналітико-конструктивний склад мислення і самостійність суджень, чуйність і проникливість, емоційно-вольову стабільність і терпеливість, стійкість до стресів і вміння адаптуватися до різних умов і чинників виконання обов'язків, емпатію і рефлексію, загальну психофізичну активність [63; 147; 148; 270; 271].

На думку В. Лаутербаха для професії психолога важливі такі якості, як вміння слухати і чути, розуміти внутрішній світ людини, широкий кругозір у галузі гуманітарних знань, чітка і зв'язана мова, своєрідна «душопізнавальна» спрямованість розуму, спостережливість, оптимістично орієнтований підхід до людини, здатність подумки уявляти її внутрішній світ [154].

А. Лангле, Ф. Лерш, С. Д. Максименко описали такі професійно важливі якості практичного психолога: комунікабельність, контактність, динамічність і гнучкість поведінки, емоційна стриманість і терпимість, високий рівень загальної культури поведінки, професійний такт, вміння тримати свою лінію поведінки, вміння аналізувати ситуацію ускладнень, глибоке знання основ конфліктології [69; 159; 176].

Підкреслюючи необхідність створити критерії особистості спеціаліста-професіонала, П. К. Холявчук, Я. В. Чапрак, М. В. Бергман пропонують виділити професійну ідентичність, професійну зрілість та професійну продуктивність. Перелічені критерії можуть слугувати основою для оцінки спеціаліста-психолога. Виділені критерії охоплюють професійну ідентичність як усвідомлення себе в професії, а також усвідомлення вибору і реалізації способів взаємодії з навколишнім світом [264; 266; 300].

Вимоги, пред'явлені до особистості психолога-практика, Р. Кочюнас звів до моделі «ефективного консультування», яка вміщує:

- 1) автентичність, як стержневу якість і найважливішу екзистенційну цінність;
- 2) відкритість до власного досвіду, як істинність у самосприйнятті;
- 3) розвиток самопізнання, як умову збагачення множин життєвих виборів;
- 4) особистісні потенції та самототожність: психолог повинен бути компетентним у тому, ким він є, куди прямує, чого прагне, що для нього є ціннісним;
- 5) толерантність до фрустрації та ситуацій невідомості, що виражається через почуття впевненості у власній інтуїції і чуттєвій адек-

ватності, впевненість у вірності власних рішень та спроможності бути рішучим та готовим до ризику;

6) прийняття відповідальності за процес психологічного або психотерапевтичного супроводу клієнта;

7) глибина стосунків, що дозволяє адекватно оцінювати переживання, позиції, переконання, особистісні прояви в стосунку з клієнтом та прийняття його безоцінково;

8) постановка адекватної мети, що допомагає консультантові не впадати в ідеалізовані фантазії про власну досконалість;

9) емпатія, як здібність до співпереживання станів клієнтів. [152].

Загально відомою є триада К. Роджерса, а також подібні моделі цілої плеяди психологів [229; 279; 280; 308; 314; 315], у яких зазначається, що, **по-перше**, первинною умовою успішної діяльності психолога-практика є конгруентність у стосунках з клієнтом. Йдеться про конгруентну символізацію психологом власного свідомого і підсвідомого досвіду. Це означає, що кожен стимул або мотив різних середовищ не спотворюється патогенними захисними механізмами. Важливо, щоб під час безпосередньої взаємодії з клієнтом психолог був самоконгруентним, з усіма присутніми йому відчуттями тут і тепер, і відповідно правильно символізованими і інтерпретованими переживаннями; **по-друге**, психолог переживає безумовну позитивну оцінку щодо прийняття клієнта: чуйність, прихильність, повагу, емпатію. **По-третє**, психолог-практик сприймає клієнта, як суб'єктивний світ, який охоплює весь комплекс відчуттів, сприйняття і спогадів, які виринають і є доступними для опрацювання. Знання суб'єктивного світу клієнта, отримані емпатійно, приводять до розуміння причин його поведінки і моделюють динамічний простір для конструктивізації змін особистості.

Завдяки вище наведеним професійним якостям психолога досягається одне з головних завдань психолого-психотерапевтичної інтервенції — формування інтеграції особистості клієнта.

К. Роджерс та О. В. Романенко вважають, що психолог-практик повинен мати такі якості, як природність, відкритість, автентичність, професіоналізм, емоційна стабільність і виліковуваність. Велике значення надається більш повному вираженню почуттів консультанта в лікувальному процесі як фактора, який посилює його ефективність [229; 230]. Таким чином, ми підійшли до проблеми оптимізації професійно значимих рис особистості фахівця-практика в галузі дитячо-юнацьких психотерапевтичних та психокорекційних взаємодій та створення критеріїв професійного відбору на початковій стадії освітнього проекту. Цей етап

ми розбили на два рівноцінні блоки, що склалися з первинного психотерапевтичного інтерв'ю (суб'єктивна інформація) та психодіагностичної системи (об'єктивізуюча інформація).

4.2. Первинне психотерапевтичне інтерв'ю як критерій відбору кандидатів освітніх проектів з «Психодинамічної інтегративної дитячої та юнацької психотерапії»

Мета первинного психотерапевтичного (психокорекційного) інтерв'ю передбачає:

1. Виявлення смислового взаємозв'язку між мотивами здобуття освіти та внутрішньопсихологічними конфліктами та патогенними змістами, що за ними приховуються.

2. Визначення, якими важливими ресурсами для психокорекційного та психотерапевтичного процесу володіє фахівець, який мотивований здобути фахові знання з дитячо-юнацької психокорекції та психотерапії.

Дієвими відповідями на ці запитання є: об'єктивна інформація; суб'єктивна інформація; ситуативна інформація [7; 18; 112; 118; 120; 134; 152].

Стосунок під час первинного інтерв'ю, на думку С. А. Белановського, є діалогом, тобто зустріччю між психологом, який навчає, та кандидатом на освітній професійний післядипломний проект. **Діалогічний принцип** характеризується позицією поваги і відкритості навчаючого психолога в стосунку до майбутнього учасника освітнього проекту при одночасному самосприйнятті. Така позиція дає змогу формувати та усвідомити цінність отримання нових професійних знань та підкріпити цінність мотивації та власних переживань самого претендента [18].

У цьому діалозі психолог-супервізор не лише оцінює важливість інформації, яку отримує від кандидата, а й встановлює з ним стосунки довіри. Тому ця розмова має на меті одночасне встановлення контакту та окреслення особистісного профілю кандидата. Вона може видаватись безсистемною для кандидата, бо він не завжди вловлює її головну лінію, але супервізор слухає і спостерігає, бо саме під час цієї першої зустрічі висвітлюються сенсозмістовні теми. Формується альянс на рівні візуальної психодіагностики за методом Аргеляндера [12; 107; 108; 109; 110; 111; 119; 129].

Такого роду діалог є одним із двох рівноцінно важливих діагностичних методів на первинному етапі навчального психотерапевтичного простору. У процесі між супервізором і кандидатом на освітній проект виникає вербальна і невербальна комунікація. З огляду на те, що метою такої розмови є не лише встановлення психотерапевтичного контакту, а й постановка «діагнозу» (наявного ресурсно-дефіцитарного стану кандидата), такий діалог виявляється діагностичним. Існують суттєві відмінності між особистою розмовою і діалогом супервізора та кандидатом на психотерапевтичну освіту, тому обидва учасники діалогу мають усвідомлювати, якого роду бесіду вони ведуть. Від цього залежать не тільки зовнішні рамки, але і внутрішній зміст їхнього діалогу. Кандидатам потрібно надати достатнього часопростору, в якому вони б мали змогу самі «намалювати картину власного внутрішнього світу» та окреслити мотиваційний аспект щодо перспективи майбутньої професійної діяльності. У процесі таких стосунків має утворитися угода, згідно з якою встановлюються навчальні терапевтичні рамки [18].

Освітній психотерапевтичний процес починається вже безпосередньо під час первинного інтерв'ю. Цю зустріч використовують для встановлення психотерапевтичних стосунків, збору інформації, однак у ній можуть відбутися важливі терапевтичні інтервенції. Зазначимо, що стосовно психотерапевтичного інтерв'ю Й. Екерт довів взаємозв'язок між переживанням пацієнтом першої бесіди та майбутнім успіхом терапії. Все це належить і до первинного інтерв'ю в навчальному просторі. Майбутній успіх динамічних особистісних новоутворень у процесі освітнього проекту значною мірою залежить від первинних переживань кандидата на первинному інтерв'ю.

У цьому ж просторі формуються стійкі робочі стосунки, які дають змогу кандидатові звернутися в ході здобуття освіти до власних обтяжливих переживань та проблем. Важливо знати, що в процесі інтерв'ю формується довіра, а це означає впевненість кандидата в незмінній доброзичливості й відкритості (супервізора), що дасть можливість в освітньому просторі відкрито виражати власні емоції при сформованій базальній довірі [39; 47; 55].

Біографічний анамнез

Вітчизняний науковець і психотерапевт О. Мироненко [180] зазначає, що коли йдеться про збір суб'єктивної та об'єктивної інформації про досвід клієнта, то маєтися на увазі ретельний добір інформації за допомогою скерованих та структурованих запитань. У нашому первинному інтерв'ю перед початком проекту вона використовується для

того, щоб отримати повну картину життєдіяльності претендента на навчання та мотиваційного аспекту щодо навчання. Анамнез у контексті участі в освітньому проекті з психодинамічної інтегративної дитячо-юнацької психотерапії передбачає збір наступної інформації:

- суттєві біографічні дані (у тому числі — наявну освіту в психотерапевтичних керунках та індивідуальний психокорекційний та психотерапевтичний досвід);

- особливості мотивації щодо здобуття освіти в напрямі психодинамічної інтегративної дитячо-юнацької психотерапії;

- наявність досвіду роботи з дитячо-підлітково-юнацькою категорією клієнтів;

- психодинамічно сповнені сенсу констеляції почуттів та характерні реакції.

З метою отримання цієї інформації, посилаючись на О. Мироненка [180] (апелюючи до лікувального психотерапевтичного процесу), пропонуємо три стратегії, дві з яких підходять і до первинного інтерв'ю в навчальному проекті. Це: 1) відкриті питання для збору біографічних даних; 2) альтернативні запитання для прояснення неясних та мотиваційних проблем.

Отож, знання про актуальні проблеми та життєву ситуацію кандидата дають змогу навчаючому терапевтові (супервізоріві) отримати дані про ранній досвід, цінності, норми та мотив, що привели його на освітній проект з цього напрямку. Наративна історія життєдіяльності кандидата є базою для розуміння його теперішніх мотивацій для опанування пропонованими знаннями та професією.

Первинне інтерв'ю це не лише наука, а й, насамперед, мистецтво [18; 39; 122]. Це взаємодія стосунків «супервізор–супервізант», в яких важливе безпосереднє психологічне розуміння та герменевтичний підхід. Так, необхідним є поєднання двох сфер: реєстрації об'єктивних даних та включення суб'єктивного переживання навчаючого психотерапевта (супервізора). Це і дає якнайкраще уявлення про особистісну цілісність кандидата.

Первинна діагностика також сприяє формуванню психотерапевтичних рамок в умовах навчального проекту та етики у взаємних стосунках навчаючого психотерапевта (психолога) та кандидата. В процесі цього у більшості кандидатів ще й підвищується мотивація до здобуття пропонованих знань.

Однак, успіх цього етапу залежить від дотримання певних необхідних умов: навчаючий психолог (супервізор) має уміти створювати під час первинного інтерв'ю атмосферу довіри, в якій кандидат почу-

вав би себе досить невимушено для того, щоб неупереджено сприймати співрозмовника. Якщо цього вдається досягнути, то кандидатові, в свою чергу, варто підтримати ініціативу навчаючого психолога (супервізора), сприяючи цим успіху діалога. Це створює атмосферу активного слухання.

Рамки первинного інтерв'ю

Ще раз зазначимо, що найважливіше завдання — встановити контакт з кандидатом, завоювати його довіру, допомогти в самовизначенні, тобто наскільки важливим для кандидата, його подальшого життя є перебування в освітньому проекті з цього напрямку, який полягає передусім у «глибинному поході до власних витоків» та «поході в майбутнє», що формуватиме професійну складову концепції Я дитячого психотерапевта та супроводжуватиметься новим переживанням та інтерналізацією життєвого та спеціально-наукового досвіду.

Таким чином, оцінюючи ситуацію кандидата, супервізор завжди повинен включати і враховувати створені ним ситуаційні параметри, які можуть виступати в подальшому в якості своєрідних стимулів [184]. Незалежно від того, усвідомлюємо ми правила та очікування, чи ні, вони є невід'ємною частиною будь-яких, у тому числі і психолого-психотерапевтичних взаємин. Функціональне значення первинного інтерв'ю полягає у визначенні правил для майбутньої взаємодії в проекті.

Навчаючому психотерапевтові (супервізоріві) необхідно повідомити кандидата про існуючі в освітньому проекті рамки, ознайомити з програмою, вимогами тощо. Це означає створити умови для надійної, чіткої і прогнозованої атмосфери для кандидатів під час здобуття професійної освіти та інтерналізації методу з динамічним формуванням його професійної складової концепції Я.

Головна ціль освітніх рамок — забезпечити готовність кандидатів здобувати знання відповідно до поставлених завдань. Майбутні дитячі психологи та психотерапевти охочіше працюватимуть над досягненням поставленої мети, якщо відчуватимуть певні зобов'язання. Рамкові стосунки не тільки дають змогу якісно оволодіти методом, а й символічно прояснюють інші стосунки у власному житті. В освітньому психокорекційному та психотерапевтичному просторі явно та неявно передбачається досягнення домовленості про певні стилі взаємодії, норми поведінки, правила. Такі взаємні зобов'язання визначають форму і структуру майбутніх проектних стосунків.

Навчаючий психотерапевт (супервізор) має:

- встановити стосунки з кандидатом;

- зібрати інформацію та біографічний анамнез (ми розробили стандартизовану анкету, що допомагає об'єктивізувати пропоновану кандидатом інформацію та психологічний стан:

- а) діагностика очікувань кандидата;
- б) рівень психологічної зрілості;
- в) здатність до стабільних стосунків (друзі, шлюб, звички, професія, робота);
- г) поведінка з життям (алкоголь, секс, шкідливі звички, небезпечні захоплення);
- д) здатність брати на себе відповідальність;
- е) здатність до саморегуляції (за допомогою внутрішніх та зовнішніх ресурсів);
- є) здатність до самооб'єктивізації (самокритичність, здатність подивитися на себе зі сторони);
- ж) стресові ситуації чи хвороби в минулому: як з них виходив та завдяки чому подолав (ресурси виходу із дефіцитів);
- надати загальну інформацію щодо проекту;
- за потреби вселити віру, що кандидат має потенції для інтерналізації даного методу та подальшої професійної діяльності;
- отримати від кандидата підтвердження бажання залучитися до освітнього психотерапевтичного процесу та простору (контракт);
- опрацювати етичні аспекти [18; 195].

Після первинного інтерв'ю за потреби можна, а інколи й необхідно, провести психотерапевтичне обстеження за створеною нами в контексті цього дослідження психодіагностичною системою СЕДНОР+, яка дає змогу якнайдетальніше об'єктивізувати інформацію про кожного кандидата.

Оскільки йдеться про підготовку фахівців у напрямі психодинамічної інтегративної дитячо-юнацької психотерапевтичної та психокорекційної допомоги, нам необхідно надзвичайно делікатно підходити до відбору кандидатів, залучивши суб'єктивні і об'єктивні психотерапевтично-психологічні можливості.

4.3. Авторська психодіагностична система СЕДНОР+ як об'єктивуючий інструментарій професійного відбору

Основною метою психологічної діагностики професійної придатності є отримання результатів про відповідні особистісні властивості кандидата на навчання у проекті психодинамічної інтегративної дитячо-юнацької психотерапії, виявлення нахилів до відповідного роду

діяльності, що, своєю чергою, є важливим аспектом формування професійної складової концепції Я психолога-практика та оптимізації його професійної діяльності в цілому.

При цьому обов'язково враховуються такі аспекти, як особистісний розвиток психолога, його соціальна інтеграція, вчинки та рішення, прийняті на підставі попереднього особистісного та професійного досвіду, а також мотивація. Важливим є також стиль інтерперсональної взаємодії, який поєднує в собі усі вище зазначені феномени. Крім того, пропонується нами комплексна психологічна діагностика може слугувати підґрунтям для розуміння власних дій та вчинків, а також слугує допомогою в більш глибокому самопізнанні, рефлексії, інтроспекції, що значно розширює поведінковий та адаптативний діапазон особистості [18; 39; 200; 222].

Процедура психологічної діагностики СЕДНОР+. На першому етапі досліджень кандидатів пропонується визначити детальний профіль «ідеального» кандидата на навчання у проекті. Далі діагностуємо **особистісний профіль** кандидата на підставі даних результатів досліджень і проводимо необхідний аналіз фактичних характеристик.

Далі нас цікавить **інтелектуальний та професійний профілі**. Отримавши психодіагностичні зрізи за декількома параметрами, ми отримуємо інформацію про наявні особистісні, інтелектуальні та професійні ресурсні та дефіцитарні зони кожного із кандидатів на освітній проект з психодинамічної інтегративної дитячо-юнацької психотерапії.

У подальшому процес формування професійної складової концепції Я практичного психолога в даному напрямку представляється нам як складний динамічний процес, який включає терапевтичне опрацювання кандидатом власних особистісних дефіцитів, що сформувалися в онтогенезі (дефіцитарні прояви концепції Я, зумовлені інтерналізацією негативного досвіду стосунків і суб'єктивним конструюванням їхнього травматичного значення, які свого часу деформували особистісний розвиток шляхом патопсихологічних гіперкомпенсацій), напрацювання професійного психотехнічного інструментарію, здобуття теоретичних знань та практичних навиків і, як результат, цілісна інтерналізація методу та професійна самореалізація.

Огляд психодіагностичних методів (СЕДНОР+), які використовуються в рамках фахового відбору на навчання в освітньому проекті з психодинамічної інтегративної дитячо-юнацької психотерапії:

Система побудована таким чином, що дає можливість отримати уявлення про багатоаспектність можливостей особистісного, інтелектуального та професійного просторів психологів-кандидатів на на-

вчальний проект. Пропонуємо структуру кожного з досліджуваних просторів. Вони включають наступні дослідження: профіль умінь і навичок, особистісний профіль, робоча поведінка, соціальна компетентність, психічна конституція.

У подальшому пропонується структура психодіагностичних методик, які дають можливість дослідити ці профілі. Пропонуємо цю структуру (табл. 4.1).

Таблиця 4.1

Опис діагностичних методик, які використовуються в рамках фахового відбору на навчання в освітньому проекті з психодинамічної інтегративної дитячо-юнацької психотерапії

Досліджувані профілі	Психодіагностичні блоки, які входять до профілів	Методики, які входять до психодіагностичних блоків
1	2	3
1.1. Профіль умінь та навичок	Блок 1. Рівень загального розумового розвитку	Методика 1. Таблиці Равена Методика 2. Культурно-незалежний тест Р. Кеттелла
	Блок 2. Мовні здібності	Методика 1. Тест структури інтелекту Р. Амтхауера
	Блок 3. Цифрові здібності	Методика 1. Тест структури інтелекту Р. Амтхауера
		Методика 2. Закономірності числового ряду
		Методика 3. Кількісні відношення
	Блок 4. Логічне аналітичне мислення	Методика 1. Тест структури інтелекту Р. Амтхауера
		Методика 2. Складні аналогії
	Блок 5. Концептуальне мислення	Методика 1. Методика інтелектуальної лабільності
	Блок 6. Дво- і тривимірний уява	Методика 1. Тест структури інтелекту Р. Амтхауера
		Методика 2. Тест креативності Г. Католик
	Блок 7. Пам'ять	Методика 1. Тест структури інтелекту Р. Амтхауера

Продовження табл. 4.1

1	2	3
1.2. Особистісний профіль	Блок 1. Мотивація досягнення успіху	Методика 1. «Потреба в досягненні» Методика 2. Діагностика особистості на мотивацію до успіху Т. Елерса
	Блок 2. Рівень суб'єктивного контролю	Методика 1. Діагностика рівня суб'єктивного контролю
	Блок 3. Мотивація лідера	Методика 1. Багатофакторне дослідження особистості Р. Кеттелла Методика 2. «Комунікативні та організаторські здібності» КОЗ-2
1.3. Робоча поведінка	Блок 4. Орієнтація на справу	Методика 1. Діагностика спрямованості особистості Б. Басса
	Блок 5. Гнучкість	Методика 1. Багатофакторне дослідження особистості Р. Кеттелла Методика 2. Вимірювання ригідності
		Методика 3. Діагностика рівня готовності до ризику Шуберта
	Блок 6. Нормативність	Методика 1. Багатофакторне дослідження особистості Р. Кеттелла
1.4. Соціальна компетентність	Блок 7. Контактність	Методика 1. Багатофакторне дослідження особистості Р. Кеттелла Методика 2. «Комунікативні та організаторські здібності» КОЗ-2 Методика 3. Діагностика комунікативної установки В. В. Бойко
		Методика 1. Багатофакторне дослідження особистості Р. Кеттелла Методика 2. Діагностика рівня емпатійних здібностей В. В. Бойко
		Методика 1. Багатофакторне дослідження особистості Р. Кеттелла
	Блок 8. Чутливість	Методика 1. Багатофакторне дослідження особистості Р. Кеттелла Методика 2. Діагностика рівня емпатійних здібностей В. В. Бойко
	Блок 9. Дипломатичність	Методика 1. Багатофакторне дослідження особистості Р. Кеттелла
	Блок 10. Орієнтація на команду	Методика 1. Багатофакторне дослідження особистості Р. Кеттелла Методика 2. Діагностика спрямованості особистості Б. Басса

Продовження табл. 4.1

1	2	3
	Блок 11. Домінантність	Методика 1. Багатофакторне дослідження особистості Р. Кеттелла
1.5. Психічна конституція	Блок 12. Емоційна стабільність	Методика 1. Багатофакторне дослідження особистості Р. Кеттелла Методика 2. Тест-опитувальник Г. Айзенка (EPI)
	Блок 13. Стресостійкість	Методика 1. Визначення нервово-психічної стійкості, ризику дезадаптації в стресі «ПРОГНОЗ»
	Блок 14. Самосвідомість	Методика 1. Методика А. М. Снайдера Методика 2. Опитувальник самоставлення В. В. Століна та С. Р. Пантелєєва
		Методика 3. Шкала вимірювання тактик самопрезентації С. Лі та Б. Куїглі

Опрацювання отриманих результатів пропонується структурувати у вигляді шкали оцінювання, яка виглядає наступним чином (табл. 4.2).

Таблиця 4.2.

Особистісні профілі

Профіль вмінь і навичок		Вираженість				
Когнітивні здатності	Пояснення	низька	середня		висока	
		1	2	3	4	5
Рівень загального розумового розвитку	Загальні розумові здібності, загальний показник інтелектуального розвитку (коефіцієнт інтелекту — IQ)					
Мовні здібності	Загальна здібність оперувати словами як сигналами та символами, вербальний інтелект					

Продовження табл. 4.2

Цифрові здібності	Математичне мислення						
Логічне / аналітичне мислення	Здібності здійснення операцій мислення (здібність комбінувати, утворювати поняття та рухливість мислення)						
Пам'ять / запам'ятовування	Запам'ятовування вербальних стимулів на слух						
Концептуальне / міждисциплінарне мислення	Гнучкість мислення, інтелектуальна лабільність						
Дво- і тривимірна уява	Просторова уява, наочно-дійове мислення, вміння оперувати просторовими образами, асоціаціями						
Продуктивність праці в екстремальних умовах							
Властивості уваги	Концентрація, стійкість уваги та рівень працездатності в динаміці («крива виснаженості»)						
Особистісний профіль		Вираженість					
Професійна орієнтація	Пояснення			Пояснення			
Мотивація досягнення успіху	Швидше задовольняється досягнутим, менш честолюбний						Активний, честолюбний, рішучий, шукає складні завдання
Рівень суб'єктивного контролю	Відчуття власної неспроможності впливати на події власного життя, несамостійність						Відчуття власної сили, гідності та відповідальності. Відчуття контролю над ситуацією
Мотивація лідера	Безініціативність, схильність рахуватися з загальноприйнятими поглядами, нездатність впливати на думки інших людей						Самостійність прийняття рішень, винахідливість, самодостатність, цілеспрямованість, прагнення проявляти ініціативу

Продовження табл. 4.2

Робоча поведінка							
Орієнтація на справу	Відсутність прагнення досягнути результату діяльності, безініціативність в роботі						Зацікавленість у вирішенні ділових проблем, орієнтація на отримання кінцевого результату
Гнучкість	Труднощі зміни поставленої програми діяльності, недовіра до всього, що не перевірене часом						Пошук нового досвіду, схильність імпровізувати, радикалізм
Нормативність	Мінливість, схильність потрапляти під вплив випадку чи обставин, неорганізованість						Наполегливість в досягненні цілі, точність, відповідальність, ділова спрямованість
Соціальна компетентність							
Контактність	Стриманий, холодний, невпевнений у контактах з людьми						Відкритий, щирий, товариський, має різноманітні зв'язки
Чутливість	Менш співчутливий, відсутність чуття стосовно соціальних ситуацій						Співчутливий, відчуває настрій інших, здатний оцінити соціальну ситуацію
Дипломатичність	Відсутність прагнення адаптуватися, говорить відкрито, чесно про те, що думає, прямолинійність						Проникливе ставлення до оточуючих, вміння поводити себе в товаристві, несхильність до критики
Орієнтація на команду	Автономний, звиклий до самостійної праці, сам несе відповідальність						Прив'язаний до групи, уникає прийняття самостійних рішень, шукає підтримки
Домінантність	Готовий до компромісу, поступливий, не прагне домінувати над іншими						Прагнення домінувати, впертий, переконаний у власних уявленнях

Психічна конституція						
Емоційна стабільність	Змінний настрій, важко переживає невдачі, неадекватно сильно реагує на подразники					Врівноважений, спокійний, оптимістичний, не занепадає духом, вміє керувати ситуацією
Стресостійкість	Швидка втомлюваність, менша працездатність, легка збудливість					Висока працездатність під тиском, стресостійкість, великі енергетичні ресурси
Самосвідомість	Невпевнений, нервовий в соціальних ситуаціях, надмірно вразливий					Впевнений, безпечний, спокійний та безтурботний

Модель подібного оцінювання розроблена австрійським психодіагностичним бюро КАТРА, має позитивний багаторічний досвід застосування у багатьох країнах та відповідає вимогам стандартизації опрацювання результатів психодіагностичних досліджень. Подібна модель пропонується нами і в системі СЕДНОР+ в рамках психокорекційно-психотерапевтичної освіти.

Висновки до розділу 4

Ефективність дитячо-юнацької психокорекційної та психотерапевтичної здатності психолога-практика визначається через показники його психічного та фізичного здоров'я, адаптації в колективі, орієнтації на успіх та, відповідно, стимулювання його творчості, можливості реалізувати себе в психокорекційній роботі, інакше кажучи, функція психолога-практика має розглядатися як завдання розвитку та гармонізації особистості психолога-практика. У процесі психокорекційної підготовки психологів-практиків часто доводиться стикатись з різного роду дефіцитами в розвитку самих психологів, які варто було б відстежити на початку, перед здобуттям ними професійної освіти.

Допомогою у вирішенні цих питань є створена нами фахова психодіагностична система «СЕДНОР+», яка пройшла апробацію у 2001–2016 роках та застосовувалася паралельно зі співбесідою у первинному психодіагностичному інтерв'ю під час відбору кандидатів на на-

вчальні проекти з психодинамічної інтегративної дитячо-юнацької психокорекційної підготовки. Отримані нами результати психологічних психодіагностичних досліджень слугують об'єктивною додатковою інформацією для відбору претендентів на навчання в психотехнічному проекті.

Психологічні висновки базуються на комплексному процесі обробки психодіагностичної інформації та первинного інтерв'ю. Завдяки цьому можна отримати важливі психологічні характеристики особистості практикуючого фахівця, які інтегруються в особистісну характеристику, діагноз або прогноз. У поєднанні з результатами традиційної психотерапевтичної співбесіди отримуємо більш об'єктивну картину наявних особистісних і професійних «дефіцитів» чи «ресурсів», які є спроможними в контексті розвитку професійної складової концепції Я психологів-практиків та відповідають критеріям континуально-ієрархічної структури професійної та особистісної складової концепції Я практичного психолога.

У контексті формування програми профвідбору ми проаналізували численні вітчизняні та зарубіжні підходи до визначення професійних рис психолога-практика. Таким чином ми підійшли до проблеми оптимізації професійно значимих рис особистості фахівця-практика в галузі дитячо-юнацьких психокорекційних взаємодій та створення критеріїв професійного відбору на початковій стадії навчального проекту. Цей етап ми розбили на два рівноцінні блоки, що склалися з первинного психотерапевтичного інтерв'ю (суб'єктивна інформація) та психодіагностичної системи (об'єктивізуюча інформація).

Основною метою психологічної діагностики профпридатності є отримання результатів про відповідні особистісні властивості кандидата на навчання у проекті з психодинамічної інтегративної дитячої та юнацької психотерапії, виявлення нахилів до відповідного роду діяльності, що, в свою чергою, є важливим аспектом оптимізації професійної діяльності в цілому та формування концепції Я.

При цьому обов'язково враховуються такі аспекти, як особистісний розвиток людини, її соціальна інтеграція, вчинки та рішення, прийняті на підставі попереднього особистісного та професійного досвіду, а також мотивація особи. Крім того, наша комплексна психологічна діагностика може слугувати підґрунтям для розуміння власних дій та вчинків себе та інших людей та допоможе в більш глибокому пізнанні власних можливостей, що значно розширює рефлексивний, когнітивний, поведінковий, духовний та мотиваційний діапазон та можливість досягнути власну концепцію Я.

У розділі запропоновані основні особистісні профілі особистості, які досліджуються, та структура первинного інтерв'ю.

Результати даного розділу опубліковані у роботах:

1. Католик Г. В. Некоторые методологические интерпретации диагностики профпригодности по диагностической системе «Поиск» / Г. В. Католик, З. А. Романец // В кн. Вторая Всесоюзная конференция по экспериментальной психологии. — Львов, 1988. — С. 177–178.
2. Католик Г. В. Експертна оцінка особистості вчителя / Г. В. Католик. — Львів, 1996. — 50 с.
3. Католик Г. В. Діагностична система вивчення передового педагогічного досвіду / Г. В. Католик // Конспект. — 1995. — № 1. — С. 21–22.
4. Католик Г. В. Дослідження креативності за допомогою авторської діагностики проєктивної методики «СЕДНОР» / Г. В. Католик. — Львів, 1996. — С. 12–19.
5. Католик Г. В. Модерні підходи до розуміння динамічних аспектів розвитку «Я-концепції» дитячого психотерапевта в онтогенетичному контексті // Г. В. Католик // Форум психіатрії та психотерапії. Науково-практич. журнал. Т. 7. — Львів, 2012. — С. 41–61.
6. Католик Г. В. Модерні онтогенетичні підходи до розуміння динамічних аспектів розвитку «Я-концепції» практичного психолога / Г. В. Католик // Тези науково-практичної конференції з міжнародною участю «Соціальна адаптація дорослих осіб з порушенням розвитку». — Львів, 2012. — С. 92–101.
7. Католик Г. В. Сучасна модель онтогенетичного підходу до розуміння розвитку «Я-концепції» практичного психолога / Г. В. Католик // «Університет економіки та права «КРОК». — 2016. — № 21. — С. 27–41.
8. Католик Г. В. Психодіагностична модель професійного відбору в структурі первинного психотерапевтичного інтерв'ю / Г. В. Католик // Вісник національного технічного університету України «Київський політехнічний інститут». Серія, Філософія. Психологія. Педагогіка. — К., 2016. — С. 56–67.
9. Католик Г. В. Психодіагностична модель професійного відбору: концептуалізація, емпірична верифікація / Г. В. Католик // Fundamental and applied researches in practice of leading scientific schools, 27 (3), 269-ON. С. 273–279

РОЗДІЛ 5

ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ КОНЦЕПЦІЙ ДИТЯЧОГО ПРАКТИЧНОГО ПСИХОЛОГА В НАПРЯМКУ «ПСИХОДИНАМІЧНА ІНТЕГРАТИВНА ДИТЯЧО-ЮНАЦЬКА ПСИХОТЕРАПІЯ»: АНАЛІЗ РЕЗУЛЬТАТІВ

5.1. Опис психодіагностичних методик та групи емпіричного дослідження

Дослідження тривало протягом 16 років з 2001 по 2016 рр. Воно побудоване у форматі лонгітюдного дослідження, що здійснювалось в авторських навчальних проєктах з психодинамічної інтегративної дитячо-юнацької психокорекції та психотерапії, які проводились нами в містах Львові, Одесі, Києві та Дніпропетровську.

Загальна кількість учасників проєктів 270 осіб. Дослідження проводилось перед початком навчання на проєкті з дитячої та юнацької психотерапії, у процесі первинного психотерапевтичного інтерв'ю, задіюючи описану у відповідному розділі даної дисертації психодіагностичну систему СЕДНОР+, в процесі навчального проєкту та при завершенні проєкту через 4,5 роки, після проходження всього навчального циклу.

У проєктах навчались професійні практичні психологи, які отримали вже освіту в якомусь із напрямків психотерапії та мали стосунок або бажали його мати в роботі з дитячо-юнацькою категорією клієнтів. Кожна навчальна група налічувала від 22 до 35 учасників. Навчальні семінари відбувались 6 раз на рік по два дні або чотири рази на рік по 3 дні (кількість навчальних годин зберігалась та тематика семі-

нарів теж була сталою). Між семінарами відбувались самозустрічі (підгрупи) учасників з метою відпрацювання та відреагування динамічних та особистісних аспектів, які опрацьовувались на попередніх психотерапевтичних семінарах у рамках навчальних проектів.

Результати підгруп протоколювались у вигляді рефлексій та опрацьовувались в контексті лонгітюдного дослідження.

Нами було розроблено програму та описано організацію емпіричного дослідження, спрямованого на перевірку теоретичної континуально-ієрархічної структури особистісної та професійної складових концепції Я дитячого практичного психолога, як складного психічного явища, що має певні прояви на формально-динамічному рівні, змістовно-особистісному й імперативному рівнях; розкрито основні принципи організації та зміст емпіричного дослідження; обґрунтовано репрезентативність вибірки; визначено та описано методичну процедуру дослідження концепції Я дитячого практичного психолога та психологічних властивостей, що супроводжують її прояви.

На основі емпіричного дослідження було засвідчено, що розроблений нами концептуальний підхід до багатоступеневі освіти психолога-практика в галузі психодинамічної інтегративної дитячо-юнацької психотерапії та психокорекції, був інтерналізований по завершенню навчання в цілісну концепцію Я учасників освітнього проекту.

Оскільки було визначено, що головним професійним інструментом дитячого психолога-практика є концепція Я, яка визначається як складний феномен: багатошарова психічна реальність, що включає різні рівні організації психічної діяльності: індивідуальні основи, колективні основи, онтогенетичні основи, соціальні основи та самореферентність, які підлягають рефлексивній експлуатації в терапевтичному стосунку з клієнтом, то формування професійної складової концепції Я первинно полягало в психокорекційно-психотерапевтичному опрацюванні образів його інтрапсихічного простору і наступній професійній рефлексії. Таким чином, ми виходили з того, що професійна складова концепції Я бачиться нами як первинно опрацьована і професійно відрефлексована особистісна концепція Я. Остання, в свою чергу, являє собою інтерналізовані частки різних інтерперсональних взаємодій, що екстеріоризуються у вигляді сукупності уявлень людини про себе і становлять зміст її самопрезентації.

Тому на старті, в процесі і по завершенню освіти було проведено психодіагностичні заміри, які давали нам можливість контролю становлення їх особистісної та професійної складових концепції Я. За критерій сформованої концепції Я дитячого психолога було обрано

дві опції: перша — професійна самореалізація після завершення проекту та соціалізація в професійному середовищі (наявність професійної практичної діяльності, участь у супервізійних проектах, наявність офіційного робочого місця і т.д.), друга — гармонізація концепції Я в аспектах, що проявляються в конструктивних способах самопрезентації та позитивному самоставленні.

У дослідженні було застосовано наступні методики — **інтроспекція змістів самосвідомості**, метод нарації та рефлексія концепції Я в психотерапевтичному сетінгу засобами авторських проективних технік «Візуалізація концепції Я», проективних методик «Три дерева» та «Лінія життя», аналізу символів регресивних станів та сновидінь, а також шкала Я-концепції Теннессі, шкала самомоніторингу М. Снайдера, шкала технік самопрезентації С. Лі та Б. Куїглі, методика дослідження самоставлення Століна-Пантілєєва, методи спостереження, техніки тренінгової та психотерапевтичної роботи (авторська розробка). Методи аналізу даних містили типологізацію, графічне моделювання, психосемантичну реконструкцію, методи багатовимірної статистики, методи статистичного висновку, методи статистичного аналізу психометричних психодіагностичних характеристик [223; 226; 197].

Шкала вимірювання самомоніторингу являє собою набір з 18 висловлювань (відповіді «так» і «ні»), які стосуються особистої поведінки. На думку автора, за допомогою шкали самомоніторингу виявляються значні відмінності в самоконтролі та експресивній поведінці. Основне призначення шкали самомоніторингу — діагностика індивідуальних відмінностей у керуванні враженням, виявлення гнучкості (лабільності) поведінки у взаємодії з іншими людьми. Гнучкість поведінки досягається за рахунок здатності адекватно сприймати стан і поведінку партнера по спілкуванню, постійно контролювати та змінювати власну поведінку із урахуванням отриманої про людину інформації і вимог комунікативної ситуації.

Шкала вимірювання технік самопрезентації складається з 64 тверджень (які треба оцінити за 9-бальною системою) та 12 шкал: виправдання з запереченням відповідальності, виправдання з прийняттям відповідальності, зречення, перешкоджання собі, вибачення, бажання сподобатися, залякування, прохання, приписування собі досягнень, перебільшення власних досягнень, негативна оцінка інших, приклад для наслідування.

Методика дослідження самоставлення складається з 110 тверджень (відповіді «так» і «ні») і призначена для виявлення структури

самостворення особистості, а також міри вираження окремих компонентів самостворення (9 шкал): закритості, самовпевненості, самокритичності, відображеного самостворення, самоцінності, самоприв'язаності, внутрішньої конфліктності та самозвинувачення.

Методика для визначення творчого потенціалу. Вона складається з 20-и зображень та призначена для дослідження творчого та особистісного потенціалу особистості. Методологічно ґрунтується на психоаналітичних підходах та структурована за допомогою трьох модифікованих та інтегрованих методів дослідження: семантичного диференціалу, методу нечітких оцінок і проективного підходу.

Метод нарації та рефлексія концепції Я в психотерапевтичному сетінгу засобами авторських проективних технік.

Проективна методика «Візуалізація концепції Я» дає змогу здійснити перші і суттєві уявлення про якість інтегральної концепції Я особистості на рівні образних проекційних уявлень особи про себе. Результати методики належать не лише до психодинамічних особливостей особистості, але й до загального питання взаємозв'язку параметрів образних уявлень людини про себе з іншими інтегрованими кількісними показниками психодіагностичної системи СЕДНОР+. У разі багаторазового повторення досліджень за методикою «Візуалізація концепції Я» дозволяє нам відстежувати глибинні динамічні особливості статичного та динамічного вимірів концепції Я практичного психолога.

Проективна методика «Три дерева» дає змогу сформулювати уявлення про наявні дефіцити та ресурси триангуляційної взаємодії та ресурси стосункових патернів.

Проективна методика «Лінія життя» використовується для виявлення дитячих ранніх травматичних ситуацій, зон особистісного ресурсу та дефіциту.

«Наративні методи», метою яких є аналіз історії життя в контексті рефлексій подій та інтроспекцій свідомих та несвідомих проекцій.

Аналізу символів регресивних станів та аналіз сновидінь дає можливість відслідкувати латентні змісти концепції Я.

5.2. Результати якісного аналізу

Ефективність моделі професійної підготовки практичних психологів за напрямом психодинамічної інтегративної дитячо-юнацької психотерапії крім свого кількісного вираження має й вагомий якісний показник, які досліджувались за допомогою авторських проективних ме-

тодик «Візуалізація Я-концепції», проективних методик «Три дерева», «Лінія життя», наративного методу, аналізу протоколів підгруп, індивідуальних рефлексій учасників протягом всього проекту в процесі кожного семінару.

Методики застосовувались на початку здобуття освіти на проєкті із психодинамічної інтегративної дитячо-юнацької психотерапії, в процесі та при завершенні проєкту. Також у процесі проєкту відбувалось детальне спостереження (та протоколювання) за динамікою особистісних змін як на інтрапсихічному, так і на інтерперсональному рівнях учасників проєкту (аналіз кейсів).

Насамперед, аналізуючи динаміку групових процесів слід акцентувати на низці інтрапсихічних та інтерперсональних переживань учасників, які маніфестували в процесі регресивних технік, вказуючи на неопрацьовані дефіцити. Окреслимо детальніше деякі з них:

1. **Пренатальні травми в контексті інтерналізованих структур Я**, які проявлялись у вигляді тілесних розщеплень, відсутності тілесних відчуттів або соматоформних проявів тощо.

2. **Родові травми** та концепція Я, які мають тенденцію трансформуватись у тілесні фіксації різних комунікативних переживань, патогенних патернів поведінки, дефіцитів комунікативної сфери тощо.

3. **Травми передчасної сепарації та ненадійних форм бондінгу**, які суттєво впливають на адаптаційні функції особистості та структури її концепції Я.

4. **Проблема статевої ідентифікації**, яка часто спричинена ранніми батьківськими фантазіями та неопрацьованими власними травматичними досвідами, а відтак — подальшими порушеними стосунками батьки-діти на всіх етапах розвитку дитини (часто включно і на перинатальному), нівелюванням статево-рольового виховання як на рівні сім'ї, так і на рівні суспільства та інші більш індивідуальні чинники, які організовуються довкола структур Я. Це призводить до:

- підвищеної конфліктності як у сімейному оточенні, так і в позасімейних або виробничих стосунках;
- міжстатевої соціальної гіперконкурентності;
- субдепресивних, депресивних станів, парасуїцидальних і суїцидальних тенденцій;
- ранніх безладних гомо-гетеросексуальних стосунків;
- різного роду емоційних та адаптаційних розладів;
- відсутності позитивної концепції Я.

5. **Проблема національної ідентифікації та концепція Я** властива була, перед усім, для учасників, які походили зі змішаних сімей, де

батьки є представниками різних культур або біженців та переселенців. У період суспільних трансформацій, наявних військових конфліктів, створення нової держави, коли питання ідентифікації стоїть надзвичайно гостро і відбувається формування національної ідентифікації нації, людина віддзеркалює цей процес надзвичайно гостро, що призводить до глибокого внутрішнього конфлікту та до проблем із соціальною адаптацією. Проявляються часто імпліцитні трансгенераційні родові травми, що є суттєвим підґрунтям для нового травматичного досвіду та ПТСР.

6. **Проблема сепарації** — це сімейний конфлікт, коли батьки не бажають змін у стосунках з дитиною, яка виросла та потребує більшої автономії і готова до сепарації. Традиційно в українській та радянській сім'ї дорослі діти, як правило, жили разом із батьками. Це призводило до певних сімейних деформацій, проблем у розподілі ролей у родині, інфантильної поведінки батьків дитини і т.д. Сьогодні відбуваються різкі зміни, коли нове покоління прагне до сепарації, а минуле (маючи досвід співіснування декількох поколінь та страх втрати сенсу життя через відхід дитини) прикладає неймовірні зусилля для утримання підлітка чи молодої людини біля себе. В результаті виникає гострий конфлікт, який носить деструктивний характер і людина потребує допомоги зі сторони. **Ряд учасників проектів опрацьовували гостро власні сепараційні проблеми.** Зазначимо, що надзвичайно гостро стоїть проблема із сепарацією у однодітних сім'ях, де єдину дитину батьки створюють сенсом свого життя і не бажають її дорослішання. Молодій людині в такому випадку надзвичайно важко виборювати власний простір. Допомоги назагал потребує вся сім'я, а часто і вся родина. Сепараційний конфлікт є одним у ряді найвагоміших, що призводить до особистісних дефіцитів, інтрапсихічних деформацій, а відтак до різного роду адаптаційних дисфункцій, а часом — до психотичних способів комунікативної взаємодії та суїцидальних форм поведінки..

7. **Концепція Я та сиблінгконфлікт** — це глибокий неусвідомлений або частково усвідомлений конфлікт між братами та сестрами. У багатодітній сім'ї відбувався розподіл ролей згідно пірамідальної структури. У двохдітних сім'ях відбувається гіперконкуренція між одностатевими сиблінгами, яка призводить до деструктивних стосунків між ними. Існує неусвідомлений глибокий потяг до інцесту в різностатевих сиблінгах. В обох випадках з обох сторін переживаються глибокі почуття образи і любові одночасно, які стосуються в першу чергу батьків, а вторинно — один одного. Часто це призводить до де-

адаптації в колі однолітків та деструкції в стосунках як з батьками, так і один з одним. **В учасників проектів піднялись неопрацьовані особистісні дефіцити в сиблінговому полі.**

8. **Концепція Я умовно покинутої дитини (умовні сироти або діти трудових емігрантів, діти, вирощені в родині, а не батьками, діти війни тощо)** — це, наприклад, внутрішньопсихологічні конфлікти осіб, батьки яких перебували на заробітках та залишили їх на виховання іншим людям (рідним або знайомим). Це, на жаль, є феномен сучасної української сім'ї. У цьому випадку ми маємо справу зі змішаним почуттям провини та образи, заниженою самооцінкою, гіперідеалізацією або знеціненням батьків (які виїхали), які унеможливають здоровий сепараційний процес і, відповідно, створюють проблеми в особистості із соціальною адаптацією. Ситуація виглядає ніби навпаки — сепарувались батьки, а не діти! З практичного досвіду зазначимо, що цікавими є випадки, коли підлітки-дівчатка залишаються з батьком, а мати їде на заробітки. Дівчинка бере на себе обов'язки дружини щодо батька і навпаки, а мама несвідомо трактується як дитина, яку очікують (клієнти у висловах про неї говорять як про маленьку «малесенька, мамусінка, хорошенька...»). У випадку, коли їде батько — дівчина почувається винною, покинутою і ображеною одночасно, а також не може «відпустити образ батька», що впливає на її стосунки з хлопцями та часто унеможливорює створення майбутньої сім'ї. Подібна ситуація спостерігається і у сім'ях, де виростають хлопці. Внаслідок порушених стосунків у сім'ї в молодих людей виникають також невротичні розлади, панічні розлади, девіантна поведінка, узалежнення тощо. Опрацювання цих дефіцитів в освітньому просторі дає можливість підняття власних ресурсів та досвід допомоги такій категорії клієнтів.

9. **Концепція Я осіб, які не зазнали абортизації, але були під її загрозою, та проблема осіб, у сім'ї яких були абортівані діти.** У нашій державі кількість абортіваних дітей чи не найбільша у світі. «Вцілілі» діти несуть частину сімейних травм на собі, що надзвичайно добре видно у психотерапевтичному процесі. Досвід свідчить, що в таких учасників проекту, окреслюється певний спектр внутрішньопсихологічних конфліктів, які потребують глибокого психологічного втручання. Причинами цих ранніх внутрішньопсихологічних конфліктів є :

- деструктивні свідомі та несвідомі сімейні стосунки (сімейні стосунки після абортів змінюються на більш деструктивні, а діти перебувають в епіцентрі цієї деструкції);

- відчуття всіх членів родини, що в родині є не тільки діти, які не зазнали абортизації, але й абортівані (наприклад, якщо в сім'ї було п'ять вагітностей, але народилося троє дітей, то сім'я несе психологічне та фізичне навантаження за п'ятьох дітей);

- у постабортних сім'ях простежується тенденція до «проклинання» живих дітей. Наприклад, можемо чути: «Шкода, що живеш», «Могла б тебе зовсім не вродити», «Могла б купити нове авто замість тебе» і т.д.;

- діти з таких сімей відчують «стан близнюка» з дитиною, яка була абортіваною. Вони часто запитують у батьків: «Може ще хтось був у родині?».

Які ж виникають внутрішньопсихологічні конфлікти при цьому?

Провина. Дитина, народжена після абортів, відчуває почуття провини за те, що вона живе, а інші (брати, сестри) загинули. Вона часто має відчуття того, що померлі більше заслуговували на життя, аніж вона (те ж відчуття мають ветерани воєн щодо своїх загиблих товаришів у стані поствоєнного синдрому; прикладами можуть бути ветерани В'єтнаму, Афганістану тощо). Дитина, яка вижила, звинувачує себе навіть у тому, що має нормальні життєві потреби. У наукових публікаціях цей стан провини називають комплексом Каїна, який виникає в дитини, після якої було переривання вагітності (вона є старшою від абортіваної дитини. Ще одним імпліцитним утворенням є *комплекс Якова*, який виникає у випадках, коли дитина відчуває себе заміненою (замість когось). Оба утворення викликають певні патогенні патерни. Наступним тригером є **страх**. Діти, які народились у сім'ях із проблемами абортів, мають посилене відчуття страху. Це спричиняє потребу в зменшенні відстані між дитиною та її батьками, між нею та іншими людьми. Виникає проблема відторгнення. Дитина боїться бути відторгнутою (абортіваною соціально). Така поведінка в подальшому є підґрунтям для різноманітних насильств (психічних і фізичних), зокрема, і сексуальних. Ці патогенні утворення призводять до виникнення страху бути самим собою. Серед учасників проекту загалом спостерігались подібні переживання, які потребували тривалої психотерапевтичної допомоги.

Наступне утворення, що внаслідок подібних обтяжливих переживань значною мірою формує концепції Я, є *песимізм*. Doroslišajuchi, люди з постабортним синдромом не довіряють нікому: ні собі, ні своїм близьким, ні особам протилежної статі. Часто вони не визнають авторитетів та мають негативну концепцію Я.

У процесі терапевтичного опрацювання вищезазначених внутрішньоособистісних конфліктів учасники мали змогу: отримати уя-

влення про природну модель сім'ї та експерієнтальні знання; отримати ресурси від групи і підняти власні; опрацювати стосунки з батьками та сиблінгами; вирішувати проблеми власної ідентифікації; опрацювати екзистенційні проблеми; опрацювати психотравми, отримані внаслідок різноманітних психогенних факторів та різних життєвих ситуацій; опрацювати ранні комунікативні дефіцити тощо.

На протязі всього дослідження нами велись детальні протоколи-рефлексії кожної сесії, в яких детально опрацюувалась групова динаміка. Кожен проєкт складався з 19 кейсів. У кожному кейсі співставлялись три критерії (табл. 5.1):

1. Проблеми, які активно виносились у групі.

2. Суспільні події, які група віддзеркалювала і через які переломлювалась у своїй динаміці.

3. Події, що відбувались у житті навчаючих психотерапевтів (супервізорів), які певним чином були інтегровані у групову динаміку. Нижче наводимо приклад аналізу такого кейсу.

Ще один варіант рефлексій, які проводили самі учасники проєктів стосується критеріїв **«Я в стосунку з Я»**, **«Я в стосунку з групою»** та **«Я в стосунку з терапевтом»**. Відтак терапевтичним ефектом вивчення та опрацювання усіх вищеописаних у попередньому розділі психотехнік було опрацювання власних дефіцитів, які криються у пережитих травмах та фрустраціях і викривлюють особистісний розвиток шляхом патопсихологічних гіперкомпенсацій, які оформлюються в захисні стратегії, проєкції та перенесення.

У процесі опрацювання особистісних досвідів учасники проєкту отримували нові ресурси, які втілювались у конструктивних новоутвореннях на когнітивному, емоційно-оцінковому, вчинково-креативному та спонтанно-духовному рівнях та розвиваюче наповнювали їхній внутрішній світ відповідним позитивним соціально-культурним досвідом.

Так до змін на когнітивному рівні, оцінених шляхом спостереження, інтерв'ювання та аналітичного осмислення можна віднести зростання самосвідомості, а відтак — ефективності в саморегуляції, емоційному комфорті. Учасники повідомляли про покращення в усвідомленні тригерів негативних емоційних переживань та конструктивніші, більш зрілі способи їх опрацювання. Зокрема, пряму відкриту вербалізацію шляхом Я-повідомлень, зменшення поведінкової маніпулятивності, зростання асертивності та здатності приймати себе і турбуватися про себе тощо.

Таблиця 5.1

Приклад аналізу кейсу 2002–2003 років

Суспільні події	Групові процеси	Наративи психотерапевтів
• Суспільство переживає багато траурних подій. • У червні 2002 року стається аварія літака з дітьми; • 7 липня 2002 року — авіакатастрофа на Сквиливському летовищі у Львові; • 7 серпня 2002 — 35 людей загинуло внаслідок аварії на шахті «Україна»; • 31 серпня 2002 — 20 осіб стали жертвами аварії на шахті ім. Засядька. • Але були й приємні моменти — у липні того ж року відбувся Всесвітній конгрес психотерапевтів у Відні, де українська делегація заявила про себе як національно зідентифікована.	• Група віддзеркалила ці події у фобіях, які становили центральну проблематику психотерапевтичної роботи. Постійно опрацьовувався страх смерті, • Трагедії материнства та народження, • Смерті після важких пологів, • Звідси почуття провини, • Проблеми пошуку місця у житті, • Конфліктна тема «мати–донька», • Проблеми з жіночою ідентифікацією в сенсі небажання бути дружинами та матерями, • Конфлікти на рівні стосунків між жінкою та чоловіком. • Домінували тенденції агресії та особливо автоагресії, саморуйнування, ідентифікаційного розщеплення	В особистому житті обоє психотерапевтів пережили смерть близьких людей та перебували у переживанні втрати

Щодо змін на емоційно-оцінковому рівні досліджувані демонстрували більш конструктивні способи сприйняття та оцінкового ставлення в міжособистісних стосунках, самоствердження за рахунок оточуючих змінилось на ефективні способи побудови значущих стосунків, зростання рівня емпатійності, децентрації, толерантності. Витворені нові грані особистісних якостей маніфестували не лише в процесі взаємин між учасниками групи, але в особистому просторі (гармонізувались сімейні стосунки учасників, деякі учасники створили благополучні сім'ї, налагодились взаємини з власними дітьми). На вчинково-креативному та спонтанно-духовному рівнях спостеріга-

лась гармонізація самоствавлення, яке із ситуативного змінилось на більш стійке та позитивне, самопрезентація змінилась на більш впорядковану та реалістичну, зріс показник самокритичності та поведінкової гнучкості, а також показник особистісної самоефективності. Значна кількість випускників (80 %) була вмотивована до практичної допомоги дитячо-юнацькій категорії клієнтів, частина з них мала на той час успішну практику, про що свідчили професійні випадки, які виносились ними на групову супервізію. Про якість знань та навиків свідчили також наукові звіти та структуровані описи успішної психотерапевтичної взаємодії з дітьми-клієнтами. Частина випускників на завершення освіти працювала в дитячих центрах, садочках, школах, лікарнях. При описі складності випадків з практичної діяльності в них спостерігалась професійна налаштованість на утримання напруження в роботі не тільки з дітьми із складними діагнозами, але, що є найважчим, з їх оточенням. У професійній складовій концепції Я спостерігались укорінена компетенція клінічного мислення, аналітичний підхід до анамнезу клієнта та вибору шляхів допомоги. Значно знизився рівень емоційного вигорання, професійного виснажування через зростання здатності диференціювати переживання клієнта та власні переживання, віддзеркалювати негативні переживання інших, зберігаючи професійну нейтральність та межі професійних стосунків з клієнтами.

5.3. Результати порівняльного аналізу

В результаті порівняння показників концепції Я дитячих психологів до перебування в освітньому проекті та при його завершенні можна констатувати, що статистично значимі відмінності виявлені у показнику самомоніторингу (рис. 5.2). Також виявлені статистично значимі відмінності у показниках технік самопрезентації тих учасників, які завершили навчання на ДЮП нижчим є показник зречення (19,42 проти 26, $t=3,1$, $p\leq 0,01$), нижчим є також показник бажання бути прикладом для наслідування (15,33 проти 23,0, $t=2,31$, $p\leq 0,05$).

Це відображає більшу відповідальність за власну поведінку і події власного життя і про менш інтенсивну потребу впливати на інших (можливо, тому, що вона є більш задоволеною, або ж являється свідченням опрацювання нарцисичного радикалу) у порівнянні з тим результатом, який вони показали на початку освітнього процесу. Відмінності технік самопрезентації відображені на рисунку 5.3.

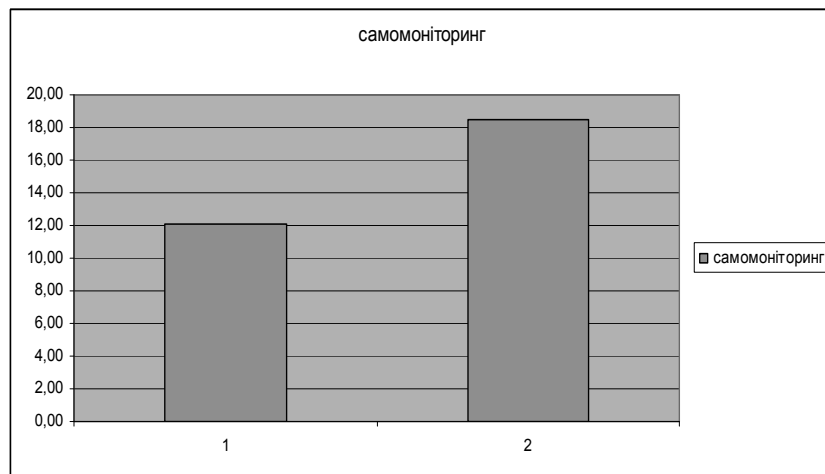


Рис. 5.2. Порівняння самомоніторингу (ряд 1 — учасники проекту на співбесіді, ряд 2 — учасники проекту при завершенні проекту)

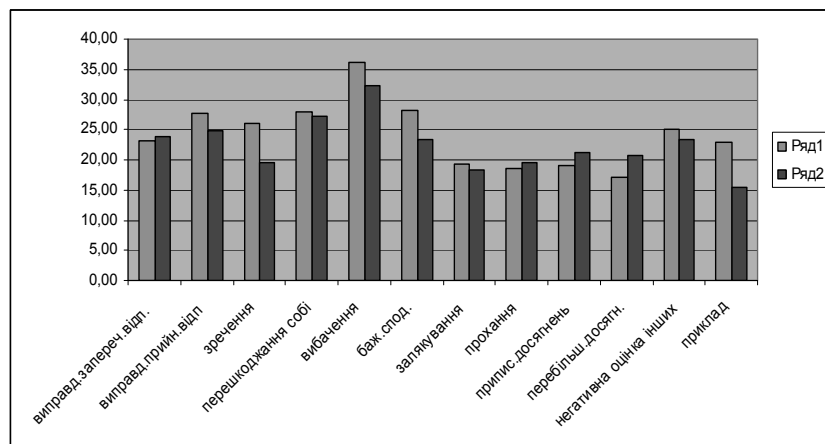


Рис. 5.3. Порівняння технік самопрезентації (ряд 1 — учасники на початку освітнього проекту з ДЮП, ряд 2 — учасники при завершенні освітнього проекту з ДЮП)

Особливих відмінностей у показниках самоставлення між результатами на початку освітнього проекту на ДЮП і при завершенні виявлено не було. Порівняння показників самоставлення відображене на рисунку 5.4.

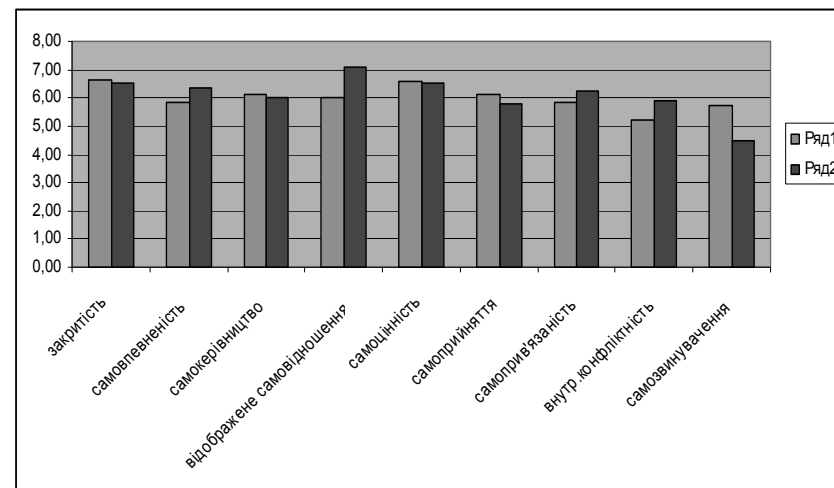


Рис. 5.4. Порівняння особливостей самоставлення (ряд 1 — учасники на початку освітнього проекту з ДЮП, ряд 2 — учасники при завершенні освітнього проекту з ДЮП)

Ймовірно, це є свідченням того, що учасники проекту вже мають попередньо завершену психотерапевтичну освіту і проблема самоставлення була здебільшого опрацьована раніше.

5.4. Результати кореляційного аналізу

На початку освітнього проекту з ДЮП змінна самомоніторингу прямо пов'язана із такими техніками самопрезентації як виправдання із запереченням відповідальності ($r=0,54$, $p \leq 0,05$), виправдання з прийняттям відповідальності ($r=0,54$, $p \leq 0,05$), зречення ($r=0,51$, $p \leq 0,05$), бажання сподобатися ($r=0,55$, $p \leq 0,05$), приписування собі досягнень ($r=0,46$, $p \leq 0,05$), приклад для наслідування ($r=0,42$, $p \leq 0,05$) та самоприйняття ($r=0,40$, $p \leq 0,05$). Кореляції самомоніторингу із різними шкалами представлено на рисунку 5.5.

Виправдання із запереченням відповідальності прямо пов'язане з самомоніторингом ($r=0,54$, $p \leq 0,05$), виправданням з прийняттям відповідальності ($r=0,46$, $p \leq 0,05$), зреченням ($r=0,51$, $p \leq 0,05$), бажанням сподобатися ($r=0,62$, $p \leq 0,05$), схильністю до приписування собі досягнень ($r=0,44$, $p \leq 0,05$), бажанням бути прикладом для наслідування ($r=0,73$, $p \leq 0,05$) (Рис. 5.6).

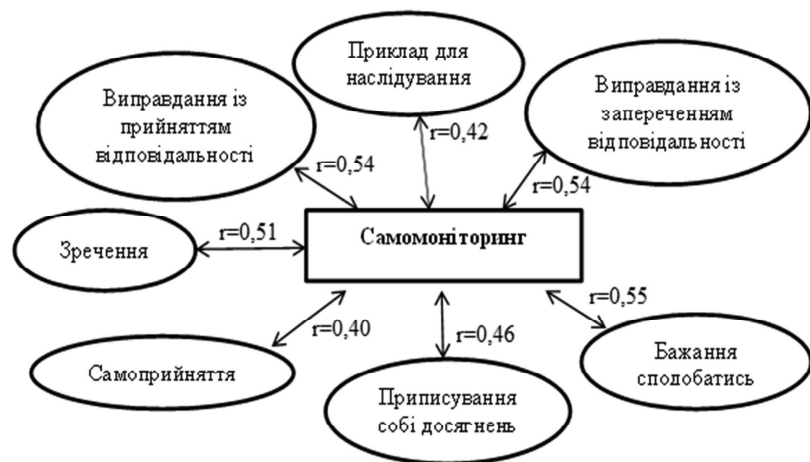


Рис. 5.5. Взаємозв'язки шкали самомоніторингу із іншими шкалами (на початку освітнього проекту з ДЮП)



Рис. 5.6. Взаємозв'язки шкали виправдання із запереченням відповідальності із іншими шкалами (на початку освітнього проекту з ДЮП)

Виправдання із прийняттям відповідальності прямо пов'язане з самомоніторингом ($r=0,54$, $p \leq 0,05$), виправданням з запереченням відповідальності ($r=0,46$, $p \leq 0,05$), такою технікою самопрезентації як зречення ($r=0,71$, $p \leq 0,05$), бажання сподобатися ($r=0,45$, $p \leq 0,05$), схи-

льність до приписування собі досягнень ($r=0,41$, $p \leq 0,05$) та самоцінністю ($r=0,50$, $p \leq 0,05$) (Рис. 5.7).



Рис. 5.7. Взаємозв'язки шкали виправдання із прийняттям відповідальності із іншими шкалами (на початку освітнього проекту з ДЮП)

Зречення прямо пов'язане з самомоніторингом ($r=0,51$, $p \leq 0,05$), виправданням із запереченням відповідальності ($r=0,51$, $p \leq 0,05$), виправданням із прийняттям відповідальності ($r=0,71$, $p \leq 0,05$), схильністю до приписування собі досягнень ($r=0,49$, $p \leq 0,05$) та самоцінністю ($r=0,42$, $p \leq 0,05$) (Рис. 5.8).

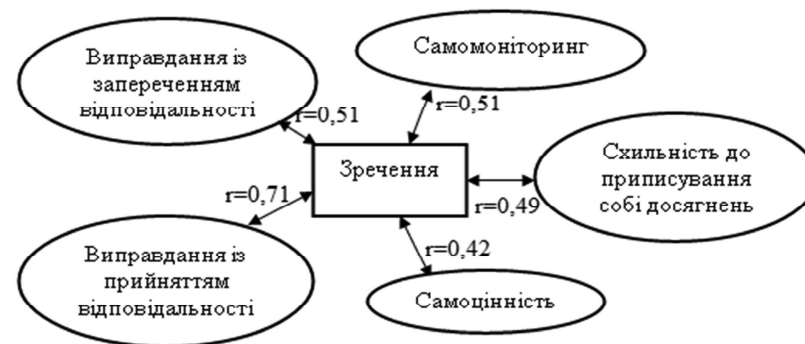


Рис. 5.8. Взаємозв'язки шкали зречення із іншими шкалами (на початку освітнього проекту з ДЮП)

Перешкоджання собі обернено пов'язане з самокерівництвом ($r=-0,40$, $p\leq 0,05$) та відображеним самоставленням ($r=-0,54$, $p\leq 0,05$) (Рис. 5.9).

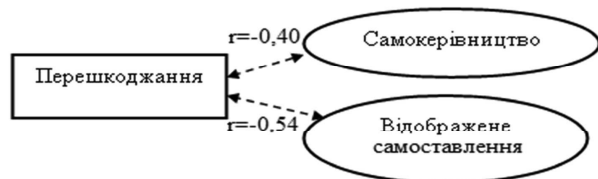


Рис. 5.9. Взаємозв'язки шкали перешкоджання із іншими шкалами (на початку освітнього проекту з ДЮП)

Бажання сподобатися прямо пов'язане з самомоніторингом ($r=0,55$, $p\leq 0,05$), виправданням з прийняттям відповідальності ($r=0,45$, $p\leq 0,05$), виправданням із запереченням відповідальності ($r=0,62$, $p\leq 0,05$), такими техніками самопрезентації як прохання ($r=0,82$, $p\leq 0,05$), схильність приписувати собі досягнення ($r=0,78$, $p\leq 0,05$) та схильність перебільшувати власні досягнення ($r=0,67$, $p\leq 0,05$), схильність до негативної оцінки інших ($r=0,50$, $p\leq 0,05$) та схильність бути прикладом для наслідування ($r=0,65$, $p\leq 0,05$) (Рис. 5.10).



Рис. 5.10. Взаємозв'язки шкали бажання сподобатися із іншими шкалами (на початку освітнього проекту з ДЮП)

Схильність до такої техніки самопрезентації як залякування прямо пов'язана із схильністю до приписування собі досягнень ($r=0,42$, $p\leq 0,05$), схильністю до перебільшення власних досягнень ($r=0,64$, $p\leq 0,05$), схильністю до негативної оцінки інших ($r=0,44$, $p\leq 0,05$), бажанням бути прикладом для наслідування ($r=0,47$, $p\leq 0,05$) та самоприйняттям ($r=0,45$, $p\leq 0,05$) (Рис. 5.11).



Рис. 5.11. Взаємозв'язки шкали техніки самопрезентації залякування із іншими шкалами (на початку освітнього проекту з ДЮП)

Схильність до такої техніки самопрезентації як прохання прямо пов'язана із бажанням сподобатися ($r=0,82$, $p\leq 0,05$) та схильністю до приписування собі досягнень ($r=0,59$, $p\leq 0,05$), схильністю до перебільшення власних досягнень ($r=0,51$, $p\leq 0,05$) та схильністю до негативної оцінки інших ($r=0,46$, $p\leq 0,05$) (Рис. 5.12).

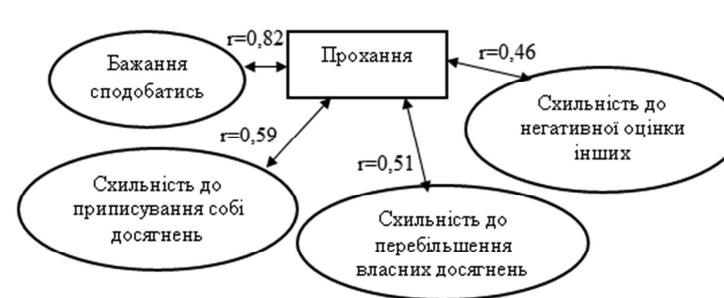


Рис. 5.12. Взаємозв'язки шкали техніки самопрезентації прохання із іншими шкалами (на початку освітнього проекту з ДЮП)

Схильність до приписування собі досягнень перебуває у прямому зв'язку з самомониторингом ($r=0,46$, $p\leq 0,05$), виправданням із запереченням відповідальності ($r=0,44$, $p\leq 0,05$), виправданням із прийняттям відповідальності ($r=0,41$, $p\leq 0,05$), зреченням ($r=0,49$, $p\leq 0,05$) (Рис. 5.13).



Рис. 5.13. Взаємозв'язки шкали схильності до приписування собі досягнень із іншими шкалами (на початку освітнього проекту з ДЮП)

Також ця шкала прямо корелює із бажанням сподобатися ($r=0,78$, $p\leq 0,05$), заякуванням ($r=0,42$, $p\leq 0,05$), схильністю до такої техніки самопрезентації як прохання ($r=0,59$, $p\leq 0,05$), схильністю до перебільшення власних досягнень ($r=0,83$, $p\leq 0,05$), негативної оцінки інших ($r=0,64$, $p\leq 0,05$), схильністю бути прикладом для наслідування ($r=0,61$, $p\leq 0,05$) та самоприйняттям ($r=0,60$, $p\leq 0,05$), а також в оберненому зв'язку із самозвинуваченням ($r=-0,40$, $p\leq 0,05$) (Рис. 5.13).

Схильність до перебільшення власних досягнень перебуває у прямому зв'язку з бажанням сподобатися ($r=0,67$, $p\leq 0,05$), схильністю до заякування ($r=0,64$, $p\leq 0,05$), до прохання ($r=0,51$, $p\leq 0,05$), до приписування собі досягнень ($r=0,83$, $p\leq 0,05$), негативної оцінки інших ($r=0,60$, $p\leq 0,05$), схильністю бути прикладом для наслідування ($r=0,48$, $p\leq 0,05$) та самоприйняттям ($r=0,57$, $p\leq 0,05$) (Рис. 5.14).



Рис. 5.14. Взаємозв'язки шкали схильності до перебільшення власних досягнень із іншими шкалами (на початку освітнього проекту з ДЮП)

Негативна оцінка інших прямо пов'язана з бажанням сподобатися ($r=0,50$, $p\leq 0,05$), заякуванням ($r=0,44$, $p\leq 0,05$), проханням ($r=0,46$, $p\leq 0,05$), приписуванням собі досягнень ($r=0,64$, $p\leq 0,05$), перебільшенням власних досягнень ($r=0,60$, $p\leq 0,05$) та із внутрішньою конфліктністю ($r=0,43$, $p\leq 0,05$) (Рис. 5.15).



Рис. 5.15. Взаємозв'язки шкали схильності до негативної оцінки інших із іншими шкалами (на початку освітнього проекту з ДЮП)

Бажання бути прикладом для наслідування прямо пов'язане з самомоніторингом ($r=0,42$, $p\leq 0,05$), схильністю до виправдання із запереченням відповідальності ($r=0,73$, $p\leq 0,05$), бажанням сподобатися ($r=0,65$, $p\leq 0,05$), схильністю до залякування ($r=0,47$, $p\leq 0,05$), до приписування собі досягнень ($r=0,61$, $p\leq 0,05$), до перебільшення власних досягнень ($r=0,48$, $p\leq 0,05$), самовпевненістю ($r=0,41$, $p\leq 0,05$) та самоцінністю ($r=0,41$, $p\leq 0,05$) (Рис. 5.16).



Рис. 5.16. Взаємозв'язки шкали бажання бути прикладом для наслідування із іншими шкалами (на початку освітнього проекту з ДЮП)

Закритість прямо пов'язана із самовпевненістю ($r=0,42$, $p\leq 0,05$) та самоприв'язаністю ($r=0,56$, $p\leq 0,05$) (Рис. 5.17).

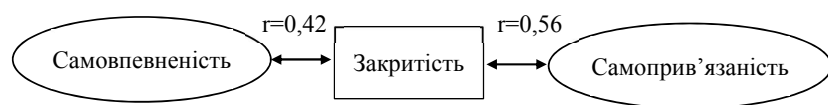


Рис. 5.17. Взаємозв'язки шкали закритості із іншими шкалами (на початку освітнього проекту з ДЮП)

Самовпевненість прямо пов'язана із схильністю до такої техніки самопрезентації бажання бути прикладом для наслідування ($r=0,41$, $p\leq 0,05$) та закритістю ($r=0,42$, $p\leq 0,05$), самокерівництвом ($r=0,46$, $p\leq 0,05$), самоцінністю ($r=0,68$, $p\leq 0,05$) та самоприв'язаністю ($r=0,48$, $p\leq 0,05$) (Рис. 5.18).



Рис. 5.18. Взаємозв'язки шкали самовпевненості із іншими шкалами (на початку освітнього проекту з ДЮП)

Самокерівництво прямо пов'язане з самовпевненістю ($r=0,46$, $p\leq 0,05$), відображеним самоставленням ($r=0,64$, $p\leq 0,05$) та самоприв'язаністю ($r=0,59$, $p\leq 0,05$), а також перебуває в оберненому зв'язку з такою технікою самопрезентації як перешкоджання собі ($r=-0,40$, $p\leq 0,05$) (Рис. 5.19).

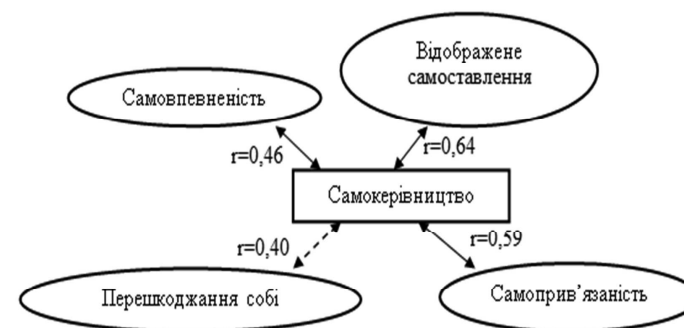


Рис. 5.19. Взаємозв'язки шкали самокерівництва із іншими шкалами (на початку освітнього проекту з ДЮП)

Відображене самоставлення прямо пов'язане з самовпевненістю ($r=0,51$, $p\leq 0,05$), самокерівництвом ($r=0,64$, $p\leq 0,05$), самоприв'язаністю ($r=0,55$, $p\leq 0,05$), а також перебуває в оберненому зв'язку з такою технікою самопрезентації як перешкоджання собі ($r=-0,54$, $p\leq 0,05$) (Рис. 5.20).

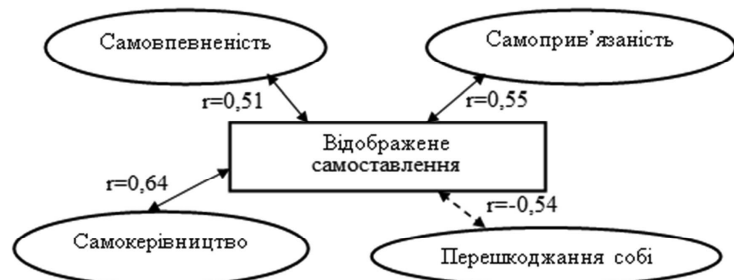


Рис. 5.20. Взаємозв'язки шкали відображеного самоставлення із іншими шкалами (на початку освітнього проекту з ДЮП)

Самоцінність прямо пов'язана із виправданням із прийняттям відповідальності ($r=0,50$, $p \leq 0,05$), зреченням ($r=0,42$, $p \leq 0,05$), бажанням бути прикладом для наслідування ($r=0,41$, $p \leq 0,05$) та самовпевненістю ($r=0,68$, $p \leq 0,05$), самоприйняттям ($r=0,45$, $p \leq 0,05$) та обернено пов'язана із схильністю до самозвинувачення ($r=-0,49$, $p \leq 0,05$) (Рис. 5.21).

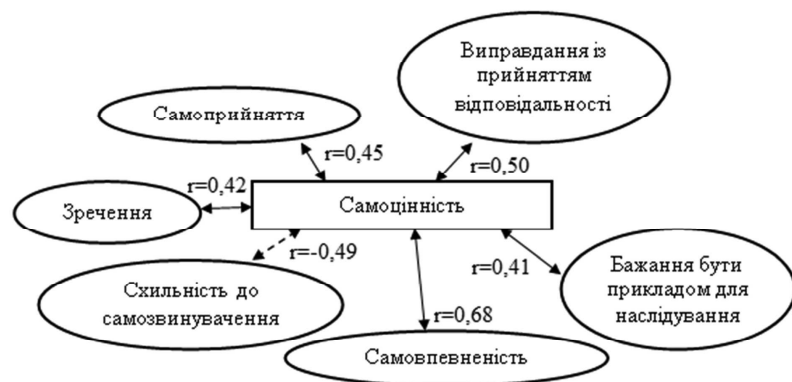


Рис. 5.21. Взаємозв'язки шкали самоцінності із іншими шкалами (на початку освітнього проекту з ДЮП)

Самоприйняття прямо пов'язане з самомоніторингом ($r=0,40$, $p \leq 0,05$), схильністю до залякування ($r=0,45$, $p \leq 0,05$), схильністю до приписування собі досягнень ($r=0,60$, $p \leq 0,05$), до перебільшення власних досягнень ($r=0,57$, $p \leq 0,05$), самоцінністю ($r=0,45$, $p \leq 0,05$), самоприв'язаністю ($r=0,55$, $p \leq 0,05$), а також перебуває в оберненому зв'язку із самозвинуваченням ($r=-0,57$, $p \leq 0,05$) (Рис. 5.22).



Рис. 5.22. Взаємозв'язки шкали самоприйняття із іншими шкалами (на початку освітнього проекту з ДЮП)

Самоприв'язаність перебуває у прямому зв'язку із закритістю ($r=0,56$, $p \leq 0,05$), самовпевненістю ($r=0,48$, $p \leq 0,05$), самокерівництвом ($r=0,59$, $p \leq 0,05$), відображеним самоставленням ($r=0,55$, $p \leq 0,05$), самоприйняттям ($r=0,55$, $p \leq 0,05$) та обернено пов'язана із схильністю до самозвинувачення ($r=-0,55$, $p \leq 0,05$) (Рис. 5.23).

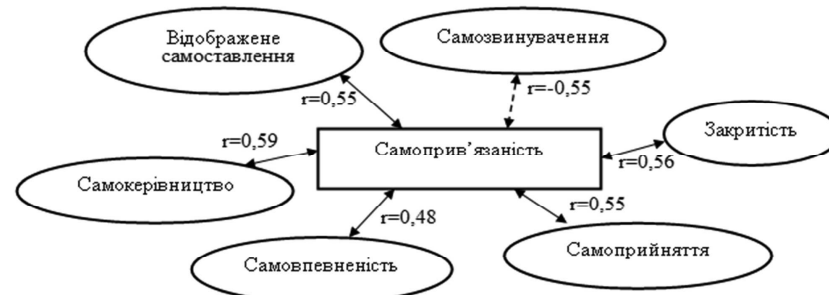


Рис. 5.23. Взаємозв'язки шкали самоприв'язаності із іншими шкалами (на початку освітнього проекту з ДЮП)

Внутрішня конфліктність прямо пов'язана із схильністю до негативної оцінки інших ($r=0,43$, $p \leq 0,05$) та самозвинуваченням ($r=0,47$, $p \leq 0,05$) (Рис. 5.24).

Самозвинувачення прямо пов'язане з внутрішньою конфліктністю ($r=0,47$, $p \leq 0,05$), а також перебуває в оберненому зв'язку із схильністю до приписування собі досягнень ($r=-0,40$, $p \leq 0,05$), самоцінністю

($r=-0,49$, $p\leq 0,05$), самоприйняттям ($r=-0,57$, $p\leq 0,05$) та самоприв'язаністю ($r=-0,55$, $p\leq 0,05$) (Рис. 5.25).

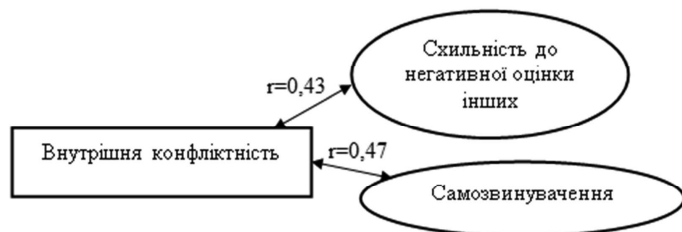


Рис. 5.24. Взаємозв'язки шкали внутрішньої конфліктності із іншими шкалами (на початку освітнього проекту з ДЮП)

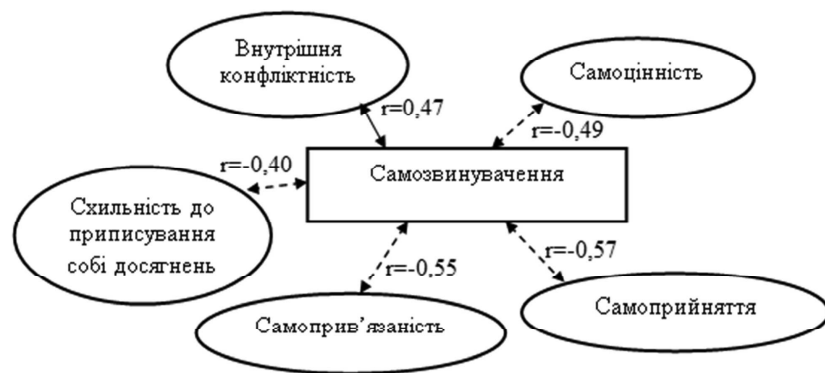


Рис. 5.25. Взаємозв'язки шкали самозвинувачення із іншими шкалами (на початку освітнього проекту з ДЮП)

Також ми провели кореляційний аналіз в масиві емпіричних даних, отриманих за участю учасників освітнього проекту наприкінці отримання освіти на ДЮП. Самомоніторинг прямо пов'язаний з уявленням про власну цінність ($r=0,40$, $p\leq 0,05$). Самомоніторинг перебуває в оберненому зв'язку із схильністю використовувати таку стратегію самопрезентації як вибачення ($r=-0,42$, $p\leq 0,05$) та самозвинуваченням ($r=-0,45$, $p\leq 0,05$) (Рис. 5.26).

Така техніка само презентації, як виправдання із запереченням відповідальності, прямо пов'язана із технікою виправдання із прийняттям відповідальності ($r=0,59$, $p\leq 0,05$), технікою зречення ($r=0,43$, $p\leq 0,05$), бажанням сподобатися ($r=0,42$, $p\leq 0,05$) (Рис. 5.27).



Рис. 5.26. Взаємозв'язки шкали самомоніторингу із іншими шкалами (наприкінці освітнього проекту з ДЮП)



Рис. 5.27. Взаємозв'язки шкали виправдання із запереченням відповідальності із іншими шкалами (наприкінці освітнього проекту з ДЮП)

Техніка самопрезентації виправдання із прийняттям відповідальності прямо пов'язана із технікою виправдання із зняттям відповідальності ($r=0,59$, $p\leq 0,05$), схильністю до зречення ($r=0,55$, $p\leq 0,05$) (Рис. 5.28).



Рис. 5.28. Взаємозв'язки шкали виправдання із прийняттям відповідальності із іншими шкалами (наприкінці освітнього проекту з ДЮП)

Така техніка самопрезентації як зречення прямо пов'язана з виправданням із запереченням відповідальності ($r=0,43$, $p\leq 0,05$), виправданням із прийняттям відповідальності ($r=0,55$, $p\leq 0,05$), вибаченням ($r=0,52$, $p\leq 0,05$), бажанням сподобатися ($r=0,52$, $p\leq 0,05$), проханням ($r=0,42$, $p\leq 0,05$) (Рис. 5.29).



Рис. 5.29. Взаємозв'язки шкали зречення із іншими шкалами (наприкінці освітнього проекту з ДЮП)

Перешкоджання собі прямо пов'язане з вибаченням ($r=0,43$, $p\leq 0,05$), бажанням сподобатися ($r=0,52$, $p\leq 0,05$), проханням ($r=0,41$, $p\leq 0,05$), із внутрішньою конфліктністю ($r=0,43$, $p\leq 0,05$), самозвинуваченням ($r=0,46$, $p\leq 0,05$). Перешкоджання собі обернено пов'язане з самоцінністю ($r=-0,45$, $p\leq 0,05$) (Рис. 5.30).

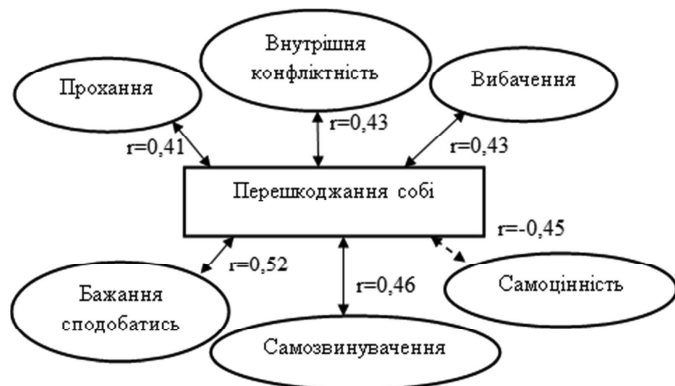


Рис. 5.30. Взаємозв'язки шкали перешкоджання собі із іншими шкалами (наприкінці освітнього проекту з ДЮП)

Техніка самопрезентації вибачення прямо пов'язана із зреченням ($r=0,51$, $p\leq 0,05$), перешкоджанням собі ($r=0,43$, $p\leq 0,05$), а також обернено пов'язана з самомоніторингом ($r=-0,42$, $p\leq 0,05$) (Рис. 5.31).



Рис. 5.31. Взаємозв'язки шкали вибачення із іншими шкалами (наприкінці освітнього проекту з ДЮП)

Бажання сподобатися прямо пов'язане із виправданням з запереченням відповідальності ($r=0,42$, $p\leq 0,05$), зреченням ($r=0,52$, $p\leq 0,05$), схильністю до перешкоджання собі ($r=0,52$, $p\leq 0,05$), застосуванням таких технік самопрезентації як прохання ($r=0,52$, $p\leq 0,05$), приписування собі досягнень ($r=0,57$, $p\leq 0,05$) (Рис. 5.32).



Рис. 5.32. Взаємозв'язки шкали бажання сподобатися із іншими шкалами (наприкінці освітнього проекту з ДЮП)

Така техніка самопрезентації, як залякування, прямо пов'язане із схильністю до негативної оцінки інших ($r=0,47$, $p\leq 0,05$) (Рис. 5.33).

Схильність до застосування такої техніки само презентації, як прохання, прямо пов'язана із зреченням ($r=0,42$, $p\leq 0,05$), перешкоджанням собі ($r=0,41$, $p\leq 0,05$), з бажанням сподобатися ($r=0,52$, $p\leq 0,05$), приписуванням собі досягнень ($r=0,41$, $p\leq 0,05$) (Рис. 5.34).

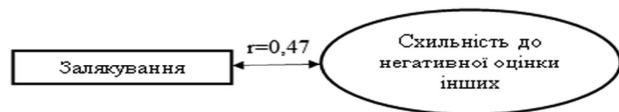


Рис. 5.33. Взаємозв'язок шкали залюбування із шкалою схильності до негативної оцінки інших (наприкінці освітнього проекту з ДЮП)



Рис. 5.34. Взаємозв'язки шкали прохання із іншими шкалами (наприкінці освітнього проекту з ДЮП)

Схильність до приписування собі досягнень прямо пов'язана з бажанням сподобатися ($r=0,57$, $p\leq 0,05$), такою технікою самопрезентації як прохання ($r=0,41$, $p\leq 0,05$), схильністю до перебільшення власних досягнень ($r=0,73$, $p\leq 0,05$) та самоприв'язаністю ($r=0,41$, $p\leq 0,05$) (Рис. 5.35).



Рис. 5.35. Взаємозв'язки шкали схильності до приписування собі досягнень із іншими шкалами (наприкінці освітнього проекту з ДЮП)

Схильність до перебільшення власних досягнень прямо пов'язана з бажанням сподобатися ($r=0,42$, $p\leq 0,05$), схильністю до приписування собі досягнень ($r=0,73$, $p\leq 0,05$) (Рис. 5.36).

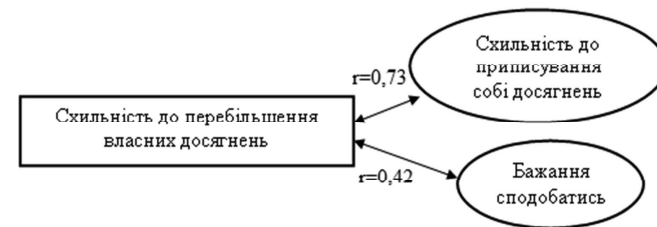


Рис. 5.36. Взаємозв'язки шкали схильності до перебільшення власних досягнень із іншими шкалами (наприкінці освітнього проекту з ДЮП)

Така техніка самопрезентації, як негативна оцінка інших, прямо пов'язана із залюбуванням ($r=0,47$, $p\leq 0,05$) та перебуває в оберненому зв'язку з відображеним самоставленням ($r=-0,43$, $p\leq 0,05$) (Рис. 5.37).

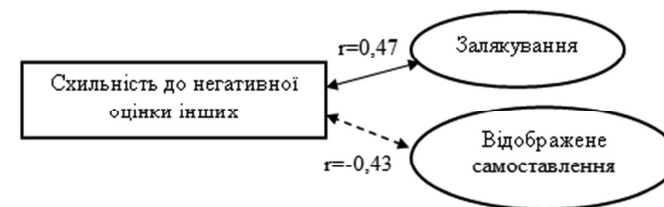


Рис. 5.37. Взаємозв'язки шкали схильності до негативної оцінки інших із іншими шкалами (наприкінці освітнього проекту з ДЮП)

Бажання бути прикладом для наслідування прямо пов'язане із самовпевненістю ($r=0,48$, $p\leq 0,05$) (Рис. 5.38).

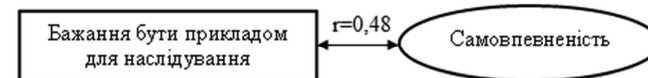


Рис. 5.38. Взаємозв'язок шкали бажання бути прикладом для наслідування із шкалою самовпевненості (наприкінці освітнього проекту з ДЮП)

Закритість прямо пов'язана із самоприйняттям ($r=0,52$, $p\leq 0,05$) та самоприв'язаністю ($r=0,54$, $p\leq 0,05$) (Рис. 5.39).

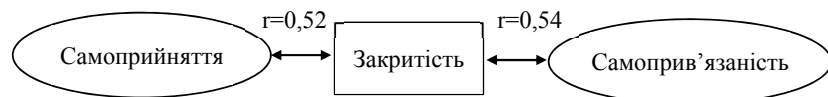


Рис. 5.39. Взаємозв'язки шкали закритості із іншими шкалами (наприкінці освітнього проекту з ДЮП)

Самовпевненість прямо пов'язана із бажанням бути прикладом для наслідування ($r=0,48$, $p \leq 0,05$), самокерівництвом ($r=0,63$, $p \leq 0,05$), відображеним самоставленням ($r=0,64$, $p \leq 0,05$) та самоцінністю ($r=0,67$, $p \leq 0,05$), самоприйняттям ($r=0,45$, $p \leq 0,05$) та самоприв'язаністю ($r=0,44$, $p \leq 0,05$) (Рис. 5.40).

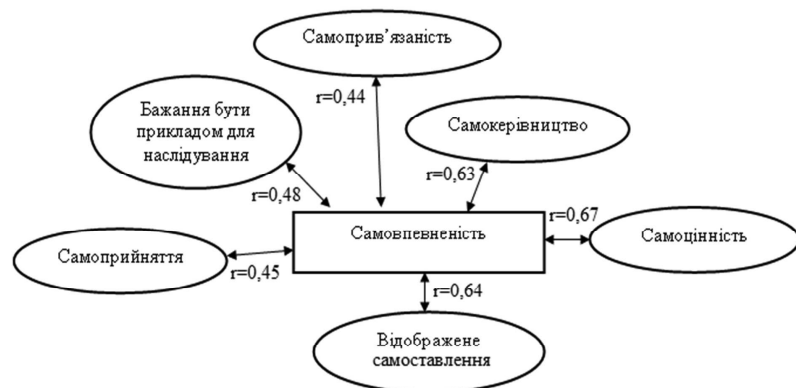


Рис. 5.40. Взаємозв'язки шкали самовпевненості із іншими шкалами (наприкінці освітнього проекту з ДЮП)

Самокерівництво прямо пов'язане із самовпевненістю ($r=0,63$, $p \leq 0,05$), відображеним самоставленням ($r=0,64$, $p \leq 0,05$) та самоцінністю ($r=0,43$, $p \leq 0,05$) (Рис. 5.41).

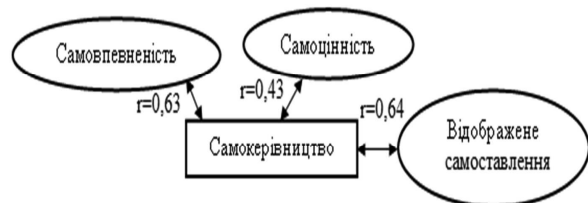


Рис. 5.41. Взаємозв'язки шкали самокерівництва із іншими шкалами (наприкінці освітнього проекту з ДЮП)

Відображене самоставлення прямо пов'язане із самовпевненістю ($r=0,64$, $p \leq 0,05$), самокерівництвом ($r=0,64$, $p \leq 0,05$), самоцінністю ($r=0,66$, $p \leq 0,05$), самоприйняттям ($r=0,45$, $p \leq 0,05$), а також перебуває в оберненому зв'язку із схильністю до негативної оцінки інших ($r=-0,43$, $p \leq 0,05$) та самозвинуваченням ($r=-0,44$, $p \leq 0,05$) (Рис. 5.42).

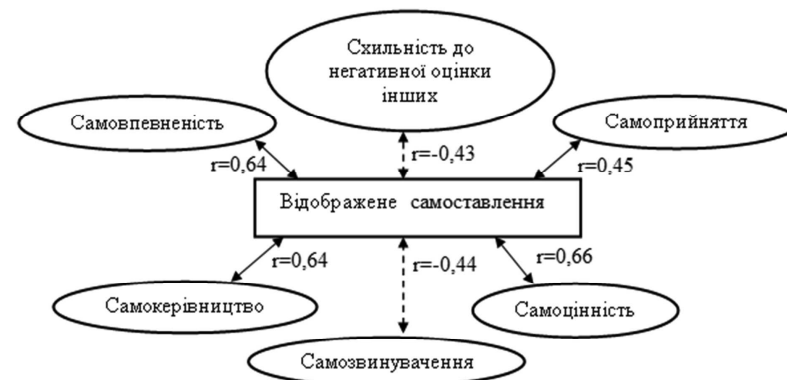


Рис. 5.42. Взаємозв'язки шкали відображеного самоставлення із іншими шкалами (наприкінці освітнього проекту з ДЮП)

Самоцінність прямо пов'язана з самомоніторингом ($r=0,40$, $p \leq 0,05$), самовпевненістю ($r=0,67$, $p \leq 0,05$), самокерівництвом ($r=0,43$, $p \leq 0,05$), відображеним самоставленням ($r=0,66$, $p \leq 0,05$), самоприйняттям ($r=0,43$, $p \leq 0,05$) (Рис. 5.43).



Рис. 5.43. Взаємозв'язки шкали самоцінності із іншими шкалами (наприкінці освітнього проекту з ДЮП)

Самоприйняття прямо пов'язане з закритістю ($r=0,52$, $p\leq 0,05$), самовпевненістю ($r=0,45$, $p\leq 0,05$), відображеним самоставленням ($r=0,45$, $p\leq 0,05$), самоцінністю ($r=0,43$, $p\leq 0,05$) та самоприв'язаністю ($r=0,68$, $p\leq 0,05$) (Рис. 5.44).

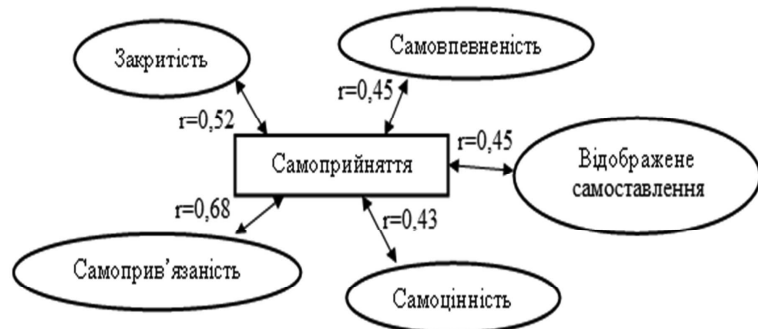


Рис. 5.44. Взаємозв'язки шкали самоприйняття із іншими шкалами (наприкінці освітнього проекту з ДЮП)

Самоприв'язаність прямо пов'язана із приписуванням собі досягнень ($r=0,41$, $p\leq 0,05$), закритістю ($r=0,54$, $p\leq 0,05$), самовпевненістю ($r=0,44$, $p\leq 0,05$), самоприйняттям ($r=0,68$, $p\leq 0,05$) (Рис. 5.45)

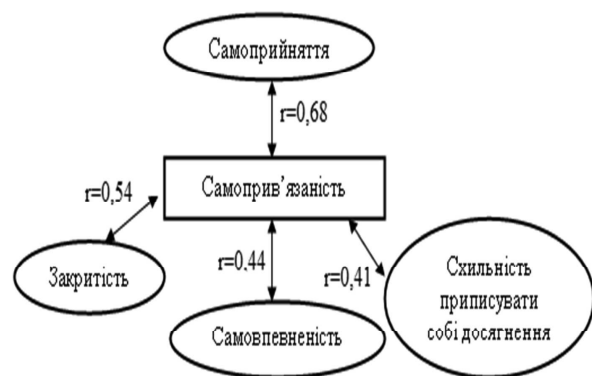


Рис. 5.45. Взаємозв'язки шкали самоприв'язаності із іншими шкалами (наприкінці освітнього проекту з ДЮП)

Внутрішня конфліктність прямо пов'язана із схильністю до застосування такої техніки самопрезентації як перешкоджання собі ($r=0,43$, $p\leq 0,05$) та самозвинувачення ($r=0,69$, $p\leq 0,05$) (Рис. 5.46).

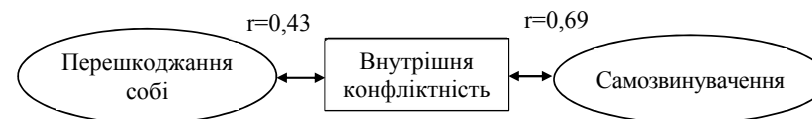


Рис. 5.46. Взаємозв'язки шкали внутрішньої конфліктності із іншими шкалами (наприкінці освітнього проекту з ДЮП)

Самозвинувачення прямо пов'язане з такою технікою самопрезентації як перешкоджання собі ($r=0,46$, $p\leq 0,05$) та внутрішня конфліктність ($r=0,69$, $p\leq 0,05$) та обернено пов'язане з самомониторингом ($r=-0,45$, $p\leq 0,05$) та відображеним самоставленням ($r=-0,44$, $p\leq 0,05$) (Рис. 5.47).

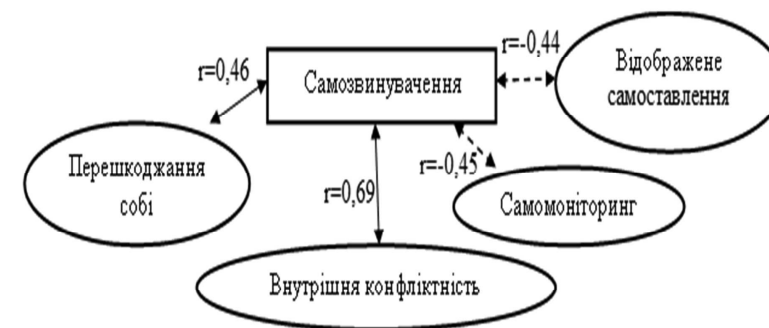


Рис. 5.47. Взаємозв'язки шкали самозвинувачення із іншими шкалами (наприкінці освітнього проекту з ДЮП)

В результаті порівняння кореляційних зв'язків в учасників на початку здобуття освіти на психодинамічній інтегративній ДЮП та при завершенні можна констатувати, що при завершенні освітніх проектів з ДЮП зв'язки між техніками самопрезентації є більш впорядкованими, зрозумілими та реалістичними.

Наприклад, бажання сподобатися не поєднується з негативною оцінкою інших, як на початку навчання на проекті з ДЮП, хоча поєднується з перешкоджанням собі (теж доволі екзотичний спосіб сподобатися, який, проте, скоріше вказує на поведінкову гнучкість та особливості професійної діяльності дитячого психолога, який часто знаходиться в регресивному полі у процесі взаємодії з дітьми), залякування не пов'язане з бажанням бути прикладом для наслідування і самоприйняттям, як на початку здобуття освіти на ДЮП (що ймовірно

но вказувало на схильність до маніпуляцій у спілкуванні), негативна оцінка інших не пов'язана з бажанням сподобатися, як на початку освіти на ДЮП (що вказувало на тенденцію початківців ДЮП до самотвердження за рахунок оточуючих і вибір не найефективніших способів побудови значимих стосунків).

Можна також припустити, що перешкоджання собі використовується випускниками освітнього проекту з ДЮП для досягнення різноманітних цілей, або супроводжується та компенсується іншими, більш конструктивними способами, у той час як перешкоджання собі на початку здобуття освіти на ДЮП супроводжується втратою контролю і неможливістю врахування думки оточуючих про себе, неможливістю врахування реальних критеріїв, які б допомогли вирішити проблему.

Це свідчить про те, що внутрішньопсихологічні конфлікти, загальні проблеми самоставлення учасниками проектів з ДЮП на початку проекту усвідомлюються менше. Самомоніторинг на початку входження в освітній простір слугує для самоприйняття, а при завершенні — скоріше для додаткового підтвердження власної цінності та самотвердження (що є вже вищим рівнем самоприйняття).

Цікаво також, що позитивні характеристики самоставлення при завершенні освіти майже не пов'язані з техніками самопрезентації, хоча на її початку такі зв'язки наявні. Можна припустити, що випускники проектів з ДЮП не коректують власне загальне самоставлення у відповідності до вчинків, тобто щоденні помилки і невеликі досягнення суттєво не змінюють самооцінки, оскільки є ситуативними. Це дає можливість бути більш гнучкими у виборі поведінкових стратегій.

5.5. Результати факторного аналізу

Результати факторного аналізу, проведеного в масиві даних учасників на початках участі в проектах з психодинамічної інтегративної ДЮП дозволили створити семифакторну модель, яка загалом пояснює 82,41 % розподілу емпіричних даних дослідження (табл. 5.2).

Перший за значимістю фактор має факторну вагу 4,09 і пояснює 28,9 % розподілу емпіричних даних дослідження. Він включив змінні таких технік самопрезентації як прохання (факторне навантаження 0,73), приписування собі досягнень (факторне навантаження 0,82), перебільшення власних досягнень (факторне навантаження 0,82) та негативна оцінка інших (факторне навантаження 0,79). Його можна назвати **фактором самозвеличення за рахунок інших**.

Таблиця 5.2.

Факторні навантаження для емпіричних даних учасників на початку навчання в проектах з ДЮП при >, 700

№ ПП	Назва фактора	Шкали, які увійшли до фактора	Факторні навантаження	% пояснюваної дисперсії
1	Самозвеличення за рахунок інших	Прохання	0,73	28,92%
		Схильність приписувати собі досягнення	0,82	
		Схильність до перебільшення власних досягнень	0,82	
		Схильність до негативної оцінки інших	0,79	
2	Фіксація на собі	Закритість	0,86	19,59%
3	Безвідповідальне бажання впливати на інших	Самоприв'язаність	0,80	
		Виправдання із запереченням відповідальності	0,80	
4	Гіпервідповідальність як мазохістична компонента	Бажання бути прикладом для наслідування	0,78	10,09%
		Виправдання з прийняттям відповідальності	0,80	
5	Викривлене (фальшиве) Я	Зречення	0,71	7,22%
		Перешкоджання собі	0,91	
6	Внутрішня конфліктність	Відображене самоставлення	-0,73	6,37%
7	Вибачення	Внутрішня конфліктність	-0,81	5,65%
Загальний відсоток пояснюваної дисперсії				4,57%
				82,41%

Другий за значимістю фактор має факторну вагу 2,97 та пояснює 19,59 % розподілу емпіричних даних дослідження. Він містить змінну закритості (факторне навантаження 0,86) та змінну самоприв'язаності (факторне навантаження 0,80). Його можна назвати **фактором фіксації на собі**.

Співвідношення першого та другого факторів зображено на рисунку 5.48.

Змінні першого фактора пов'язані значно тісніше. Самоприв'язаність знаходиться ближче до першого фактора, ніж закритість, можливо, тому, що для самозвеличення необхідне порівняння себе з іншими, оцінка себе відносно інших. Самоприв'язаність могла б значно посприяти такому самозвеличенню, оскільки надає можливість витлумачувати факти на власну користь.

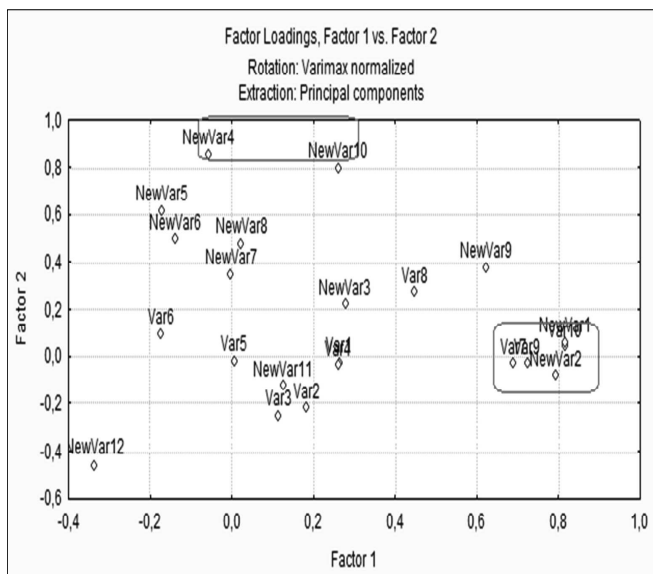


Рис. 5.48. Перший і другий за значимістю фактори

Третій за значимістю фактор має факторну вагу 2,55 та пояснює 10,09 % розподілу емпіричних даних дослідження. Він включив у себе змінні виправдання із запереченням відповідальності (факторне навантаження 0,80) та бажання бути прикладом для наслідування (факторне навантаження 0,78). Його можна назвати **фактором безвідповідального бажання впливати на інших**. Як бачимо на рисунку 5.49, змінні цього фактора пов'язані достатньо тісно, тобто, цілком можуть існувати в поєднанні. Такі техніки самопрезентації теж можуть піти на користь самозвеличенню, оскільки коли відповідальність за свої помилки екстерналізується, значно легше вважати себе бездоганним.

Четвертий за значимістю фактор має факторну вагу 1,8 та пояснює 7,22 % розподілу емпіричних даних дослідження. Він включив у себе змінні виправдання з прийняттям відповідальності (факторне навантаження 0,80) і зречення (факторне навантаження 0,71). Його можна назвати **фактором гіпервідповідальності як мазохістична компонента**.

На рисунку 5.50 зображене його співвідношення з першим фактором. Змінні першого фактора перебувають у ньому в менш тісному зв'язку, змінна зречення знаходиться ближче, ніж змінна виправдання з прийняттям відповідальності. Це вказує на те, що, якщо мати у фо-

кусі велику відповідальність та зречення, часто вони можуть деформувати внутрішньоособисту та міжособистісну взаємодію шляхом мазохістичних взаємодій.

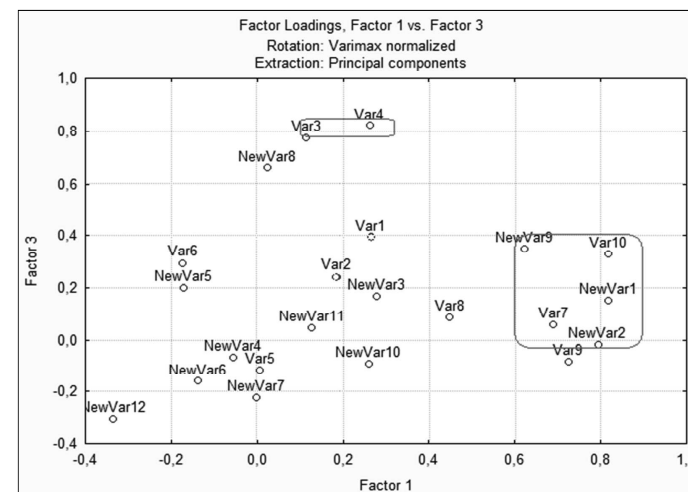


Рис. 5.49. Перший і третій за значимістю фактори

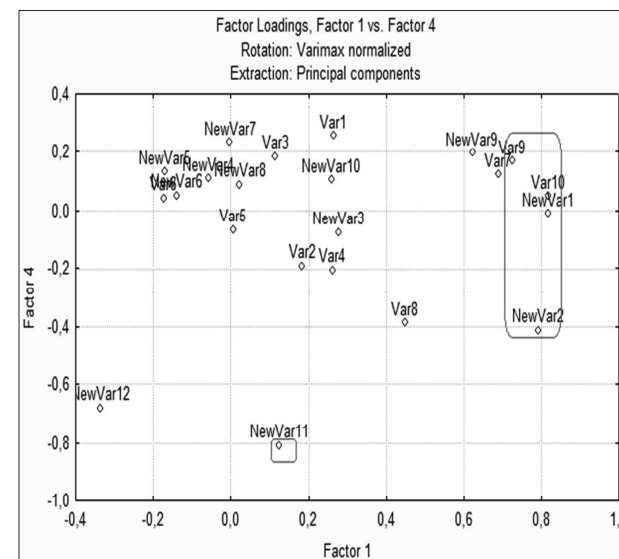


Рис. 5.50. Перший і четвертий за значимістю фактори

П'ятий за значимістю фактор має факторну вагу 1,65 та пояснює 6,37 % розподілу емпіричних даних дослідження. Він містить змінну перешкоджання собі (факторне навантаження 0,91) та змінну відображеного самоствалення (факторне навантаження -0,73). Його можна назвати **фактором викривленого (фальшивого) Я**.

Його співвідношення з першим фактором можна побачити на рисунку 5.51. Цікаво, що самоствалення за рахунок інших створює проблеми у спілкуванні багато в чому за рахунок того, що людина занадто зосереджена на собі (знаходиться в тіні власного фальшивого Я), щоб побачити інших, і тим більше, побачити себе очима інших і скласти узагальнений образ відображеного самоствалення.

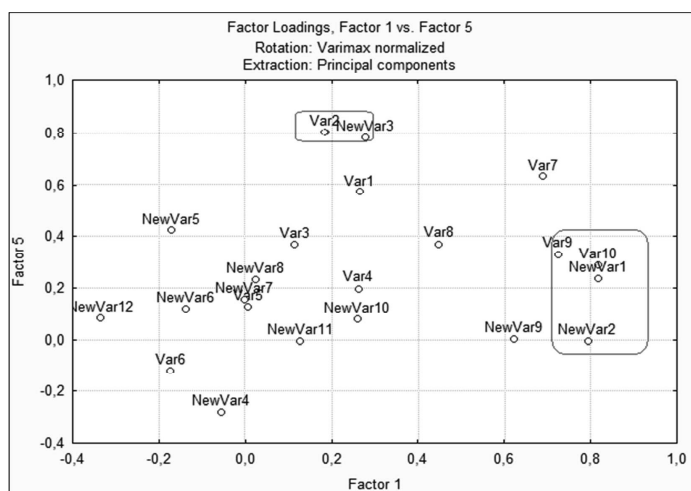


Рис. 5.51. Перший і п'ятий за значимістю фактори

Шостий за значимістю фактор має факторну вагу 1,58 та пояснює 5,65 % розподілу емпіричних даних дослідження. Він містить змінну внутрішньої конфліктності (факторне навантаження -0,81). Його можна назвати **фактором внутрішня конфліктність**. Його співвідношення з першим фактором відображене на рисунку 5.52.

Цікаво, що самоствалення за рахунок інших є дуже простою внутрішньою схемою дій, яка не супроводжується переживанням власних суперечностей. Світ такої людини поділяється на чорне і біле, відповідно, немає потреби ускладнювати щось переживанням внутрішніх катаклізмів. Більшість негативних для особи якостей та внутрішніх суперечностей виносяться за межі власного Я для того, щоб наділити

цим оточуючих. Але навряд чи можна сподіватися в такому випадку на відсутність конфліктів в інтерперсональному просторі, оскільки подібна некритичність до себе не може не створювати напруженості. Але і в такому випадку індивід знімає з себе відповідальність за події власного життя і знаходить причину конфлікту у впертості інших.

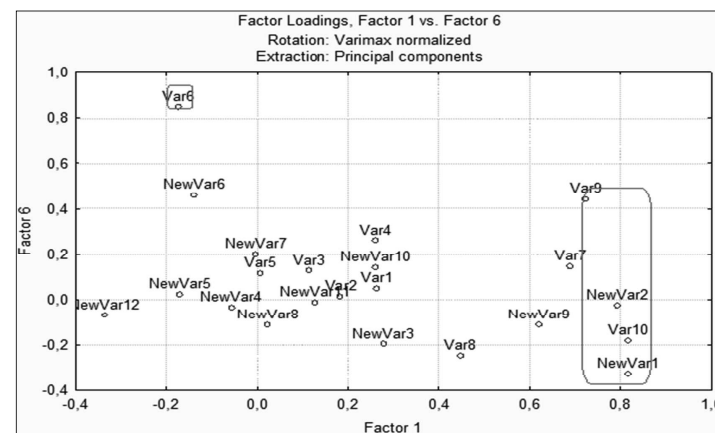


Рис. 5.52. Перший і шостий за значимістю фактори

Сьомий за значимістю фактор має факторну вагу 1,48 та пояснює 4,57% розподілу емпіричних даних дослідження. Він містить змінну вибачення (факторне навантаження 0,85), відповідно, його можна **назвати фактором вибачення**. На рисунку 5.53 можна побачити співвідношення першого і сьомого за значимістю факторів. Спостерігаємо те, що загальна тенденція до самоствалення за рахунок інших погано поєднується з такою технікою самопрезентації як вибачення, ці фактори перебувають достатньо далеко у просторовому відношенні.

Цікаво, що факторна модель включила в себе переважно змінні технік самопрезентації. Із змінних, що характеризують узагальнене самоствалення у факторній моделі фігурують закритість, самоприв'язаність та внутрішня конфліктність із знаком «-». Це свідчить про поверхневість уявлення про себе, що може ускладнювати спілкування і взаємодію з іншими. Проте, поведінкові стратегії у більшості випадків є добре узгодженими для того, щоб існувати на маніпулятивному рівні спілкування, при тому, що це не стає причиною для рефлексій та роздумів. Справжня думка оточуючих при такій життєвій стратегії мало хвилює, оскільки вона є переважно засобом для досягнення цілей.

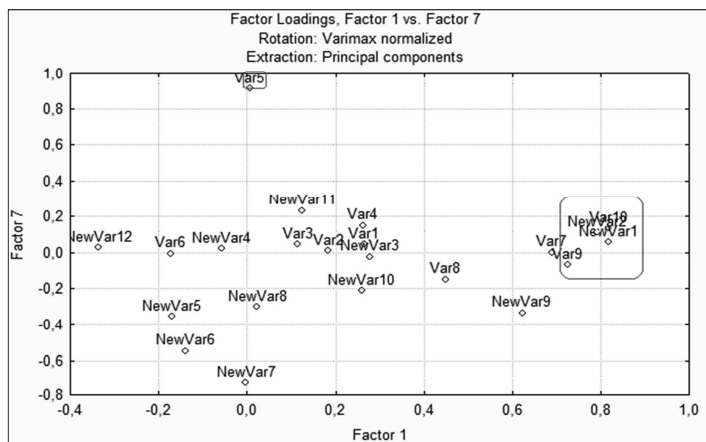


Рис. 5.53. Перший і сьомий за значимістю фактори

Факторний аналіз також був проведений в масиві емпіричних даних, отриманих при завершенні учасниками освіти з ДЮП. Була створена семифакторна модель, яка пояснює 81,52 % розподілу емпіричних даних дослідження (табл. 5.3).

Таблиця 5.3.

Факторні навантаження для емпіричних даних учасників наприкінці навчання в проєктах з ДЮП при >,700

№ ПП	Назва фактора	Шкали, які увійшли до фактора	Факторні навантаження	% пояснюваної дисперсії
1	2	3	4	5
1	Рефлексивна самоефективність	Бажання бути прикладом для наслідування	0,70	22,19%
		Самовпевненість	0,88	
		Самокерівництво	0,79	
		Відображене самоставлення	0,70	
		Бажання сподобатись	0,73	
2	Підкреслення позитивного Я	Схильність до приписування собі досягнень	0,88	16,53%
		Схильність до перебільшення власних досягнень	0,82	
3	Вибачення	Вибачення	0,88	11,44 %
4	Самоприйняття	Внутрішня конфліктність	-0,88	10,92%
		Самозвинувачення	-0,85	

Продовження табл. 5.3

1	2	3	4	5
5	Амбівалентність у прийнятті відповідальності	Виправдання із запереченням відповідальності	0,84	8,38%
		Виправдання із прийняттям відповідальності	0,79	
6	Закритість	Закритість	0,82	6,92%
7	Прийняття інших	Схильність до негативної оцінки інших	-0,89	5,14%
		Залякування	-0,75	
Загальний відсоток пояснюваної дисперсії				81,52%

Перший за значимістю фактор має факторну вагу 3,31 та пояснює 22,19 % розподілу емпіричних даних дослідження. Він включив змінні таких технік самопрезентації як бажання бути прикладом для наслідування (факторне навантаження 0,70), самовпевненість (факторне навантаження 0,88), самокерівництво (факторне навантаження 0,79) та відображеного самоставлення (факторне навантаження 0,70). Його можна назвати **фактором рефлексуючої самоефективності**.

Другий за значимістю фактор має факторну вагу 3,14 та пояснює 16,53% розподілу емпіричних даних дослідження. Він містить змінні бажання сподобатись (факторне навантаження 0,73), приписування собі досягнень (факторне навантаження 0,88) та перебільшення власних досягнень (факторне навантаження 0,82). Його можна назвати **фактором підкреслення позитивного Я**.

Співвідношення першого та другого факторів відображене на рисунку 5.54.

Змінні першого фактора перебувають у більш тісному зв'язку, ніж змінні другого. До того ж, просторова відстань між факторами є доволі значною. Очевидно, ці тенденції можуть поєднуватись, проте перша передбачає більш тверезу самооцінку, меншу зосередженість на собі та більшу увагу до інших.

Третій за значимістю фактор має факторну вагу 2,64 та пояснює 11,44 % розподілу емпіричних даних дослідження. Він містить змінну вибачення (факторне навантаження 0,88), отож, можна назвати його **фактором вибачення**. Співвідношення першого і третього факторів відображене на рисунку 5.55.

Цікаво, що вибачатися важко і особам некритичним до себе (оскільки вони вважають себе бездоганними), і особам підкреслено самоефективним (їм важко визнавати помилки, оскільки вони вважають,

що все контролюють). Але в першому випадку це важко, оскільки не дозволяє досягати власних маніпулятивних цілей і заважає самотвердженню, а в другому — важко, тому що не вписується в образ самоефективної впевненої особистості, яка уважна до думки інших і втримує все під контролем.

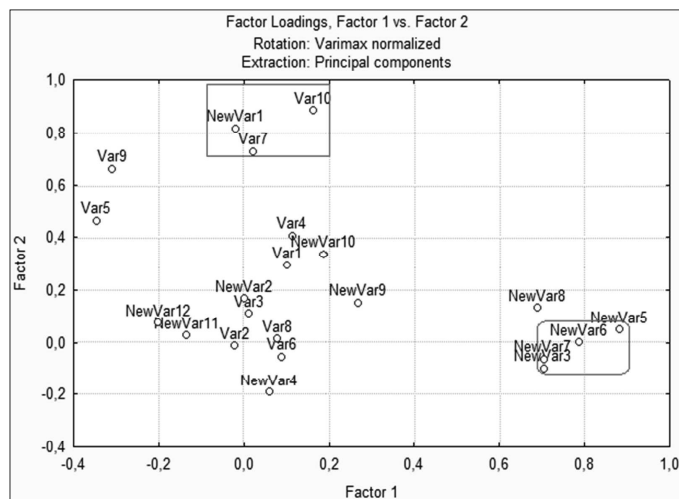


Рис. 5.54. Перший і другий за значимістю фактори

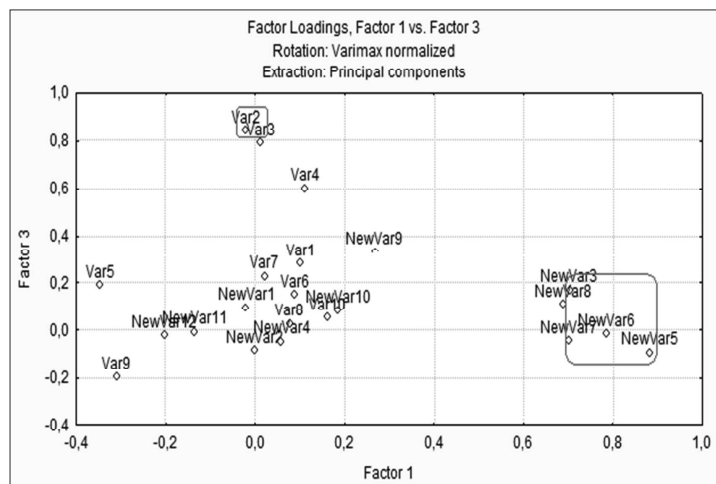


Рис. 5.55. Перший і третій за значимістю фактори

Четвертий за значимістю фактор має факторну вагу 2,52 та пояснює 10,92 % розподілу емпіричних даних дослідження. Він містить змінні внутрішньої конфліктності (факторне навантаження -0,88) та самозвинувачення (факторне навантаження -0,85). Його можна назвати **фактором самоприйняття**.

Співвідношення першого та четвертого факторів відображена на рисунку 5.56.

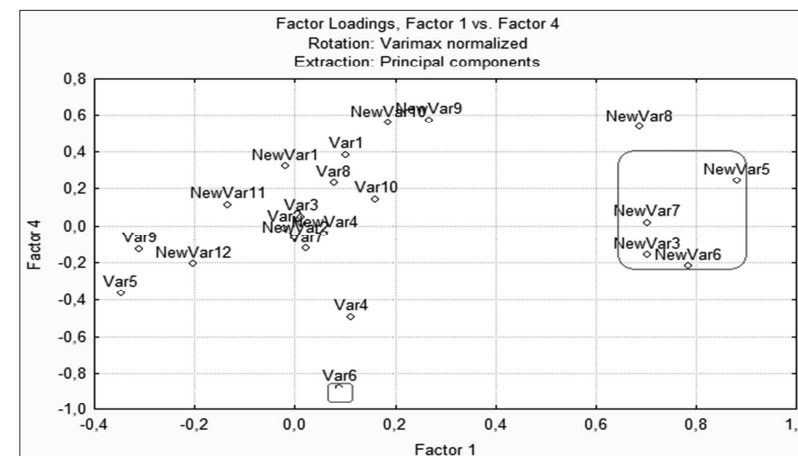


Рис. 5.56. Перший і четвертий за значимістю фактори

Бачимо, що внутрішня конфліктність менш притаманна самоефективним особам, ніж маніпулюючим. Вони постійно пізнають себе і можуть приймати власні внутрішні суперечності як природні, такі, що є джерелом розвитку, а отже, не переживати їх співвідношення як конфліктне. Вони також не схильні жити з почуттям провини, оскільки вміють проговорювати свої конфлікти і не залишають проблеми без вирішення.

Але, на відміну від попередньої моделі концепції Я, вони досягають такого рівня функціонування не за рахунок витіснення, знецінення, заперечення та ізоляції, а за рахунок конструктивних дій, які не тільки дозволяють досягнути власних цілей, але і не зачіпають інтересів оточуючих.

П'ятий за значимістю фактор має факторну вагу 2,11 та пояснює 8,38 % розподілу емпіричних даних дослідження. Він містить змінні виправдання із запереченням відповідальності (факторне навантаження 0,84) та виправдання з прийняттям відповідальності (факторне

навантаження 0,79). Його можна назвати **фактором амбівалентності у прийнятті відповідальності**.

Співвідношення першого і п'ятого за значимістю факторів відображене на рисунку 5.57.

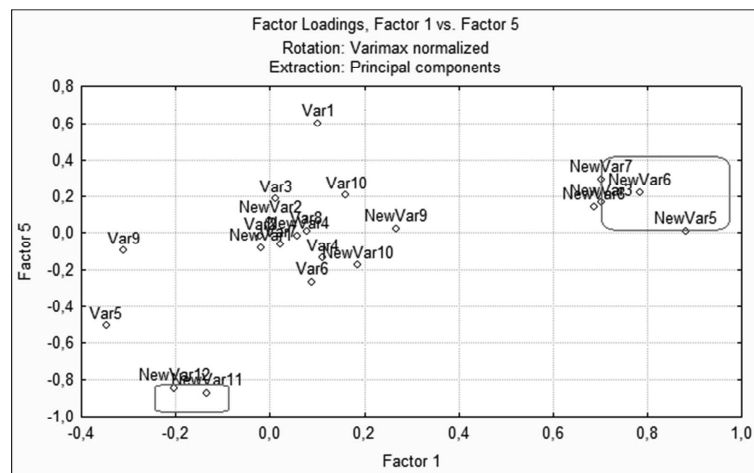


Рис. 5.57. Перший і п'ятий за значимістю фактори

Спостерігаємо, що ці фактори далекі у просторовому відношенні, проте, поєднуються достатньо конструктивно. Заперечення відповідальності та прийняття відповідальності при виправданні поєднуються, оскільки особа, яка мислить рефлексивно та адекватно і вміє піддавати аналізу власні вчинки і події власного життя, зуміє й розподілити відповідальність, вказавши, за що вона згідна і готова відповідати, а за що — ні. Такий підхід допомагає уникнути маніпуляцій, вирішувати конфліктні ситуації і попереджати їх, зберігати емоційний комфорт всіх учасників взаємодії і спілкування і конструктивно розвивати та гармонізувати стосунки. Такі компетенції є надзвичайно цінними для дитячого психолога-практика, оскільки він за родом професійної діяльності вирішує не тільки свої особисті конфлікти і складності, але і проблеми клієнтів та їх оточуючих.

Шостий за значимістю фактор має факторну вагу 2,06 та пояснює 6,92 % розподілу емпіричних даних дослідження. Він містить змінну закритості (факторне навантаження 0,82), отож, його можна назвати **фактором закритості**.

Співвідношення першого і шостого за значимістю факторів відображене на рисунку 5.58.

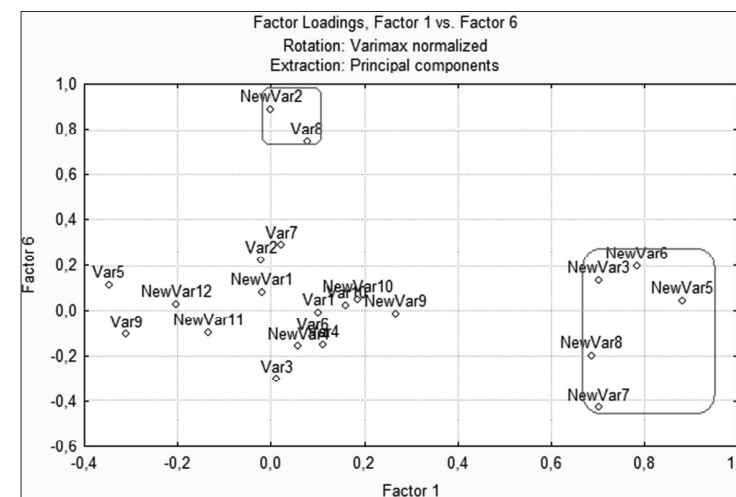


Рис. 5.58. Перший і шостий за значимістю фактори

Можна резюмувати, що певна частка закритості є необхідною для професіонала, що працює з клієнтами і в першу чергу з дітьми, оскільки, по-перше, його особисте життя і проблеми мали би залишатися таємницею для людей, які звертаються по допомогу і це в інтересах самих клієнтів, а, по-друге, у психолога-практика або психотерапевта повинна бути можливість відділяти свої проблеми від проблем інших і не перейматися ними у неробочий час для запобігання емоційному вигорянню, екранувати негативні емоції інших, зберігати межі професійних стосунків з клієнтами.

Сьомий за значимістю фактор має факторну вагу 1,96 та пояснює 5,14 % розподілу емпіричних даних дослідження.

Він містить змінні залякування (факторне навантаження -0,75) та негативної оцінки інших (факторне навантаження -0,89). Його можна назвати **фактором прийняття інших**. Співвідношення першого і сьомого за значимістю факторів відображене на рисунку 5.59.

Отже, самоефективна та реалістична концепція Я може існувати і на такому маніпулятивному рівні спілкування. Реальність такого рівня спілкування добре знайома психологу-практику, оскільки йому доводиться вирішувати різні проблеми і працювати з різними клієнтами, мати різні контрпереноси та провадити різного роду психотера-

певничні або психокорекційні інтервенції притримуючись принципу «тут і тепер».

Він вдається до певних психокорекційних та психотерапевтичних маніпуляцій тоді, коли бачить певні якості клієнта або зустрічається з захисними стратегіями, які заважають побудувати конструктивний психокорекційний або психотерапевтичний альянс (принаймні, на початку психотерапевтичних чи психокорекційних стосунків) на іншій, більш конструктивній основі.

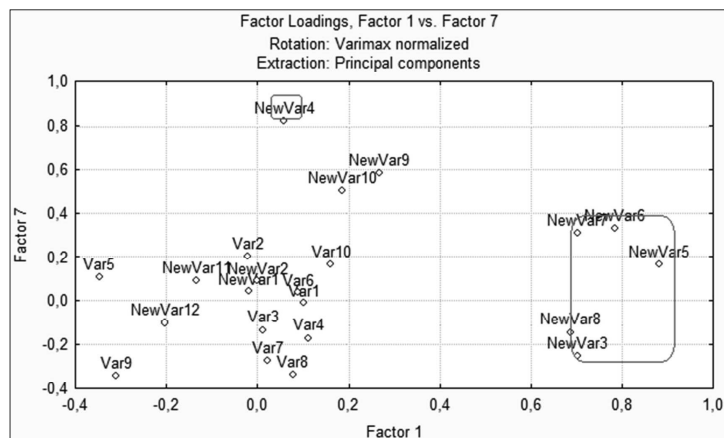


Рис. 5.59. Перший і сьомий за значимістю фактори

Наявність певних якостей характеру та манер поведінки у клієнта (або клієнтів, якщо ми маємо стосунок із сімейною системою) може спричинити до негативного контрпереносу спеціаліста, і це так само хороший інструмент для роботи, досягнення цілей і конструктивних змін.

Варто узагальнити, що за даними наших багаторічних спостережень за активностями випускників проектів більш ніж 80% з них перебувають у психотерапевтичній та психокорекційній практиці з дитячо-юнацькою категорією клієнтів під стабільною супервізією, що свідчить про їх професійні компетентності. У супервізованих випадках нами відзначається належний рівень клінічного мислення супервізантів, їх здатності аналізувати життєвий шлях клієнта, розуміти його дефіцити та ресурси, сприяти зростанню останніх, а також використовувати сензитивний та креативний підхід до підбору та застосування психотехнік. У них сформована професійна емоційна стійкість, знизився рівень емоційного вигорання, професійно-

го виснажування через зростання здатності диференціювати переживання клієнта та власні переживання, віддзеркалювати негативні переживання інших, зберігаючи терапевтичну нейтральність та межі професійних стосунків з клієнтами. Таким чином, незріла концепція Я дитячого практичного психолога трансформувалась у зрілу цілісну структуру.

Висновки до розділу 5

У дослідженні було застосовано наступні методики — інтроспекція змістів самосвідомості, метод нарації та рефлексія концепції Я в психотерапевтичному сетінгу засобами авторських проєктивних технік «Візуалізація концепції Я», проєктивних методик «Три дерева» та «Лінія життя», аналізу символів регресивних станів та сновидінь, а також шкала Я-концепції Теннессі, шкала самомоніторингу М. Снайдера, шкала технік самопрезентації С. Лі та Б. Куїглі, методика дослідження самоствлення Століна-Пантілєєва, методи спостереження, техніки тренінгової та психотерапевтичної роботи (авторська розробка), аналіз кейсів. Методи аналізу даних містили типологізацію, графічне моделювання, психосемантичну реконструкцію, методи багатовимірної статистики, методи статистичного висновку, методи статистичного аналізу психометричних психодіагностичних характеристик. Методики застосовувались на початку освіти на проектах з психодинамічної інтегративної дитячо-юнацької психокорекції та психотерапії, в процесі та при завершенні проектів.

Також у процесі здобуття практичними психологами неперервної освіти відбувалось детальне спостереження (та протоколювання) за динамікою особистісних змін як на інтрапсихічному, так і на інтерперсональному рівнях учасників проекту.

Насамперед, аналізуючи динаміку групових процесів у контексті освіти, слід акцентувати на низці інтрапсихічних та інтерперсональних переживань, що маніфестували в процесі регресивних технік, вказуючи на неопрацьовані особистісні дефіцити.

Відтак узагальнюючи, слід зазначити, що в процесі якісного аналізу було відзначено гармонізацію та гуманізацію концепції Я учасників проекту у сферах: реальне Я та ідеальне Я, Я в часопросторовому вимірі, фізичне Я, поведінкове Я, сімейне Я, професійне Я, моральне Я, особисте Я, культурне Я на когнітивному, емоційно-оцінковому, вчинково-креативному та спонтанно-духовному рівнях.

Ймовірно, при завершенні формування інтерналізованого професійного простору більш узгоджений образ себе дозволяє тверезо оцінювати ситуацію і поводитися у відповідності з ним, а в першому уявленні про себе є розмитими і нечіткими, отже, психолог виходить з самосприйняття власної поведінки і лише на підставі цього може судити про себе. Таку стратегію самопізнання не можна назвати ефективною, оскільки імпульсивні та хаотичні дії, призначені для самоствердження, не можуть призвести до побудови гармонійної, узгодженої та позитивної концепції Я.

Зміни, що відбулися з учасниками освітніх проектів з психодинамічної інтегративної ДЮП у процесі навчання в контексті трансформації їх концепції Я засвідчили ефективність пропонованої нами освітньої моделі з психодинамічної інтегративної ДЮП. Можливо, професійна психокорекційна та психотерапевтична діяльність, яка пов'язана із роботою з внутрішньопсихологічними та екзистенційними проблемами дорослих, не вимагає від фахівця в галузі психокорекції та психотерапії такого рівня саморозвитку та самоприйняття на різних етапах свого розвитку, як при роботі з дітьми різного віку, починаючи з пренатального та закінчуючи пубертатом, проте вимагає інших якостей, пов'язаних з особливістю станів та поведінкових стратегій дорослих клієнтів та формування іншої концепції Я.

Для фахівця в галузі дитячо-юнацької психокорекції та психотерапії особистість психолога є інструментом роботи, який орієнтований на глибокі регресивні стани та переживання, неймовірну довіру до клієнта та до себе. Занедбавши цей інструмент, не можна сподіватися на успіх.

Тому концепція Я дитячо-юнацького практикуючого психолога виглядає як більш реалістична, побудована на глибинному опрацюванні та знанні себе та закономірностях спілкування і взаємодії з іншими, та побудована на конструктивних техніках самопрезентації. Це характеризує його як не занадто моралізуючого у стосунках, проте гнучкого у спілкуванні, вмючого знайти спільну мову з кожною дитиною та кожним дорослим, що пов'язаний з нею, побачити світ їх очима, без чого неможлива довіра в професійних стосунках з маленьким клієнтом та з його оточенням.

Порівняння особливостей схильності до різних технік самопрезентації в учасників на початку та наприкінці навчання в проектах з психодинамічної інтегративної ДЮП виявило, що наприкінці навчання в учасників нижчим є показник зречення та бажання бути прикладом

для наслідування, ніж в учасників на початку навчання в проектах з психодинамічної інтегративної ДЮП. У той же час, особливих відмінностей у показниках самоставлення між результатами на початку навчального проекту психодинамічної інтегративної ДЮП і при завершенні виявлено не було.

У результаті порівняння кореляційних зв'язків в учасників на початку навчального процесу психодинамічної інтегративної ДЮП та при його завершенні можна сказати, що при завершенні навчальних проектів з психодинамічної інтегративної ДЮП зв'язки між техніками самопрезентації є більш впорядкованими, зрозумілими та реалістичними. Можемо також зробити висновок, що внутрішньопсихологічні проблеми, загальні проблеми самоставлення учасниками проектів з психодинамічної інтегративної ДЮП на початку навчання усвідомлюються менше.

Так, самомоніторинг на початку здобуття освіти слугує для самоприйняття, а при завершенні — скоріше для додаткового підтвердження власної цінності та самоствердження (що є вже вищим рівнем самоприйняття). Також бачимо, що позитивні характеристики самоставлення при завершенні навчання психодинамічної інтегративної ДЮП майже не пов'язані з техніками самопрезентації, хоча на початку навчання такі зв'язки наявні.

Аналізуючи факторні моделі, побудовані для емпіричних даних учасників на початку та наприкінці навчання на проектах з психодинамічної інтегративної ДЮП, бачимо, що у другій факторній моделі (в учасників при завершенні навчання на проектах з ДЮП) у структурі концепції Я є більш реалістичне уявлення про себе, самоефективний образ, який будується на підставі керування собою і врахування почуттів оточуючих і супроводжується побудовою менш суперечливих поведінкових стратегій, ніж у першій факторній моделі (в учасників ДЮП на початках навчання).

Більш ніж 80 % учасників проекту розпочали власну психотерапевтичну та психокорекційну практику з дитячо-юнацькою категорією клієнтів під супервізією, що була оцінена на високому рівні. У супервізованих випадках нами був відзначений належний рівень клінічного мислення супервізантів, здатності аналізувати життєвий шлях клієнта, розуміти його дефіцити та ресурси, сприяти зростанню останніх, сенситивний та креативний підхід до підбору та застосування психотехнік.

Зросла стійкість до емоційного вигорання, професійного виснаження через зростання здатності диференціювати переживання клієн-

та та власні переживання, віддзеркалювати негативні переживання інших, зберігаючи терапевтичну нейтральність та межі професійних стосунків з клієнтами.

Таким чином, незріла концепція Я практичного психолога трансформувалась у зрілу структуру.

Результати даного розділу опубліковані у роботах:

1. Католик Г. В. Дитяча та юнацька психотерапія: теорія та практика: монографія / Г. В. Католик. — Львів: Астролябія, 2009. — 216 с.
2. Католик Г. В. Дитяча та юнацька психотерапія: теорія та практика в сучасних наукових дослідженнях: монографія / Г. В. Католик. — Львів: Астролябія, 2012. — 312 с.
3. Католик Г. В. Віддзеркалення суспільних трансформацій у динаміці юнацької психотерапевтичної групи / Г. В. Католик // Соціогуманітарні проблеми людини. — Львів, 2006. — № 5. — С. 23–30.
4. Католик Г. В. Особливості «Я-концепції» практичних психологів у контексті динаміки формування в освітньому професійному просторі / Г. В. Католик // Тези звітної конференції кафедри психології філософського факультету, ЛНУ ім. Івана Франка, 2013. — С. 235–242.
5. Католик Г. В. Психологія формування професійної Я-концепції практичного психолога: монографія докт. дис. / Г. В. Католик. — Львів: ЛНУ ім. Івана Франка, 2013. — 405 с.
6. Католик Г. В. Онтогенетичний підхід в контексті сучасного розуміння динаміки формування Я-концепції практичного психолога / Г. В. Католик // «Психологія і особистість» — 2016. — № 9. — С. 34–49.
7. Католик Г. В. Сучасна модель онтогенетичного підходу до розуміння розвитку «Я-концепції» практичного психолога / Г. В. Католик // «Університет економіки та права «КРОК». — 2016. — № 21. — С. 27–41.
8. Католик Г. В. Континуально-ієрархічна структура професійної та особистісної складових концепції Я дитячого практичного психолога / Г. В. Католик // Збірник наукових праць національної академії державної прикордонної служби України. Серія «Психологія», випуск № 3 (11), 2018. — С. 54–77.
9. Католик Г. В. Психодіагностична модель професійного відбору: конценпуалізація, емпірична верифікація / Г. В. Католик // Fundamental and applied researches in practice of leading scientific schools, 27 (3), 269–ON. С. 273–279
10. Katolik G. Early pregnancy loss associated with maternal identificity process / Katolik G., Shishak O. // American Journal of Fundamental,

Applied and Experimental Research, 2016/2 (2) — P. 65–84.
<http://journal.ua-usa.org/images/SWF/Journal-2016-2-2/Journal.html>.

11. Katolyk H. Doświadczenie penthosu, czyli próba uporządkowania pojęcia lęku tanatycznego / Józef. Binnebesel, Zbigniew Formella, Halyna Katolyk // Medycyna paliatywna — 2018; 10 (3). — S. 145–149.
12. Katolyk Halyna. Ontogenetic approach in the context of modern appreciation of the dynamics of formation of the I-concept of childhood psychotheraphet — Wydawnictwo Uniwersytetu Pedagogicznego w Krakowie / Polrocznik: Annales Peadagogicza Cracoviensis. Studia Pedagogica, TOM XI

ВИСНОВКИ

У дисертації здійснено теоретичне узагальнення та запропоновано нове вирішення концепції Я практичного психолога в галузі психодинамічної інтегративної дитячої та юнацької психотерапії, що виявляється в розбудові комплексного концептуального підходу в теорії та практиці освітнього простору. Загальні висновки сформульовані на основі теоретико-емпіричного аналізу проблеми формування концепції Я фахівця в галузі психодинамічної інтегративної дитячо-юнацької психотерапії в межах цілісної парадигми.

1. Розроблено концепцію Я дитячого практичного психолога як підґрунтя побудови цілісної моделі динаміки формування концепції Я в онтогенезі: теоретично досліджено динамічні аспекти розвитку концепції Я практичного психолога в онтогенетичному контексті; представлено комплексний підхід до розуміння концепції Я та її функцій; побудовано динамічну модель формування концепції Я в онтогенетичному ракурсі як візуалізації структур формування концепції Я дитячого практичного психолога. Визначено, що концепція Я є екстерналізацією власних інтрапсихічних змістів, що проявляються у вигляді сукупності уявлень людини про себе та генетично закладені в її структуру Я. Описано раніше не досліджувані аспекти загальної структури концепції Я, зокрема, пренатальні та постнатальні ментальні субструктури пренатальної самості, які являються первинними комунікативними бондінгутвореннями та чинять вплив на особистісний та професійний стосунок дитячого психолога-практика з різними категоріями клієнтів. Запропоновано психодинамічний підхід до розуміння формування концепції Я.

2. Виявлено змістові критерії взаємозв'язку психографічних та професіографічних структур у контексті формування концепції Я дитячого практичного психолога, умови формування адекватного образу професії дитячого практичного психолога. Визначено: що з точки зору якості терапевтичного стосунку важливою насамперед є комунікативна компетентність психолога, яку включають як центральну опцію професіограми. Вона означає: здатність психолога до ідентифікації з емоційними запитами дитини-клієнта та її найближчого оточен-

ня; «внутрішній дозвіл» бути заангажованим в якості об'єкта перенесення, не втрачаючи рефлексії (спостерігаючого Я) та автономії під тиском інтенсивних позитивних чи негативних проєкцій та одночасним професійним фокусуванням на усвідомленні несвідомих аспектів власної психіки з метою уникнення захисних спотворень при складних трансферентних викликах.

3. Обґрунтовано, що основним інструментом професійного впливу є власне Я психолога, його інтерсуб'єктивний ресурс, тобто те, що становить фундамент його особистісної концепції Я. Головним серед неспецифічних факторів, які визначають успіх психотерапевтичного впливу, визнано стосунок, який імпліцитно укладається між психологом та дитиною-клієнтом та її оточенням, і який забезпечує клієнтові корегуючий досвід для інтерналізації і, як наслідок, гармонізацію його власного Я. Професійну концепцію Я дитячого психолога-практика запропоновано визначати як складний феномен: багатшарову психічну реальність, що включає різні рівні організації психічної діяльності: індивідуальні структури, колективні інтерналізовані структури, онтогенетичні та філогенетичні основи, соціальні інтерналізовані інтервенції та самореферентність, професійні компетенції та вчинки, які підлягають рефлексивній експлуатації в психокорегуючому стосунку з клієнтом. Запропоновано модель континуально-ієрархічної структури концепції Я дитячого практичного психолога, у межах якої можливе розуміння її як цілісної конструктури, яка інтегрує множини взаємопов'язаних та взаємодіючих складових. Вона складається з взаємоінтегрованих рівнів — соціально-обумовлених субструктур, що контейнують відповідні їм соціальні патерни: субструктури досвіду, наповнені власними життєвими переживаннями та їх віддзеркаленнями; генетично обумовлені субструктури, що передбачають архетипічні змісти. Це континуально-ієрархічне утворення представляється нами як макросистема, що складається з різнорівневих підсистем та відповідних формально-динамічних, змістовно-особистісних та соціально-імперативних характеристик, які є взаємопроникливими, взаємодоповнюючими, та взаємопов'язаними. Серцевиною цієї цілісності є макроструктура професійної концепції Я дитячого психолога, в якій інтегруються найбільш значимі індивідуальні, суб'єктні, особистісні та професійні властивості.

4. З'ясовано теоретико-методологічні аспекти професійної підготовки дитячих психологів-практиків у післядипломному професійному просторі та конкретизовано вимоги до сучасної професійної освіти

дитячого психолога у контексті формування його концепції Я, у тому числі до її змісту та рівнів, специфічних умов формування професійно значущих якостей, встановлено особистісні сфери (площини) для психотерапевтичних інтервенцій у процесі освітнього проекту дитячого практичного психолога, засобів гармонізації та професіоналізації його концепції Я, професійної самоідентифікації, а також способів організації професійного середовища, яке би забезпечило становлення практичної складової професійної компетенції фахівця. Зазначено, що це, в першу чергу, опрацювання імпліцитних та експліцитних змістів власної концепції Я та подальша інтерналізація здобутих знань та навиків, у процесі чого відбуваються зміни на формально-динамічному, змістовно-особистісному та соціально-імперативному рівнях. Обгрунтовано логічність провадження в професійний вітчизняний простір психодинамічної дитячо-юнацької психотерапії, як професійного формувального середовища.

5. На основі теоретичної рефлексії та практичного психотерапевтичного досвіду супервізорства розроблено програму післядипломної підготовки фахівців з психодинамічної інтегративної дитячої та юнацької психотерапії та втілено її на практиці у вигляді спеціалізованих психотерапевтичних проектів, у структурі яких задіяно первинне психотерапевтичне інтерв'ю, практичні, теоретичні, волонтерські едукативні блоки. Пропонована програма передбачає формування концепції Я дитячого практичного психолога, ґрунтується на поділі самої освіти на первинно практичну, яка включає психотерапевтичне опрацювання власного життєвого досвіду, та вторинно теоретичну та волонтерську, що містить засвоєння спеціалізованої психологічної теорії з опорою на здобуту в терапії рефлексію особистісних переживань. Запропоновано психодіагностичну програму професійного відбору в структурі первинного психотерапевтичного інтерв'ю, відповідно до якої підібраний психодіагностичний пакет.

6. На основі зібраного та накопиченого в освітніх проектах емпіричного матеріалу виявлено особливості та динаміку формування концепції Я практичного психолога в освітньому напрямку «Психодинамічна інтегративна дитячо-юнацька психотерапія» та узагальнено отримані результати. Засвідчено, що розроблений концептуальний підхід до багатоступеневої освіти психолога-практика в галузі дитячо-юнацької психотерапії, втілюється по завершенню навчання в цілісну концепцію Я учасників освітнього проекту. На основі емпіричних досліджень особливостей концепції Я практичного пси-

холога в напрямку психодинамічної інтегративної дитячо-юнацької психотерапії було проведено порівняння концепції Я учасників проектів з ДЮП на початковому етапі освіти, у процесі та при завершенні, коли відбулась інтерналізація методу. Зміни, що відбулися з учасниками освітніх проектів з ДЮП у контексті трансформації їх концепції Я, засвідчили ефективність пропонованої навчальної моделі з ДЮП.

Перспективи подальших досліджень вбачаються в розбудові концептуальної основи підходу та специфікації психотерапевтичних технологій щодо роботи з формуванням концепції Я дитячого практичного психолога та його інтеграції в різних сферах та різною специфікою діяльності з дітьми, підлітками, молоддю, а також їх оточенням у просторах: інтегративних, міждисциплінарних, віртуальних, волонтерських, клінічних, соціальних тощо. Також перспективним є подальший лонгитюдний аналіз ціннісно-рольового розвитку міжсуб'єктивної інтеракції в освітніх проектах, виявлення закономірностей та регуляторних механізмів інтерналізації змістів; дослідження порівняння специфіки саме динаміки формування концепції Я дитячого практичного психолога у пропонованому нами освітньому просторі з іншими формувальними моделями.

СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

1. Абрамова Г. С. Практическая психология. http://www.market-studio.com/library/pract_psychol.pdf
2. Абульханова-Славская К. А. Стратегия жизни / К. А. Абульханова-Славская. — М.: Наука, 1991. — 340 с.
3. Аведисова А. С. К проблеме нежелательных явлений при психотерапии / А. С. Аведисова, В. И. Бородин // Обозрение психиатрии и медицинской психологии им. В. М. Бехтерева. — Т. 1. — 2004. — № 3. — С. 150–165.
4. Авдеева Н. Н. Понятие идентификации и его применение к проблеме понимания человека человеком / Н. Н. Авдеева // Теоретические и прикладные проблемы познания людьми друг друга / под ред. А. А. Бодалева. — Краснодар: Кубанский государственный университет, 1975. — С. 6–9.
5. Адлер А. Практика и теория индивидуальной психологии / А. Адлер — М.: Класс, 2000. — 331 с.
6. Адлер А. Наука жить // Психология личности в трудах зарубежных психологов. Хрестоматия / А. Адлер. — СПб.: Питер, 2000. — С. 52–64.
7. Айзенк Г. Сорок лет спустя: новый взгляд на проблемы эффективности в психотерапии / Г. Айзенк // Психологический журнал. — Т. 14. — 1994. — № 4. С. 89–96.
8. Акимов О. Е. Правда о Фрейде и психоанализе / О. Е. Акимов. — Москва, 2005. — 234 с.
9. Ананьев Б. Г. О проблемах современного человекознания / Б. Г. Ананьев. — СПб.: Питер, 2001. — 263 с.
10. Андреева Г. М. Психология социального познания: учеб. пособие для студ. высш. учеб. завед. / Г. М. Андреева. — М.: Аспект Пресс, 2000. — 288 с.
11. Андреев И. Д. Теория как форма организации научного знания / И. Д. Андреев. — М.: Наука, 1979. — 304 с.
12. Андрійчук І. П. Формування позитивної Я-концепції особистості майбутніх практичних психологів у процесі професійної підготовки / І. П. Андрійчук // Практична психологія та соціальна робота. — 2003. — № 4. — С. 60–67.
13. Анохин П. К. Узловые вопросы теории функциональных систем / П. К. Анохин. — М.: Наука, 1980. — 197 с.
14. Базыма И. В. Взаимосвязь цветовых предпочтений и идентификации с цветом / И. В. Базыма // Материалы конференции «Актуальные вопросы практической психологии и логопедии в учреждениях образования и охраны здоровья Украины»: тезисы докл. — Харьков, 1998. — С. 106–109.
15. Балл Г. О. До аналізу категорії особистості / Г. О. Балл // Психологія особистості: Хрестоматія: навч. посібник / під. ред. О. Б. Мельничук, З. Ф. Пасічник, Л. М. Вольнова та ін. — К.: НПУ імені М. П. Драгоманова, 2009. — 532 с.
16. Бастианс Я. Новые пути в психоанализе: психосоматика / Я. Бастианс // Энциклопедия глубинной психологии: Т. 2 / под ред. А. М. Боровикова. — М.: Когито-Центр, МГМ, 2002. — С. 225–260.
17. Бауманн У. Методика исследования клинко-психологической интервенции // Бауманн У. Клиническая психология. — Санкт-Петербург, 2003. — 325 с.
18. Белановский С. А. Индивидуальное глубинное интервью / С. А. Белановский. — М.: Наука, 1993. — 234 с.
19. Бернс Р. Развитие Я-концепции и воспитание / Р. Бернс. — М.: Прогресс, 1986. — 421 с.
20. Бернс Р. Что такое Я-концепция // Психология самосознания. Хрестоматия. / Р. Бернс. — Самара: Издательский дом «БАХРАХ-М», 2003. — 672 с.
21. Бехтерев В. М. Психологическое определение личности / В. М. Бехтерев. — СПб.: Питер, 2000. — 542 с.
22. Би Х. Развитие ребенка / Х. Би. — СПб.: Питер, 2004. — 768 с.
23. Блюм Г. Психоаналитические теории личности / Г. Блюм — М.: КСП, 1996. — 247 с.
24. Богоявленская Д. Б. Субъект деятельности в проблематике творчества / Д. Б. Богоявленская // Вopr. психол. — 1999. — № 2. — С. 24–28.
25. Бодалёв А. А. Восприятие и понимание человека человеком / А. А. Бодалёв. — М.: Наука, 1982. — 345 с.
26. Божович Л. И. Психологический анализ условий формирования и строения гармонической личности / Л. И. Божович // Психология формирования и развития личности. — М.: Наука, 1981. — С. 257–284.
27. Божович Л. И. Этапы формирования личности в онтогенезе / Л. И. Божович // Психология развития. — СПб.: Питер, 2001. — С. 227–271.

28. Большой психологический словарь / сост. и общ. ред. Б. Мещеряков, В. Зинченко. — СПб.: Прайм-ЕВРОЗНАК, 2005. — 672 с.
29. Бондаренко О. Ф. Психологічна допомога особистості / О. Ф. Бондаренко. — Харків, 2007. — 283 с.
30. Боришевський М. Й. Духовні цінності в становленні особистості громадянина / М. Й. Боришевський // Педагогіка і психологія. — 1997. — № 1. — С. 144–150.
31. Боришевський М. Й. Психологічні механізми розвитку особистості / М. Й. Боришевський // Педагогіка і психологія. — 1996. — № 3. — С. 26–33.
32. Бороздина Л. В. Что такое самооценка? / Л. В. Бороздина // Психологический журнал. — 1992. — № 4. — С. 99–101.
33. Бороздина Л. В. Самооценка и возраст / Л. В. Бороздина, Е. В. Рудова, Л. В. Соломина // Категории, принципы и методы психологии. Психологические процессы: тез. науч. сообщ. совет. психологов. — М., 1983. — С. 60–68.
34. Боязитова И. В. Взаимосвязь самооценки и волевой регуляции в онтогенезе / И. В. Боязитова // Психологический журнал. — 1998. — Т. 19. — № 4. — С. 27–40.
35. Братусь Б. С. Двойное бытие души и возможность христианской психологии / Б. С. Братусь // Вопросы психологии. — 1998. — № 4. — С. 71–79.
36. Браун Д. Психология Фрейда и постфрейдисты / Д. Браун. — М.: Рефл-бук. К.: Ваклер, 1998. — 420 с.
37. Буякас Т. М. Инициальный путь развития личности: возможности психологической работы / Т. М. Буякас // Вопросы психологии. — 2003. — № 5. — С. 68–79.
38. Вальдхорн Г. Хайнц Гартманн и современный психоанализ / Г. Вальдхорн // Энциклопедия глубинной психологии / под ред. А. М. Боровикова. — М.: MGM-Interna, 2002. — Т. 3. — С. 55–83.
39. Варфоломеева О. В. Профессиональное становление психолога-психотерапевта / О. В. Варфоломеева. — К.: ГП «Информационно-аналитическое агентство», 2008. — 428 с.
40. Василюк Ф. Е. Методологический анализ в психологии / Ф. Е. Василюк. — М.: Смысл, 2003. — 238 с.
41. Василюк Ф. Е. Психология переживания / Ф. Е. Василюк. — М.: МГУ, 1984. — 345 с.
42. Винникот Д. В. Маленькие дети и их матери / Д. В. Винникот. — М.: Класс, 1998. — 80 с.
43. Вірна Ж. П. Мотиваційно-сміслова регуляція у професіоналізації психолога: монографія / Ж. П. Вірна. — Луцьк: РВВ «Вежа» Волин. держ. ун-ту ім. Лесі Українки, 2003. — 320 с.
44. Вилюнас В. Психология эмоций / В. Вилюнас. — СПб.: Питер, 2004. — 496 с.
45. Вилюнас В. Психология эмоциональных явлений / В. Вилюнас. — М.: Наука, 1976. — 295 с.
46. Вишнякова Н. Ф. Креативная акмеология / Н. Ф. Вишнякова — Минск, 1999. — 295 с.
47. Волянюк Н. В. Психологічний вік тренера-викладача в особистісному вимірі. / Н. В. Волянюк // Соціальна психологія. — 2004. — № 5. — С. 29–35.
48. Вульфсон Б. Л. Стратегия развития образования на Западе на пороге XXI века. — 999. http://elibrary.gnpbu.ru/text/vulfson_strategiya-razvitiya-obrazovaniya-na-zapade_1999/fs,1/
49. Выготский Л. С. Педагогическая психология / Л. С. Выготский. — М.: Педагогика, 1991. — 480 с.
50. Галецька І. І. Методологічні проблеми вивчення психологічного здоров'я / І. І. Галецька // Наукові записки Інституту психології ім. Г. С. Костюка АПН України. — Київ, 2005. — Т. 1. — Вип. 26. — С. 22–28.
51. Глубинная психология. Агрессия: психодинамическая теория и феноменология: монографія / Т. С. Яценко, А. В. Глузман, Л. Г. Туз; под ред. Т. С. Яценко. — К.: ВИЩА ШКОЛА, 2010. — 271 с.
52. Головська І. Г. Особливості самовизначення ефективного психолога-практика як суб'єкту психологічного впливу / І. Г. Головська // Актуальні проблеми психологічної підготовки в системі вищої освіти / О. Я. Чебикін та ін. (ред. кол.). — Одеса: Південноукраїнський державний педагогічний університет ім. К. Д. Ушинського, Ін-т психології, 2005. — С. 125–137.
53. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник / С. У. Гончаренко. — К.: Либідь, 1997. — 376 с.
54. Гройсман А. Л. Основы психологии художественного творчества / А. Л. Гройсман. — М., 2003. — 187 с.
55. Гринсон Р. Практика и техника психоанализа / Р. Гринсон. — Новочеркасск, 1994. — 342 с.
56. Громова О. Н. Конфликтология. Курс лекций / О. Н. Громова. — М.: Ассоциация авторов и издателей «Тандем». Издательство ЭКМОС, 2000. — 320 с.

57. Гуменюк О. Є. Психологія Я-концепції: Навчальний посібник / О. Є. Гуменюк. — Тернопіль: Економічна думка, 2004. — 310 с.
58. Гуменюк О. Є. Структурно-функціональне взаємодоповнення складових Я-концепції людини / О. Є. Гуменюк // Соціальна психологія. — 2005. — № 5. — С. 66–75.
59. Гумницкий Г. К. Потребность и интерес / Г. К. Гумницкий // Вопросы психологии. — 2000. — № 4. — С. 40–42.
60. Дружиніна І. А. Психологічні чинники розвитку професійної ідентичності майбутніх практичних психологів. Автореферат дисертації на здобуття наукового ступеня кандидата психологічних наук. — Київ — 2009 р.
61. Джемс У. Личность / У. Джемс // Психология самосознания. Хрестоматия. — Самара: Издательский дом «БАХРАХ-М», 2003. — 672 с.
62. Деркач А. А., Селезнева Е. В., Михайлов О. В. Готовность к деятельности как акмеологический феномен. Монография. — М.: РАГС, 2008. — 96 с.
63. Діти вулиці: Проблеми та профілактика // Практична психологія та соціальна робота. — 1998. — № 8. — С. 23–28.
64. Діти України в умовах перехідного періоду. Аналіз ситуації. — Київ, 1996. — 123 с.
65. Дитяча та юнацька психотерапія в Україні: Перші кроки: матеріали обласної науково-практичної конференції. — Львів, 2002. — 123 с.
66. Дитяча та юнацька психотерапія в Україні — 5-річний досвід роботи: матеріали міжнародної конференції. — Львів, 2006. — 134 с.
67. Дитина в мені: психотерапія мого дитинства: матеріали міжнародної конференції. — Львів, 2008. — 98 с.
68. Доронина В. Т. Причины трансформации учебного задания учащемуся / В. Т. Доронина // Вопросы психологии. — 1980. — № 3. — С. 54–63.
69. Дружинин В. Н. Экспериментальная психология / В. Н. Дружинин. — М.: ИНФРА-М, 1997. — 255 с.
70. Дригус М. Т. Дослідження суб'єктивних детермінант результативного навчання: концептуальний підхід / М. Т. Дригус // Актуальні проблеми психології: традиції і сучасність. — К., 1993. — Т. 1. — С. 187–193.
71. Дубовская Е. М. О функции и механизме идентификации во внутригрупповом межличностном общении / Е. М. Дубовская, Р. Л. Кричевский // Психология межличностного познания / под ред. А. А. Бодалева. — М.: Педагогика, 1981. — С. 92–122.
72. Дусавицкий А. К. Развитие личности в учебной деятельности / А. К. Дусавицкий. — М.: Дом педагогики, 1996. — 345 с.
73. Дьяконов Г. В. Дослідження ідентифікації в зарубіжній і вітчизняній психології / Г. В. Дьяконов, Т. Ф. Цигульська // Проблеми соціальної психології. — 1992. — Вип. 2. — С. 3–10.
74. Дьяченко О. М. Проблема развития способностей: до и после Л. С. Выготского / О. М. Дьяченко // Вопросы психологии. — 1996. — № 5. — С. 98–109.
75. Журавльова Н. Ю. Психотерапевтический потенциал феномена переживания в экзистенциально-гуманистическом подходе / Н. Ю. Журавльова // Актуальні проблеми психології. Том III. : Консультативна психологія і психотерапія : Збірник наукових праць Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України / За ред. Максименка С. Д. — Інститут психології імені Г. С. Костюка НАПН України; Видавець ПП Лисенко М. М., 2013. — Том III. Консультативна психологія і психотерапія. — Вип. 9. — С. 180–198.
76. Жажирко М. П. Глибинно-психологічні передумови активізації процесу спілкування (акмеологічний підхід): автореф. дис. канд. психол. наук: 19.00.07 / Жажирко Микола Петрович; Ін-т педагогіки і психології професійної освіти АПН України. — К., 1998. — 17 с.
77. Запорожец А. В. Избрание психопатологические труды / А. В. Запорожец. — М.: Педагогика, 1986. — 616 с.
78. Запорожец А. В. Восприятие и действие / А. В. Запорожец. — М., 1967. — 322 с.
79. Захарова А. В. Структурно-динамическая модель самооценки / А. В. Захарова // Вопросы психологии. — 1989. — № 1. — С. 5–15.
80. Зинченко В. П. Психологические основы педагогики. / В. П. Зинченко. — М., 2002. — 429 с.
81. Зинченко В. П. Человек развивающийся / В. П. Зинченко. — М.: Три-вола, 1994. — 332 с.
82. Зорин Н. А. Доказательная медицина и психотерапия: совместимы ли они? [Електронний ресурс] // Режим доступу: www.medlink.nm.ru/index-2005.htm.
83. Ігри дітей — забави дорослих: психотерапія життєвих сценаріїв: матеріали науково-практичної конференції. — Львів, 2009. — 97 с.
84. Идентификация как механизм общения и развития личности: методические рекомендации / под ред. В. С. Мухиной. — М.: МГПИ им. В. И. Ленина, 1988. — 31 с.
85. Іванов Д. І. Психологічний аналіз системи дитячо-батьківських стосунків у парадигмі глибинної психології: автореф. дис. на здобуття

канд. психол. наук: 19.00.07 / Іванов Дмитро Іванович; Південноукраїнський державний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського. — Одеса, 2005. — 17 с.

86. Іванов Д. І. Я-концепція як складова професійної свідомості психологів [Електронний ресурс] / Д. І. Іванов // Режим доступу: www.politik.org.ua/.../magcontent.php3?m
87. Іваненко Б. Б. Особистісна психокорекція майбутнього практичного психолога засобами активного соціально-психологічного навчання. — *Рукопис*. Дисертація на здобуття наукового ступеня кандидата психологічних наук за спеціальністю 19.00.07 — педагогічна та вікова психологія. Інститут психології ім. Г. С. Костюка АПН України, Київ, 2005.
88. Ильин Е. П. Мотивация и мотивы / Е. П. Ильин. — Питер, 2008. — 508 с.
89. Казмиренко В. П. Социальная психология организаций / В. П. Казмиренко. — К.: МЗУУП, 1993. — 384 с.
90. Калмыкова Е. С. Изучение психотерапии за рубежом: История, современное состояние / Е. С. Калмыкова // Журнал практической психологии и психоанализа. — 2000. — № 1. — С. 33–39.
91. Калмыкова Е. С. Наратив в психотерапии: рассказы пациентов о личной истории (часть I) [Электронный ресурс] / Е. С. Калмыкова, Э. Мергенталер // Журнал практической психологии и психоанализа. — 2002. — № 1. — Режим доступу: <http://psyjournal.ru/j3p/all.php>.
92. Калішук С. М. Процедурна модель розвитку ціннісно-рольового компонента у структурі професійного становлення особистості майбутнього психолога / С. М. Калішук // Вісник Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди. Психологія. — 2012. — Вип. 42(1). — С. 87–97. — Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/VKhnpu_psykhol_2012_42%281%29__11
93. Кан М. Между пациентом и терапевтом: новые отношения / М. Кан. — Санкт-Петербург, 1996. — 346 с.
94. Католик Г. В. Психотерапія: світогляд, мистецтво, наука! / Г. В. Католик // Людина в сучасному світі: в трьох книгах. — Книга 2. Психолого-антропологічний контекст: колективна монографія / за заг. редакцією В. П. Мельника. — Львів: ЛНУ імені Івана Франка, 2012. — С. 326–353.
95. Католик Г. В. Віддзеркалення суспільних трансформацій у динаміці юнацької психотерапевтичної групи / Г. В. Католик // Соціогуманітарні проблеми людини. — Львів, 2006. — № 5 — С. 23–30.
96. Католик Г. В. Дитяча та юнацька психотерапія: теорія та практика в сучасних наукових дослідженнях: монографія / Г. В. Католик. — Львів: Астролябія, 2012. — 312 с.
97. Католик Г. В. Дитяча та юнацька психотерапія: теорія та практика: монографія / Г. В. Католик. — Львів: Астролябія, 2009. — 216 с.
98. Католик Г. В. Дитячо-юнацька психотерапія: навчальний посібник / Г. В. Католик, А. В. Кігічак-Борщевська. — Полтава: Алчевськ: ЦПК, 2013. — С. 223–255.
99. Католик Г. В. Діти трудових емігрантів: особливості особистісних конфліктів (опис психотерапевтичного досвіду) / Г. В. Католик // Вісник Львівського університету ім. І. Франка. Серія: філософські науки. — Львів, 2008. — Вип. 11. — С. 220–227.
100. Католик Г. В. Діти трудових емігрантів: особливості особистісної ідентичності у підлітково-юнацькому віці / Г. В. Католик // Практична психологія і соціальна робота. — Київ, 2006. — № 12. — С. 16–23.
101. Католик Г. В. Досвід психотерапевтичної роботи з дітьми трудових емігрантів / Г. В. Католик // Транснаціональні сім'ї як наслідок української трудової еміграції: проблеми та шляхи їх розв'язання // Збірник наукових статей на Міжнародній науково-практичній конференції. — Львів, 2012. — С. 178–185.
102. Католик Г. В. Залучення сім'ї й оточення в дитячу та підліткову (юнацьку психотерапію) / Г. В. Католик // В колективній монографії Г. В. Католик «Дитяча та юнацька психотерапія: теорія та практика в сучасних наукових дослідженнях». — Львів, Астролябія, 2012. — С. 103–106.
103. Католик Г. В. Ідентичність в контексті ранніх стосунків / Г. В. Католик // Львів: Тези звітної наукової конференції філософського факультету. — 2011. — С. 170–174.
104. Католик Г. В. Інноваційна модель континуально-ієрархічної структури професійної Я-концепції дитячого практичного психолога / Г. В. Католик // «science and education a newdimension» (<http://seanewdim.com/>), 2016.
105. Католик Г. В. Інноваційний онтогенетичний підхід до розуміння розвитку Я-концепції практичного психолога. / Г. В. Католик // Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Серія «Психологія». — вип. 3. — 2016. — С. 94–108.
106. Католик Г. В. Інноваційні підходи до формування професійної Я-концепції психолога-практика в умовах безперервної професійної освіти (за напрямком психодинамічна інтегративна дитячо-юнацька психотерапія) / Г. В. Католик // Наукові записки Національного педа-

- гогічного університету імені М. П. Драгоманова: зб. наук. статей. — Серія: «Педагогічні науки». — К., 2016. — № 129. — С. 70–80.
107. Католик Г. В. Модерні онтогенетичні підходи до розуміння динамічних аспектів розвитку «Я-концепції» / Г. В. Католик // Актуальні проблеми психології: зб. наук. праць Ін-ту психології імені Г. С. Костюка НАПН України. — К., 2012. — Вип. 23, т. X. — С. 191–205.
 108. Католик Г. В. Модерні онтогенетичні підходи до розуміння динамічних аспектів розвитку «Я-концепції» практичного психолога / Г. В. Католик // Матеріали звітної конференції ЛНУ, 2012. — С. 92–101.
 109. Католик Г. В. Модерні підходи до розуміння динамічних аспектів розвитку «Я-концепції» дитячого психотерапевта в онтогенетичному контексті / Г. В. Католик // Форум психіатрії та психотерапії. — Львів, 2012. — Т. 7. — С. 41–61.
 110. Католик Г. В. Онтогенетичний підхід в контексті сучасного розуміння динаміки формування Я-концепції практичного психолога / Г. В. Католик // «Психологія і особистість» — 2016. — № 9. — С. 34–49.
 111. Католик Г. В. Особливості «Я-концепції» практичних психологів у контексті динаміки формування в освітньому професійному просторі / Г. В. Католик // Тези звітної конференції кафедри психології філософського факультету, ЛНУ ім. Івана Франка, 2013. — С. 235–242.
 112. Католик Г. В. Особливості психокорекції адаптаційних розладів студентської молоді / Г. В. Католик // Психологічні студії ЛНУ. Збірник наукових праць. — 2004. — Том 1. — С. 43–51.
 113. Католик Г. В. Особливості ціннісних орієнтацій «золотої молоді» / Г. В. Католик // Соціогуманітарні проблеми. — Львів, 2010. — С. 174–184.
 114. Католик Г. В. Особливості ціннісних орієнтацій хворих, що перенесли інсульт / Г. В. Католик // Практична медицина. — Львів, 2004. — Вип. 3. Том X — С. 51–57.
 115. Католик Г. В. Поняття «ідентичність» крізь призму психологічного розвитку дитини / Г. В. Католик // Практична психологія та соціальна робота. — 2008. — № 1. — С. 14–19.
 116. Католик Г. В. Практикум з психології (Психологія агресії, конфлікту, любові): навч. посібник / Г. В. Католик, Г. Є. Михальчишин. — Львів: Видавничий центр ЛНУ ім. Івана Франка, 2009. — 128 с.
 117. Католик Г. В. Професійне становлення психолога в контексті психологічної допомоги дітям та молоді / Г. В. Католик // Соціогуманітарні проблеми людини. — 2012. — № 6. — С. 204–214.
 118. Католик Г. В. Психодіагностична модель професійного відбору в структурі первинного психотерапевтичного інтерв'ю / Г. В. Католик // Вісник національного технічного університету України «Київський політехнічний інститут». Серія, Філософія. Психологія. Педагогіка. — К., 2016 — С. 137–148.
 119. Католик Г. В. Особливості професійної Я-концепції практичного психолога у роботі з підлітками із психосоматичними серцево-судинними захворюваннями / Г. В. Католик, М. С. Компанович // Науковий вісник Львівського державного університету внутрішніх справ. Серія психологія: збірник наукових праць / За ред. М. М. Цимбалюк. — Вип. 2 (2). — Львів: ЛДУВС, 2016. — С. 44–55.
 120. Католик Г. В. Психологічна допомога очевидцям і постраждалим від техногенних катастроф / Г. В. Католик // Психологія здоров'я: теорія і практика: колективна монографія / за заг. ред. І. Галецької, Т. Сосновського. — Львів: ЛНУ імені Івана Франка, 2006. — С. 159–187.
 121. Католик Г. В. Психологічні особливості гіперактивних дітей та їх матерів / Г. В. Католик // Наукові записки Інституту психології ім. Г. С. Костюка АПН України. — К., 2005. — Вип. 26. — С. 35–44.
 122. Католик Г. В. Психологія формування професійної Я-концепції практичного психолога: монографія докт. дисертації/ Г. В. Католик. — Львів: ЛНУ імені Івана Франка, 2013. — 405 с.
 123. Католик Г. В. Психодіагностична моделі професійного відбору: концептуалізація, емпірична верифікація / Г. В. Католик // Fundamental and applied researches in practice of leading scientific schools, 27 (3), 269–ON. С. 273–279
 124. Католик Г. В. Системний підхід до розуміння формування Я-духовного як складової Я-концепції в освітньому професійному просторі / Г. В. Католик // Духовно-психологічні основи християнської психології: колективна монографія / за заг. ред. Л. М. Гридковець. — Львів: Скриня, 2015. — С. 206–230.
 125. Католик Г. В. Скривджена дитина / Г. В. Католик, І. О. Корнієнко. — Львів, 2005. — 296 с.
 126. Католик Г. В. Специфіка викладання психології в контексті духовного розвитку в системі сучасної вищої освіти // Актуальні проблеми психології: зб. наук. праць Ін-ту психології імені Г. С. Костюка. — К., 2015. — Т. X, вип. 27. — С. 184–199.

127. Католик Г. В. Сприйняття страху смерті в контексті замісної реляційної терапії та танатопедагогіки / Г. В. Католик // Психологія і особистість. — 2015. — № 2. — Ч. 2. — № 2(8). — С. 208–225.
128. Католик Г. В. Формування професійної складової концепції Я дитячого практичного психолога: від теоретизування до моделювання / Г. В. Католик // Fundamental and applied researches in practice of leading scientific schools, 25 (1). Hamilton, ON. С. 195–201.
129. Католик Г. В. Сучасна модель онтогенетичного підходу до розуміння розвитку «Я-концепції» практичного психолога / Г. В. Католик // «Університет економіки та права «КРОК». — 2016. — № 21 — С. 27–41.
130. Католик Г. В. Формування професійної складової концепції Я дитячого практичного психолога: від теоретизування до моделювання / Г. В. Католик // Fundamental and applied researches in practice of leading scientific schools, 25 (1). Hamilton, ON. С. 195–201.
131. Католик Г. В. Техногенні катастрофи: психологічна допомога очевидцям та постраждалим. Вид. 2-ге, доповнене / Г. В. Католик, І. О. Корнієнко. — Львів: «Червона калина», 2003. — 245 с.
132. Католик Г. В. Ціннісні орієнтації сучасної «золотої молоді» / Г. В. Католик // Актуальні проблеми психології : зб. наук. праць Ін-ту психології імені Г. С. Костюка НАПН України. — К., 2014. — Вип. 37, т. VII. — С. 85–96.
133. Католик Г. В. Я-концепція практичного психолога: онтогенетичний підхід в контексті дитячо-юнацької психотерапії / Г. В. Католик // Вінницький державний педагогічний університет. Наукові записки: серія «Педагогіка і психологія». — Вінниця, 2016. — вип. 46. — С. 148–153.
134. Католик Г. В. Психотерапевтична діагностика в структурі освітніх проєктів / Г. В. Католик // Вісник Національного авіаційного університету. Серія: Педагогіка. Психологія. — К., 2016. — С. 46–51.
135. Католик Г. В. Психодіагностична моделі професійного відбору: концептуалізація, емпірична верифікація / Г. В. Католик // Fundamental and applied researches in practice of leading scientific schools, 27 (3), 269-ON. С. 273–279.
136. Кечур Р. Деякі спільні терапевтичні фактори як ілюстрація психотерапевтичної дії / Р. Кечур // Форум психіатрії і психотерапії. — Львів, 2001. — Т. 3. — 184 с.
137. Кісарчук З. Г. Психологічна допомога сім'ї / З. Г. Кісарчук. — К., 2002. — 128 с.
138. Киричук О. В., Тарасюк С. О. Психологічні особливості Я-концепції безробітного /навчально-методичний посібник / О. В. Киричук, С. О. Тарасюк. — Київ, 2012 — 148 с.
139. Коновальчук В. І. До проблеми семантики значущого дитячого досвіду в розвитку особистості / Особистість в єдиному освітньому просторі: зб. наукових статей І Міжнародного освітнього форуму/ за ред. К. Л. Крутий. — ч. 2 — Запоріжжя : ООО «ЛИПС» ЛТД, 2010. — С. 105–109.
140. Кларин М. В. Инновации в мировой педагогике: обучение на основе исследования, игры и дискуссии. (Анализ зарубежного опыта). — Рига: НПЦ «Эксперимент», 1995. — 176 с.
141. Колісник О. В. Саморозвиток духовності особистості / О. В. Колісник // Практична психологія і соціальна робота. — 2006. — № 2. — С. 12–18.
142. Кон И. С. В поисках себя: Личность и ее самоопределение / И. С. Кон. — М.: Политиздат, 1984. — 235 с.
143. Кон И. С. Открытие «Я» / И. С. Кон. — М., 1978. — 367 с.
144. Кон И. С. Проблема «Я» в психологии / И. С. Кон // Психология самосознания. Хрестоматия. — Самара: Издательский дом «БАХРАХ-М», 2003. — 672 с.
145. Кон И. С. Психология самосознания / И. С. Кон // Психология самосознания. Хрестоматия. — Самара: Издательский дом «БАХРАХ-М», 2003. — 672 с.
146. Концептуальні засади і методика глибинної психокорекції: Підготовка психолога-практика: Навч. посіб. / Т. С. Яценко, Б. Б. Іваненко, С. М. Аврамченко та ін.; за ред. Т. С. Яценко. — К.: Вища школа, 2008. — 324с.
147. Конюхов Н. И. Словарь-справочник практического психолога / Н. И. Конюхов. — Москва, 1996. — 543 с.
148. Копылова А. П. Современное состояние проблемы самооценки в советской психологии / А. П. Копылова // Социально-психологические проблемы формирования личности и учебно-воспитательного коллектива. — М.: Изд-во Моск. гос. пед. ин-та, 1978. — С. 3–12.
149. Костюк Г. С. Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості / Г. С. Костюк. — К.: Рад. школа, 1989. — 609 с.
150. Костюк Г. С. Навчання і психічний розвиток учнів / Г. С. Костюк // Психологічна наука, вчитель, учень. — К.: Рад. школа, 1979. — С. 19–32.

151. Коул М. Культурно-историческая психология: наука будущего / М. Коул. — М.: Когито-Центр, 1997. — 432 с.
152. Кочунас Р. Психологическое консультирование. Групповая психотерапия / Р. Кочунас. — М., 2002. — 368 с.
153. Кремін В. Г. Філософія: мислителі, ідеї, концепції / В. Г. Кремін. — К.: Книга, 2005. — 525 с.
154. Лаутербах В. Эффективность психотерапии: критерии и результаты оценки / В. Лаутербах // Психотерапия: От теории к практике. Материалы I съезда Российской Психотерапевтической Ассоциации. — Санкт-Петербург, 1995. — 374 с.
155. Лазос Г. П. Психодинамічний підхід у вітчизняному психотерапевтичному просторі / Г. П. Лазос // Збірник матеріалів VII щорічної науково-практичної конференції «Особливості кар'єрного та професійного зростання психолога», м. Київ, 11 квітня 2014 р. Академія муніципального управління. — К.: Академія муніципального управління, 2014. — с. 21–23
156. Лапланш Ж. Словарь по психоанализу / Ж. Лапланш, Ж. Б. Понталис. — М.: Высшая школа, 1996. — 623 с.
157. Лейбин В. М. Словарь-справочник по психоанализу / В. М. Лейбин. — СПб., 2001. — 688 с.
158. Ленгле А. Психотерапия — научный метод или духовная практика? О соотношении между имманентным и трансцендентным на примере экзистенциального анализа / А. Ленгле // Московский психотерапевтический журнал. — 2003. — № 2. — С. 12–24.
159. Ленге А. Эмоции и экзистенция / А. Ленге. — Х.: Изд-во Гуманитрный центр, 2007. — 342 с.
160. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность / А. Н. Леонтьев. — М., 1975. — 456 с.
161. Леонтьев А. Н. Проблемы развития психики / А. Н. Леонтьев. — М.: Наука, 1984. — 493 с.
162. Лерш Ф. Розуміння особи у психології / Ф. Лерш // Гуманістичні підходи в західній психології. — К.: Пульсари, 2001. — С. 93–121.
163. Лисина М. И. Проблемы онтогенеза общения / М. И. Лисина. — М.: Педагогика, 1986. — 144 с.
164. Личко А. Е. Подростковая психотерапия / А. Е. Личко. — Ленинград, 1979. — 541 с.
165. Ломов Б. Ф. Методологические проблемы психологии / Б. Ф. Ломов. — М., 1984. — 489 с.
166. Майерс Д. Социальная психология / Д. Майерс. — Санкт-Петербург, 1998. — 785 с.
167. Мак-Вильямс И. Психоаналитическая диагностика / И. Мак-Вильямс. — Москва, 1998. — 431 с.
168. Максименко С. Д. Генезис существования личности / С. Д. Максименко. — К.: Издательство ООО «КММ», 2006. — 240 с.
169. Максименко С. Д. Генетико-моделирующий метод в исследовании возрастной и педагогической психологии / С. Д. Максименко // Тез. к 22 Междунар. психол. конгрессу, ГДР, Лейпниг, 6–12 июля. — М., 1980. — С. 37–45.
170. Максименко С. Д. Генетико-моделирующий метод в исследовании обучения и умственного развития школьников / С. Д. Максименко // Радянська школа. — 1981. — № 12. — С. 23–29.
171. Максименко С. Д. Генетическая психология / С. Д. Максименко. — М.: Рефл-бук. К.: Ваклер, 2000. — 543 с.
172. Максименко С. Д. Генетическая психология: проблемы и перспективы / С. Д. Максименко // Журнал практикующего психолога. — 1998. — № 4. — С. 44–54.
173. Максименко С. Д. Загальна психологія / С. Д. Максименко. — К.: Форум, 2000. — 543 с.
174. Максименко С. Д. Історія психологічного аналізу / С. Д. Максименко // Філософська і психологічна думка. — 1995. — № 3–4. — С. 39–46.
175. Максименко С. Д. Методологические аспекты психологии обучения / С. Д. Максименко // Психология. — 1988. — Вып. 31. — С. 3–10.
176. Максименко С. Д. До проблеми розробки освітньо-кваліфікаційної характеристики сучасного психолога / С. Д. Максименко // Практична психологія та соціальна робота. — 1999. — № 1. — С. 2–6.
177. Маслоу А. Мотивация и личность / А. Маслоу. — М., 1998. — 543 ст.
178. Мачинський О. В. До проблеми ідентифікації особистості / О. В. Мачинський // Практична психологія та соціальна робота; за ред. С. Д. Максименка. — Київ, 2000. — № 7. — С. 28–30.
179. Мей Р. Искусство психологического консультирования / Р. Мей. — М.: Класс, 1994. — 144 с.
180. Мироненко О. Первинне інтерв'ю в психотерапії: від контакту до діалогу / О. Максименко. — Львів, 2011. — 50 с.
181. Молоканов М. М. Личностные предпосылки профессиональной успешности практических психологов (инструкторов учебно-тренировочных групп). Дис. ... канд. психол. наук. — М., 1994. — 178 с.
182. Морено Я. Психодрама / Я. Морено. — М., 2001. — 158 с.
183. Мольц М. Я — это Я, или Как стать счастливым / М. Мольц. — СПб.: Лениздат, 1992. — 194 с.

184. Музиченко Л. П. Самовизначення і професійне середовище / Л. П. Музиченко // Соціальна психологія. — 2003. — № 2. — С. 54–59.
185. Мясичев В. Н. Психология отношений / В. Н. Мясичев. — М.: Воронеж, 1995. — 384 с.
186. Налчаджян А. А. Я-концепция // Психология самосознания. Хрестоматия. — Самара: Издательский дом «БАХРАХ-М», 2003. — 672 с.
187. Ничкало Н. Г. Сучасна вища школа: психолого-педагогічний аспект / Монографія за ред. Н. Г. Ничкало. — К.: ПППО, 1999. — 450 с.
188. Нюрнберг Г. Принципы психоанализа / Г. Нюрнберг. — М.: Институт общегуманитарных исследований, 1999. — 362 с.
189. Обухова Л. Ф. Детская (возрастная) психология: учебник / Л. Ф. Обухова. — М.: Российское педагогическое агентство, 1996. — 374 с.
190. Овсянецка Л. П. До проблеми психологічної сутності домагань особистості / Л. П. Овсянецка // Філософія, соціологія, психологія. — Івано-Франківськ: Прикарпатський ун-т ім. В. Стефаника, 1999. — Вип. 3. — № 1. — С. 55–62.
191. Овчарова Г. В. Справочная книга школьного психолога / Г. В. Овчарова. — М., 1996. — 654 с.
192. Овчарова Г. В. Психологическое сопровождение родительства / Г. В. Овчарова. — М.: ЗАО «Институт психотерапии», 2003. — 295 с.
193. Орлов А. Б. «Эмпирическая» личность и её структура / А. Б. Орлов // Психология самосознания. Хрестоматия. — Самара: Издательский дом «БАХРАХ-М», 2003. — 672 с.
194. Основы психології / за ред. О. В. Киричука, В. А. Роменця. — 2-е вид. — К.: Либідь, 1996. — 632 с.
195. Панок В. Г. Концептуальні підходи до формування особистості практикуючого психолога / В. Г. Панок // Практична психологія та соціальна робота. — 1998. — № 4–5 — С. 5–7.
196. Панок В. Г. Основы практической психологии: учебник / В. Панюк, Т. Титаренко, Н. Чепелева та ін. — К.: Либідь, 1999. — 536 с.
197. Пантеев С. Р. Самоотношение / С. Р. Пантеев // Психология самосознания. Хрестоматия. — Самара: Издательский дом «БАХРАХ-М», 2003. — 672 с.
198. Пантелева И. И. О роли интроекции в ситуациях доминирования проекции и/или проективной идентификации / И. И. Пантелева // Психоаналитический вестник. — 2006. — № 15. — С. 130–145.
199. Потапчук Є. М. Теоретичні аспекти професіографії діяльності психолога як суб'єкта праці / Є. М. Потапчук. // Вісник Національної академії Державної прикордонної служби України. Серія : Психологія. — 2015. — Вип. 1. — Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Vnadpn_2015_1_10
200. Педагогічні технології у неперевній професійній освіті: монографія / С. О. Сисоева, А. М. Алексюк, П. В. Воловик, О. Г. Кульчицька, Л. Є. Сігаєва, Я. Д. Цехмістер та ін.; за ред. С. О. Сисоевої. — К.: ВІПОЛ, 2001. — 502 с.
201. Пиаже Ж. Избранные психологические труды / Ж. Пиаже. — М., 1994. — 478 с.
202. Пісоцький О. П. Когнітивний стиль як чинник розвитку інтелектуального потенціалу майбутнього практичного психолога. Автореферат дисертації на здобуття наукового ступеня кандидата психологічних наук за спеціальністю 19.00.07. — Педагогічна та вікова психологія / О. П. Пісоцький. — НПУ ім. М. П. Драгоманова. — Київ, 2008. — 60 с.
203. Пов'якель Н. І. Професійна рефлексія психолога-практика / Н. І. Пов'якель // Практична психологія та соціальна робота. — 1998. — № 6–7. — С. 28–30.
204. Пов'якель Н. І. Професіогенез мислення психолога-практика в системі вищої школи: монографія / Н. І. Пов'якель. — [вид. 2, випр. і доп.]. — К.: НПУ імені М. П. Драгоманова, 2008. — 298 с.
205. Попова Л. В. Понимание феномена идентификации в психологических теориях запада / Л. В. Попова, Е. В. Шенкевеу // Мезанизмы формирования ценностных ориентаций и социальной активности личности: сб. науч. трудов. — М.: МГПИ им. В. И. Ленина, 1984. — С. 14–30.
206. Потапчук Т. В. Національний характер українців як складова національно-культурної ідентичності / Т. В. Потапчук. // Науковий вісник Донбасу. — 2013 — С. 4–41.
207. Потемкин А. В. Проблема специфики философии в диалектической традиции / А. В. Потемкин. — Ростов-на-Дону, 1980. — 563 с.
208. Пророк Н. В. Вплив професійного середовища на мотивацію практичних психологів / Н. В. Пророк // Актуальні проблеми психології. Збірник наук.праць Інституту психології ім. Г. С. Костюка АПН України. — Київ, 2003. — № 3. — С. 354–360.
209. Проблемы рефлексии: современные комплексные исследования. — Новосибирск. — 1987. — 345 с.
210. Психотерапевтическая энциклопедия / под ред. Б. Д. Карвасарского. — Санкт-Петербург, 2000. — 654 с.

211. Психотерапія — нова наука про людину / під. ред. А. Пріц / Львів: ІНВП «Електрон», 1998. — 391 с.
212. Психологическая диагностика: проблемы и исследования / под. ред. Е. М. Гуревича. — М., 1981. — 543 с.
213. Психологічна та психотерапевтична допомога дітям та молоді. — Матеріали V та VI науково-практичних конференцій. — Ужгород, 2008–2009. — 231 с.
214. Психологія особистості. Опор. конспект / О. В. Киричук; Ін-т підготовки кадрів держ. служби зайнятості. — К., 2003. — 46 с.
215. Психоаналіз об'єктних відношень суб'єкта в контексті проблеми агресії / Т. С. Яценко, А. Е. Мелоян, Б. Б. Іваненко, Т. В. Горобець // Проблеми загальної та педагогічної психології: зб. наук. праць інституту психології ім. Г. С. Костюка АПН України. — К., 2004. — Т. 6. — Вип. 1. — С. 377–385.
216. Психология: комплексный подход / под. ред. М. Айзенка, П. Брайанта, Х. Куликэна. — Мн.: Новое Знание, 2002. — 832 с.
217. Психология человека от рождения до смерти. Психологический атлас человека / под. ред. А. А. Реана. — М.: АСТ, 2010. — 661 с.
218. Психосинергетичні особливості сталих та кризових періодів життя людини: монографія / М.-Л. А. Чепан, В. Ф. Маценко, Ж. М. Маценко, А. Д. Терещук [та ін.]; за ред. Чепи М.-Л. А. — К.: Педагогічна думка, 2015. — 197 с.
219. Раджабова С. Ш. Можливості пізнання феномену ідентифікації / С. Ш. Раджабова // Актуальні проблеми психології: зб. наук. праць Інституту психології ім. Г. С. Костюка АПН України / за ред. С. Д. Максименка. — К.: Главник, 2007. — Т. 10. — Вип. 1. — С. 221–226.
220. Раджабова С. Ш. Феномен ідентифікації та його вплив на розвиток особистості в контексті вітчизняної психології / С. Ш. Раджабова // Актуальні проблеми психології: зб. наук. праць Інституту психології ім. Г. С. Костюка АПН України / за ред. С. Д. Максименка. — К.: Главник, 2008. — Т. 10. — Вип. 4. — С. 149–155.
221. Раджабова С. Ш. Категорія ідентифікації та її зв'язок з іншими поняттями / С. Ш. Раджабова // Актуальні проблеми психології: зб. наук. праць Інституту психології ім. Г. С. Костюка АПН України / за ред. С. Д. Максименка. — К.: Логос, 2007. — Т. 7. — Вип. 12. — С. 209–214.
222. Развитие личности ребенка от рождения до года / сост. В. Н. Ильина. — Екатеринбург: У-Фактория, 2006. — 304 с.
223. Райгородський Д. Я. Практическая психодиагностика. Методики и тесты / Д. Я. Райгородский. — Самара: Дом «БАХРАХ», 2002. — 672 с.
224. Реан А. А. Психология и педагогика / А. А. Реан, Н. В. Бордовская. — СПб.: Питер, 2003. — 432 с.
225. Реан А. А. Психология человека от рождения до смерти / А. А. Реан. — М.: Москва ОЛМА — Пресс, 2002. — 852 с.
226. Реан А. А. Психология и психодиагностика личности. Теория, методы, исследования, практикум / А. А. Реан. — СПб.: Прайм, 2006. — 354 с.
227. Ризенберг Р. Творчество Мелани Кляйн // Энциклопедия глубинной психологии / под ред. А. М. Боровикова. — М.: MGM-Intern, 2002. — Т. 3. — С. 84–124.
228. Рогов Е. М. Настольная книга практического психолога в образовании / Е. М. Рогов. — М., 1996. — 359 с.
229. Роджерс К. Взгляд на психотерапию. Становление человека / К. Роджерс. — Москва, 1994. — 368 с.
230. Романенко О. В. Емпіричне дослідження соціальних уявлень про особистість і професійну діяльність психолога ОВС / О. В. Романенко // Матеріали науково-практичної конференції «Актуальні проблеми сучасної науки в дослідженнях молодих вчених». — Харків: ХНУВС, 2005. — Вип. 10. — С. 167–170.
231. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. — СПб: Издательство «Питер», 2000. — 712 с.
232. Саннікова О. П. Макроструктура особистості: психологічний опис / О. П. Саннікова // Наука і освіта. Тематичний спецвипуск: «Психологія особистості: теорія, досвід, практика», 7'2013/CXVII — Одеса, 2013, С. 7–12.
233. Сергеева А. В. Психологія становлення інтегральної ідентичності особистості / А. В. Сергеева / Автореф. дис. на здобуття наук. ступ. докт. пс. н., Одеса, 2013. — 39 с.
234. Сарджвеладзе Н. И. О балансе проекции и интроекции в процессе эмпатического взаимодействия. Индивидуальные особенности эмпатии и их диагностика / Н. И. Сарджвеладзе // Бессознательное: природа, функции, методы исследования / под ред. А. С. Прангишвили, А. Е. Шерозия, Ф. В. Бассина. — Тбилиси, 1978. — Т. 4. — С. 485–490.
235. Семаго Н. Я. О границах интерпретации проективных рисуночных тестов / Н. Я. Семаго // Школьный психолог. — 1997. — № 1. — С. 23–28.
236. Силкин Р. С. Подготовка пресонала в условиях непрерывного профессионального образования: корпоративный аспект: практико-ориентированная монография / Р. С. Силкин, О. И. Сидоров, Т. И. Суздальцева. — Томск: «В-Спектр», 2007. — 157 с.

237. Смирнова Е. О. Психология младенчества с позиции концепции М. И. Лисиной / Е. О. Смирнова // Теоретическая и экспериментальная психология. — 2009. — № 2. — Т. 4. — С. 35–41.
238. Смирнова Е. О. Теория привязанности: концепция и эксперимент / Е. О. Смирнова // Вопросы психологии. — 1995. — № 3. — С. 139–149.
239. Сосланд А. И. Психотерапия в сети противоречий / А. И. Сосланд // Психология. Журнал Высшей школы экономики. — 2006. — Т. 3. — № 1. — С. 21–28.
240. Справочник практического психолога. Психодиагностика / под общ. ред. С. Т. Посоховой. — М.: АСТ; СПб.: Сова, 2006. — 671 с.
241. Старовойтенко Е. Б. Духовные влияния как основа воспитания и саморазвития личности / Е. Б. Старовойтенко // Психологический журнал. — 1992. — № 4. — С. 95–99.
242. Старенькая И. Вавилонская башня психотерапии: Психоанализ с точки зрения современной медицины [Электронный ресурс] / И. Старенькая // Режим доступа: www.health-ua.com/issue/151/.
243. Степанов С. Н. Психология рефлексии: проблемы и исследования / С. Н. Степанов, И. Н. Семенов. — 1985. — № 3. — С. 31–40.
244. Столин В. В. Уровни и единицы самосознания / В. В. Столин // Психология самосознания. Хрестоматия. — Самара: Издательский дом «БАХРАХ-М», 2003. — 672 с.
245. Тайсон Ф. Психоаналитические теории развития / Ф. Тайсон, Р. Тайсон. — Екатеринбург: Деловая книга. — 1998. — 528 с.
246. Татенко В. О. Суб'єктна психодіагностика: критеріальна модель / В. О. Татенко // Зб. наук. праць Ін-ту психології ім. Г. С. Костюка АПН України; за ред. С. Д. Максименка. — К.: 2002. — Т. 4. — Ч. 6. — С. 11–23.
247. Татенко В. О. Суб'єктно-вчинкова парадигма в сучасній психології / В. О. Татенко // Загальна психологія: хрестоматія: навчальний посібник для студ. вищ. навч. закладів. — Київ: Каравела, 2007. — С. 456–471.
248. Теоретичні та практичні аспекти дитячої та юнацької психотерапії // Матеріали регіональної науково-практичної конференції. — Львів, 2005. — 103 с.
249. Терлецька Л. Г. Процес самопізнання, його структура і роль у становленні особистості / Л. Г. Терлецька // Актуальні проблеми соціології, психології, педагогіки. — 2012. — Вип. 14. — С. 152–158. — Режим доступа: http://nbuv.gov.ua/UJRN/apspp_2012_14_22
250. Тимошук И. Личностные предпосылки формирования морально-этической ответственности практического психолога / И. Тимошук // Междунар. конкурс педагогов «Артек». — 2001. — С. 77–82.
251. Титаренко Т. М. Життєвий світ особистості: у межах і за межами буденності / Т. М. Титаренко. — К.: Либідь, 2003. — 376 с.
252. Турецька Х. І. Розуміння особистісної ідентичності у психодинамічній парадигмі / Турецька Х. І. // Багатовимірність особистості: психологічний ракурс : колективна монографія / [Н. П. Гапон, С. Л. Грабовська, В. А. Гупаловська та ін.]; за заг. ред.: С. Л. Грабовської, Р. І. Карковської. — Львів : ЛНУ імені Івана Франка, 2015. — С. 98–121.
253. Философский словарь. — М.: Политиздат, 1991. — 765 с.
254. Фільц О. О. Два підходи до систематики психічних розладів: місце межового розладу — *borderlinecondition*. Психодинамічний аспект / О. О. Фільц // Форум психіатрії та психотерапії. — 2000. — Т. 2. — С. 6–9.
255. Франкл В. Воля к смыслу / В. Франкл // Пер. с англ. Д. Гурьев, А. Суворова. — М.: Апрель-пресс; Эксмо-пресс, 2000. — 386 с.
256. Франкл В. Человек в поисках смысла / В. Франкл. — М.: Прогресс, 1990. — 368 с.
257. Фрейд З. Печаль и меланхолия / З. Фрейд // Влечения и их судьба. — М.: Эксмо-Пресс, 1999. — С. 151–177.
258. Фрейд З. Введение в психоанализ: лекции / З. Фрейд. — М.: Наука, 1989. — 456 с.
259. Фромм Е. Анатомия человеческой деструктивности / Е. Фромм. — М., 1994. — 447 с.
260. Фурман А. В. Психодіагностика особистісної адаптованості / А. В. Фурман. — Тернопіль: Економічна думка, 2000. — 197 с.
261. Фурман А. В. Психокультура української ментальності / А. В. Фурман. — Тернопіль: Економічна думка, 2002. — 132 с.
262. Хензелер Х. Теория нарциссизма / Х. Хензелер // Энциклопедия глубинной психологии: Т. 1 / под ред. А. М. Боровикова. — М.: MGM-Interna, 1998. — Т. 1. — С. 463–482.
263. Хьелл Л. Теории личности / Л. Хьелл, Д. Зиглер. — СПб.: Питер, 1997. — 606 с.
264. Холявчук П. К проблеме эффективности в психотерапии / П. Холявчук // Психологія. збірник наукових праць. Київ, НПУ імені М. П. Драгоманова. — Київ, 2004. — Вип. 22. — С. 123–143.

265. Чабан О. С. Психосоматична медицина (аспекти діагностики та лікування) / О. С. Чабан, О. О. Хаустова. — К.: ТОВ «ДСГ Лтд», 2004. — 96 с.
266. Чапрак Я. В. Формування готовності майбутнього практичного психолога до консультаційної роботи із старшокласниками: Автореф. дис. на здобуття канд. психол. наук: 19.00.07. Інститут педагогіки і психології професійної освіти АПН України / Я. В. Чапрак. — Київ, 2006. — 22 с.
267. Чепелева Н. В. Соціально-психологічні чинники розуміння та інтерпретації особистого досвіду / Н. В. Чепелева, Т. М. Титаренко та ін.; за ред. Н. В. Чепелевої. — К.: Педагогічна думка, 2008. — 255 с.
268. Чеснокова И. И. Проблема самосознания в психологии / И. И. Чеснокова. — М.: Наука, 1977. — С. 52–75.
269. Шапиро Д. Невротические стили / Д. Шапиро. — Москва, 1998. — 324 с.
270. Швидкий В. О. Особливості формування Я-концепції в професійному становленні особистості: дис. канд. психол. наук: 19.00.07 / В. О. Швидкий / Інститут психології ім. Г. С. Костюка АПН України. — К., 2007. — 162–173 с.
271. Шевченко Н. Ф. Формування професійної свідомості практичних психологів у системі вищої освіти: автореферат дисертації на здобуття канд. психол. наук 19.00.07/ Н. Ф. Шевченко. — Київ, 2006. — 86 с.
272. Швалб Ю. М. Психологические модели целепологания / Ю. М. Швалб. — К.: Стилос, 1997. — 238 с.
273. Шибутани Т. Я-концепція / Т. Шибутани // Психология самосознания. Хрестоматия. — Самара: Издательский дом «БАХРАХ-М», 2003. — 672 с.
274. Шишак О. І. Патології ідентичності та застосування техніки портретування у підлітковій психотерапії // Матеріали обласної науково-практичної конференції «Деадаптована дитина: напрямки психотерапевтичної та психокорекційної допомоги». — Львів, 2004. — С. 34–37.
275. Шишак О. І. Постать чоловіка в контексті материнської ідентифікації жінки / О. І. Шишак // Дитяча та юнацька психотерапія: теорія і практика; за ред. Г. В. Католик. — Львів: Астролябія, 2009. — С. 122–127.
276. Шишак О. І. Зміст та перспективні форми роботи психолога в управлінні людськими ресурсами / О. Б. Басюк, А. О. Широка, О. І. Шишак // Соціально-економічні дослідження в перехідний період. Регіональні суспільні системи (Збірник наукових праць). Вип. 3 (XLVII) / НАН України. Інститут регіональних досліджень. — Ч. 2. — Львів, 2004. — С. 343–355.
277. Шишак О. І. Поняття ідентичності крізь призму психологічного розвитку дитини / О. І. Шишак, Г. В. Католик // Практична психологія та соціальна робота. — 2008. — № 8. — С. 5–7.
278. Энциклопедия глубинной психологии. Т. 4. Индивидуальная психология. Аналитическая психология; пер. с нем. / Общ. ред. А. М. Боковой. — М.: «Когито-центр», МГМ, 2004. — 588 с.
279. Энциклопедия глубинной психологии. Т. 3. Последователи Фрейда / пер. с нем. — М.: «Когито-центр», МГМ, 2002. — 410 с.
280. Энциклопедия глубинной психологии. Т. 1. Зигмунд Фрейд: жизнь, работа, наследие; пер. с нем. / общ. ред. А. М. Боковой. — М.: ЗАО МГ Менеджмент, 1998. — 800 с.
281. Энциклопедия глубинной психологии. Т. 2. Новые направления в психоанализе. Психоанализ общества. Психоаналитическое движение. Психоанализ в Восточной Европе; пер. с нем. / общ. ред. А. М. Боковой. — М., «Когито-центр», МГМ, 2001. — 752 с.
282. Эриксон Э. Идентичность: Юность и кризис / Э. Эриксон. — Москва, 1996. — 345 с.
283. Эйдемиллер Э. Г. Детско-подростковая психотерапия: Нет специальности — есть специалисты. Детская психология / Э. Г. Эйдемиллер. — М., 2002. — 342 с.
284. Этчегоев Г. Эмпатия [Электронный ресурс] / Г. Этчегоев // Журнал практической психологии и психоанализа. — 2003. — № 1. — Режим доступа: <http://psyjournal.ru/j3p/all.php>.
285. Ялом И. Теория и практика групповой психотерапии / И. Ялом. — СПб.: Питер, 2000. — 640 с.
286. Яппе Г. Развитие Фрейдовского понятия Я // Энциклопедия глубинной психологии / под ред. А. М. Боровикова. — М.: МГМ-Intern, 1998. — Т. 1. — С. 433–462.
287. Яценко Т. С. Активная социально-психологическая подготовка учителя к общению с учащимися: книга для учителя / Т. С. Яценко. — К., 1993. — 208 с.
288. Яценко Т. С. Психологічні основи групової психокорекції: навч. посібник / Т. С. Яценко. — К.: Либідь, 1996. — 264 с.
289. Abrams S. Differentiation and Integration / S. Abrams // Psychoanalytic Study of the Child. — 1996. — Vol. 51. — New Haven, CT: Yale University Press. — P. 25–34.
290. Ainsworth M. Maternal Sensitivity Scales [Electronic resource] / Mary D. S. Ainsworth // From mimeograph, JHU, Baltimore, Revised

- 03.10.1969. — Access mode: <http://www.psychology.sunysb.edu/attachment/measures>.
291. Antze P. The Other Inside: Memory as Metaphor in Psychoanalysis / P. Antze // *Regimes of Memory* / ed. S. Radstone and K. Hodgkin. — London: Routledge, 2003. — P. 96–113.
 292. Aragno A. Die So That I May Live! A psychoanalytic Essey on the Adolescent Girl's Struggle To Delimit Her Identity / A. Aragno // *In The Mother-Daughter Relationship: Echoes Through Time* / ed. G. H. Fenchel. — Northvale, NJ: Jason Aronson, 1998. — P. 85–134.
 293. Arimond M. Assessing Care: Progress Towards the Measurement of Selected Childcare and Feeding Practices, and Implications for Programs [Electronic resource] / M. Arimond, V. T. Ruel. — The FANTA project, 2002. — Access mode: http://www.fantaproject.org/downloads/pdfs/AssessingCare_Aug02.pdf.
 294. Auerbach C. Qualitative Data. An Introduction to Coding and Ananlysis / C. Auerbach, L. Silverstein. — New York University Press, 2003. — P. 234–235.
 295. Bandura A. Social-learning Theory of Identificatory Processes / A. Bandura // *Handbook of Socialization: Theory and Research*. — Chicago, 1969. — P. 213–262.
 296. Baradon T. What Is Genuine Maternal Love? / T. Baradon // *Psychoanalytic Study of the Child*. — 2005. — Vol. 58. — New Haven, CT: Yale University Press. — P. 47–73.
 297. Barnet R. J. A review of psychotherapy research since 1963 / R. J. Barnet // *Journal of American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*. — 1991. — № 30. — P. 34–56.
 298. Beebe B. Mother-Infant Research Informs Mother-Infant Treatment / B. Beebe // *Psychoanalytic Study of the Child*. — 2005. — Vol. 58. — New Haven, CT: Yale University Press. — P. 7–46.
 299. Bergman A. Love, Admiration and Identification: On the Intricacies of Mother-Daughter Relationships / A. Bergman, M. F. Fahey // *In The Mother-Daughter Relationship: Echoes Through Time* / ed. G. H. Fenchel. — Northvale, NJ: Jason Aronson, 1998. — P. 7–28.
 300. Bergmann M. V. The Effect of Role Reversal on Delayed Marriage and Maternity / M. V. Bergmann // *In The Mother-Daughter Relationship: Echoes Through Time* / ed. G. H. Fenchel. — Northvale, NJ: Jason Aronson, 1998. — P. 173–194.
 301. Bernstein P. Mothers and Daughters from Today's Psychoanalytic Perspective / P. Bernstein // *Psychoanalytic Inquiry*. — 2004. — № 24. — P. 601–628.
 302. Blanter A. Individual Psychology / A. Blanter. — Dec. 1997. — № 53(4). — P. 476–482.
 303. Brenner Ch. Elemente des seelischen Konflikts / Ch. Brenner, S. Fischer. — Frankfurt/Main, 1986. — P. 111–113.
 304. The Capacity for Understanding Mental States: The Reflective Self in Parent and Child relationships and its Significance for Security of Attachment / P. Fonagy, M. Steele, G. Moran, H. Moran, A. Higgitt // *Infant Mental Health Journal*. — 1991. — Vol. 13. — P. 200–217.
 305. Cartwright D. The psychoanalytic research interview: Preliminary suggestions / D. Cartwright // *Journal of the American Psychoanalytic Association*. — 2004. — Vol. 52(1). — P. 209–242.
 306. Catoor I. A feeding scale for research and clinical practice to assess mother-infant interactions in the first three years of life / I. Chatoor // *Infant Mental Health Journal*. — 1997. — Vol. 18(1). — P. 76–91.
 307. Chatoor I. Diagnosing infantile anorexia: The observation of mother-infant interactions / I. Chatoor et al // *Journal of American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*. — 1998. — Vol. 37(9). — P. 959–967.
 308. Charta fur die Ausbildung in Psychotherapie. Hrsgg. Von der Schweizerischen Konferenz der Ausbildungs-institutionen fur Psychotherapie und der psychtherapeutischen Fachverbände. 1991. — P. 342–343.
 309. Child Development / ed. By J. Santrock. — 9-th ed. — McGraw-Hill, 2001. — P. 590–591.
 310. Chodorow N. The Reproduction of Mothering / N. Chodorow. — University of California Press, 1999. — P. 263–264.
 311. Crandell L. E. Dyadic synchrony in parent-child interactions: a link with maternal representations of attachment relationship / L. E. Crandell, H. E. Fitzgerald // *Infant Mental Health Journal*. — 1997. — Vol. 18. — P. 247–264.
 312. Cremerius J. Vom Handwerk des Psychoanalytikers: Das Werkzeug der psychoanalytischen Technik, Bd 1 und 2 / J. Cremerius. — Fromann-Holzboog, Stuttgart, 1984. — P. 223–224.
 313. Crittenden P. M. Non-Organic Failure to Thrive: Deprivation or Distortion? / P. M. Crittenden // *Infant Mental Health Journal*. — 1987. — Vol. 8. — P. 51–64.
 314. Crowell J. Manual For The Current Relationship Interview And Scoring System. Version 4.0 [Electronic resource] / J. Crowell, G. Owens. — State University of New York at Stony Brook. — 1998. — Access mode: http://www.psychology.sunysb.edu/attachment/measures/content/cr_manual.pdf.

315. Dey I. Grounding Grounded Theory Guidelines for qualitative inquiry / I. Dey. — San Diego, London, Boston, New York, Sydney, Tokyo, Toronto: Academic Press, 1999. — P. 279–280.
316. Diltthey W. Die Entstehung der Hermeneutik / W. Diltthey // In: Diltthey W. Gesammelte Schriften, Bd 5. — Teubner, Stuttgart, 1900. — P. 329–330.
317. Donovan M. W. Demeter and Persephone Revisited: Ambivalence and Separation in the Mother-Daughter Relationship / M.W. Donovan // In The Mother-Daughter Relationship: Echoes Through Time / ed. G.H.Fenchel, Northvale, NJ: Jason Aronson, 1998. — P. 135–154.
318. Dowlin S. Researching Woman's Experiences of Extended Breastfeeding: A Participant Ethnography / S. Dowling // In A World Wide View on Breastfeeding: VELB-ILCA Conference Syllabus / ed. M. Guoth-Gumberger, I. Seiringer, G. Nindl. — Austria: VELB, 2008. — P. 169–174.
319. Fonagy P. Measuring the Ghost in the Nursery: An Empirical Study of the Relation Between Parents' Mental Representations of Childhood Experiences and Their Infants Security of Attachment / P. Fonagy, M. Steele, G. Morgan // JAPA. — 1993. — Vol. 41(4). — P. 957–989.
320. Fraiberg S. Ghosts in the Nursery / S. Fraiberg // Journal of the American Academy of Child Psychiatry. — 1975. — Vol. 14. — P. 387–421.
321. Freiberg S. Infant-Parent Psychotherapy on Behalf of a Child in a Critical Nutritional State / S. Freiberg, V. Shapiro, E. Adelson // In The Selected Writings of Selma Freiberg / ed. L. Freiberg. — Ohio State University Press: Columbus, 1987. — P. 137–165.
322. Freiberg S. The Origins of Human Bond / S. Freiberg // In The Selected Writings of Selma Freiberg / ed. L. Freiberg. — Ohio State University Press: Columbus, 1987. — P. 3–26.
323. Freiberg S. Libidinal Object Constancy and Mental Representations / S. Freiberg // In The Selected Writings of Selma Freiberg / ed. L. Freiberg. — Ohio State University Pres: Columbus, 1987. — P. 27–64.
324. Friedman M. Mother's Milk: A Psychoanalyst Looks at Breastfeeding / M. Friedman // Psychoanalytic Study of the Child. — 1996. — Vol. 58. — New Haven, CT: Yale University Press. — P. 475–490.
325. Freud S. Gesammeltewerke, Band 15. Imago / S. Freud. — London, 1952. — P. 543–544.
326. Gaensbauer T. J. Patterning of emotional response in a playroom laboratory situation / T. J. Gaensbauer, D. Mrazek, R. N. Emde // Infant Behav and Devel. — 1979. — Vol. 2. — P. 163–178.
327. Geller J. Research-Informed Reflections on the Processes of Introjection and Identification / J. Geller // JAPA. — 2003. — Vol. 54:1. — P. 59–66.
328. Gewirtz J. Mechanisms of Social Learning: Some Roles of Stimulation and Behavior in Early Human Development / J. Gewirtz // Handbook of Socialization: Theory and Research. — Chicago, 1969. — P. 55–212.
329. Good Mojab C. Regarding the Emerging Field of Lactational Psychology / Mojab C. Good // Journal of Human Lactation. — 2006. — Vol. 22 (1). — SAGE Publication. — P. 13–14.
330. Grawe K. Psychotherapieforschung zu Beginn der neunziger Jahre / K. Grawe // Psychologische Rundschau. — 1992. — № 43. — P. 44–56.
331. Harris M. Breastfeeding and Bonding from the Perspectives of Survivors of Childhood Abuse / M. Harris, R. Nayda, A. Summers // In A World Wide View on Breastfeeding: VELB-ILCA Conference Syllabus / ed. M. Guoth-Gumberger, I. Seiringer, G. Nindl. — Austria: VELB, 2008. — P. 167–168.
332. Hebermas J. Erkenntnis und Interesse / J. Hebermas // Technik und Wissenschaft als Ideologie. — Frankfurt / Main: Suhrkamp, 1969. — P. 234–235.
333. Hennwood K. Grounded Theory in Psychological Research / K. Hennwood, N. Pidgeon; [edited by M. Camic, Jean E. Rhodes, Lucy Yardley] // Qualitative research in psychology: expensing perspectives in methodology and design. — Washington, DC: American Psychological Association, 2008. — P. 131–157.
334. Joyce A. Key Terms / A. Joyce, T. Baradon // In The Practice of Psychoanalytic Parent-Infant Psychotherapy/ed. T. Baradon, C. Broughton, I. Gibbs et al. — London: Routledge, 2005. — P. 56–66.
335. Joyce A. The parent-infant relationship and infant mental health / A. Joyce // In The Practice of Psychoanalytic Parent-Infant Psychotherapy / ed. T. Baradon, C. Broughton, I. Gibbs et al. — London: Routledge, 2005. — P. 5–24.
336. Jung C. G. Grundsatzliches zur praktischen Psychotherapie / C. G. Jung — 1935. — P. 445.
337. Jakel B. Bipolar Self: body psychotherapy, spirituality and bonding — searching for identity / B. Jakel // International Jornal of Psychotherapy — 2001. — Vol. 6. number 2-Carfax Publishing. London. UK. — 543 p.
338. Keller H. Cultures of Infancy / H. Keller // Lawrence Erlbaum Associates. — 2007. — P. 316–318.
339. Kierein M. Psychologengesetz, Psychotherapie-Gesetz, Kurzkomentar / M. Kierein, A. Pritz, G. Sonneck. — Orac, Wien, 1991. — P. 340–342.
340. Katolik G. Early pregnancy loss associated with maternal identificftijn process / G. Katolik, O. Shishak [Electronic resource] // American Journal of Fundamental, Applied and Experimental Researchc, 2016/2 (2) — P. 65–

84. Access mode: <http://journal.ua-usa.org/images/SWF/Journal-2016-2/Journal.html>.
341. Katolyk H. Specyfika funkcjonowania i komunikacji z dzieckiem przewlekłe chorem / J. Binnebesel, Z. Formella, H. Katolyk // «Pacjent «inny» wyznaniem opieki medycznej»/ red. naukowa E. Krajewskiej-Kulak, A. Guzowskiego, G. Bejdy, A. Lankau. — Uniwersytet Medyczny w Białymstoku. Wydawnictwo Naukowe SILVA RERUM, Poznań 2016. — S. 371–397.
342. Katolyk H. Analyse des Zustands der Kindheit und Jugendschaft in der Ukraine / H. Katolyk // Material des Weltkongress fuer Psychotherapie. — Wien 2002. — P. 178–181.
343. Katolyk H. Die volkstümlichen Mythen als ein psychologischen Faktor der Identifikation des Ukrainischen Jungs / H. Katolyk // Material des Weltkongress fuer Psychotherapie. — Wien, 2002. — P. 241–246.
344. Katolyk H. Early pregnancy loss due to maternal identification process / H. Katolyk, O. Shyshak // Binnebesel J., Formella Z. Experiencing a suffering vol. 2. — Roma-Lodz, 2012. — P. 75–98.
345. Katolyk H. Globalizacja i naród: psychoterapeutyczny widok własnej koncepcji współczesnej / H. Katolyk // Europejczyk tworca cywilizacji rozwoju i postępu. — Warszawa: Wydawnictwo Polskiego Towarzystwa Uniwersalizmu, 2014. — S. 14–23.
346. Katolyk H. Percepcja lęku przed śmiercią w kontekście tanatopedagogicznej relacyjnej terapii zastępczej — badania grupy realizowanych na terenie Ukrainy / H. Katolyk, Z. Formella, J. Binnebesel «Humanizm i medycyna» // red. naukowa. B. Stelcer, W. Strzelecki. — Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Medycznego w Poznaniu, 2015. — S. 108–155.
347. Katolyk H. The Motional Strategies of A Person / H. Katolyk, O. Shtepa // International Journal for Psychotherapy. — 2010. — Volum 14, N2. — P. 32–38.
348. Klaus M. Parent-Infant Bonding / M. Klaus, J. Kennel. — The C. V. Mosby Company, 1982. — P. 314.
349. Kramer M. S. The Optimal Duration of Exclusive Breastfeeding. A systematic review / M. S. Kramer, R. Kakuma. — Geneva: World Health Organization, 2002. — P. 52.
350. Kries A. O. Die Technik der freien Assoziation: Der methodische Schlüssel zu den Ergebnissen der Psychoanalyse / A. O. Kries // Zeitschrift für Psychoanalytische Theorie und Praxis. — 1992. — P. 234.
351. Lacan J. The Poetics of Psychoanalysis: In the Wake of Klein / J. Lacan. — Oxford, 2005. — P. 245–250.
352. Loewald H. On Internalization / H. Loewald // In The essential Loewald. — Hagerstown, Md.: University Publishing Book, 2000. — P. 69–86.
353. Mattejat F. Therapeutische Leistungen einer kinder-undjugendpsychiatrischen Universitätsklinik mit regionalem Versorgungsauftrag und ihrer assoziierten Einrichtungen: Ein Beitrag zur Qualitätssicherung / F. Mattejat, C. Gutenbrunner, H. Remschmidt // Zeitschrift für Kinder- und Jugendpsychiatrie. — 1994. — Bd. 22 (3). — P. 123–134.
354. Mapping Out the Internal World / E. Berberich, A. Bergman, P. L. Janssen, H. C. Meyers // In The Internal Mother / ed. S. Akhtar, S. Kramer, H. Parens. — Northvale, NJ: Jason Aronson, 1996. — P. 93–114.
355. Maternal Feeding Practices and Beliefs and Their Relationships to Overweight in Early Childhood / A. Baughcum, S. W. Powers, S. B. Johnson et al. // Developmental and Behavioral Pediatrics. — 2001. — Vol. 22. — No 6. — P. 391–407.
356. Mittelstrass J. Wolters G. Enzyklopadie Philosophic und Wissenschaftstheorie. — Mannheim: BI-Wissenschaftsverlag, 1980. — Bd. 1. — P. 230–234.
357. McDevitt J. The Concept of Object Constancy and Its Clinical Applications / J. McDevitt // In The Internal Mother, ed. S. Akhtar, S. Kramer, H. Parens. — 1996. — Northvale, NJ: Jason Aronson. — P. 15–46.
358. McGrath J. Methodology Makes Meaning: How Both Qualitative and Quantitative Paradigms Shape Evidence and its interpretation / J. McGrath, B. Johnson; [edited by M. Camic, Jean E. Rhodes, Lucy Yardley] // Qualitative research in psychology: expanding perspectives in methodology and design. — Washington, DC: American Psychological Association, 2008. — P. 31–49.
359. McInnes R. Infant Feeding: Infant Feeding: A synthesis of qualitative studies exploring psychosocial factors relating to infant feeding and the breastfeeding of babies in neonatal units 1990–2005 R. McInnes, J. Chambers. — NHS Health Scotland. — 2006. — P. 450–454.
360. Meltzoff A. N. Perception, action, and cognition in early infancy / A. Meltzoff // Am. Pediatrics. — 1985. — Vol. 32. — P. 63–77.
361. Mendell D. The impact of Mother-Daughter Relationship on Woman's relationships with Men / D. Mendell // In The Mother-Daughter Relationship. — 1998. — NJ: Jason Aronson. — P. 227–244.

362. Mercer R. T. Becoming a mother: Research on maternal identity from Rubin to the present / R. T. Mercer. — New York: Springer Publishing, 1995. — P. 430–432.
363. Meyers M. B. «Am I My Mother's Keeper?»: Certain Vicissitudes Concerning Envy in the Mother-Daughter Dyad / M. B. Meyers // In The Mother-Daughter Relationship. — 1998. — NJ: Jason Aronson. — P. 285–296.
364. Moran G. From Maternal Representations to the First Relationship by way of Maternal Sensitivity: A Reconceptualization of the Developmental Model [Electronic resource] / G. Moran, D. Pederson // Psychology Publications. Paper 28. — 1999. — Access mode: <http://ir.lib.uwo.ca/psychologypub/28>.
365. Muir D. The Still-Face Effect: Methodological Issues and New Applications / D. Muir, L. Kang // INFANCY. — 2003. — Vol. 4(4). — P. 483–491.
366. Murrey L. The Role of Infant and Maternal Factors in Postpartum Depression, Mother-Infant Interactions, and Infant Outcomes / L. Murrey, P. J. Cooper // Postpartum Depression and Child Development / ed. L. Murrey, P. J. Cooper. — NY: The Guilford Press, 1997. — P. 111–135.
367. Nelson A. H. How Does Neuroscience Inform the Study of Cognitive Development / A. H. Nelson, M. C. Moulson, L. Richmond // Human Development. — 2006. — Vol. 49. — P. 260–272.
368. Olds D. Identification: Psychoanalytic and Biological Perspectives / D. Olds // JAPA. — 2006. — Vol. 54:1. — P. 17–46.
369. Papousek H. Beyond emotional bonding: The role of preverbal communication in mental growth and health / H. Papousek, M. Papousek // Infant Mental Health Journal. — 1992. — Vol. 13. — P. 43–53.
370. Pederson D. R. Maternal Behavior Q-set: Appendix B. / D. R. Pederson, G. Moran // In Caregiving, cultural, and cognitive perspectives on secure-base behavior and working models: New Growing Points of Attachment Theory and Research / E. Waters, B. E. Vaughn, G. Posada, K. Kondo-Ikemura. — Monographs of the Society for Research in Child Development 60 (2–3, Serial No. 244), 1995. — P. 247–254.
371. Pederson D. Maternal Behaviour Q-sort Manual: Version 3.1 [Electronic resource] / D. R. Pederson, G. Moran, S. Bento. — 1994. — Access mode: <http://www.ssc.uwo.ca/psychology/faculty/pedmor/mbqmanual.html>.
372. Pine F. Mahler's concepts of «symbiosis» and Separation-individuation: Revisited, Reevaluated, Refined / F. Pine // Journal of American Psychoanalytic association. — 2003. — № 52/2. — P. 516–534.
373. The plasticity of human maternal brain: Longitudinal changes in brain anatomy during the early postpartum period / P. Kim, J. F. Leckman, L. Mayes, R. Feldman, X. Wang, J. E. Swain // Behavioral Neuroscience. — 2010. — Vol 124(5). — P. 695–700.
374. Prior V. Understanding Attachment and Attachment Disorders / V. Prior, D. Glasser. — London, Jessica Kingsley Publishers, 2006. — P. 285–288.
375. Popper K. R. Logik der Forschung / K. R. Popper. — Tübingen: JCB Mohr. — 1971. — P. 388–389.
376. Podeswik A. Verhaltenstherapie bei Kindern und Jugendlichen: Eine versorgungsepidemiologische Untersuchung / A. Podeswik // Zeitschrift für Kinder und Jugendpsychiatrie. — 1995. — № 3. — P. 45–53.
377. Pritz A. Wahrnehmung / A. Pritz // In: Spada H. Allgemeine Psychologie. — Hyber, Bern. 1990. — P. 342–345.
378. Reinecke M. A. Outpatient treatment of mild psychopathology / M. A. Reinecke // Tolan P. H. Cohler B. J. Handbook of clinical research and practice with adolescents. — New York, 1993. — P. 271–274.
379. Remschmidt H. Multiaxiales Klassifikationsschema für psychiatrische Erkrankungen im Kindes- und Jugendalter nach Rutter / H. Remschmidt, M. H. Schmidt // Shaffer und Sturge. — 3. Aufl. — Bern, 1994. — P. 384–385.
380. Rich A. C. Of woman born: motherhood as experience and institution / A. C. Rich. — New York: Norton, 1976. — P. 316–318.
381. Rizzolatti G. The mirror-neuron system / G. Rizzolatti, L. Craighero // Annu Rev Neurosci. — 2004. — Vol. 27. — P. 169–192.
382. Rosenthal R. Meta-analytic procedures of social research // Rev. ed. Sage Publ., Newbury Park. — London, 1991. — P. 221–223.
383. Samuels A. A critical dictionary of Jungian analysis / A. Samuels, B. Shorter, F. Plaut. — New York: Routledge & Kegan Paul, 1986. — P. 165–170.
384. Sandler J. The Concept of the Representational World / J. Sandler // Psychoanalytic Study of the Child. — 1962. — Vol. 17. — P. 128–145.
385. Satter E. The feeding relationship: Problems and interventions / E. Satter // J Pediatr. — 1990. — Vol. 117. — P. 181–191.
386. Schafer R. Internalization: Process or Fantasy / R. Schafer // Psychoanalytic Study of the Child. — 1972. — Vol. 27. — P. 411–436.
387. Shahar G. Representations in Action / G. Shahar // Psychoanalytic Study of the Child. — 2004. — Vol. 58. — New Haven, CT: Yale University Press. — P. 261–293.
388. Shakespeare J. Breast-feeding difficulties experienced by women taking part in a qualitative interview study of postnatal depression / J. Shakespeare, F. Blake, J. Garcia // Midwifery. — 2004. — P. 419–421

389. Schleiermacher F. Hermeneutik und Kritik / F. Schleiermacher, M. Frank. — Frankfurt / Main: Suhrkamp, 1997. — P. 281–284.
390. Seiffert H. Einführung in die Hermeneutik / H. Seiffert. — Tübingen: Francke, 1992. — P. 300–302.
391. Siegler A. L. Some Thoughts on the Creation of Character / A. L. Siegler // In *The Mother-Daughter Relationship: Echoes Through Time*, ed. G.H.Fenchel. — Northvale, NJ: Jason Aronson, 1998. — P. 29–44.
392. Slade A. Minding the Baby / A. Slade // *Psychoanalytic Study of the Child*. — 2005. — Vol. 58. — New Haven, CT: Yale University Press. — P. 74–100.
393. Statistics on Breastfeeding Around the World [Electronic resource] / UNICEF's statistical information website. — 2011. — Access mode: http://www.childinfo.org/breastfeeding_progress.html.
394. Stern D. The Birth of a Mother / D. Stern, N. Bruschweiler-Stern. — Basic Books, 1998. — P. 243–246.
395. Stroeker E. Einführung in die Wissenschaftstheorie / E. Stroeker. — Wiss, 1992. — P. 451–456.
396. Surrey J. L. Eating Patterns As Reflection Of Women's Development / J. L. Surrey // In *Women's Growth in Connection* / ed. J. V. Jordan, A. G. Kaplan, J. B. Miller et al. — New York, London: The Guilford Press, 1991. — P. 237–249.
397. Surrey J. L. The Self-in-Relation: A Theory of Woman's / J. L. Surrey // In *Women's Growth in Connection* / ed. J. V. Jordan, A. G. Kapla, et al. — New York, London: The Guilford Press, 1991. — P. 51–67.
398. Strauss A. Grounded Theory. Methodology. Strategies of Qualitative Inquiry / A. Strauss, J. Corbin. — London: Sage publications, 1998. — 357 p.
399. Thurer S. The myths of motherhood: how culture reinvents the Good Mothers / S. Thurer. — Penguin Books, 1995. — 380 p.
400. Topitsch E. Das Verhältnis zwischen Sozial- und Naturwissenschaften / E. Topitsch // In: Topitsch E. *Logik der Sozialwissenschaften*. — Kiepenheuer & Witsch Köln, 1972. — 238 p.
401. Tyson P. The Development of Object Constancy and Its Deviations / P. Tyson // In *The Internal Mother* / ed. S. Akhtar, S. Kramer et al. — NJ: Jason Aronson, 1996. — P. 93–114.
402. Tyson P. Object Relations, Affect Management, and Psychic Structure Formation: The Concept of Object Constancy / P. Tyson // *Psychoanalytic Study of the Child*. — 2003. — Vol. 58. — New Haven, CT: Yale University Press. — P. 190–201.
403. Wall G. Moral Constructions of Motherhood in Breastfeeding Discourse / G. Wall // *Gender and Society*. — 2001. — Vol. 15, No 4. — P. 592–610.
404. Weisz J.R. Studying the «referrability» to child clinical problems / J.R. Weisz, B. Weiss // *Journal of Consulting and Clinical Psychology*. — 1991. — 236 p.
405. West D. Surprising Causes of Low Milk Production / D. West // In *A World Wide View on Breastfeeding. VELB-ILCA Conference Syllabus*, ed. M. Guoth-Gumberger, I. Seiringer, G. Nindl. — Austria: VELB, 2008. — P. 137–139.
406. Winston R. The Human Body. The scientific film / produced by R. Dale. — BBC, The Learning Channel, 1998. — P. 375–378.
407. The World Health Organization's infant-feeding recommendations / WHO Bull. — 2001. — No 73. — P. 165–174.
408. Wrigley E. A. Long term breastfeeding: the secret bond / E. Wrigley, A. Hutchinson. — *Journal of Nurse-Midwifery*. — 1990. — P. 239–342.
409. Wuchner M., Frequenz-Dauer-Setting in der Gesprächspsychotherapie heute. Teil 2: Klientenzentrierte Einzelpsychotherapie bei Kindern und Jugendlichen / M. Wuchner, J. Eckert // *GwGZeitschrift*. — 1995. — № 29. — P. 189–193.
410. Uvnas-Moberg K. How Genes, Oxytocin and Brains Influence Social Bonds in Humans / K. Uvnas-Moberg // In *A World Wide View on Breastfeeding: VELB-ILCA Conference Syllabus* // ed. M. Guoth-Gumberger, I. Seiringer, G. Nindl. — Austria: VELB, 2008. — P. 65–66.
411. Zerzan J. The Caregiver-Infant Feeding Relationship for the First Year of Life [Electronic resource] / J. Zerzan // *Gaining and Growing*. — 2006. — Access mode: <http://depts.washington.edu/growing/Feed/Relation.htm>.
412. Zimprich V. Die heutige lebenswelt der kinder und jugendlichen / V. Zimprich // *Kinder und jugendlichen psychotherapie*. — Wien, 2004. — P. 3–12.
413. Zimprich V. Aspekte der Entwicklung von Kindertherapien / V. Zimprich // *Kinder und jugendlichen psychotherapie*. — Wien, 2004. — P. 27–29.

Наукове видання

Католик Галина Вікторівна

**КОНЦЕПЦІЯ Я ДИТЯЧОГО
ПРАКТИЧНОГО ПСИХОЛОГА**

Монографія

Комп'ютерне верстання — *М. Кук*

Підписано до друку 12.06.2020 р. Формат 60*84/16.
Гарнітура Times New Roman. Папір офсетний. Друк офсетний.
Ум. друк. арк. 18,13. Наклад 300 прим.
Зам. № 2660

ТзОВ «Галицька видавнича спілка»
вул. Тугана-Барановського, 24, м. Львів, 79005,
тел. (032) 276-37-99

Свідоцтво суб'єкта видавничої справи ДК № 198.

Друк «Компанія “Манускрипт”»
вул. Руська, 16/3, м. Львів, 79008
тел./факс: (032) 235-52-20.

Свідоцтво про внесення суб'єкта видавничої справи
до державного реєстру видавців, виготівників і розповсюджувачів видавничої
продукції серія ДК № 3628 від 19.11.2009 р.

