

**Шамне А. В.
Прахова С. А.**

**ПСИХОЛОГІЯ ФРУСТРАЦІЙНИХ
СТАНІВ ТА РЕАКЦІЙ ПІДЛІТКІВ:
ТЕОРІЇ, ПРОБЛЕМИ, ДІАГНОСТИКА**

Монографія

Київ - 2018

УДК 159. 922. 7 : 37. 015. 3
ББК 88.8

Рекомендовано Вченою радою Національного університету біоресурсів і природокористування України (протокол № 11 від 22 червня 2018 р.)

Рецензенти:

Токарева Н. М. – доктор психологічних наук, завідувач кафедри загальної та вікової психології Криворізького державного педагогічного інституту;

Шмаргун В. М. – доктор психологічних наук, професор, завідувач кафедри соціальної роботи та психології НУБіП України;

Орап М. О. – доктор психологічних наук, професор кафедри психології Тернопільського національного педагогічного університету імені В. Гнатюка

Ш19 Психологія фрустраційних станів та реакцій підлітків: теорії, проблеми, діагностика: монограф./ Шамне А. В., Прахова С. А. – К.: НУБіП України, 2018. – 278 с.

У монографії розглядаються теоретико-методологічні, методичні та діагностичні аспекти проблеми фрустраційних станів та реакцій сучасних підлітків; досліджується їх природа, психологічний зміст, закономірності, структура, особливості тестової психологічної діагностики і динаміка протягом підліткового віку. Монографія являє собою авторське бачення концепту фрустраційних станів та реакцій, яке спирається на теорію С. Розенцвейга та раціонально-емпіричну стратегію дослідження індивідуальних та вікових закономірностей їх прояву у сучасній молоді України.

Авторами послідовно розкриваються результати теоретичної, емпіричної та психометричної роботи на трьох етапах: узагальнення теоретичних та методичних проблем дослідження феномену фрустрації, діагностика фрустраційних станів та реакцій учнів різних вікових груп; розроблення бар'єрно-проективного тесту «RF-reactions» (модифікація тесту С. Розенцвейга) та його стандартизація, діагностика на його основі особливостей фрустраційних станів та реакцій сучасної української молоді (підлітків 11-17 років) та опис отриманих результатів.

Монографія адресована науковцям, психологам, педагогам, студентам закладів вищої освіти, а також усім читачам, які цікавляться проблемами поведінки людини у складних життєвих ситуаціях.

ISBN 978-617-7630-41-7

© Шамне А. В., Прахова С. А., 2018
© НУБіП України, 2018

ЗМІСТ

Передмова.....	6
РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИКО-ПРИКЛАДНІ АСПЕКТИ ДОСЛІДЖЕННЯ ФРУСТРАЦІЙНИХ СТАНІВ СУЧАСНИХ ПІДЛІТКІВ У ЗМІННИХ УМОВАХ ТРАНСФОРМАЦІЙНОГО СУСПІЛЬСТВА.....	11
1.1. Ретроспективний аналіз проблеми фрустрації та її генеза у психологічній теорії та практиці.....	11
1.2. Психологічний зміст та природа феномену фрустрації.....	25
1.3. Сутність і хронологічні межі підлітково-юнацького віку.....	40
1.4. Соціальна ситуація розвитку та новоутворення підліткового періоду.....	48
1.5. Трансформаційне середовище і зміна соціальної ситуації розвитку як контекст діагностики фрустраційних станів та реакцій.....	56
1.6. Задачі розвитку і їх врахування у діагностиці фрустраційних реакцій підлітків.....	64
РОЗДІЛ 2. МЕТОДОЛОГІЧНІ ПРОБЛЕМИ ДІАГНОСТИКИ ФРУСТРАЦІЙНИХ РЕАКЦІЙ ТА СТВОРЕННЯ БАРЕ'РНО-ПРОЕКТИВНОГО ТЕСТУ «PF-REACTIONS».....	70
2.1. Система принципів як методологічна основа дослідження фрустраційних реакцій та створення барє'рно-проективного тесту «PF-reactions».....	70
2.2. Сучасна методологічна ситуація у психодіагностиці як галузі психології.....	87
2.3. Кроскультурні аспекти діагностики особистості у різних соціокультурних умовах і проблеми адаптації іншомовних тестів.....	96
2.4. Методичні проблеми розробки, перевірки та адаптації тестових методик.....	99
РОЗДІЛ 3. МЕТОДИ ДІАГНОСТИКИ ФРУСТРАЦІЙНИХ РЕАКЦІЙ І ОБГРУНТУВАННЯ ДОЦІЛЬНОСТІ СТВОРЕННЯ БАРЕ'РНО-ПРОЕКТИВНОГО ТЕСТУ «PF-REACTIONS» ДЛЯ ПІДЛІТКІВ.....	104

3.1. Методи діагностики фрустраційних реакцій та властивостей особистості, опосередковано пов'язаних з їх змістом.....	104
3.2. Зміст, сутність і потенціал проєктивних методів у дослідженні особистості.....	112
3.3. Соціокультурна зумовленість фрустраційних реакцій особистості як об'єкта діагностики і проблема контексту.....	121
3.4. Вік як контекст діагностики фрустраційних реакцій особистості..	124
3.5. Організація психометричного дослідження: задачі, процедура адаптації тесту, методи.....	129
РОЗДІЛ 4. ПРОЄКТИВНИЙ ТЕСТ С. РОЗЕНЦВЕЙГА «PF-STADY».....	133
4.1. Сутність, зміст та діагностичні можливості класичного варіанту тесту «малюнкової фрустрації» С. Розенцвейга.....	133
4.2. Характеристика оціночних категорій та факторів тесту «PF-study».....	137
4.3. Критерії ідентифікації результатів тесту: розрахунок коефіцієнту групової адаптації, побудова профілів і паттернів, аналіз тенденцій.....	141
4.4. Результати лонгітюдного дослідження динаміки фрустраційного реагування підлітків за класичним варіантом тесту «малюнкової фрустрації» С. Розенцвейга.....	144
РОЗДІЛ 5. ПІДЛІТКОВИЙ БАР'ЄРНО-ПРОЄКТИВНИЙ ТЕСТ «PF-REACTIONS» (МОДИФІКОВАНИЙ ВАРІАНТ ТЕСТУ С. РОЗЕНЦВЕЙГА ДЛЯ ПІДЛІТКІВ).....	151
5.1. Характеристика стимульного матеріалу і процедура стандартизації та адаптації підліткового бар'єрно-проєктивного тесту «PF-reactions» до сучасних соціокультурних умов.....	151
5.2. Інтерпретація оціночних категорій та факторів тесту «PF-reactions».....	162
5.3. Результати діагностики сучасних підлітків за бар'єрно-проєктивним тестом «PF-reactions».....	166

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ.....	171
ДОДАТКИ	198
Додаток А. Бланк для обробки результатів дослідження фрустраційних реакцій за тестом «малюнкової фрустрації» С. Розенцвейга.....	198
Додаток Б. Нормативні дані за методикою «малюнкової фрустрації» С. Розенцвейга.....	199
Додаток В. Бланк стандартних відповідей для підрахунку показника GSR (доросла версія тесту С. Розенцвейга).....	200
Додаток Г. Бланк стандартних відповідей для підрахунку показника GSR(дитяча версія тесту С. Розенцвейга.....	201
Додаток Д. Бланк стандартних відповідей для підрахунку показника GSR (підлітковий бар'єрно-проективний тест «PF-reactions»).....	202
Додаток Е. Узагальнені таблиці для перерахування показника GSR у відсотки.....	203
Додаток Є. Каталог відповідей по класичному варіанту тесту С. Розенцвейга (для дитячої версії тесту).....	204
Додаток Ж. Каталог відповідей по класичному варіанту тесту С. Розенцвейга (для дорослої версії тесту).....	228
Додаток З. Каталог відповідей по модифікованому варіанту тесту С. Розенцвейга (Підлітковий бар'єрно-проективний тест для підлітків «PF-reactions»).....	252
ПІСЛЯМОВА.....	276

ПЕРЕДМОВА

У час складних соціокультурних трансформацій психолого-педагогічна практика очікує від діагностики достовірної інформації щодо загальних, типових та індивідуальних особливостей поведінки сучасного підлітка. Тож, поява цієї книги викликана перш за все потребами та запитамі освітнього середовища. У період підліткового віку суспільні і особисті протиріччя набувають значного загострення, оскільки цей період є особливо сенситивним до соціальних змін. Кризовий, трансформаційний час суттєво впливає на розвиток сучасної молоді: змінюються міжпоколінні комунікації та традиційні форми кризових проявів.

Актуальність та важливість нашої книги зумовлена щонайменш двома вагомими чинниками. З одного боку, це необхідність системної діагностики нового покоління української молоді з урахуванням специфіки вітчизняних реалій у несталіх умовах епохи постмодернізму. Уточнення і ретельної розробки потребує феноменологія поведінкових проявів підлітків, зокрема, їх фрустраційних станів та реакцій у складних життєвих ситуаціях. З іншого боку, існує проблемна ситуація у царині психодіагностики. Розрив сфери науки та сфери практики, характерний для всієї психології, негативно позначився на розвитку вітчизняної діагностики та психометрики. В Україні практично не відбувається систематичної роботи із сертифікації психологічних тестів, їх адаптації та розробки власного психодіагностичного інструментарію.

Отже, представлена до вашої уваги, монографія присвячена проблемам психологічного пояснення та діагностики фрустраційних станів та реакцій підлітків на основі використання як класичного інструментарію (тест С. Розенцвейга) так і авторського бар'єрно-проективного тесту «PF-reactions» для підлітків. Визначення феноменології фрустраційних реакцій сучасної молоді, їх джерел, природи, змісту, структури і складає зміст цієї книги. Її мета – теоретичне обґрунтування і експериментальне розв'язання проблеми фрустраційних станів та реакцій; визначення їх психологічного змісту, закономірностей, структури і динаміки у період підліткового віку на основі створення бар'єрно-проективного тесту «PF-reactions».

Книга являє собою авторське бачення концепту фрустраційних станів та реакцій, яке спирається на теорію С. Розенцвейга та раціонально-емпіричну стратегію дослідження індивідуальних та вікових закономірностей прояву фрустраційних реакцій у сучасної молоді України. Автори пропонують своє розуміння феномену фрустраційних станів у цей період, включаючи в його опис не тільки результати власних досліджень, але і ті класичні ідеї, які стали надбанням сучасної психології та прийняті авторами як такі, що адекватно їх пояснюють. Методологічною основою даного дослідження є системний, історико-еволюційний, психосоціальний підходи, принципи розвитку, детермінізму, суб'єктності, соціально-історичної обумовленості психологічних проявів особистості.

У монографії послідовно розкриваються результати емпіричної та психометричної роботи на трьох етапах: на підготовчому етапі було узагальнено методичні проблеми дослідження феномену фрустрації та особливості діагностики фрустраційних станів та реакцій учнів різних вікових груп; на другому етапі було розроблено бар'єрно-проективний тест «PF-reactions» (модифікація тесту С. Розенцвейга), призначений для діагностики фрустраційних реакцій підлітків; в рамках третього, основного етапу за допомогою розробленої та стандартизованої методики «PF-reactions» досліджувалися особливості фрустраційних станів та реакцій сучасної української молоді (підлітків 11-17 років).

Структура монографії обумовлена задачами реалізації системного підходу щодо дослідження фрустраційних станів та реакцій у період підліткового віку як цілісного періоду генези буття особистості у сучасному світі. Монографія складається із п'яти розділів.

Авторам видається виправданим відкрити цю книгу розділом «*Теоретико-прикладні аспекти дослідження фрустраційних станів сучасних підлітків у змінних умовах трансформаційного суспільства*», у якому розкриваються теоретико-прикладні аспекти дослідження фрустраційних станів та реакцій підлітків у змінних умовах трансформаційного суспільства. Феномен фрустрації

особистості проаналізовано у контексті історії розвитку цієї проблеми, а різні теорії фрустрації розкрито з точки зору їх сучасних впроваджень. Висвітлено сутність понять «фрустраційні стани» та «фрустраційні реакції» та теоретико-методологічні підходи до їх вивчення у психології.

Розглянуто проблему психологічної природи феномену фрустрації та вікових особливостей підліткового віку. Окремо пояснюється специфіка поняття «вік» та «підлітковий вік» («*adolescence*»). Останнє розглядається як феномен та проблема вікової психології та психодіагностики в різних аспектах аналізу (феноменологічний, онтологічний, функціональний, генетичний). Автори пропонують аналіз хронологічних меж цього періоду в різних періодизаціях розвитку, опис соціальної ситуації розвитку та новоутворень віку, а також соціокультурну феноменологію підліткового періоду розвитку та особливості сучасних підлітків як соціально-вікової групи та суб'єкта динамічних соціальних відносин.

Предмет дослідження є системним явищем, тому у 2 розділі *«Методологічні проблеми діагностики фрустраційних реакцій та створення бар'єрно-проективного тесту «PF-reactions»* розкриваються теоретико-методологічні засади діагностики фрустраційних станів та реакцій. Автори означають методологічну основу створення бар'єрно-проективного тесту «PF-reactions» та діагностики фрустраційних реакцій для підлітків. Сучасний вигляд діагностики – це одночасно і відображення сучасного стану загальнонаукової методології, тому у цьому розділі (як і у монографії в цілому) багато уваги приділено саме методологічним основам діагностичного дослідження: проаналізовано сучасну методологічну ситуацію у психодіагностиці, розглянуто крос культурні аспекти діагностики особистості у різних соціокультурних умовах, методичні проблеми розробки, перевірки та адаптації тестових методик (в тому числі адаптації іншомовних тестів) тощо.

Зміст третього розділу *«Методи діагностики фрустраційних реакцій і обґрунтування доцільності створення бар'єрно-проективного тесту «PF-reactions» для підлітків»* складає обґрунтування доцільності створення бар'єрно-

проективного тесту «PF-reactions» для підлітків. Воно базується на постулюванні контекстуальності психічного розвитку, зокрема його зумовленості внутрішніми та зовнішніми (передусім, соціально-культурними) детермінантами. Проблему контексту у психодіагностиці автори розглядають крізь призму віку та соціокультурної ситуації як основи аналізу фрустраційних станів та реакцій особистості як об'єкта діагностики.

Автори також аналізують сутність проективного методу та існуючі на сьогодні сучасні зарубіжні опитувальники психодіагностики станів особистості у ситуаціях фрустрації та методи діагностики фрустраційних реакцій та властивостей особистості, які з ними опосередковано пов'язані (копінг-поведінка, рівень особистісної зрілості тощо). В останньому підрозділі автори означають етапи психометричного дослідження, його задачі, процедуру адаптації тесту «PF-reactions» для підлітків тощо. Представлено аналіз новітніх зарубіжних (у тому числі російськомовних) методик діагностики фрустраційних станів та реакцій та описано ті з них, які можуть стати у нагоді при здійсненні таких досліджень українськими вченими.

У розділі 4 «*Проективний тест С. Розенцвейга «PF-STADY»*» представлено детальний опис проективної методики «малюнкової фрустрації» С. Розенцвейга. Читач може отримати вичерпні уявлення про сутність, зміст та діагностичні можливості класичного варіанту тесту «PF-stady» С. Розенцвейга. Тут представлена докладна характеристика оціночних таблиць по класичному варіанту тесту С. Розенцвейга. У цьому розділі також в структурованому та систематизованому вигляді розглядається процес діагностичного дослідження, його етапи, основні складові, принципи організації дослідницького процесу по вивченню фрустраційних станів та реакцій дітей, підлітків та дорослих.

У 5 розділі «*Підлітковий бар'єрно-проективний тест «PF-REACTIONS»* (модифікований варіант тесту С. Розенцвейга для підлітків)» розглянуто результати адаптації підліткового бар'єрно-проективного тесту «PF-reactions» до сучасних соціокультурних умов. Авторами представлено результати розробки та стандартизації тесту «PF-reactions» для підлітків, визначено та проаналізовано

адаптований стимульний матеріал (схематичні малюнки), структуру та психометричні показники, представлено результати його емпіричної операціоналізації та стандартизації (валідність та надійність) тощо. У цьому розділі описано також результати емпіричного етапу збору даних за допомогою тесту «PF-reactions» для підлітків (результати діагностики).

Узагальнення цих даних дозволило авторам визначити ряд закономірностей розвитку фрустраційних станів та реакцій українських підлітків у різних умовах соціалізації, порівняти та описати типи і напрямки їх фрустраційних реакцій у різних вікових групах.

Отже, запропонований бар'єрно-проективний тест «PF-reactions» для підлітків має належне теоретико-методологічне обґрунтування та пройшов психометричну перевірку. У додатках представлено каталог оціночних таблиць по підлітковому бар'єрно-проективному тесту «PF-reactions» (наведено критерії ідентифікації результатів тесту, розрахунки коефіцієнту групової адаптації, побудови профілів і паттернів тощо). Наприкінці монографії подано рекомендовану літературу, де можна більш детально ознайомитися із використаними у даній книзі матеріалами.

Багато питань, які авторам хотілося б розглянути в цьому дослідженні, не були навіть сформульовані. Наприклад, кроскультурні, гендерні, етнічні особливості фрустраційних станів та реакцій сучасних підлітків. Це досить дискусійні проблеми, які є перспективою подальших пошуків.

Автори сподіваються, що розширення вітчизняного психодіагностичного досвіду сприятиме поглибленню досліджень із розробки та впровадження проективних методик в Україні. Звичайно, дане видання не вичерпує усі проблемні аспекти проблеми фрустраційних реакцій. Тому автори будуть вдячні читачам за корисні поради і критичні зауваження, що сприятимуть покращенню книги.

З повагою, Шамне Анжеліка, Прахова Світлана

РОЗДІЛ 1.

ТЕОРЕТИКО-ПРИКЛАДНІ АСПЕКТИ ДОСЛІДЖЕННЯ ФРУСТРАЦІЙНИХ СТАНІВ СУЧАСНИХ ПІДЛІТКІВ У ЗМІННИХ УМОВАХ ТРАНСФОРМАЦІЙНОГО СУСПІЛЬСТВА

1.1. Ретроспективний аналіз проблеми фрустрації та її генеза у психологічній теорії та практиці

Проблема експлікації та категоріальної визначеності феномену фрустрації знаходиться у сфері вивчення науковців різних профілів доволі давно, але у сучасних соціокультурних умовах вона набула нового ступеню актуальності. Можемо констатувати, що на формування загальної теорії фрустрації вплинули фрагментарні зміни наукової парадигми, що розвивалася в контексті окремих теоретичних базисів, які в різні історичні періоди склали основу різних наукових напрямків та психологічних шкіл. Враховуючи цей факт вважаємо за доцільне класифікувати всі існуючі ракурси в розумінні проблеми фрустраційних реакцій та станів у відповідності до двох критеріїв: 1) врахування принципу детермінізму і трактування феномену фрустрації з позиції її причинної обумовленості; 2) дотримання принципу історизму і вивчення даної проблеми в рамках аналізу поетапних трансформацій розвитку світової психологічної думки [176].

Вперше питання значущості проблеми фрустрації піднімається у філософських роботах початку ХХ ст. Доречною тут є згадка про психоаналітичну теорію З. Фрейда, який тлумачив фрустрацію з точки зору внутрішньоособистісного конфлікту в рамках постійної боротьби двох складових психіки людини «ід» і «супер его». Фрустрація у нього розглядається як своєрідна реакція на вимушену відмову від несвідомих потягів «ід» на користь суспільних норм та цінностей. У схожому контексті автор аналізує і евристичний потенціал поняття психологічного бар'єру, який у роботах З. Фрейда набуває парадигмального статусу, а сама фрустрація розглядається, як

своєрідний психічний стан, що потенційно провокує виникнення серії серйозних проблем, які у результаті можуть вилитися у психічні захворювання і викликати серію неврозів [229].

Дане положення знайшло своїх опонентів у сфері обговорення німецьких та американських психоаналітиків, які були сучасниками З. Фрейда. Зокрема, К. Горні заперечує положення про напередвизначену схильність до психічних захворювань, як безпосередній наслідок фрустрації [237]; Е. Фромм, у свою чергу, зосереджує увагу на соціальному вимір дослідження і розглядає фрустраційну поведінку у якості своєрідного способу досягнення визначеної мети [230]; В. Франкл робить акцент на вивченні ціннісних орієнтирів людини і використовує поняття «екзистенційної фрустрації», як альтернативу позиції відносно якої фрустрованими можуть бути виключно людські потяги визначені біологічним фактором [228].

У першій третині ХХ ст. світова психологічна думка перейшла до загальної тенденції у інтеграції ідей психоаналізу та біхевіоризму. В контексті зазначеного конгломерату підходів вперше з'являється теорія фрустрації-агресії, авторами якої стали Дж. Доллард, Л. Дуб, О. Маурер, Н. Міллер, Р. Сірс [269]. Представлена теорія мала за основу ранні роботи З. Фрейда, який вказував на той факт, що у випадку коли певний об'єкт є джерелом неприємних відчуттів, то це з великим відсотком вірогідності може призвести до агресивних нахилів проти самого об'єкту [229]. В контексті такого підходу сформувалася теза про те, що поява агресії завжди передбачає існування фрустрації і, навпаки, що існування фрустрації завжди призводить до певної форми агресії [269]. Варто констатувати, що в процесі досліджень зазначених вище авторів (як колективних так і індивідуальних) дана позиція зазнала суттєвих уточнень та трансформацій. Зокрема, було вказано на те, що сама по собі фрустрація не у всіх випадках веде до агресії, а лише «створює умови для виникнення різних типів зв'язків, одним з яких є підбурювання до певних форм агресивності» [269, с. 338].

У часовому ракурсі приблизно у той самий час була оформлена інша теорія, що в подальшому отримала назву «фрустрація-регресія», що була

представлена під авторством Р. Баркера, Т. Дембо, К. Левіна і теорія Н. Майера «фрустрація-фіксація». Позиція Р. Баркера полягала у тому, що безпосередньою відповіддю і наслідком сильної фрустрації є регресія, а самі по собі фрустраційні ситуації, що супроводжуються значними емоційними коливаннями та неочікуваними бар'єрами на шляху досягнення мети (як зовнішніми, так і внутрішніми), ведуть до змін у стилях та формах людської поведінки, формують її подальшу неконструктивність, одноманітність, а подекуди навіть інфантильність [259].

У свою чергу теорія фрустраційної фіксації Н. Майера ґрунтується на позиції аналізу стимулів поведінки та відповідних зв'язків між мотивацією та фрустраційними станами. Подібну неконструктивну поведінку Н. Маєрер класифікує, як щось значно більше, ніж просте відхилення від звичайної норми, а її причини пояснює наявністю локалізованої напруги, яка виникає в ситуаціях фрустрації, де суб'єкт не може знайти конкретний вихід із складної ситуації. Н. Майер описує цей механізм, як форму фіксованої поведінки, що не має в своїй основі достатньої вмотивованості. Фрустрацію він розглядає як процес, у якому вибір поведінки визначається не стільки мотивами, скільки простими нейронними зв'язками, що проявляються у стереотипізації реакцій суб'єкта і виробленні стійких позицій фіксації. Такий стан сам по собі є активним, але на відміну від агресії, він є більш консервативним, ригідним і виступає продовженням попереднього курсу дій, які раніше були ефективними, а тепер проходять по інерції, коли вмотивованість у діях є майже повністю відсутньою, і як результат – знижується здатність до вирішення завдань [278].

В контексті історичного значення принципово важливою видається евристична теорія С. Розенцвейга, яка розглядає фрустрацію як своєрідне психологічне явище, яке виникає при зустрічі людського організму з різного роду перепонами в процесі досягнення потреби. Концепція С. Розенцвейга є узагальненою версією підходу З. Фрейда відносно зв'язку психічної напруги та тривоги із наступною затримкою циркуляції в психічному апараті енергії, що опосередковано сприяє порушенню принципу задоволення [253].

Теорія С. Розенцвейга за своїми змістовними характеристиками відрізняється такими важливими параметрами: 1) розбиття типів фрустрації на первинні та вторинні; 2) розмежування фрустраційних реакцій за окремими типами та напрямками; 3) визначення рівнів психологічного захисту організму; 4) використання нової термінології, зокрема уведення визначення «фрустраційна толерантність» [289].

Даючи загальну оцінку представлених теорій доцільною є констатація того факту, що вони дали поштовх для розширених експериментальних досліджень фрустраційних реакцій, що були вплетені у канву біхевіористичного підходу.

Теорія «фрустрація-регресія» на емпіричному рівні була поглиблена J. Klee, який аналізував причини аномальних проявів фіксованої поведінки у тварин, детермінанти, яких він бачив саме у фрустрації та стресових явищах дійсності [274].

Американські психологи I. Child та K. Waterhouse тлумачили фрустрацію у контексті наявності конкретної перешкоди. У їх експериментах було підтверджено позицію, що фрустрація окремого виду діяльності може призвести до зниження загальної якості всієї подальшої роботи [265].

Цікавою є позиція S. Britt, S. Janus стосовно того, що фрустрація існує у двох співіснуючих площинах, як ситуація і як поведінкова реакція. Важливу роль при цьому відіграють обструкції та бар'єри, які мають зв'язок з агресією, емоційною напругою та конфліктами [262].

У свою чергу S. Sargent вказує на той не мало важливий факт, що емоційний відбиток і коректне розуміння фрустраційної ситуації є пріоритетним фактором при формуванні та прояві абсолютної більшості фрустраційних реакцій. Виходячи з цієї точки зору фрустрація провокує конкретні зміни в людській поведінці, яка залежить від значної кількості стимулів та проміжних факторів [292]. J. Brown та I. Farber такою змінною називають людські емоції. Фрустрація вважається ними результатом сукупності умов, при яких реакція на ситуацію фрустрації зовсім гальмується, або ж як мінімум попереджається своєчасно [263].

Зазначена проблема в минулому столітті розглядалась і в рамках теорії стресу Г. Сельє, який вказує на те, що окремі емоційні фактори (у тому числі і фрустрація) та перепони, що з'являються на шляху оформлення формальних потягів, що у перспективі можуть перетворити прояви стресу у дистрес [201].

У ракурсі вивчення потребова-мотиваційної сфери вивчав фрустрацію. А. Маслоу. На його думку значимими патогенними характеристиками окремих конфліктів і фрустрації є наявність небезпеки порушення базових потреб, що в подальшому може загрожувати функціонуванню та цілісності організму [145]. Схожий висновок було зроблено у експериментальних дослідженнях G. Lindzey, H. Riesen, які відмітили пряму залежність феномену фрустрації від значущості соціальних мотивів, що не мають прямої залежності з органічними потребами [277].

Мотиваційний компонент проблеми фрустрації розглядається у дослідженнях А. Amsel, що вивчає зазначену проблему в контексті теорії навчання і тлумачить фрустраційні ситуації як результат невиправданих надій та не отриманих винагород [256]. Наступні експериментальні дослідження американських психологів неодноразово підтверджували зазначений висновок автора (Т. Ruan, Р. Watson [291] та ін.).

Цікавими з позиції нетрадиційності підходу є дослідження Л. Берковіца, що значною мірою видозмінив теорію «фрустрація-агресія», переносячи основний вектор на той факт, що фрустрація має безпосередній зв'язок не з результатом (досягненням певної мети), а саме з процесом очікування цього результату.

Якщо підтримувати підхід зазначеного науковця, то бачиться прямий зв'язок фрустрації із руйнацією надій, що формує загальне емоційне збудження і провокує схильність до агресивної поведінки, але в жажності від ступеню попереднього негативного впливу. У якості основного збуджуючого компоненту розглядається гнів, а провокує агресивну реакцію своєрідний пусковий механізм [25]. Про вказаний компонентний склад говорить у своїх дослідженнях і А. Cohen, що зазначає про обов'язковість створення спеціальних факторів і

обставин, які у своїй сукупності можуть провокувати агресивну реакцію на фрустраційну ситуацію [265].

Отже, на основі аналізу теоретичних і емпіричних досліджень феномену фрустрації (датованих першою половиною ХХ ст.) можна виокремити ряд загальних тенденцій: з одного боку – це прагнення дати категоріальну оцінку поняттю фрустрації шляхом ряду простих операцій і аналогій, що призвело до викривлення і спрощення самого визначення, а з іншого – приділення основної уваги саме поведінковим аспектам зазначеного явища і відповідно – ігнорування його власне психологічного змісту [176].

Аналізуючи змістовну складову досліджень закордонних досліджень другої половини ХХ ст. можемо констатувати, що інтерес до проблем пов'язаних із феноменом фрустрації знизився. У цей хронологічний період фрустрація, як правило, розглядається в рамках більш широких психологічних понять. Прикладом може слугувати дослідження А. Bandura, який вивчав феномен фрустрації в контексті теорії соціального навчання. Основний акцент робиться саме на детермінантах, що провокують фрустраційні стани. У цих дослідженнях вказується, що фрустрація має певну культурну складову і висувається припущення, остання має як негативну так і конструктивну складову [258]. Подібне твердження характерне і для колективного дослідження D. Ketch, R. Cratchfield, N. Livson, де фрустрація розглядається як результат протиріч між потребами створеними штучно обмеженнями з боку суспільства.

Вказується на те, що час може вплинути на переоцінку значення ситуації, що виявляється у додаванні нових параметрів або ж видозмінненні суті самої проблеми, яка усвідомлюється в конкретний момент часу. Тоді формується фрустраційна толерантність, що позначається на позитивного її проживання і нівелювання будь-яких негативних наслідків [275]. С. Shorkey та S. Crocker на новому рівні висвітлюють питання бар'єрів, які знаходяться в основі виникнення фрустраційної ситуації. В основі теорії лежить підхід адаптивності та подвійності компонентного складу [295]. Важливою, у даному ракурсі є й підхід М. Deutsch, що досліджує проблему фрустрації крізь призму різного роду

конструктивних і деструктивних процесів конфліктів та їх способів їх вирішення [270].

В останній третині ХХ ст. увага західних психологів повертається до концепції «фрустрації-агресії» (у трансформованому вигляді концепції Л. Берковіца). Ці висновки були експериментально перевірені у роботах J. Dill та С. Anderson, які вказали на те, що фрустрація лише створює основу для потенційної агресії, що проявляється в поведінці, а сама поведінка провокується лише за умови конктерних нахилів до агресії. Однак, фрустрація, що не має значного виправдання, має більше шансів спровокувати агресивні реакції ніж та, причини якої є зрозумілими та цілком усвідомлюваними [268].

У цей період виникають поодинокі дослідження де фрустрація вивчається в рамках психології емоцій. Зокрема, К. Ізард піднімає питання стосовно можливої взаємозалежності і обумовленості фрустраційних та емоційних станів [86].

Велика кількість експериментальних робіт цього часу присвячена аргументації «за» чи «проти» розробленої С. Розенцвейгом методики «PF-reaction» діагностики фрустраційних станів дітей та дорослих (В. Duncan [270], D. Graybill, [272], Н. Winefield [300] та ін.).

Отже, аналізуючи різні підходи до проблеми фрустрації в зарубіжній психології другої половини ХХ ст., можна констатувати наявність зміщення ракурсу досліджень із біологічної природи фрустрації на соціальну, однак, наявною залишається тенденція фрагментарного вивчення зазначеної проблеми лише в рамках окремих поліпредметних досліджень [176].

Окрему ланку досліджень другої половини ХХ ст. складають роботи радянських психологів, зокрема М. Левітова, який став розробником концепції фрустрації, яку він відносив до специфічного психічного стану. Автор визначає фрустрацію, як «стан людини, що виражається у характерних особливостях переживання і поведінки, що викликаний об'єктивно нездоланими (або суб'єктивно так усвідомлюваними) перешкодами, які виникають на шляху досягнення мети або вирішення завдання» [129, с. 120]. У своїх дослідженнях

М. Левітов детально вивчає і піддає значній критиці евристичну теорію С. Розенцвейга, вказуючи на її за надмірну обмеженість чисто біологічним трактування даного явища.

Однак, аналізуючи дослідження радянських авторів можна зазначити, що дана проблема так і не стала предметом цілісного вивчення. Вона так і залишилася на рівні тенденційного розгляду у контексті інших психологічних явищ та факторів. Тут психічна діяльність розглядається ширше ніж тільки череда змінних параметрів і властивостей особистості. Акцент робиться на складності і багатовекторності будови, що складає психічну діяльність людини. Фрустраційні ж стани займають проміжне становище. Даній проблемі присвячені дослідження одразу декількох психологів (В. Ганзен [61], Л. Куліков [126], М. Левітов [128], В. Мясичев [154], К. Максименко [140], О. Прохоров [181], Ю. Сосновікова [212], В. Юрченко [251] та ін.), які запропонували авторські підходи до розуміння динаміки психічних станів, однак, у своїй більшості вони беруть за основу визначення М. Левітова.

Є. Киршбаум і А. Єремєєва класифікують фрустрацію з позиції блочної бар'єрності базових потреб і утворенню значимого фактору психологічного захисту. Тут фрустрація тлумачиться з позиції приналежності до окремого емоційного стану, що виникає через різні життєві обставини [99].

У роботах В. Мерліна фрустрація класифікується з позиції внутрішньоособистісного конфлікту, а під феноменом фрустрації розуміється стан дестабілізації людської свідомості та поведінки, що провокує конфлікт спричинений бар'єрами на шляху до реалізації мотиву [146]. Підкріплення цієї думки можна знайти у дослідженнях іншого радянського вченого Б. Хасана, що визнає фрустрацію значимою складовою та безпосереднім провокатором-конфліктогеном [233].

Своє відображення проблема фрустрації знаходить у роботах присвячених патопсихології (В. Блейхер та І. Крук [28], Л. Завилянська [79], Б. Зейгарнік [81], В. Мясичев [154], Н. Тарабріна [214] та ін.). У цьому контексті вивчалися особливості психопатій та неврозів, що характеризуються потенційними

наслідками фрустраційних станів. А. Налчаджяна значно доповнив тлумачення феномену фрустрації доповнивши його важливими компонентами - життєвими обставинами, що призводять до блокування значимих потреб і руйнації важливих планів та надій. На думку цього дослідника важливим є наявність фрустратору, що є базовим елементом фрустраційного стану самого по собі. Принципово важливими є й захисні процеси та психологічні механізми та їх використання, представляють собою відповідь на негативні впливи фрустраційної ситуації [156, с. 89-90].

Ряд вірменських вчених, зокрема, М. Мкртчян [149] та С. Чшмаритян [239] займалися вивченням факторів і проявів психологічного захисту, який включається у фрустраційних ситуаціях. Критерії розмежування фрустрації та стресу розробила і інша радянська дослідниця Н. Тарабріна, яка визначила фрустрацію як самостійне психологічне явище [214]. Схожий ракурс досліджень притаманний ряду психологів (Л. Китаєв-Смик [101], І. Наєнко [155], Т. Немчін [161] та ін.), які також вивчали феномен фрустрації через канву психічного напруження та стресу.

Ряд авторів вивчали проблему фрустрації з позиції її обумовленості саме соціальними чинниками (К. Абульханова [3], Б. Зейгарнік [82], А. Плотічер [170], К. Шафранська [245] та ін.). Б. Зейгарнік, наприклад, піддавав гострій критиці американських дослідників, які позиціювали думку відносно вродженої природи поведінки людини. Автор зазначає, поведінка людини завжди визначається ситуативною складовою, яка безпосередньо впливає на формування реакції на фрустрацію [82, с. 37]. У контексті даної позиції А. Плотічер визначає фрустрацію, як відповідний стан не організму в цілому, а особистості взагалі [170]. Відповідно до К. Шафранської фрустрація напряму пов'язана з життєвими труднощами і наслідками їх переживань, що існують у відповідності до труднощів у житті [245].

Варто відмітити, що проблема «соціальної природи» фрустрації відверто обговорювалась багатьма радянськими психологами. Значний внесок у цей процес внесли дослідження Б. Ананьєва, який відносив останню до переліку

своєрідних станів психофізичного напруження, що дало автору підстави тлумачити фрустрацію в контексті взаємозв'язків між індивідуальною будовою того соціального цілого, до якого належить особистість та індивідуальною структурою самої особистості. Б. Ананьєв робить акцент на своєрідній соціальній детермінованості бар'єрів і факторів афективної напруги, що визначаються зв'язками між інтер- та інтраіндивідуальними структурами особистості [9, с. 255].

У дослідженнях Л. Божович, яка займалася детальною оцінкою вікових криз, фрустрація згадується у ракурсі змінності та послідовності останніх [31]. Зазначений підхід співвідноситься з позицією американського психолога В. Франкла, що вказував на той факт, що вікова криза в певній мірі сама по собі провокує фрустраційні стани, які як правило, мають екзистенційний контекст виникнення та прояву [228]. При цьому, Л. Божович інтерпретує фрустрації у якості відповіді на трансформацію і порушення потреб, які для людини є вадливими та істотними у плані сприйняття.

Перетин різних вікових періодів провокує відповідну реакцію дитини чиї потреби подавляються або відверто не задовольняються, що є характерним для кожного вікового періоду розвитку [32].

У контексті аналізу кризових явищ стресів та конфліктів вивчає проблему фрустрації Ф. Василюк, який досліджує емоційні стани і вплив на них фрустраційних ситуацій [49]. Значення когнітивних процесів та ступеню емоційності при фрустраційних станах вивчає психолог Є. Ільїн, що зазначає той факт, що самі по собі фрустраційні стани виникають не відразу, а мають пройти значний процес, що передбачає подолання специфічного фрустраційного порогу. При цьому, найбільше значення мають стабільність мотивів, які безпосередньо визначають тип реакції на конкретну фрустраційну ситуацію [88].

Отже, для радянських психологів характерним була активізація уваги до окремих питань дослідження фрустрації, однак, зазначена проблема в більшості робіт спеціально не формулася, а розглядалася лише в контексті інших теоретичних проблем загальної та галузевої психології. Зазначена ситуація

довгий час зберігалася і на пострадянських теренах. Однак, варто відзначити, що у вітчизняних та російських періодичних виданнях за останнє десятиліття суттєво збільшилася кількість публікацій, присвячених питанням фрустраційних станів та їх зв'язку з іншими психологічними явищами [176].

На сучасному етапі розвитку української науки значна увага вчених приділяється пошуку детермінантів виникнення фрустраційних станів у процесі дорослішання (Н. Божок [34], О. Божок [35], І. Булах [40], А. Вовк [52], М. Вовк [53], Л. Кузнєцова [123] та ін.). У їх наукових доробках розкривається зв'язок фрустрації з окремими особистісними якостями. Зокрема, О. Божок виводить на перший план значимість соціально-психологічних детермінантів виникнення фрустраційних станів та окреслює потенційні шляхи психологічної підтримки фрустрованих підлітків [35]. Інша українська дослідниця Н. Божок акцентує увагу на факторах виникнення фрустраційної толерантності, яка широко розкривається на прикладі раннього юнацького віку [34].

Роботи М. Вовк присвячені вивченню психологічних наслідків фрустраційних станів учнів раннього юнацького віку. За визначенням психолога критичні психічні стани є фактично неминучими реакціями на фрустраційні ситуації. При цьому, зазначається, що виважений психологічний супровід може провокувати більш толерантне їх переживання і певним чином конструктивізувати поведінку дітей раннього юнацького віку [54]. А. Вовк у своїх дослідженнях детально вивчає екзистенціальну фрустрацію, яка залежить від значного комплексу зв'язків та сутнісних рис, що мають зв'язок з особливостями спрямованості особистості [52].

Схожа тематика прослідковується у роботах російських психологів. Зокрема, О. Янгичер піднімає питання корекції негативних фрустраційних станів. Основна увага автора зосереджена на вивченні способів емоційного реагування підлітків на фрустрацію й можливості розвитку конструктивних реакцій в умовах направленого психологічного впливу. Новизна такого підходу полягає у виділенні основних психологічних факторів, які детермінують розвиток конструктивних реакцій учнів засобами арттерапії та розробка

авторської арттерапевтичної програми позитивного впливу на конструктивність фрустраційних реакцій підлітків у навчальному процесі [252].

У подібному контексті вивчають цю проблему А. Большакова [36] та І. Красильников [118]. І. Красильников розкриває результати емпіричного дослідження зв'язків між фрустраційними реакціями та акцентуаціями характеру. Увага акцентується на тому, що фрустрація таких значимих цінностей як «цікава робота», «здоров'я», «щасливе сімейне життя» може торкатися глибинного і емоційного компоненту ендопсихіки людини, а розширення сфери життєвого простору при внутрішніх конфліктах особистості здійснюється на основі відповідальності та прагнення набути почуття внутрішньої свободи [118].

Вивченням факторів фрустрованості, шляхів і методів їх психокорекції займається українська дослідниця І. Остополець, яка вивчає переважно деструктивний вплив фрустрації на діяльність і особистісний розвиток вчителів загальноосвітніх навчальних закладів [168]. У свою чергу В. Терентьева вказує на те, що значний відсоток педагогів у процесі своєї діяльності переживають комунікативний стрес, що спричинений самим фактом навчального процесу, що потенційно викликає зниження працездатності, негативні емоційні стани та різні типи реакцій у комунікативному спілкуванні [216].

Широке розуміння проблеми фрустрації у вищих навчальних закладах дають співавторські роботи російських психологів А. Ербегєєвої та Т. Дубовицької, які досліджують фрустрації та стратегії їх подолання у студентів із труднощами у навчанні. Практичну значущість має розроблена ними авторська програма психологічної корекції фрустраційних станів студентів у навчальному процесі [249].

Одним із важливих аспектів сучасних досліджень є проблема психологічних засобів запобігання та корекції фрустрації у професійній діяльності вчителів. Феномену фрустраційних станів та їх причинно-наслідковим зв'язкам із чинними умовами педагогічної діяльності у контексті професійної адаптації молодих вчителів до роботи в загальноосвітніх школах присвячені роботи О. Холодової [236] та І. Остополець [168]. Зокрема, О. Холодова аналізує

соціально-психологічні аспекти педагогічної діяльності, що здатні спровокувати окремі фрустраційні прояви, які можуть протікати на фоні нерозвиненості фрустраційної толерантності, як здатності до подолання бар'єрів у професійній діяльності [236].

Міждисциплінарний характер проблеми фрустраційних станів виражається у збільшенні робіт, присвячених інтеграційним зв'язкам між психологічними та медичними дослідженнями. Зокрема, у роботах Г. Пріба фрустрація розглядається як чинник соціальної дезадаптації у пацієнтів з психічними розладами [180]. Українська дослідниця Т. Гаряча на новий рівень виводить питання соматогенної фрустрації. Цікавість викликає розроблений нею комплекс психокорекційних заходів для осіб з самотогенною фрустрацією. У її роботах виявлено чинники психічного здоров'я у вищезазначених осіб та встановлено ієрархію їх змін під впливом психокорекційних заходів [62].

Метод якісного аналізу у роботі з тестом «малюнкової фрустрації» С. Розенцвейга на сучасному етапі розробляється М. Виноградовою та А. Рижовим, які розглядають можливість використання даної методики у клінічній практиці [50]. У свою чергу, Л. Собчик розробила авторський вербальний фрустраційний тест, який дозволяє визначити не лише інтенсивність, напрямок і тип фрустраційних реакцій, але й діагностує емоційну зрілість індивіда, рівень самоконтролю, ієрархію його цінностей, самооцінку, зону конфліктності тощо [209].

В останнє десятиліття все більшої актуальності набуває тематика особливостей фрустраційного реагування дітей, які виховуються в різних умовах мікросоціуму. Проблеми соціального розвитку учнів і його зв'язок із фрустраційними станами сьогодні піднімають такі психологи як С. Котова [115], О. Некряч [160], Л. Терських [217], та ін. У цьому ж контексті фрустрація в ряді сучасних досліджень розглядається як предиктор агресивної та девіантної поведінки учнів різних вікових груп [23, 84].

Практична значущість проблеми фрустраційних станів обумовила традиційно високий інтерес до неї у сфері психодіагностики. За останні роки

вийшов цілий ряд статей, які висвітлюють результати досліджень діагностичних можливостей методик щодо визначення рівня фрустрованості особистості. Як приклад можна навести авторську модифікацію проєктивної методики діагностики фрустраційних реакцій педагогів розроблену В. Чернобровкіним та В. Чернобровкіною. Проєктивний тест «Ситуації фрустрації спілкування педагогів» створений для психологічної діагностики емоційних реакцій вчителів у напружених ситуаціях діяльності, а також рівня їх професійної адаптації [238].

У роботах А. Клімової представлена трансактна версія фрустраційного тесту С. Розенцвейга. Модифікація тесту полягає в тому, що дорослій людині пропонується стимулюючий матеріал «для дітей», таким чином, актуалізуються її дитячі его-стани і виявляються приховані внутрішні конфлікти [103].

Серед інших аспектів проблеми фрустрації варто відмітити сучасні дослідження, які присвячені окремим вузькоспеціалізованим напрямкам: вплив фрустрації на поведінку розумово відсталих дітей (О. Бажукова [17]), статеві відмінності в особливостях фрустрації як психічного стану особистості (Т. Хашенко [234]), вольова регуляція в умовах фрустрації та професійно-посадові фактори виникнення фрустраційних станів (М. Вагіна [47]), статеві відмінності в особливостях фрустрації (С. Кравчук [116]), сенсовий аспект пізнавальної фрустрації (І. Абаєва [1]) та ін.

Отже, узагальнюючий аналіз наукових доробок сучасних вітчизняних та російських психологів показав зміщення дослідницького інтересу з роботи над створенням цілісної теорії фрустрації на міждисциплінарний та вузькоспеціалізований аналіз зазначеної проблеми. В останнє десятиріччя на сторінках періодичних видань збільшилася кількість публікацій, присвячених дослідженню фрустрації в контексті її зв'язку з іншими науковими галузями знань [176]: медицина (психологічна сутність соматогенної фрустрації, фрустрація як чинник дезадаптації у пацієнтів з психічними розладами та ін.); право (реакції на фрустрацію у співробітників правоохоронних органів, фрустрація як предиктор девіантної поведінки тощо); філософія (фрустрація ціннісно-смиислової сфери людини, екзистенційна фрустрація як спрямованість

особистості та ін.); загальна психологія (фрустрація у дітей з вираженими акцентуаціями характеру, зв'язок фрустрації та особистісної тривожності та ін.); соціальна психологія (соціальне виховання деліквентів у стані фрустрації, фрустрація та образ «Я» у деструктивних соціальних явищах та ін.); вікова та педагогічна психологія (детермінанти виникнення фрустрації в учнів різних вікових груп, фрустрація в педагогічній діяльності вчителів, корекція емоційних відхилень у стані фрустрації) та ін.

1.2. Психологічний зміст та природа феномену фрустрації

Як було зазначено вище, проблема фрустраційних реакцій та станів поступово стала важливим ракурсом досліджень психологів минулого століття та сучасності. Однак одностайної точки зору на психологічний зміст та природу феномену фрустрації так і не було сформовано. Існує велика кількість дефініцій у цьому ракурсі досліджень, які доцільно розглянути крізь призму загальних психологічних положень, що б максимально висвітлювали динаміку та детермінаційну структуру цього складаного психологічного феномену.

Аналізуючи різнопланові літературні джерела ми виокремили ряд основних ракурсів, щодо інтерпретації дослідження феномену фрустрації, серед них домінуючими є такі аспекти: феноменологічний (як окреме психологічне явище), персоніфікований (як певний психічний стан), поведінковий (як реакція на зовнішні обставини), детерміністичний (як предиктор і наслідок особистісних змін), міжособистісний (як конфліктний емоційний стан), структурно-динамічний (у контексті адаптації, психологічної напруги, переживання) та ін. [177].

Детальне дослідження представлених напрямків дало нам можливість розробити комплексну структурно-динамічну модель детермінації фрустраційних станів, яка на відміну від одномірної класифікації побудована за принципом багаторівневої типології з урахуванням різноаспектних компонентів (мотиваційних, поведінкових, когнітивних, рефлексивних, емоційно-вольових та

ін.), що визначають природу та зміст даного психологічного конструкту (рис. 1.1). Представлена модель демонструє фрустрацію, як психічний стан, що є результатом взаємодії особистісних конструктів і психологічних чинників, що обумовлюють його формування і визначають вплив на поведінку людини. Беручи до уваги складність, багаторівневість, полікомпонентність і високу ієрархізацію структури психічної сфери життя людини можна констатувати, що у виникненні фрустраційних станів важливу роль відіграють окремі складові цієї структури, рівні їх розвитку і активності: у першу чергу мотиваційні, поведінкові, когнітивні та емоційно-вольові компоненти психіки, які й є складовими частинами нашого узагальнюючого підходу до розуміння феномену фрустрації [177].

Ми виходимо з позиції, що одне з центральних місць у структурі особистості займає мотиваційно-спонукальна сфера з двома ієрархічними рівнями існування: рівень функціональних потреб та рівень мотивів розвитку, а відповідні стосунки людини з оточуючим її світом існують в якості активної форми взаємодії, яка направлена на подолання різноманітних перепон, що виникають на шляху до задоволення значимих потреб. Логіка міркувань полягає в твердженні, що у процесі зустрічі з фрустраційною ситуацією індивід переживає певний психічний стан, який за своїм характером є доволі складною і нестабільною величиною, що визначається цілим рядом специфічних умов та опосередковуючих факторів [178].

На сьогоднішній день не існує єдиної методологічної традиції дослідження психічних станів. Більшість науковців відзначають, що саме поняття «стан» не є власне психологічною категорією, воно запозичене з інших областей знань, що вже само по собі ускладнює процес його інтерпретації. У найбільш загальному розумінні станом можна назвати характеристику будь-якої системи, яка відображає її положення по відношенню до координатних об'єктів оточуючої дійсності.

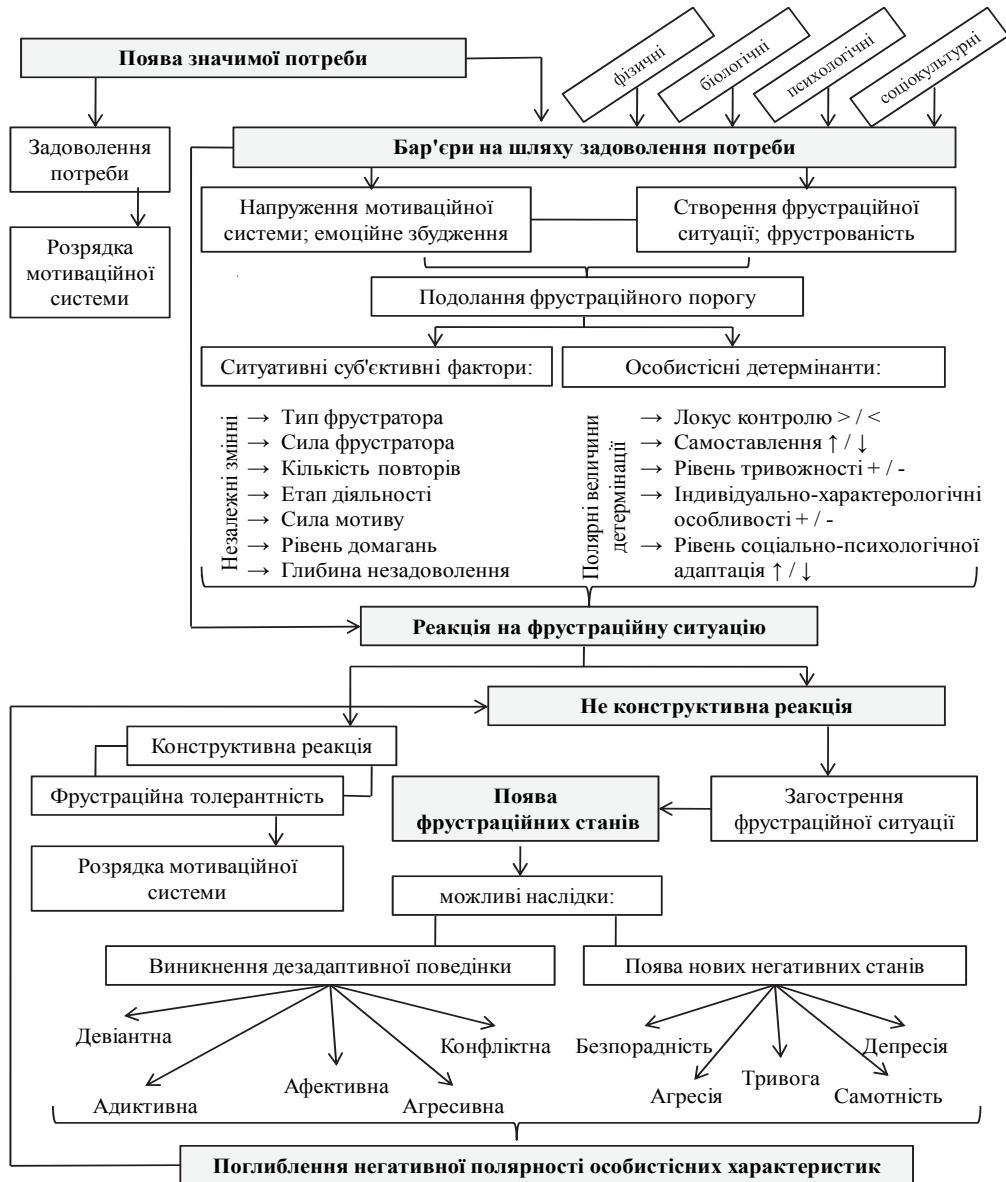


Рис. 1.1. Структурно-динамічна модель детермінації фрустраційних станів

У психологічній науці стан визначається як поняття, яке використовується для умовного виділення у психіці індивіда відносно статичного моменту [139, 126]. У цьому контексті фрустраційні стани можна розподілити на дві групи: 1) ситуативні, які виникають у момент блокування бажаної потреби, залежать від особливостей ситуації і впливають на відповідну фрустраційну реакцію (стан фрустрованості); 2) особистісні, які виражаються індивідуальними властивостями людини і носять затяжний, як правило, деструктивний характер.

Отже, ситуація, як система, певним чином детермінує поведінку людини, однак, з іншого боку, остання виступає в ролі активного, постійно

трансцендуючого суб'єкту зі специфічними потребами, інтересами та мотивами, а це, в свою чергу, вказує на те, що якість індивідуальної регуляції поведінки не знаходиться у прямій залежності від структури ситуації [98]. Цей факт є свідченням того, що виникнення фрустрації та її подальші прояви обумовлюються не тільки об'єктивними обставинами, але й напряду залежать від ряду суб'єктивних характеристик.

В основі зазначеної проблеми лежить твердження, що під тиском життєвих обставин (наприклад, зміна життєвих орієнтирів та стереотипів) відбувається порушення задоволення звичного для людини комплексу потреб [139]. У цьому ракурсі виникають відповідні умови (емоційні прояви особистості), у яких С. Рубінштейн виділяє три взаємопов'язані сфери: органічне життя особистості, інтереси матеріального порядку та її духовні, моральні потреби [195]. При цьому самі по собі життєві умови не є ізольованими від їх контексту і сприйняття окремими особистостями, тут задіяна складна комбінація факторів, що провокують певну подію та індивідуальні особливості психіки людини.

Рівень психічного напруження, а в подальшому і виникнення стану фрустрації, мають безпосередній зв'язок з обставинами, що впливають на людину в конкретний момент часу. Одним із головних факторів є мета та усвідомлення шляхів і засобів її досягнення [258]. Л. Божович закликає до створення диференційованої межі між фрустрацією потреби, пов'язаної з її насильницьким придушенням соціальними вимогами (від кого б вони не йшли – від оточуючих людей або від самого суб'єкта), і тими випадками, коли потреба не задовольняється в результаті відсутності у суб'єкта відповідних способів її задоволення [31]. Вірменські дослідники Є. Киршбаум та А. Єремеева виділяють чотири категорії таких протиріч, які провокують виникнення незадоволення й відповідне напруження мотиваційної сфери (у результаті дії різноманітних фрустраторів): пасивний зовнішній спротив (наявність елементарної фізичної перепони або бар'єру на шляху до досягнення цілі), активний зовнішній спротив (заборони та погрози покарання з боку оточення), пасивний внутрішній спротив (усвідомлювані або неусвідомлювані комплекси неповноцінності, нездатність

здійснити заплановане), активний внутрішній спротив (докори сумління) [100, с. 389].

Межею, що відділяє звичайні життєві умови від тих, що змінюються, виступають такі ситуації життєдіяльності, у яких під дією відповідних психогенних чинників соціально-психологічні механізми більше не можуть гарантувати адекватне відображення і регуляторну діяльність людини [182, с. 89]. Як наслідок – виникає два можливі варіанти: у першому випадку людина задовольняє свої потреби, мотиви, цілі і це, в свою чергу, веде до розрядки мотиваційної системи та нівелювання проблемної ситуації через процес задоволення; у другому випадку потреби людини не задовольняються і відбувається зворотній процес – незадоволення, що проявляється у виникненні стану психічної напруги, яка безпосередньо впливає на ефективність продуктивної діяльності людини. Характер цього впливу визначається як самою ситуацією, так і особливостями особистості, її мотивацією тощо [155, 235]. Як результат – відбувається напруження мотиваційної системи людини і безпосереднє створення фрустраційної ситуації.

Причини виникнення психофізичного напруження (що передуює появі стану фрустрації) можна шукати і в зміні статусу, соціальних функцій і ролей, цілей діяльності та ціннісних орієнтирів особистості, які дозволяють зрозуміти ступінь її залежності від конкретних соціальних структур і визначити рівень активності в загальному процесі функціонування тих або інших соціальних утворень. Ці стани не носять масового характеру і за своєю суттю є цілісними змінами окремої особистості через гострі життєві кризи (з іншими людьми, соціальними приписами, інституціями тощо) або обмеження і втрати (суспільних благ, престижу, репутації, соціальних зв'язків тощо) [9, с. 255].

З моменту виникнення фрустраційної ситуації починається активізація всіх елементів фрустрації, що ставить перед особистістю пряму вимогу пошуку нових рішень, орієнтирів та специфічних форм адаптації, взагалі – нових ідей, рішень та форм поведінки [156, с. 90]. У цьому контексті особистість розуміється як суб'єкт власної активності та власного перетворення [19].

Провідну роль при цьому відіграють індивідуальні відмінності людини, які, за визначенням Г. Костюка, «виявляються у функціональних особливостях нервової системи, у розумових, емоційних, моральних, вольових якостях, у потребах, інтересах, здібностях і характерологічних рисах» [114, с. 75].

Важливим є правильне розуміння та інтерпретація кожної конкретної ситуації, які можна тлумачити за різними характеристиками, зокрема, за параметром, що визначає такі ситуації як континуум з двома полюсами. Перший з них представлений проблемними ситуаціями для вирішення яких априорі не задані конкретні способи поведінки і мислення, а розв'язання проблеми полягає в створенні нових способів конструювання реальності. Другий полюс характеризується, так званими, «межевими ситуаціями», а фрустрація знаходиться як раз між цими двома полюсами представленого континуума [98].

Проаналізувавши підходи різних авторів до цієї проблеми, ми зупинилися на тому, що більшість дослідників під ситуацією розуміють сукупність взаємопов'язаних елементів (різноманітних умов та обставин), які детермінують активність суб'єкта і задають просторово-часові межі її реалізації. Таке визначення підходить і для розуміння фрустраційної ситуації, але потребує використання додаткової змінної – обов'язкова наявність перепони (фрустратора), яка заважає реалізації значущих цілей особистості. Будь-яка фрустраційна ситуація є унікальною для кожної окремої особистості і може відрізнятися за багатьма критеріями і принципами. Існує ряд підходів до їх інтерпретації, групування та класифікації.

Стан фрустрації в такому ракурсі тлумачиться Б. Ананьєвим як специфічна реакція на бар'єри, які блокують діяльність людини, що є фактами порушення координації соціальних зв'язків особистості, моральних втрат, зміни соціального статусу і перепорою до виконання суспільних ролей. Фрустрація, як і інші афективні стани, виникає в гострих критичних ситуаціях, але її динаміка в значній мірі визначається структурою самої особистості [9, с. 255]. У цьому контексті доцільною є згадка про рівень психологічної стійкості, яка представляє собою цілісну характеристику особистості, що забезпечує її стійкість до

фруструючого і стресогенного впливів складних життєвих обставин. Психологічна стійкість виробляється і формується одночасно з розвитком самої людини і залежить від ряду характеристик, серед яких провідними є тип нервової системи, досвід та рівень розвитку основних пізнавальних структур [219]. При цьому, формуються певні шаблони поведінки, які залежать від ступеня подолання фрустраційної ситуації. У цьому контексті Е. Еріксон зазначає, що дитина може подолати будь-які фрустрації за умови, коли вони сповнені новим досвідом і супроводжують процес інтеграції індивідуального життєвого циклу з приналежністю до значимих соціальних груп і контекстів [250].

А. Налчаджян зводить всі фрустраційні ситуації до ряду типових категорій, що пов'язані з процесом соціалізації (з інтеріоризацією культурних заборон), діяльністю особистості в соціальній групі (з ізоляцією в референтній групі), боротьбою за соціальний статус та лідерство на різноманітних ієрархічних рівнях соціальної структури, труднощами в сексуальному житті тощо [156, с. 91-92].

Інша класифікація фрустраційних ситуацій представлена у евристичній теорії С. Розенцвейга, який розділив їх на декілька класів: внутрішня привація (ті випадки, у яких індивід відчуває потребу в певному об'єкті або кінцевому стані, який раніше був, а в нових умовах є відсутнім); зовнішня привація (загальна негативна ендогенна фрустрація); зовнішня депривація (втрата певного стану або предмету, який в минулому був значущим для індивіда); внутрішня депривація (специфічна негативна ендогенна фрустрація); конфлікт [288].

Актуальною залишається і класифікація фрустраційних ситуацій у відповідності до піраміди потреб А. Маслоу, де ситуації діляться у відповідності до ієрархії самих потреб (потреби в самоактуалізації, любові та приналежності, безпеці, первинні потреби та ін.) [145]. Ф. Василюк виділяє в цьому переліку ті потреби, які носять патогенний характер і ті, які є набутими (у процесі життєдіяльності), фрустрація яких не викликає серйозних психічних порушень [49]. Цей підхід набув нового бачення у ракурсі опрацювань сучасної української

дослідниці М. Вовк, яка пропонує власну класифікацію фрустраційних ситуацій на основі концепції А. Маслоу [54, с. 201-202].

Поява фрустрованості пов'язана з неможливістю безпосередньої реалізації внутрішніх потреб життя людини (мотивів, прагнень, цінностей та ін.) і опосередкована нездатністю суб'єкта впоратися із зовнішніми та внутрішніми умовами життєдіяльності [49]. У цьому контексті Ф. Березін використовує термін «фрустраційна напруга», зазначаючи, що від її рівня напряму залежать адаптаційні можливості людини [24].

Повертаючись до структурних компонентів фрустрації, варто наголосити на тому, що у випадку незадоволення значимої для людини потреби (під впливом різного роду фрустраторів) відбувається напруження мотиваційної системи в структурі особистості, що, в свою чергу, стає фактором виникнення фрустрованості. Ми підтримуємо позицію тих авторів (М. Левітов, А. Налчаджян, Ф. Василюк та ін.), які проводять розмежування між поняттями фрустрованості і фрустрації, розуміючи під першим визначенням процес, який розгортається в психіці з початком дії фрустратора, а під другим – психічний стан, що виникає в результаті процесу фрустрованості [156, с. 93].

Працюючи в цьому ракурсі, ряд психологів (зокрема Б. Ананьєв, М. Левітов та ін.) розбиває фрустраційні стани на три елементи: передфрустраційні, фрустраційні та постфрустраційні стани, які провокуються безпосередньою наявністю фрустратора [9, с. 255]. Така позиція є доцільною, але потребує уточнень і більш глибокого аналізу структури феномену фрустрації. Зокрема, певні питання викликає психологічна сторона інтерпретації процесу переходу людини із ситуації ускладнення до власне фрустраційної ситуації. За визначенням Ф. Василюка цей процес відбувається у двох вимірах: по лінії втрати контролю з боку волі (тобто дезорганізація поведінки) або по лінії втрати контролю з боку свідомості (втрата доцільності мотивів) [49]. При цьому, існує думка, що фрустрацію викликають внутрішні конфлікти. З точки зору О. Леонтьєва, протиріччя різних мотивів (які породжені різними видами діяльності) можуть поровокувати конфлікти, які за наявності специфічних умов

фіксуються особистістю і входять до її внутрішньої структури [130]. У цьому ракурсі К. Левін виділив такі види конфліктів: конфлікт рівнозначних позитивних можливостей, рівнозначних негативних можливостей та конфлікт позитивно-негативних можливостей [127].

Отже, фрустраційні ситуації інтеріоризуються особистістю й породжують внутрішні конфлікти між мотивами і реальністю, провокуючи відповідну реакцію, яка залежить від успішності (з точки зору конструктивності) подолання фрустраційного порогу. У цей момент включаються три важливі складові: умови (зовнішні і внутрішні), за яких відбувається конкретна фрустраційна ситуація, спадкові психофізіологічні особливості та особистісні соціально-психологічні ознаки, які на даному етапі вже є наявними в структурі психіки окремої людини [177].

Відповідно до умов, які визначають хід протікання фрустраційної ситуації (і спрямовують тип і напрямок потенційної реакції), то тут наявні такі характеристики як тип, сила та ступінь випадковості фрустратора, глибина невдоволення, сила мотивів, кількість повторів, етап діяльності, вікові особливості, рівень очікувань і домагань, ступінь аверсивності об'єкта чи мети, інтенсивність і варіативність різних фруструючих змінних [42, 89, 129, 156]. Всі ці обставини є ситуативними і нестійкими параметрами окремої ситуації, що робить їх незалежними змінними у рівнянні фрустрація – фрустраційний поріг – реакція. Однак друга складова – соціально-психологічні ознаки (особистісні і адаптаційні) – є такою, що має діаметральну полярність і може змінюватися протягом часу (або за допомогою організованого психологічного супроводу). Серед останніх ми маємо на увазі такі характеристики як рівень тривожності, самооцінку, локус-контролю та соціально-психологічну адаптацію, наявність акцентуацій характеру та індивідуальні особистісні риси [178].

У зв'язку з цим можна припустити, що для кожної особистості має існувати оптимальний рівень фрустрованості, який сприятливо впливає на процес її формування і у випадку його зміщення веде до деструктивних проявів фрустрації [156]. Провідну роль при цьому відіграють якраз вказані вище

соціально-психологічні особливості конкретної особистості, які впливають як на оцінку ситуації, так і на відповідну реакцію на неї (конструктивну чи неконструктивну). Така позиція знаходить прихильників серед різних авторів. Зокрема, О. Кузьміна у своїх роботах чітко вказує на те, що одні індивідуальні особливості та особистісні якості людини сприяють звільненню від фрустрації (наприклад, сила «Я»), а інші, навпаки, є перепорою на цьому шляху (екзальтованість, конформізм та ін.) [125]. Позицію про зв'язок типу особистості та способів усвідомлюваного реагування на проблемну ситуацію підтримують і І. Никольська та Р. Грановська, які вказують на те, що, вибудовуючи свою захисну поведінку, людина (а особливо дитина) буде спиратися на ті властивості особистості, які для неї є більш характерними [162].

Специфічна реакція індивіда на фрустраційну ситуацію носить ситуативний характер і є модусом поведінки, що визначається позицією, яку займає ця особистість, виходячи з власної (існуючої на даний момент) концепції існуючої ситуації. В. Ільїн влучно зазначає, що «дія певного фактору може змінити стан людини лише у випадку подолання інерції попереднього стану або усвідомлення значимості того, або іншого стимулу, ситуації» [90, с. 151]. Тут мова йдеться про певну порогову тривалість даного фактору, що визначає ступінь стійкості людини до дії фрустратора. Отже, якщо звичний комплекс потреб можна реорганізувати різними взаємозамінними способами чи діями (плюс відповідні умови і особистісні характеристики), то фрустраційний поріг може долатися успішно, що веде до конструктивної реакції і нівелювання фрустраційної ситуації, а в результаті може призвести або до появи лише незначної фрустровності, або взагалі не викликати фрустрацію. У цьому випадку відбувається розрядка мотиваційної системи (як і при задоволенні потреби) і поведінка людини буде адаптивною (залишиться в межах норми). Це є наслідком толерантності (мається на увазі терплячість та стійкість до дії фрустраторів), в основі якої лежить здатність до більш-менш адекватної оцінки ситуації й вміння передбачити можливі шляхи виходу з неї [34].

О. Прохоров із цього приводу зазначає, що саме «гармонізація мотиваційної сфери і відповідне усунення з нею конфліктів шляхом цілеспрямованої перебудови значимих сенсів та переоцінка цінностей призводить до полегшення і зміни психічного стану (з нерівноважного до стійкого)» [182, с. 89]. Доцільно згадати і позицію сучасного українського дослідника В. Юрченка, який вказує на те, що «принциповою компонентною структурою психічного стану і його системоутворюючої особистісної характеристикою виступає соціально-психологічна характеристика ставлення людини» [251, с. 331], що робить актуальним дослідження зв'язку між нею і емоційними переживаннями.

Американський психолог К. Ізард додає до вищесказаного постулат про провідне значення емоцій у дослідженні феномену фрустрації. У його роботах зазначається, що на психологічному рівні емоції напряму впливають на толерантність індивіда до фрустрації, зокрема, радісні емоції – її підвищують, а сумні емоції, навпаки, можуть привести до зниження фрустраційної толерантності [86]. Така позиція частково перекликається з підходом Л. Берковіца (теорія якого вже була розкрита раніше), зокрема, у його тезі про те, що «фрустрація породжує агресивні тенденції лише в тій мірі, в якій вони переживаються як негативні емоції» [25, с. 72]. Якщо людина думає, що поведінка іншої особи направлена проти неї особисто, то емоції пов'язані з неможливістю досягнення мети посиляться.

На емоційність, як одну з типових рис фрустрації, вказує і М. Левітов, який додає, що діти при фрустрації проявляють більшу емоційність, ніж дорослі, тому що наділені меншими можливостями адаптації, а саме на цьому ґрунті і виникає відповідна емоційна реакція [129]. Спільним у представлених позиціях є твердження про те, що емоційне регулювання поведінки людини у фрустраційній ситуації детермінується когнітивною складовою певного переживання, яке обумовлене суб'єктивною інтерпретацією можливості подолати перепону на шляху вирішення проблеми і формує відповідний поведінковий шаблон діяльності людини [177].

У залежності від рівня толерантності (низький або високий) визначається і конструктивність фрустраційних реакцій. У випадку, коли цей рівень є занадто низьким, людина реагує на дію фрустратора (навіть незначної сили) неадекватною поведінкою [139]. Даній проблемі присвячена ціла низка досліджень (В. Белов, Н. Божок, М. Вовк та ін.), у яких розглядається феномен фрустраційної толерантності з різних позицій: як властивість, як компетенція, як установка; вказується на те, що фрустрація (і відповідна поведінка) виникає тільки в тому випадку, коли почуття невдоволення досягають такого ступеню виразу, який впливає на рівень толерантності [23]. У цьому контексті Л. Кузнецова виділяє шість рівнів фрустрації особистості: адаптивний, псевдоадаптивний, дезадаптивний, латентний, дестабілізуючий та критичний, кожен з яких наділений власними специфічними характеристиками [124].

Російські дослідниці Т. Дубовицька та А. Ербегеева, які досліджують фрустрацію з позицій конструктивності-деструктивності наслідків, до конструктивних форм поведінки у стані фрустрації відносять наступні: позитивні поведінкові реакції (подолання перепони, обхід перепони, компенсаторські дії та ін.); здорові негативні емоції (туга, сум, стурбованість та ін.); адаптативні (пошук підтримки), активні (асертивні дії), просоціальні (вступ у соціальні контакти) та непрямі (маніпулятивні дії) стратегії подолання. До деструктивної поведінки, відповідно, відносяться: негативні агресивні реакції на фрустрацію (втеча, регресія), нездорові негативні емоції (депресія, сором, вина); дезадаптивні (самозвинувачення, пошук винуватців), пасивні (обережні дії, уникання) та асоціальні (агресивні дії) стратегії подолання [74]. А. Собчик пропонує більш загальну класифікацію, виділяючи три можливі прояви емоційних станів у фрустраційній ситуації: а) як реакція страху та тривоги; б) як наступальну, активну, агресивну поведінку; в) як прагнення подавити і ті і інші реакції, пасивно або індиферентно віднести до проблеми і намагатися нівелювати гостроту конфлікту [208].

Є. Ільїн, розглядаючи всі психічні стани через призму функціональних та психофізичних змін, виділяє два можливі варіанти розвитку подій у

фрустраційній ситуації (у плані впливу на силу та стійкість первинного значимого для людини мотиву). У першому випадку включається процес самозвинувачення (інтропунітивна форма реакції), і в результаті – багаторазові невдачі викликають в особи бажання змінити або взагалі зупинити діяльність. У другому випадку (при екстрапунітивній формі реагування) у особи виникає агресивна реакція, яка направлена на зовнішні об'єкти і супроводжується почуттям злості та впертості [89].

Подальший хід змін, що відбуваються з людиною, пов'язаний з відповідним об'єднанням різних підсистем організму, які акумулюються у вигляді певного психічного стану, що проявляється через діяльність, поведінку, спілкування та окремі переживання суб'єкта. У випадку неконструктивного реагування на дію фрустратору (при наявності зазначених вище умов) фрустрованість переростає у стан фрустрації, який в подальшому веде до ряду негативних наслідків, які торкаються, як поведінкової, так і емоційно-вольової сфери особистості. З цього моменту фрустраційний стан стає одночасно і збудником, і мотивом. У якості збудника фрустрація (за визначенням Є. Пир'єва) ініціює пошукову активність, а будучи мотивом, спрямовує поведінку на подолання перепони [188].

Адаптивні дії при цьому вважаються конструктивними і мають на меті вирішення проблеми (вони можуть включати в себе превентивні зусилля, щоб запобігти подальшій фрустрації, або бути направленими на подолання чи пошук шляхів виходу зі складної ситуації) [295]. У якості психологічних механізмів, які забезпечують конструктивну поведінку, при фрустрації сучасні психологи визначають наступні: усвідомлення деструктивних і конструктивних проявів фрустрації та її причин, поведінкова гнучкість, стресостійкість, саморегуляція та самоконтроль негативних психічних переживань, комунікативна культура; активізація внутрішніх ресурсів з метою підвищення самооцінки і впевненості у собі та ін. [73].

На противагу адаптивним діям наявними можуть бути і дезадаптивні дії, які проявляються у порушенні поведінки (афективна, девіантна, конфліктна,

агресивна і т.д.) та появі нових (як правило, негативних) психічних станів (зокрема, депресивних, тривожних, агресивних та ін.). Виходячи з положення Ю. Сосновікової про те, що «психічні стани можуть виступати і як причиною, так і наслідком певної дії, вчинку, діяльності» [211, с. 185], ми припускаємо, що зазначені вище наслідки фрустрації в своїй сукупності призводять до поглиблення тих особистісних і адаптаційних детермінант (негативної полярності), які першочергово лягли в основу відповідної реакції на фрустраційну ситуацію, і як наслідок – стають предикторами майбутнього неконструктивного реагування й появи ще глибшого фрустраційного стану. Ця думка знаходить підтвердження в теорії М. Левітова, який стверджував, що психічні стани, які характеризують фрустрацію «можуть бути короткими спалахами агресії чи депресії, а можуть бути тривалими настроями, а в окремих випадках – залишати значний відбиток на психічній стороні особистості людини» [129, с. 127].

Серед вітчизняних та зарубіжних дослідників можна зустріти схожі позиції на інтерпретацію типових реакцій, які викликають фрустраційні стани: переоцінка мети і бажань (є найбільш конструктивним наслідком), опір, агресія (спрямовані на подолання реальної причини фрустрації), аутоагресія (може призвести до невротизації особистості), агресія спрямована на ілюзорного, уявного винуватця, втеча, уникання негативного впливу ситуації, пасивно-захисні реакції (апатія, субдепресивні та депресивні стани) тощо [74, 252].

У результаті фрустрації може формуватися комплекс емоцій, які отримали назву «тріада ворожості». Така тріада негативних емоцій може привести до зміни поведінки під тиском почуття ворожості до себе та оточуючих людей і обставин [86]. У свою чергу, рівень порушення самоконтролю відповідного психічного стану знаходить відображення у дезадаптації поведінки.

Періодичне повторення фрустрації може викликати інтеріоризацію об'єктивної ситуації в певну сукупність внутрішніх змін та закріпити в особистості певні характерні риси: агресивність, замкнутість – у одних; в'ялість, комплекс неповноцінності, безініціативність – у інших. У випадку, коли людина

не виходить зі стану фрустрації довгий час, може формуватися невроз – хвороба, що виникає в результаті конфлікту людини з оточуючим середовищем через призму зустрічі бажань і дійсності, яка їх не задовольняє [80, с. 43]. Такий висновок знайшов емпіричне підтвердження у роботі української дослідниці А. Возняк, яка зафіксувала стійкий взаємозв'язок між невротизацією та соціальною фрустрованістю старшокласників [55].

Існують дослідження, у яких наголошується і на певному елементі позитивного впливу фрустрації на життя людини, у них вказується на те, що людина зростає і розвивається саме тоді, коли вчиться долати фрустрацію, мобілізуючи при цьому внутрішні ресурси, направлені на управління оточуючим середовищем з метою задоволення своїх потреб. А помірне переживання фрустрації забезпечує фокусування уваги індивіда на проблемі та шляхах її вирішення [74]. Ми підтримуємо таку позицію, але наголошуємо на тому, що зазначений вище вплив фрустрація буде мати тільки на сильну особистість, яка має відповідний набір індивідуальних рис та параметрів (які потрібно розвивати в учнів шляхом психологічного супроводу). У протилежному ж випадку домінування негативних психічних станів (у результаті затяжної фрустрації) буде деструктивно позначатися на формуванні та розвитку всіх сфер особистості (можливості самореалізації, формування стилів поведінки, мислення, емоційного реагування тощо) [85].

Детальний аналіз і систематизація існуючих у науковій літературі підходів до визначення критеріїв поведінки у фрустраційних ситуаціях (Т. Дубовицька, А. Ербегеєва, М. Левітов, С. Розенцвейг, О. Холодова, Є. Ягничер та ін.) дав можливість визначити основні параметри їх оцінки. Під конструктивними реакціями, як правило, розуміються ті, що характеризуються як адекватні, свідомі, направлені на позитивне вирішення ситуації з визнанням можливості розв'язання проблеми без стороннього втручання або ж передбачення самостійних кроків до її успішного вирішення. У свою чергу, неконструктивні реакції мають виражений самозахисний тип, спрямовані у сторону фіксації на перепоні, проявляються у відмові від пошуку шляхів адекватного вирішення

проблеми; направлені на надмірному звинуваченні інших чи себе у виникненні фрустраційної ситуації. Гармонійний профіль учнів має бути представлений відповідно пропорційним розподілом по всім вищеназваним параметрам. Це є свідченням здатності людини до гнучкої, адаптивної поведінки та можливості використовувати різні способи подолання труднощів, які викликані конкретною фрустраційною ситуацією [177].

Отже, феномен фрустрації можна вважати складним структурно-системним утворенням, що має циклічний характер, який полягає у багаторівневому і складному процесі переходу від фрустрованості до стану фрустрації, провідну роль в якому відіграє складне поєднання внутрішньособистісних когнітивно-інформаційних, емоційно-вольових та мотивоційно-поведінкових процесів, які виступають основними детермінантами, що діють у відповідності із соціально нормативним контекстом конкретної фрустраційної ситуації. Проблема їх вивчення обумовлена рядом методологічних труднощів, які незмінно виникають в процесі пошуку оптимальних методів реєстрації і вивчення вельми складних зовнішніх і внутрішніх змін, що активізуються у процесі систематичного повторення фрустраційних станів.

1.3. Сутність і хронологічні межі підлітково-юнацького віку

Детальний аналіз історії дослідження підліткового віку у психології представлений в узагальнюючих оглядах (див., напр. [65; 110; 144; 166; 192; 221; 243]). Тому, враховуючи специфіку нашого предмета дослідження, ми зосередимо увагу на аналізі своєрідності цього періоду, історичній зумовленості його виникнення, розглянутого крізь призму взаємодії особистості та суспільства. Такий підхід є *методологічною основою діагностики фрустраційних станів та реакцій* сучасних підлітків. Зрозуміло, що в процесі їх діагностики необхідно враховувати, що розвиток психіки має бути співвіднесений з проблемою періодизації (стадії, етапи, вік, критичні та

сенситивні періоди тощо) та детермінації розвитку в онтогенезі [21; 150; 171; 205; 248; 293].

Як показано у багатьох роботах, підлітковий вік є досить пізнім надбанням історії людства, подовженням дитинства за рахунок подовження фази навчання – шкільного та професійного [143; 191; 165; 221]. Як зазначає М. Кле, у ХХ ст. поступово стався розкол поколінь, який характеризує наш час, з довгим періодом отроцтва, що покриває практично всі десятиліття між 10 і 20 роками [101].

Визначення психологічного змісту підліткового віку досі залишається дискусійною проблемою вітчизняної психології, оскільки відсутня єдина думка відносно меж та задач цього періоду, його провідної діяльності, центральних новоутворень, стабільності або кризовості цього періоду. Навіть хронологічні межі підліткового періоду на сьогодні не мають чіткого позначення.

Давньоруське слово «отрок» (буквально – «який не має права говорити») в етимологічному словнику застосовувалося для позначення і дитя, і підлітка, і юнака. У словнику В. Даля «підліток» визначається як «дитя» близько 14 – 15 років. Л. Толстой у своїй трилогії «Дитинство», «Отроцтво», «Юність» визначає межу між підлітком і юнаком 15-річним віком, в той час як герою «Підлітка» Ф. М. Достоєвського більше 20 років (цит. за [144]). Ці приклади визначення вікових меж отроцтва доводять, що ця вікова категорія в різні часи і в різних культурно-історичних умовах позначала не тільки і не стільки вік і рівень біологічного розвитку, скільки суспільне становище і соціальний статус людини. Вітчизняні психологи також традиційно роблять акцент не на особливостях фізичного і статевого дозрівання, а, насамперед, на зміні провідних форм діяльності, суспільному становищі і рівні соціалізації особистості в цілому.

М. Кле підкреслював, що «отроцтво – це період розвитку між дитинством та дорослістю, яке має біологічний початок та кінець, який визначається культурою» [102, с. 121]. При цьому гетерохронність розвитку на внутрішньо-індивідуальному і на міжіндивідуальному рівнях є найважливішою рисою цього віку і обумовлює основні протиріччя підлітково-юнацької психології [107]. Якщо не можна зафіксувати чіткі межі вікового періоду, з нашої точки зору,

необхідно хоча б задати його орієнтири. Ми розглядаємо підлітковий вік (отроцтво) як цілісний віковий період та виходимо з того, що у більшості періодизацій початок отроцтва, або «пороговий вік», позначається в 11 – 13 років, а закінчення – у 18 – 19 років.

Протягом усієї історії людства неодноразово робилися спроби позначити хронологічні межі дитинства, дорослості та старості в рамках вікових класифікацій. У сучасній антропології та психології є різні класифікації, що збігаються лише в одному – у визнанні якісної своєрідності вікових змін дитинства та дорослості.

Більшість класифікацій мають загальну тенденцію [78; 117; 153] виділення 4 етапів: 1) допубертатний (в середньому до 12 років); 2) період становлення дефінітивного стану (в середньому від 12 до 20 років); 3) період стабілізації (плато) (в середньому від 20 до 45 років); 4) період зниження ефективності психічних та психофізіологічних функцій (в середньому від 45, особливо після 65, і до кінця життя).

Підлітковий вік досліджується і характеризується (С. Березін, К. Лисецький) в аспекті двох періодів соціалізації людини: по-перше, як межа дитинства; по-друге, як межа дорослішання з радикальними змінами соціальних ролей.

Нижня межа отроцтва (11 – 13 років) традиційно пов'язана з появою пубертату та у більшості періодизацій визначається у 12 років. Вік 12 років у англійських народів вважається лінією, що розмежовує дитинство та отроцтво. З 13 років (thirteen) починається відомий «teen-age» (англійське слово «teenager» – тинейджер означає людину від 13 до 19 років). У більшості західних періодизацій 12 – 13 років є початком нового етапу у розвитку. Наприклад, у класифікації Дж. Біррена (1964) серед восьми фаз життєвого розвитку людини вік 12 років – це межа між третьою (дитинство) та четвертою (юність) фазами. У Ж. Піаже це перехід від стадії конкретних операцій (від 7 до 11 – 12 років) до стадії формально-логічних операцій (від 12 до 17 лет). В періодизації З. Фрейда з 12 років починається генітальний період (початок статевого дозрівання). У

періодизації В. О. Ганзена 12 – 13 років – це межа між 4 та 5 періодами розвитку, коли відбуваються системні зміни на морфологічному, психофізіологічному, соціально-психологічному та соціальному рівнях. Як показують багаточисельні вітчизняні дослідження 12 – 13 років – це поява нового рівня самосвідомості (почуття дорослості), трансформації поведінки, початок прояву суб'єктності як інтегративного особистісного утворення тощо.

Верхня межа отроцтва у більшості системних періодизацій визначається у 19-20 років. «Отроцтво, – пише М. Кле, – період життя між дитинством і дорослістю. Це, на перший погляд просте визначення містить проблему, особливо коли мова йде про кінцеву крапку отроцтва. Особливості підліткового періоду, так само як і його тривалість, детермінуються соціальними інститутами, за допомогою яких суспільство забезпечує перехід від дитячого стану до дорослості» [102, с. 105].

Базуючись на термінах соматичного, психологічного та соціального дозрівання експерти Всесвітньої організації здоров'я (англ. World Health Organization, WHO) домовилися вважати підлітками осіб у віці 10 – 20 років. У визначенні, наведеному в Американському психіатричному глоссарії, підлітковий вік – це «хронологічний період, який починається у віці 12 років з фізичних і емоційних процесів, що призводять до статевої та психічної зрілості, і закінчується у час, коли індивідуум досягає самостійності та соціальної продуктивності (зазвичай у віці 20 років)» [133, с. 63 – 84]. Отже, підлітковий і юнацький вік у сучасній міжнародній традиції розглядається в єдності і часто позначається одним терміном – підлітковий вік [189].

Один з найвідоміших дослідників підліткового віку, німецький філософ і психолог Едуард Шпрангер у праці «Psychologie des Jugendalters («Психологія юнацького віку)» також розглядав підлітковий вік всередині юнацького, межі якого він визначав 13 – 19 роками у дівчат і 14 – 21 роками у юнаків. При цьому перша фаза цього віку – власне підліткова – обмежується 14 – 17 роками. Вона характеризується кризою, змістом якого є звільнення від дитячої залежності.

Відомий підлітковий психіатр і психолог А. Є. Личко в своїй роботі «Підліткова психіатрія» [132] визначає пубертатний період тривалістю приблизно від 10 – 11 до 18 – 19 років, в якому за психологічними характеристиками розрізняються дві фази (до 15 років – негативна фаза, з 16 років – позитивна фаза).

Хоча на сьогодні не існує загальноприйнятої класифікації вікових періодів розвитку людини, більшість класифікацій онтогенезу (життєвого шляху) виділяють період становлення дефінітивного стану (в середньому від 12 до 20 років). На думку багатьох психологів (А. Л. Журавльов, В. С. Мухіна, Г. Крайг) період 12 – 20 рр. є дефінітивним періодом, коли біологічне дозрівання завершується і основними чинниками розвитку є власна активність особистості та взаємодія із соціальним середовищем.

Дефінітивний стан, як правило, досягається у період підліткового віку, коли у людини, як окремого індивіда, формуються стабільні форми поведінки, характерні для дорослих осіб [78]. На думку В. М. Русалова [198], який розрізняє дефінітивну та акмеологічну зрілість, підлітковий вік є часом дефінітивного дозрівання індивідних властивостей, зокрема, формально-динамічних властивостей, динамічних аспектів інтелекту і характеру, базальних емоційних властивостей тощо.

А. Мікляєва визначила, що вікова структура суспільства представлена у побутовій свідомості чотирма інваріантними віковими групами: дитячою, підлітковою, дорослою та групою людей похилого віку. У побутовій свідомості, за даними автора, дитинство закінчується у 12 років та змінюється підлітковим віком, який триває до 20 років. Її дані співпадають з результатами, отриманими Д. Левінсон (2005) та іншими авторами, що ілюструє стійкий характер вікових уявлень великих соціальних спільнот [147].

У західній психології період дорослішання підлітків (юнаків) часто означається як цілісний тинейджерський період (13 – 19 років), що, як наголошує Ф. Райс (F. Philip Rice), обмежує можливості вивчення вікових особливостей підлітків через вузькість меж (Маргарет Мід) і надто виражене

емоційне забарвлення терміну [189, с. 17]. З метою більш точного визначення специфіки підліткового періоду онтогенезу прийнято (Sherrod, Haggerty, Feathermann) поділяти його на дві складові: ранній підлітковий вік (зазвичай від 11 до 14 років); середній (або старший) підлітковий вік (від 15 до 19 років). Даний підхід сприяє більш точному визначенню етапів життя підлітків [189, с. 17 – 18].

Отже, загальна позиція може бути представлена так: у західних періодизаціях період 12 – 20 років називають підлітковим та поділяють на дві стадії – ранній підлітковий (до 14 – 15 років) і старший підлітковий (до 19 – 20 років), що відповідає у вітчизняній традиції виділенню підліткового та юнацького віку. У вітчизняній психології

У вітчизняній психології існує декілька підходів щодо визначення меж підліткового та юнацького віку, які розглядаються або як цілісна стадія переходу до дорослості (І. С. Кон, І. Ю. Кулагіна, Л. Ф. Фридман, В. Б. Шапарь та ін.), або як самостійні відносно незалежні фази вікового розвитку особистості (Т. В. Драгунова, Д. Б. Ельконін, Г. М. Прихожан та ін.). В цілому переважає друга позиція, переваги якої – в більш тонкому визначенні напрямків якісних змін та відмінностей підліткового та юнацького віку. Підлітковий вік – це період, який продовжується з 12 до 16 років та називається пубертатним (у хлопчиків з 13 до 16 років, а у дівчат з 12 до 15 років). За ним слідує ювенільний вік 16 – 18 років та юність (18 – 20 років) (Т. В. Драгунова, Д. Б. Ельконін, Г. М. Прихожан та ін.).

Часто вік від 11 до 15 років вітчизняні психологи відносять до підліткового, а після 15 років (старші класи школи) – до ранньої юності. Часто юнацький період є продовженням підліткового і розглядається в якості перехідного етапу до майбутньої самостійності та відповідальності дорослого.

І. С. Кон зазначає, що перехід від дитинства до зрілості (епоха переходу від дитинства до дорослості) охоплює у цілому вік від 11 – 12 до 23 – 25 років, який поділяється на три етапи: підлітковий вік (від 11 – 12 до 14 – 15 років), що є перехідним у біологічному аспекті (вік статевого дозрівання) і означає

завершення дитинства; рання юність (від 14 – 15 до 18 років); пізня юність або початок дорослості (від 18 до 23 – 25 років) [108, с.66 – 68].

У відповідності із західною традицією В. Б. Шапарь визначає підлітковий вік як період від 11 до 20 років та поділяє його на два періоди: молодший підлітковий (пубертатний) – від 11 до 15 років; юнацький (ювеніальний) – від 16 до 20 років [244].

Отже, західні дослідники період з 12 до 20 років розглядають як єдиний період онтогенетичного розвитку, використовуючи поняття «підліток» та «юність» фактично як синоніми. У словниках «adolescence» має переклад «отроцтво-юність» – період переходу від дитинства до ранньої дорослості, що починається приблизно з 11 – 12 років і закінчується у віці від 18 років до 21 року, однак його точні часові межі залежать від таких різнотипних факторів, як навколишнє середовище, культура і біологічний розвиток.

Для західної психології при розв'язанні різних наукових задач в області психології підлітка (визначення меж віку, опис особливостей тощо) характерний підхід, який трактується як міждисциплінарний, при якому поряд із психологічними критеріями виділення підліткового періоду, психологами використовуються медичні, соціальні, педагогічні, біологічні (фізіологічні), юридичні та інші показники. Це зрозуміло, адже кардинальні зміни перехідного періоду від дитинства до дорослості повинні припускати глибокі зміни не лише на психологічному, але і на всіх інших рівнях організації [240].

Кінець ХХ – початок ХХІ ст. характеризується розмиванням стійких вікових орієнтирів і меж традиційних періодів життя. Зростання розмаху варіацій зумовлено як віковою, так і суспільно-історичною (трансформаційні тенденції у суспільстві) індивідуалізацією розвитку. Категорія «вік», на думку К. М. Поліванової, поки що зберігає своє значення як інструмент визначення місця людини в суспільстві, проте сучасна ситуація видається перехідною від єдиної «сходи віків» до невизначеності індивідуального розвитку [171].

У підлітковому віці гетерохронність особистісного формування накладається на гетерохронність дозрівання індивіда і підсилює загальний ефект

різночасовості основних станів людини [108]. У старших школярів, наприклад, фізичний розвиток іноді випереджає розумовий, а розумовий випереджає особистий (що спричиняє інфантильність особистості). Крім цього, слід враховувати відносний характер вікового чинника, який виражений неоднаковим чином не тільки в розвитку різних підструктур і функцій людини, а й на окремих етапах людського життя (В. О. Ганзен). Д. Оффер слушно зауважує, що феномен дорослішання пояснюється не віковими, а скоріше індивідуальними закономірностями [166].

Слід підкреслити, що розмах варіацій з віком має тенденцію до зростання, відповідно вікові межі періодів стають все більш розмитими. Іншими словами, в процесі дорослішання діапазон нормативного розвитку розширюється завдяки впливу соціальних факторів. Це пов'язано з відомою закономірністю зменшення з віком ролі генетичних факторів розвитку з притаманною їм жорсткою детермінованістю, і зростання впливу чинників соціальних, більш варіабельних. При цьому більш значущу роль починає грати індивідуальний досвід як фактор розвитку [224]. Зокрема, подібне зниження впливу генетичних факторів у період пубертату було показано Н. Ліповецкою із співавторами. На думку М. Єгорової, В. Семенова [75] з віком зменшується ступінь генетичної обумовленості міжіндивідуальної мінливості таких рис темпераменту і особистості, як активність, емоційність, соціабельність, екстраверсія, інтроверсія, нейротизм.

Отже, в процесі діагностики фрустраційних станів та реакцій підлітків необхідно враховувати, що не існує одного певного моменту в часі, коли людина перестає бути дитиною або стає дорослою, зрілою людиною. Межі переходу від дитинства до юності і від юності до зрілості умовні. Невизначеність вікових груп пояснюється наступними об'єктивними факторами: численістю критеріїв, на основі яких можна визначити вік людини (хронологічний вік, фізіологічний вік, психологічний вік, соціальний вік); нерівномірність розвитку процесів, закладених в основу вищевказаних критеріїв тощо. Тому виникає необхідність комплексного підходу та оцінки на основі сукупності критеріїв.

Індивідуалізація темпів розвитку, відсутність єдиного уніфікованого ритму розвитку для всіх дітей при збереженні загальних закономірностей розвитку (переходу від одного періоду до іншого, наявності єдиного плану, або вірніше, послідовності стадій розвитку) [48] дозволяє стверджувати наступне: вікові межі підліткового періоду розвитку є орієнтовними, з вираженими індивідуальними варіаціями. Це зумовлює доцільність вивчення отроцтва як цілісної стадії розвитку, в якому вікові закономірності поступово починають перекриватися індивідуальними.

1.4. Соціальна ситуація розвитку та новоутворення підліткового періоду

Соціальна ситуація розвитку підліткового періоду суттєвим чином впливає на особливості детермінації фрустраційних станів та реакцій представників підліткового віку, оскільки в цей період «руйнується і перебудовується усе попереднє ставлення дитини до світу і до самої себе» [32].

Соціальна ситуація розвитку підліткового періоду полягає у формуванні якісно нової соціальної позиції особистості, що передбачає її свідоме ставлення до себе як до члена суспільства. Підлітки долучаються до якісно нової системи взаємин, спілкування із однолітками і дорослими. Змінюється і фактичне місце підлітків у соціальних групах, перш за все – у сім'ї та серед однолітків. «Протягом цього періоду... розвиваються процеси самосвідомості і самовизначення, що призводять, кінець кінцем, до тієї життєвої позиції, з якої школяр починає своє самостійне життя», – наголошувала Л.І. Божович [32]. У підлітків з'являється почуття соціальної відповідальності як можливість і необхідність відповідати за себе і за інших на рівні дорослої людини [444].

Специфіка соціальної ситуації розвитку підлітків за визначенням К. Левіна виявляється у *маргінальності* – приналежності двом світам, двом культурам: підлітки вже не належать до дітей, але ще не є й дорослими.

Основні *системи соціальної ситуації розвитку* у підлітковому віці:

- «підліток – дорослий», що зумовлює формування соціальної зрілості, визначення особливостей перехідного етапу від дитинства до дорослості;
- «підліток – одноліток», що визначає зміни у соціальних стосунках із однолітками, сприяє реалізації спроби досягти нового статусу, самоствердженню, накопиченню досвіду міжособистісної взаємодії у межах неформальної групи [172, с. 165 – 166].

Дитяче-батьківські стосунки у підлітковому віці якісно змінюються:

- трансформуються ціннісні і особистісні смисли, якими батьки керуються у вихованні дітей;
- скорочується час, який вони можуть проводити разом;
- знижується поінформованість батьків щодо життя своїх дітей [187, с.74].

Домінування впливу сім'ї на ранніх стадіях онтогенезу у підлітковому віці поступово змінюється впливом групи однолітків, що є джерелом референтних норм поведінки і отримання певного статусу. Ці зміни відбуваються у двох напрямках, відповідно із задачами розвитку: звільнення від батьківської опіки; поступове входження у групу однолітків [67, с.120].

Підлітки значно відрізняються мірою свого залучення до групи однолітків. Однією із найбільш складних проблем підліткового віку є проблема відторгнення, відчуження (у крайніх випадках – цькування, знущання, фізична агресія) зі сторони однолітків, яка породжує багато чисельні фрустраційні реакції підлітків.

Г.М. Прихожан виокремлює три основні групи причин відторгнення у підлітковому віці:

- характеристики «відчуженого» підлітка, що перешкоджають нормативному спілкуванню (брехливість, агресивність, егоїзм, жадібність, неадекватність самооцінки, низька «інформаційна цінність» (Я.Л.Коломінський), низький рівень комунікативних навичок, неузгодженість цінностей, інтересів і норм підлітка із тими, що прийняті у групі тощо);
- ставлення до підлітків педагогів (як надмірно позитивне оцінювання, «захвалювання» учня, так і байдужість вчителя, ігнорування підлітка);

- особливості групи однолітків: чим вище рівень розвитку групи, тим менша імовірність виділення у її структурі «абсолютних зірок» і «відчужених» (А.Н. Лутошкін, А.В. Петровський, Дж. Морено) [174, с. 352 – 354].

Підлітки протиставляють себе дорослим, активно завойовують нові позиції, що є продуктивним для формування самостійності особистості. Складність соціальної ситуації дорослішання обумовлює подвійність потреб підлітків: вони прагнуть виявлення самостійності і рівності у взаєминах із дорослими і водночас – потребують захисту і опікування. Почуття захищеності, безпеки, вкрай важливе для розвитку у дитячому віці в цілому, залишається значущим і для цього періоду, – наголошує Г.М. Прихожан. Саме це переживання безпеки надає підлітку можливість експериментувати, розширюючи межі свого життя [174, с. 332].

Суперечлива психологічна природа підліткового віку та відмінності суб'єктивної орієнтованості підлітків на певні зразки дорослості зумовлюють різноплановість провідної діяльності перехідного періоду розвитку, щодо визначення якої у традиційній психології представлено три підходи:

- 1) суспільно-корисна діяльність (Д.І. Фельдштейн, Б.С. Волков);
- 2) суспільно-значуща діяльність (В.В. Давидов);
- 3) інтимно-особистісне спілкування (Д.Б. Ельконін, Т.В. Драгунова, Л.Ф. Обухова, І.Ю. Кулагіна);

Більш поширеним у вітчизняній психології є визнання провідною діяльністю підліткового періоду розвитку *інтимно-особистісного спілкування* (Д.Б.Ельконін, Т.В. Драгунова, І.Ю.Кулагіна, Л.Ф.Обухова, Г.М.Прихожан та ін.), що обумовлено значущістю потреби підлітків у спілкуванні з однолітками при неможливості абсолютного задоволення потреби у соціально орієнтованому спілкуванні.

Прагнення підлітків бути дорослим викликає протистояння з боку дійсності: виявляється, що гідного місця в системі стосунків з дорослими підліток ще зайняти не може (в цьому і полягає основна суперечливість періоду). Задовольнити основні вікові потреби підліток може лише у групі однолітків.

Інтимно-особистісне спілкування – один з видів спілкування, заснований на особистісній симпатії партнерів по відношенню один до одного, їхній взаємній зацікавленості у встановленні і підтримці довірчих відносин. Інтимно-особистісне спілкування припускає Я-Ти-контакт, високий ступінь довіри партнерові, взаємне глибоке саморозкриття [221].

Інтимно-особистісне спілкування активізується у випадку спільності цінностей співрозмовників, при цьому його змістом є співучасть партнерів по спілкуванню у проблемах один одного, що обумовлено взаєморозумінням думок, почуттів і намірів, а також наявністю обопільної симпатії. У підлітковому віці партнерами по інтимно-особистісному спілкуванню виступають друзі-однокурсники, друзі по двору, друзі по клубу, гурткам, секціям або командам, більш старші підлітки. Дорослі і діти, як правило, не сприймаються підлітками в якості суб'єктів інтимно-особистісного спілкування.

Провідним мотивом соціальної поведінки підлітка є прагнення знайти своє місце серед однолітків референтної групи, що супроводжується підвищеною конформністю до цінностей і норм цієї групи. Група захищає підлітка, надає йому підтримку, водночас висуваючи щодо нього жорсткі вимоги. Оцінки товаришів починають набувати більшого значення, ніж оцінки вчителів і дорослих. Бажання досягти визнання зі сторони однолітків породжує у підлітка прагнення відповідати їх вимогам, що позначається на моральному розвитку школярів. Спілкуючись, підлітки засвоюють моральні цінності, правила і норми поведінки, програють необхідні моделі рольової поведінки. Відсутність такої можливості часто призводить до соціальної неадаптованості і проявів девіантної поведінки (Л.І. Божович) і, відповідно виникнення фрустраційних реакцій у підлітків.

Дослідження психологів (Л.І. Божович, Г.М.Прихожан, Л.А.Регуш та ін.) свідчать, що вплив групи на підлітка тим більший, чим більш неблагополучними є його взаємини із батьками, чим вужчим є світ його захоплень, чим більш невпевненим у собі він є [174, с. 352].

Інтимно-особистісне спілкування з однолітками у підлітковому віці стає важливим специфічним каналом передавання інтимної інформації, значущої для розвитку підлітка (у тому числі психосексуального). За допомогою інтимно-особистісного спілкування із однолітками задовольняється потреба підлітка у пізнанні тих сфер дійсності, які його цікавлять і які із якихось причин не повністю задовольняються дорослими.

Інтимно-особистісне спілкування сприяє самоактуалізації особистості підлітка та підтриманню його психічного здоров'я [221].

До вищих форм інтимно-особистісного спілкування психологи відносять дружбу і любов.

Особливе місце у структурі реалізації інтимно-особистісних стосунків підлітків займає дружба, заснована на потребах у емоційних контактах і взаєморозумінні. Дружба зумовлює взаємини, засновані на взаємній довірі, відвертості, спільності інтересів, готовності надати допомогу іншому.

В якості ключових характеристик дружби підлітків А.Г. Грецов визначає такі: високий ступінь вибірковості (у підлітка рідко буває більше 2 – 3 близьких друзів); орієнтованість на індивідуальні цілі і цінності партнера по спілкуванню; відносно довготривале здійснення стосунків у часі: шкільні друзі часто зберігають стосунки протягом життя [187, с. 63].

Дружні стосунки, як і інші форми міжособистісних взаємин (Р.Селман, Г.Крайг, І.В.Страхов, І.С.Кон, А.Г.Грецов та ін.), регулюються системою морально-етичних правил: ділитися новинами щодо своїх успіхів; виражати емоційну підтримку; добровільно допомагати у разі необхідності; поводитися так, щоб особистості було приємно знаходитися у присутності друзів; довіряти друзям, виявляти упевненість у них; захищати друзів навіть за їх відсутності [187, с.64].

У підлітковому віці дружба сама собою є значущою цінністю і має за мету емоційну підтримку, взаєморозуміння і взаємодопомогу, хоча, за даними сучасних психологічних досліджень (А.Г. Грецова, Т.В. Драгунова, С.В. Кривцова, Д.Б. Ельконін та ін.), видозмінюється із позицій

використовуваних засобів спілкування і способів структурування часу. Дружба сучасних підлітків відзначається зростанням долі спілкування, опосередкованого сучасними технічними засобами (SMS, електронна пошта, Інтернет-чати тощо); підлітки у даному контексті більш мобільні, ніж представники старших поколінь [187, с.64 – 67].

У підлітковому віці зазвичай відбувається і перше романтичне кохання – вищий ступінь емоційно-позитивного ставлення людини до іншої, протилежної із нею статі, що супроводжується інтенсивними переживанням фрустрації і амбівалентності.

На фоні розвитку провідної діяльності відбувається розвиток центральних новоутворень віку, що охоплюють усі сторони суб'єктивного розвитку: зміни відбуваються у моральній сфері, у плані розвитку вищих психічних функцій, в емоційній сфері [221].

Центральними новоутвореннями підліткового віку психологи (С.Д. Максименко, В.С. Мухіна, М.В. Савчин, Н.М. Токарева, А.В. Шамне та ін.) називають:

- 1) новий рівень самосвідомості («почуття дорослості як нова форма самосвідомості»);
- 2) якісні зсуви у мотиваційній сфері (поява ієрархії ціннісних орієнтацій та мотиваційних структур);
- 3) якісно новий рівень внутрішньої регуляції та особистісної саморегуляції [219, с. 208-214].

Л.С. Виготський центральним і специфічним новоутворенням підліткового віку вважав *почуття дорослості* – суб'єктивне переживання підлітком своєї дорослості, готовності бути повноправним і рівноправним учасником групи [172, с. 166], що виявляється у поглядах, оцінках, у стратегіях поведінки і у стосунках із однолітками і дорослими.

Т.В. Драгунова відзначає такі прояви розвитку дорослості у підлітка:

- наслідування зовнішніх проявів поведінки дорослих (заперечення своєї приналежності до дітей, прагнення бути схожим на дорослого зовні, набути їх особливості, уміння і привілеї);
- орієнтація на якості «справжнього» дорослого (наприклад, у хлопчиків – сила, сміливість, воля тощо);
- дорослий як зразок діяльності (розвиток соціальної зрілості в умовах співпраці дорослих і дітей, що формує почуття відповідальності, прагнення піклуватися про інших тощо);
- інтелектуальна дорослість (прагнення щось знати і вміти; становлення домінуючої спрямованості пізнавальних інтересів, пошук нових видів і форм соціально-значущої діяльності, що здатні створювати умови для самоствердження сучасних підлітків) (цит. за [67, с.121-122]).

Основним психологічним механізмом розвитку почуття дорослості є привласнення відповідних зразків поведінки [174, с.328], що регулюється прагненням виконувати реально корисні, соціально визнані дії. Разом з тим підлітки усвідомлюють «штучність» власної дорослості, відчувають невпевненість у своїй новій статусній позиції, потребують її визнання і підтвердження однолітками і дорослими. Тому форми виявлення «почуття дорослості» часто набувають яскраво виражений демонстративний характер (О.В. Куришева, К.Н. Поливанова, Г.М. Прихожан).

Основними детермінантами розвитку самосвідомості підлітків є прагнення до самопізнання, зміст якого виявляється в індивідуалізації, наслідуванні тощо. Отроцтво характеризується зростанням значущості «Я-концепції» (як результату самопізнання), системи уявлень про себе, формуванням складної системи самооцінок на основі перших спроб самоаналізу, порівняння себе із Іншими [219].

Відбувається перехід від орієнтованості на оцінки Інших на самооцінювання. У самооцінці підлітків виявляються егоцентризм (неадекватно високий рівень сконцентрованості на власній особистості, що спричиняє переоцінку своїх можливостей, надмірне честолюбство, самовпевненість),

впевненість у собі, цінність образу фізичного «Я» (уявлення про себе із позицій наявних еталонів чоловіка або жінки). Саме із підліткового віку, як наголошує Г.М.Прихожан, співставлення реальних і ідеальних уявлень про себе стає основою «Я-концепції» школяра [174, с. 309].

У моральній сфері підлітків О.Б. Дарвіш відзначає дві особливості: переоцінка моральних цінностей; стійкі «автономні» моральні погляди, судження і оцінки, що не залежать від випадкових впливів [67, с.121], проте можуть змінюватися під впливом однолітків.

Підлітки є особливою соціально-психологічною і демографічною групою, що має свої власні норми, установки, специфічні форми поведінки, які зумовлюють утворення особливої підліткової субкультури. «Почуття приналежності до підліткової спільноти і певної групи у межах цієї спільноти, що часто відрізняється не лише інтересами і формами проведення дозвілля, але й одягом, мовою тощо, має суттєве значення для розвитку особистості підлітка, впливаючи на формування у нього норм і цінностей, – зазначає Г.М. Прихожан [174, с.309].

Отроцтво – стадія бурхливого розвитку пізнавальних процесів. Протягом підліткового періоду активно формується абстрактне мислення, що спирається на поняття, не пов'язані із конкретними уявленнями, розвивається вміння висувати гіпотези і перевіряти їх, виявляється здатність будувати складні умовиводи [174, с.307]. На стадії формальних операцій, що, згідно із теорією Жана Піаже, починається із 12 років і охоплює стадію дорослості, підліток починає використовувати більш різноманітні когнітивні операції і стратегії розв'язання задач, його мислення і міркування стають більш різнобічними і гнучкими, він набуває здатності дивитися на речі із різних позицій і точок зору [163, с. 495].

Основними критеріями стадії формальних операцій є такі:

- розвиток здатності мислити як про реальні, так і про гіпотетичні події – і наряду із фактами розглядати можливості;

- систематичне оцінювання альтернатив, пошук рішень: підліток намагається розглянути усі можливі способи вирішення задачі і перевіряє логічність та ефективність кожного із них [163, с. 495-496] .

У мисленні підлітка, як наголошує Ж. Піаже, можливе і реальне міняються місцями: власні уявлення, умовиводи стають для підлітка більш реальними, ніж те, що дійсно відбувається. Це ознака третьої і останньої форми дитячого егоцентризму (Н.Ньюкомб, Ж.Піаже, Дж.Х.Флейвелл), що набуває форму наївного ідеалізму, схильного до захоплення реформами і перетвореннями світу і відрізняється впевненістю у дієвості власного мислення у поєднанні із «лицарським нехтуванням практичних перешкод» на шляху до мети (Дж.Х.Флейвелл) [174, с. 308].

1.5. Трансформаційне середовище і зміна соціальної ситуації розвитку як контекст діагностики фрустраційних станів та реакцій

Підлітковий вік є досить пізнім надбанням історії людства, культурно-історичним конструктом, результатом соціалізації в культурах певного типу (М. Кле, І. С. Кон, М. Мід, Д. І. Фельдштейн та ін.). Виходячи з цього, найбільш адекватним є погляд на нього як на феномен, який історично розвивається, змінюється, набуває нових якісних характеристик [240]. Виходячи з цього, зміст і напрямок фрустраційних реакцій підлітків є також феноменом історично зумовленим, тісно пов'язаним з контекстом культури та станом суспільства.

В умовах нестабільності суспільства, виникає принципово інша, у порівнянні з тією, що вивчалась раніше, соціальна ситуація розвитку дитинства в цілому, і, передусім, отрочтва, адже перехідні періоди розвитку, передусім, підлітковий вік, є найбільш сенситивними до змін, що відбуваються у різних сферах життя, найбільш гостро реагують на нові соціальні проблеми (В. Абраменкова, І. Дубровіна, Д. Фельдштейн та ін.).

У ХХ ст. культура і особистість набувають яскраво вираженої якості безперервних змін, коли на тлі процесів диференціації та індивідуалізації життя,

життєвий світ змінюється на очах одного покоління. Йдеться про сукупність постіндустріальних зрушень та соціокультурних трансформацій:

- глобалізація, технологізм та становлення техногенної цивілізації, комп'ютерна революція;
- масова маргіналізація населення, розмивання меж інституалізації у суспільстві, зростання напруженості;
- відкрите суспільство, плюралізація та інформатизація суспільства, розвиток новітніх засобів масової комунікації;
- деідеологізація, дегуманізація життя, внутрішня трансформація цінностей суспільства;
- загальне підвищення динамічності, невизначеності й одночасно розширення можливостей (інформативних, контактних, використання різного роду технічних та інших засобів) тощо.

Біфуркаційні моменти соціокультурного переходу, які зачіпають усю глибину структурно – змістовних характеристик стану соціуму (нові норми діяльності, відносин, цілей), супроводжуються істотними трансформаціями культурної та економічної систем, що приводить до «модернізації образу життя» та культури, зокрема, до *інституціональних та ціннісно-нормативних змін у культурі*.

Відповідно відбуваються суттєві зміни соціальної ситуації розвитку підлітків у XXI ст. Поступово руйнуються старі уявлення щодо зв'язків між поколіннями, втрачаються колишні форми трансляції культури від покоління до покоління тощо. Становлення особистості відбувається в мінливому світі, який стрімко змінюється протягом життя одного покоління. Але на жаль, сучасні соціально-психологічні дослідження не часто враховують потужні соціальні та культурні трансформації сучасності (що вимагає більш широкого контексту дослідження) і тим більш сутнісні зміни соціально-психологічних характеристик сучасної молоді [293].

Аналізуючи найбільш значущі сфери суспільного життя, що позначаються на психічному розвитку сучасного підлітка, Ф. Райс виокремлює такі:

- 1) технологічні і соціальні зміни в умовах інтенсивного технічного прогресу, що спричиняють віддалення стандартів минулого від сьогодення, невизначеність і непередбачуваність майбутнього, послаблення ролі сім'ї, несталість переконань, цінностей, загальноприйнятих стандартів, продовжується період залежності підлітків від батьків;
- 2) урбанізація і ріст передмістя, що ускладнюють міжособистісні стосунки, зумовлюють роз'єднання членів сім'ї;
- 3) меркантильність (знецінювання вищих цінностей на фоні пріоритетності матеріальних потреб), споживацькі інтереси;
- 4) засоби масової інформації, що моделюють інформаційне середовище суспільства і обумовлюють пасивне споживання медіа – продукції підлітками;
- 5) соціальна і емоційна напруженість, що виникає в умовах загрози особистій безпеці під впливом соціальних стресорів (війни, тероризм, катастрофи тощо);
- 6) негаразди у сім'ї, що спричиняють емоційні переживання підлітків із приводу сварок і розлучення батьків, повторного шлюбу, насилля у родині;
- 7) життєві події і пов'язані із ними стреси: невдачі у школі, залежність від алкоголю, наркотиків, комп'ютерних ігор, зміни місця проживання тощо [189, с. 30 – 41].

Сьогодні у всіх частинах світу, об'єднаних електронною комунікативною мережею, у підлітків та юнаків виникає спільність такого досвіду, якого ніколи не було і не буде у старших поколінь. І навпаки, старше покоління ніколи не побачить в житті молоді повторення свого безпрецедентного досвіду змін ХХ ст. Цей розрив між поколіннями абсолютно новий, він є глобальним і всезагальним. Можна, у зв'язку з унікальністю сучасної соціокультурної ситуації, говорити про феномени «*психосоціальної акселерації*» молоді.

Унікальність сучасної *соціальної ситуації розвитку* молодого покоління полягає і в тому, що на відміну від традиційних (постфігуративних, за визначенням М. Мід) культур, суспільство (дорослі) вже не може озброїти

молоде покоління готовою системою спеціалізованих умінь і знань, необхідних для повноцінного виконання суспільно-трудова діяльностей, повноцінної адаптації та соціалізації [240].

Динамічність змін свідомості як особливість підліткової соціально-демографічної групи підтверджується дослідженнями останніх років. Молодь змінюється швидше, ніж уявлення про неї.

Звертає на себе увагу *швидке пристосування* підліткової свідомості до змін соціального середовища, наприклад, прийняття ідей прав дитини, генної інженерії, сурогатного материнства, «штучного інтелекту», трансформації гендерних ролей, розповсюдження «комп'ютерної картини світу» тощо. Специфіка інтелектуального, афективного, соціального розвитку підлітків ХХІ ст. (порівняно з ХХ ст.) досить різнопланова. Засвоєння соціальних норм молоддю відбувається не тільки в контактах з дорослими, але і в межах інформації, яка поступає з екранів телевізора, Інтернету, книжок, журналів, газет, різнопланового спілкування з ровесниками тощо. У зв'язку з розвитком інформаційних технологій і мас – медіа та в умовах «пресингу» великого потоку інформації, підлітки мають доступ до абсолютно різних зразків поведінки, різних зразків ставлення до праці та інших людей як у власній країні, так і за кордоном.

Ми спостерігаємо суттєві *зміни шляхів та форм накопичення індивідуального досвіду* підлітками як віковою групою. Цей процес відбувається, з одного боку, в умовах ослаблення залежності змісту соціального досвіду від місця, що займає людина у суспільстві, із іншого – в умовах постійного залучення в об'єктивно створювану суспільством *ситуації вибору* в умовах плюралізації стилів життя, зміни в картинах світу, зростання розмаїтості життєдіяльності, інформатизації в умовах сучасних цивілізаційно-культурних зрушень тощо. Засвоєння реалістичних форм поведінки ускладнюється такими обставинами як варіативність нових способів розуміння та трактування життя, права та моралі, розширення можливостей (та спокус) соціального життя, які припускають відносність та плюралізм.

Як зазначає Н.М. Токарева, зазначені докорінні зрушення змінюють способи впливу соціального на розвиток особистості та значною мірою трансформують традиційні форми її становлення [220]. Це підсилюється в умовах становлення ідентичності в її віртуальному (у мережі Інтернет) варіанті.

Специфікою сучасного постіндустріального суспільства є зростаюча швидкість змін, а розрив між культурою різних поколінь все більше підсилюється. Ще у 70-х р.р. минулого століття Тоффлер писав, що «із зростанням швидкості змін у зовнішньому середовищі внутрішні відмінності стають все більш помітними. Темп змін настільки вражаючий, що декілька років різниці дають великі відмінності у життєвому досвіді людини» [222, с. 319].

Сучасний перехід суспільства в історично новий стан, безумовно (і це підкреслюється у багатьох дослідженнях), змінив систему вікових, соціальних, міжособистісних відносин на різних рівнях. Історично нова структура розстановки людських потенціалів та сил позначилася і на відносинах у системі «підліток – власна вікова аут – група», «підліток – інші вікові аут – групи», а в останній, передусім, на відносинах «підліток – дорослі». Психологи звертають увагу на поступову трансформацію дитячо-дорослої спільноти (Д. Б. Ельконін, Т.В. Сенько, Д. І. Фельдштейн, М. Мід та ін.).

Цей процес має різні форми та прояви: руйнуються старі уявлення про зв'язки між поколіннями, змінюються соціальні очікування та вимоги до дитини, знижується обізнаність батьків про життя своїх дітей, втрачаються колишні форми трансляції культури від покоління до покоління, відбуваються суттєві зміни у статусі та якості дитинства як соціокультурного явища (Д. Б. Ельконін, С. М. Майорова-Щеглова, М. Мід, В. Т. Кудрявцев та ін.).

Дорослий світ у багатьох аспектах став більш близьким, відкритим та доступним для підлітків. Це знаходить своє вираження у можливості заробітку грошей, більшій доступності раніше забороненого, у тому числі інформації різного типу, більшій розкутості та упевненості по відношенню до дорослих тощо. Багато суспільних змін (наприклад, необмежений доступ до інформації) зумовлюють збільшення долі *стихійної соціалізації* у засвоєнні підлітками знань,

цінностей та соціальних норм. У зв'язку з розвитком інформаційних технологій та мас-медіа дорослий втрачає функцію основного носія цінностей, зразків поведінки та соціальних норм, а засвоєння реалістичних форм поведінки відбувається в умовах варіативності нових способів розуміння життя, права та моралі, розширенні можливостей (та спокус) соціального життя, які припускають відносність та плюралізм.

В силу своєї пластичності, маргінальності та сенситивності підлітки надзвичайно чутливі до нового, у тому числі до змін у соціумі [220; 240]. Вони постійно ставлять перед дорослими задачі, зумовлені процесом *різнохарактерної взаємодії зі світом у процесі опанування та використання комп'ютерних технологій, нових носіїв інформації (USB, Flash – пам'ять тощо), каналів та форм комунікації (інтернет – сайти, технології Wi-Fi, Bluetooth тощо), володінням різними засобами цифрового світу (планшети, смартфони, плеєри тощо). У соціумі з розвиненими технологіями підліток іноді швидше дорослих оволодіває інструментальними навичками використання складних технік та самостійного виробництва продуктів (наприклад, створенні блогів, веб – сторінок, веб – сайтів та інших продуктів соціальних мереж), які мають реальну цінність в очах оточуючих. Підліток отримує ти самим суспільне визнання, що в свою чергу сприяє формуванню відчуття та усвідомлення власної компетентності.*

У зв'язку з розвитком інформаційних технологій та мас-медіа підлітки мають доступ до абсолютно різних зразків поведінки, ставлення до праці, інших людей тощо як у власній країні так і за кордоном. В цих умовах змінюється загальний тип мислення нового покоління, яке все більш стає кліповим, анотаційним, тобто таким, що сприймає інформацію, яка є стислою, емкою за формою та змістом, практико-орієнтованою, функціональною.

Як показали результати роботи 14 фокус-груп вчителів (245 учасників) у дослідженні Шамне А.В., зміни у суспільстві зумовлюють появу *нових позитивних* (підсилення суб'єктності, активний пошук засобів творчого самовираження, креативність, індивідуалістичні цінності, зниження рівня

конформізму тощо) та *негативних* (бездуховність, моральний нігілізм, культ матеріальних цінностей, споживацький спосіб життя, пасивність, емоційна неврівноваженість, егоїстичність, інфантильність тощо) характеристик сучасного отроцтва [242].

Можна у зв'язку з унікальністю сучасної соціокультурної ситуації говорити про феномен «префігуративного» (у термінах М. Мід) схоплення ще невідомого майбутнього молоддю. Тому по відношенню до багатьох сфер життя (наприклад, нових технологічних надбань людства, проблем глобалізації, акультурації тощо), підлітки ставлять питання та проблеми, які вимагають постійного осмислення дорослими [240].

Наприклад, на думку науковців та практиків, сучасні підлітки стали значно більш інфантильними та індивідуалізованими у плані соціальної спрямованості. Дослідження О.І. Швирьової [246] показало, що підлітки переважно є соціально адаптованими, але при цьому соціально пасивними: у більшості з них не виявлено прагнення до емансипації (як і схильності до деліквентних вчинків), зафіксовано факт небажання самостійності, тенденцію до безтурботного комфортного існування, що в цілому відображує інфантильність емоційної сфери та психологічну невідповідність до переходу у дорослий стан.

Тенденція збільшення ускладнень процесів соціалізації – індивідуалізації та емоційно-ціннісних проблем сучасного отроцтва зафіксована у багатьох сучасних емпіричних дослідженнях. Так, наприклад, дослідження проблемних переживань підлітків показало, що висока стурбованість майбутнім притаманна підліткам як 12 – 13, так і 15 – 16 років [18]. Автор інтерпретує це як тривожний симптом (адже у 70 – 80-х р.р. проблемна стурбованість майбутнім була характеристикою юнацького віку), який може бути свідченням дисгармонійного розвитку особистості, оскільки стійкий, гармонійний розвиток забезпечується за умови безперервного усвідомлення себе у минулому, теперішньому та майбутньому. У проведеному нами емпіричному дослідженні у підлітків шкіл нового типу (гімназії, ліцеї) виявлено більше проблемних моментів в усвідомлення часової картини життя, більше негативних емоцій, пов'язаних з

майбутнім, ніж у підлітків, що навчаються у школах інтернатного типу та учнів професійно-технічних училищ тощо [243].

Складність сучасної соціокультурної ситуації розвитку підлітків полягає у тому, що, з однієї сторони, потреба підлітків у самоствердженні стимулюються сучасними процесами у суспільстві. З іншої сторони вони знаходяться у ситуації неможливості реальної повноцінної реалізації у суспільстві, що пов'язано з:

- відсутністю у більшості з них особистісного ресурсу (в силу вікових особливостей);
- дефіцитом позитивного впливу інститутів соціалізації (сім'ї, освітньо-виховних закладів, закладів культури, засобів масової інформації) тощо.

Це не може не породжувати певні фрустраційні стани і фрустраційні реакції певного типу (психосоціальна фрустрація).

Не можна не погодитися з Д. І. Фельдштейном [226], який пов'язує деформації підліткової самосвідомості з наявністю різкого протиріччя між прискореним загальним соціальним розвитком дітей (пов'язаним з умовним залученням до світу дорослих) та закритими для них можливостями реального соціального функціонування та реальних особистісно значущих шляхів соціалізації. Ці протиріччя можуть призводити до фрустрації, внутрішнього конфлікту та штучній затримці особистісного розвитку. Актуалізується також проблема індивідуальної сенситивності підлітків до амбівалентності, суперечливої єдності переваг та недоліків плюралістичної розмаїтості та нормативної невизначеності сучасного життя.

Йдеться про індивідуальні (у тому числі несприятливі) варіанти дорослішання, зумовлені толерантністю чи інтолерантністю до психосоціальної фрустрації та соціальної невизначеності, рівнем соціальної адаптованості особистості, особливостями усвідомлення та типом особистісного переживання соціальних проблем, наявністю та своєчасністю становлення системи життєвих цілей, ціннісно-сміслових утворень, ступенем упевненості у можливості та здатності впливати на власне життя, творчої спрямованості особистості тощо.

В контексті проблеми фрустраційних станів та реакцій зазначимо, що зовнішні та внутрішні протиріччя складають основу підліткової маргінальності. В маргінальній психіці на різних етапах онтогенезу стандарти, стереотипи поведінки, духовні цінності різних груп приходять в протиріччя, відбиваючись у ній у формі внутрішніх конфліктів, стану тривоги, напруженості і обумовлюючи порушення ідентифікації особистості.

Як було показано у емпіричному дослідженні [243], специфічний (маргінальний, нестабільний, плюралістичний) характер особистісного становлення сучасного отроцтва «нашаровується» на його вікові характеристики, підсилюючи їх та активізуючи процес розв'язання підлітком об'єктивно виникаючих *вікових, життєвих, соціальних протиріч*, зокрема, протиріч внутрішньо-системних та міжсистемних – між юнаками (підлітками) та суспільством, юнаками (підлітками) та їх макросередовищем, юнаками (підлітками) та своєю аут – групою. Означені протиріччя є тип пусковим механізмом, який «запускає» виникнення *фрустраційних ситуацій* у житті підлітків.

1.6. Задачі розвитку і їх врахування у діагностиці фрустраційних реакцій підлітків

Вітчизняні психологи, що досліджували психічний розвиток особистості підлітка (Г. С. Костюк, Л. І. Божович, М. Й. Боришевський, Т. В. Драгунова, І. С. Булах, Л. Г. Подоляк, Е. І. Савонько, П. Р. Чамата, Д. Б. Ельконін та ін.), традиційно звертають увагу на *протиріччя* цього періоду: це одночасно і період соціалізації (процес входження індивіда в суспільство, активного засвоєння ним соціального досвіду, соціальних ролей, норм, цінностей, необхідних для успішної самореалізації в певному етносоціумі), і період індивідуалізації (відкриття власної самобутності). Очевидно, що розвиток підлітка як індивідуальності є багатоплановим, його одночасно визначають як зовнішні, так

і внутрішні протиріччя, які у вітчизняній психології інтерпретують як рушійні сили розвитку [243].

Для західної психології більш типовою є інтерпретація підлітково-юнацького віку через *задачі розвитку*, від успішності вирішення яких залежить не тільки процес дорослішання, але і можливість подальшого конструктивного розвитку. Серед цих задач називають:

- прийняття власної зовнішності, засвоєння та прийняття гендерних ролей;
- зміна форм спілкування з ровесниками;
- встановлення нових відносин з ровесниками та батьками;
- розвиток професійних інтересів;
- прийняття зрілих форм поведінки;
- формування статевої ідентичності;
- завоювання емоційної незалежності від батьків) [102; 117; 189; 191; 232; 286].

Вікові задачі представлені в культурі у вигляді нормативних критеріїв віку, виражених у віковій термінології, періодизації, очікуваннях і стереотипах, заданих в якості норми, елементів вікової культури, за якими представники даного вікового класу ідентифікують себе як такі, що належать до цього віку і відрізняються від всіх інших

Дослідник психології підлітків Мішель Кле [102] задачі розвитку у підлітковому віці формулює відносно чотирьох основних сфер: тіла, мислення, соціального життя і самосвідомості:

1. *Пубертатний розвиток*: протягом відносно короткого періоду тіло підлітка піддається значним змінам. Це визначає дві основні задачі розвитку: необхідність реконструкції тілесного образу «Я» і побудову чоловічої чи жіночої ідентичності; поступовий перехід до дорослої сексуальності.

2. *Когнітивний розвиток*: становлення когнітивних здібностей, що відзначається двома основними досягненнями: розвитком здатності до абстрактного мислення; розширення часової перспективи.

3. *Перетворення соціалізації*: домінуючий вплив сім'ї поступово замінюється впливом групи однолітків, що виступає джерелом референтних норм поведінки і отримання відповідного статусу.

4. *Становлення ідентичності*: ствердження особистісної самостійності, індивідуальності, інтеграція потреб, мотивів і моделей реагування, переживання єдності власного «Я» у часі.

Кожна із означених ліній розвитку може стати детермінантою психологічних труднощів та конфліктної поведінки підлітка.

Більшість зарубіжних психологів (G.J.Craig, A.Freud, S.I.Powers, S.T.Hauser & L.A.Kilner ets.) погоджуються із тим, що у процесі дорослішання підліток беззаперечно має вирішити дві основні задачі [117, с. 600]:

1. *Досягнення більшої автономії і незалежності від батьків* порівняно із можливим або бажаним у дитинстві. Можливість самовираження підлітком себе як індивідуальності зі своїми власними потребами і почуттями, спроможність до самостійного прийняття життєво важливих рішень і усвідомлення відповідальності за їхні наслідки потребують відповідної незалежності у сфері родинних стосунків та послаблення батьківського контролю (N.Newcombe, J.P.Hill, J.Smollar, L.Steinberg, J.Youniss ets.) [164, с. 503–504].

2. *Формування ідентичності*, створення цілісного Я, що гармонійно поєднує різні елементи особистості. Нора Ньюкомб (N. Newcombe), крім означених, важливими лініями розвитку підлітка вважає розширення персонального простору спілкування із однолітками та розвиток здатності до дорослого підходу щодо проблем моралі, формування власного погляду на релігійні, політичні і моральні питання [164, с. 503].

Проблемне поле задоволення потреб онтогенетичного розвитку підлітків О. В. Ємельянова [77] пов'язує із більш широким колом *основних вікових задач*, від успішності вирішення яких залежить не лише процес дорослішання, але й усе наступне життя: формування самосвідомості, усвідомлення соціалізації, структурування свого життя, підготовка до психологічного відокремлення від батьківської сім'ї.

Наш підхід полягає в інтеграції цих позицій (внутрішні протиріччя розвитку та вікові задачі розвитку) і на їх основі – інтерпретації задач розвитку як вибору між функціональними дихотоміями як базовими протиріччями психосоціального розвитку.

Підлітковий вік є рубіжним, переломним для розв'язання протиріч:

- Я – соціум (індивідуальне – соціальне);
- особистість (бути для інших) – суб'єкт (бути для себе);
- внутрішнє – зовнішнє;
- «джерело у собі» / «джерело у іншому»;
- тотожність з собою (імператив «бути самим собою») – родова тотожність (бути справжньою людиною);
- внутрішня – зовнішня центрація;
- субстанціональність (цілісність, опора на особистий досвід і власну думку, автономія) та реляційність (децентрація і зовнішня обумовленість, персональність, соціально-рольова ідентифікація тощо).

Підліток потребує осмислення цих протиріч, їх оцінки і формування здатності до їх розв'язання, яке стає можливим тому, що, як зазначає Л. І. Божович [32], у цьому віці з'являється можливість заломлення впливів соціального середовища і (свідомого або неусвідомленого) позиціонування особистості (коли людина займає по відношенню до соціального середовища певну внутрішню позицію).

Базуючись на ідеї С.О. Капустіна [96], оптимальне розв'язання задач (дихотомій) розвитку ми розглядаємо як базовий *критерій конструктивного психосоціального розвитку* у підлітковому віці [243] та відповідно оформлення конструктивних типів і напрямків фрустраційних реакцій. В контексті вікових задач розвитку ми визначаємо як основну задачу розвитку – розв'язання підлітком трьох базових протиріч:

- прагнення до переваги – почуття спільності (соціальний інтерес);
- самоактуалізація – умовні цінності;
- детермінації – самовизначення.

Сутність першого протиріччя полягає у тому, що прагнення підлітка до переваги та почуття спільності з іншими знаходяться у протиріччі один з одним і тому породжує фрустрацію. Сильна спрямованість на досягнення переваги сприяє розвитку у підлітка таких якостей, які підсилюють конфронтацію та боротьбу з іншими людьми. Навпаки, перевага у підлітка почуття спільності сприяє розвитку протилежних якостей, спрямованих на єдність з іншими людьми, що послаблює дієвість мотиву досягнення переваги.

Підлітковий вік – це період розвитку, коли описане протиріччя актуалізується та загострюється під впливом розвитку позиції «Я – серед людей» (усвідомлення себе у системі стосунків, своїх соціально-комунікативних якостей, прагнень) та підвищення значення інтимно-особистісного спілкування. Враховуючи специфіку підліткового віку, розв’язання зазначеної дихотомії і пов’язаних з нею типів і напрямків фрустраційних реакцій є однією з найбільш важливих задач розвитку у цьому віці.

Сутність другого протиріччя «самоактуалізація – умовні цінності» полягає у тому, що у житті підлітка з’являється протиріччя між вродженою *тенденцією самоактуалізації* та прагненням до відповідності *умовним цінностям*, які нав’язуються підлітку іншими людьми. Підлітковий вік – це період розвитку, коли це протиріччя актуалізується під впливом розвитку Я-концепції (усвідомлення себе, своїх якостей, мотивів, прагнень) та підвищення значення референтної групи як значущого «носія» умовних цінностей. Розв’язання цієї дихотомії і пов’язаних з нею фрустраційних станів та реакцій є одним з найскладніших вікових задач розвитку у цьому віці.

Сутність третього протиріччя «детермінації – самовизначення» складає процес самовизначення у цінностях власного буття, за яке підліток вперше несе відповідальність. Підліток усвідомлює відповідальність за самовизначення у межах власного життя, але безумовно з врахуванням реальних можливостей, які диктують їй біологічні і соціальні умови її буття.

Отже, у період підліткового віку виникає амбівалентність за наступними лініями:

- прагнення до самоактуалізації і прагнення відповідати нормативним критеріям соціальних експектацій;
- мотивація збереження самототожності і залежність від соціальних вимог;
- мотивація самоствердження та досягнення та потреби у єдності (спільності) з іншими людьми [293].

Внутрішні протиріччя між провідними мотивами та потребами, які визначають зміст та спрямованість розвитку можуть призводити до стану фрустрації. Мета діагностики (у тому числі діагностики фрустраційних станів та реакцій) – допомога підлітку у розв'язанні задач розвитку, у пошуку *компромісної позиції* у розв'язанні внутрішніх та зовнішніх протиріч, що дозволить йому ставати все більш повноцінно функціонуючою людиною і одночасно – соціально адаптованою.

РОЗДІЛ 2.

МЕТОДОЛОГІЧНІ ПРОБЛЕМИ ДІАГНОСТИКИ ФРУСТРАЦІЙНИХ РЕАКЦІЙ ТА СТВОРЕННЯ БАРЕ'РНО-ПРОЕКТИВНОГО ТЕСТУ «PF-REACTIONS»

2.1 Система принципів як методологічна основа дослідження фрустраційних реакцій та створення барє'рно-проективного тесту «PF-reactions»

Методологія наукового дослідження дозволяє визначити найбільш загальний напрямок аналізу проблеми фрустраційних станів та реакцій, сформулювати вихідні принципи їх дослідження, виділити конкретні теоретичні конструкти, а останні – операціоналізувати і виразити у вигляді емпіричних змінних.

Дискусії по методології психології, історичні аспекти методологічних та методичних досліджень, нові підходи до методології науки продовжують складати один з фундаментальних напрямків сучасних психологічних досліджень (Г. О. Балл, А. О. Деркач, О. М. Ждан, А. Н. Журавльов, В. П. Зінченко, Б. Ф. Ломов, С. Д. Максименко, Т. Д. Марцинковська, В. О. Семиченко, В. І. Слободчиков, Н. В. Чепелева, А. В. Юревич, М. Г. Ярошевський та ін.).

Перед кожним автором стоїть задача визначення своєї вихідної загальнонаукової (парадигмальної) позиції та дотримання принципу єдності методології, теорії та експерименту (діагностики). У психології ця пізнавально-дослідницька стратегія враховується і реалізується при обговоренні найбільш загальних питань психології – її предмета, метода, задач, історії і логіки розвитку (Б. Г. Ананьєв, В. В. Давидов, Г. С. Костюк, О. М. Леонт'єв, Б. Ф. Ломов, С. Д. Максименко, С. Л. Рубінштейн, та ін.).

Буд-яке наукове пізнання здійснюється у відповідності з певною системою категорій, які фіксують певний спосіб розчленування світу і синтезу його об'єктів. Дослідження складних системних об'єктів вимагає категоріальної

основи, у відповідності з якою відбувається розвиток конкретно-наукових понять, які і характеризують елементи структури та поведінки цих об'єктів. Опрацювання категоріальних структур, які можуть забезпечити осмислення розвитку як досліджуваного об'єкта, багато у чому вирішується завдяки філософському пізнанню.

Методологічні принципи визначають як найбільш загальні побудови психологічних пояснень [112]. Принцип (от лат. *principium* – початок, основа) – основне вихідне положення якої-небудь теорії, вчення, науки, світогляду. Принцип в найбільш загальному вигляді – це центральне поняття, основа системи, що представляє собою узагальнення та поширення будь-якого положення на всі явища тієї області, з якої даний принцип абстрагований. У сучасній літературі поряд із загальним тлумаченням принципу використовується термін «пояснювальні принципи психології». Принципи пояснення – це засадничі положення, передумови або концепції, застосування яких дозволяє змістовно описувати передбачувані властивості і характеристики об'єкта дослідження і на підставі загальнонаукового методу будувати процедури для отримання емпіричного матеріалу, його узагальнення та інтерпретації [203].

Методологічні принципи мають загальнонауковий характер, але їх конкретизація необхідна, оскільки пояснювальні принципи в психології розвитку характеризуються не тільки загальнонауковим характером, але і своєю специфічною пояснювальною силою. У відповідності з базовими принципами психології психіка є системним об'єктом. Це означає, що її пізнання та *діагностика неможливі поза врахування комплексу принципів* – системності, розвитку, суб'єкта, активності, детермінізму, які утворюють загальнометодологічну систему будь-якого наукового дослідження, доповнюючи один одного.

У дослідженнях Л. С. Виготського, Б. Г. Ананьєва, С. Л. Рубінштейна, Г. С. Костюка, О. М. Леонтьєва, Б. Ф. Ломова були закладені методологічні основи сучасної психології – система її *основних пояснювальних принципів*: принцип детермінізму, принцип єдності психіки й діяльності, принцип розвитку

психіки, системно-структурний принцип та ін. Узагальнюючий аналіз системи методологічних принципів сучасної психології як академічної дисципліни дозволяє виділити декілька позицій щодо систематизації загальнофілософських, загальнопсихологічних та спеціальних принципів [172, с. 63–64].

До *загальнофілософських* принципів відносять: принцип загального зв'язку – необхідність охоплення якомога більшого інформаційного масиву у дослідженні певних життєвих явищ у системі їх внутрішніх і зовнішніх зв'язків; принцип єдності теорії та практики, що визначає діалектику руху знання до істини; принцип розвитку (генетичний) – вивчення життєвих явищ у процесі власної динаміки, що дозволяє встановити об'єктивні закономірності їхнього функціонування; принцип управління процесом розвитку.

До *загальнопсихологічних* принципів, які визначають дослідження розвитку як предмету вікової психології відносять принцип детермінізму, принцип розвитку, принцип єдності свідомості та діяльності, принцип системності, суб'єктності та активності [172; 484].

Крім цього виділяють систему *спеціальних принципів*: принцип урахування вікових та індивідуальних особливостей особистості – з'ясування типових та нетипових ознак у розвитку; принцип індивідуального консультування та прогнозування вікового розвитку особистості – реалізація диференційованого підходу з метою забезпечення формування психічного здоров'я [172, с. 63–64].

Наше емпіричне дослідження та розробка методики дослідження фрустраційних станів та реакцій базується на ряді методологічних принципів (системному принципі, принципі розвитку, детермінізму та принципі суб'єкта). Тому слід зупинитися на цих принципах (підходах), які найбільш повно відображають авторську позицію. Пропонується наступна логіка викладу окремих принципів:

- загальне уявлення про принцип (підхід);
- варіанти трактування принципу в психології;
- обґрунтування одного з варіантів як найбільш прийняттого для викладу шуканої наукової проблеми.

Принцип детермінізму – це встановлення причинно-наслідкових зв'язків у функціонуванні психічних явищ, унаслідок чого з'ясовуються особливості їх витоків, динаміки, прогнозуються можливі напрямки подальшого розвитку. Основними аспектами принципу детермінізму у зв'язку зі специфікою вікової психології є роль навчання і виховання як детермінант психічного розвитку, врахування рівня сформованості нервової системи та рівня психічного розвитку дитини на кожному віковому етапі, вплив попередніх етапів психічного розвитку на наступні. Цей принцип орієнтує на пошуки факторів, причин, які зумовлюють дане явище, а також на передбачення, прогнозування і, особливо на пошуки шляхів до керування психічними явищами [196].

Детермінізм розглядається в психології як закономірна і необхідна залежність психічних явищ від породжуючи їх чинників [387]. Різні сторони складного процесу детермінації відображуються у сукупності таких наукових понять як причина та наслідок, спрямовуючі та керуючі чинники, джерела, умови та передумови, протиріччя як рушійні сили розвитку тощо. Сучасний етап дослідження проблеми детермінації характеризується поглибленням уявлень про діалектику зовнішніх та внутрішніх факторів розвитку.

Дослідження проблематики детермінації фрустраційних станів та реакцій має, на наш погляд, базуватися на тому, що в цій проблемі в тій чи іншій мірі представлені питання активності психічного відображення, продуктивності діяльності людини, її соціальної та/або біологічної зумовленості тощо. Отже, гостро постає необхідність застосування системного підходу до розв'язання цієї проблеми, тобто послідовного на теоретичному та емпіричному рівні дослідженні їх змісту, ієрархічності, причин виникнення, механізмів та передумов розвитку.

Методологічними засадами вивчення детермінації фрустраційних станів та реакцій ми вважаємо теоретичні положення, розвинені у працях С. Л. Рубінштейна, О. М. Ткаченко, Л. Ф. Ломова, Л. С. Виготського, К. О. Абульханової-Славської, Г. С. Костюка, С. Д. Максименка та ін. Найбільш суттєвими для дослідження психологічної детермінації фрустраційних реакцій

будемо вважати принцип внутрішнього опосередкування зовнішніх впливів (С. Л. Рубінштейн), положення про системність детермінації діяльності (Б. Ф. Ломов), про феномен подвійного опосередкування психічних явищ (С. Д. Максименко), уявлення про системну організацію психічних процесів і функцій людини (Б. Г. Ананьєв), уявлення про детермінанти розвитку в працях Я. О. Пономарьова, Д. Б. Богоявленської, В. А. Роменця та ін.

Завдання нашої дослідницької діяльності полягає не лише у пізнанні сутності фрустраційних станів та реакцій підлітків, а й у їх передбаченні, прогнозуванні і, особливо, в пошуках шляхів до керування ними. С. Л. Рубінштейн відзначав, що «у своєму практичному застосуванні питання про детермінованість психічних явищ – це питання *про керування ними*, про можливість їх спрямованої зміни в бажаний для людини бік. В цьому — основне значення, основний життєвий смисл питання про детермінацію психічних явищ. Конкретно досягнути детермінованість, закономірну обумовленість психічних явищ, психічної діяльності і психічних властивостей людини – це означає знайти шляхи для їх формування, виховання» [195, с. 226].

Отже, *детермінація* приймається нами як закономірна і необхідна залежність фрустраційних станів та реакцій від породжуючих їх динаміку внутрішніх і зовнішніх факторів. Вона включає причинність як сукупність обставин, що передують наслідку і викликають його.

Принцип розвитку – це якісне перетворення особистості, яке пов'язано зі зміною рівня її системності, із зростанням можливостей функціонування, з проявом власних особистісних ресурсів [232, с. 26], це з'ясування особливостей становлення особистості в ігровій, навчальній та інших видах діяльності. Вікова психологія доповнює цей принцип вимогою розглядати процеси, які вивчаються, в системі трьох координат: *актогенезу*, як процесу виникнення або розвитку явища у відповідь на конкретний вплив; *онтогенезу*, як процесу прижиттєвого розвитку особистості; *історіогенезу*, або *соціогенезу*, як процесу розвитку матеріального й духовного виробництва сучасної цивілізації.

Заслуга Л. С. Виготського полягає у тому, що він одним з перших запровадив історичний принцип у дитячу психологію. «Історичне вивчення означає застосування категорії розвитку до дослідження явищ. Вивчати історично що-небудь означає вивчати у русі» [59]. С. Л. Рубінштейн підкреслював, що «розвиток психіки є для нас не тільки більш або менш цікавою приватної областю дослідження, але і загальним принципом або методом дослідження всіх проблем психології. Закономірності всіх явищ, і психічних в тому числі, пізнаються лише в їхньому розвитку, в процесі їх руху і зміни, виникнення і відмирання» (цит. за [13, с. 25]).

Зміст принципу розвитку розкривається О. М. Ткаченко в зв'язку із завданням визначення внутрішніх зв'язків принципів психології [218]. Він вважав, що послідовність етапів розвитку об'єкта дослідження має відтворюватись у логіці розгортання відповідних циклів категорій психології. Об'єктивною основою взаємозв'язку різних циклів категорій має виступати взаємозв'язок типів розвитку і детермінації поведінки. Детермінація поведінки, зв'язок свідомості і діяльності об'єктивно виявляються і реалізуються в процесі розвитку психічних явищ. У цьому знаходить вираз реальний взаємозв'язок принципів, зокрема, принципів розвитку і детермінізму.

Історичні форми принципу детермінізму мають свої аналоги в історичних формах інтерпретації принципу розвитку. Трактовка принципів детермінізму і розвитку виявляється взаємопов'язаною при поясненні будь-якого рівня організації поведінки. Так, діалектико-матеріалістичні положення про соціопсихічну детермінацію поведінки підводили до розуміння психічного розвитку індивіда – особистості як такого, що здійснюється в процесі присвоєння і творіння суспільно-історичного досвіду.

М. Г. Ярошевський і А. В. Петровський визначили принцип розвитку як «взаємозв'язок змін психологічних явищ і породжуючих їх причин» [169, с. 410]. Принцип розвитку дозволяє зрозуміти особистість «яка розвивається, послідовно проходить фази, періоди, епохи і ери становлення її істотних характеристик» [169, с. 22]. Н. Є. Харламенкова визначає принцип розвитку як «якісне

перетворення особистості, яке пов'язане зі зміною рівня її системності, із зростанням можливостей функціонування, з проявом власних особистісних ресурсів» [232, с. 26]. Принцип розвитку пояснює закономірну динаміку формування нової системи як якісно іншої цілісності і тому нерозривно пов'язаний з принципом системності.

Я. О. Пономарьов вважає, що необхідно подолати редукцію психічного до ідеального і відновити в психологічних правах категорію *взаємодії* (без якої не можна зрозуміти і категорію розвитку). Взаємодія і розвиток складають, за Я. О. Пономарьовим, нерозривну єдність: розвиток не можна зрозуміти, не знаючи законів взаємодії, а взаємодію, в свою чергу, неможливо пояснити поза розвитку. Проблема співвідношення взаємодії й розвитку тісно пов'язана з проблемою детермінації психічного [174].

У нашій концепції принцип розвитку розглядається як підхід, на основі якого здійснюється аналіз послідовних і якісних системних змін фрустраційних станів та реакцій в процесі дорослішання. При цьому він не виключає власної активності підлітка як суб'єкта діяльності, спрямованої на самореалізацію, самовизначення, самоствердження [6].

Розвиток особистості неможливий без її функціонування, але тільки за умови, якщо ми приймаємо тезу про те, що «будь-яка суспільна детермінація включає поряд з жорстким ядром приписів, також і нежорстку детермінацію, що апелює до вільного вибору особистістю способу і форми свого розвитку, до її власної активності, спрямованої на підвищення висоти організації систем, що її включають» [13, с. 33], і припускаємо, що «кожна особистість є суб'єкт» як якісно визначений спосіб самоорганізації та саморозвитку, «як людина, люди на вищому (індивідуалізовано для кожного з них) рівні активності, цілісності (системності), автономності тощо» [39]. Отже, принцип розвитку розглядається нами як якісне перетворення особистості, яке пов'язане зі зміною рівня її системності, із зростанням можливостей функціонування та подолання ситуацій фрустрації, з проявом власних особистісних ресурсів.

Принцип системності. Принцип системності розглядає онтогенез психіки як послідовний процес становлення її як складної системи [279, с. 26–27]. Дослідження «специфічної складності *психічного розвитку як системи*, яка містить в собі різні за походженням компоненти, різні типи розвитку і має різнорівневу, ієрархічну організацію» [136, с. 32], неможливо без застосування до його вивчення як загальнонаукової системної методології, так і конкретно-наукової логіки системного аналізу.

Принцип системності вказує на те, що окремі психічні явища внутрішньо пов'язані між собою, утворюють цілісність і набувають завдяки цьому нових властивостей. Іншими словами, він показує, що психіка є складною системою, окремі функції (блоки) якої між собою пов'язані.

В системі принципів сучасної психологічної науки системний принцип виконує важливу пояснювальну функцію, сприяє вирізненню суттєвих сторін психічної реальності, опису необхідних зв'язків психіки з дійсністю, розкриттю структурної організації психіки. *Принцип системності* аналізу психічних явищ – це комплексність у вивченні психіки як складної багатомірної, багаторівневої макросистеми; її структурний аналіз, установлення динаміки, ієрархічних зв'язків; відсутність еkleктизму, суб'єктивізму в дослідженнях, побудова довготривалих прогнозів. Процес розвитку є послідовністю системогенезів, яка передбачає утворення все нових спеціалізованих систем у взаємодії індивіда з середовищем [203; 247]. Принцип системності пояснює характер організації складного об'єкта, розкриває історію його становлення.

Одна з функцій загально системного наукового аналізу полягає саме в тому, що за допомогою його з конкретних наук про природу і суспільство вилучаються *загальні закономірності розвитку будь-яких систем* і тим самим відбувається інтеграція наук про людину, яка доповнюється прагненням їх в процесі взаємозв'язку запозичити один у одного і методи, і мову, щоб застосувати їх для вивчення свого об'єкта. Як зазначав В. П. Кузьмін (цит. за [184]), базовою ознакою системи є інтегральна цілісність або інтегральна єдність, а специфічним предметом вивчення – *інтегральні властивості* і

закономірності об'єкта або комплексу. Більш того, передбачалося, що системний підхід пов'язаний з якісним аналізом цілісних об'єктів, сукупностей, комплексів.

Б. Ф. Ломов вважав, що системний підхід у психології має стати «інструментом синтезу багато чисельних спеціальних областей психології і подальшого розвитку її загальної теорії [136, с. 44]. За Б. Ф. Ломовим [22; 135], системний підхід базується на шести наступних принципах:

1. Психічні явища досліджуються в різних системах координат:
2. Психічні явища багатовимірні і мають розглядатися в різних системах вимірів за принципом полісистемності.
3. Система психічних явищ являє собою багаторівневу організацію, в якій виділяються такі підсистеми, як когнітивна, регулятивна і комунікативна, кожна з яких також системно представлена.
4. Психіка людини являє собою «різнопорядкові якості і властивості», які організовані за принципом піраміди.
5. Багатоплановість, багатовимірність і багаторівневність психічного пояснюється наявністю цілої системи детермінант, які є пластично змінюваною сукупністю факторів причинного та іншого характеру, що забезпечує варіанти розвитку людини як суб'єкта діяльності та спілкування.
6. Психічні явища повинні вивчатися в динаміці і розвитку.

Системний підхід дозволяє найбільш адекватно ставити проблему дослідження і намічати стратегію її вирішення; орієнтує дослідника на вивчення психіки як диференційованого цілого, виявлення різноманіття його зв'язків; забезпечує створення гранично широкої єдиної картини психічних явищ особистості. Г. С. Костюк писав, що особистість як система, що саморегулюється і самовдосконалюється, характеризується суперечливою єдністю протилежних тенденцій і процесів, інтеріоризації та екстеріоризації, диференціації та інтеграції, прагненням до спілкування і самотності, відокремлення та ін. [217].

Отже, в рамках системного підходу була зроблена спроба визначення особистості як системи, що дозволило нам осмислити логіку розвитку уявлень

фрустраційні стани та реакції та їх діагностику. Враховуючи *сутність розвитку як системогенезу* системний підхід, згідно з яким будь-яке явище виникає й існує в рамках цілісної системи зв'язків, є найбільш доцільною логікою аналізу проблеми фрустраційних станів та реакцій. Ідеї системного підходу до дослідження розвитку, розроблені в працях Б. Г. Ананьєва, Г. О. Балла, В. А. Барабанщикова, В. П. Кузьміна, Б. Ф. Ломова, О. М. Ткаченко, В. О. Семиченко стали методологічними і теоретичними засадами дослідження.

Обґрунтування розвитку як багатовимірного, системно-організованого процесу, який має різні стадії, періоди, етапи, фази, сторони, рівні (більш докладно про це [241]) призвело до усвідомлення зв'язку структурованого на етапи розвитку з рівневою будовою психіки. Я. О. Пономарьов висунув положення про те, що ступені розвитку особистості перетворюються в синергічно працюючі рівні ієрархічної організації [179]. Принцип структурно-рівневого і системного аналізу фрустраційних станів та реакцій є важливим методологічним засобом вивчення становлення і еволюції психічної організації.

Евристичні ідеї висловлює Ю. А. Шрейдер, який виступає проти розуміння системи як відпочатку заданої безлічі елементів [29]. Системи, які відпочатку є цілісністю, найбільш типові для психології. А. В. Брушлинский назвав цю особливість психологічних систем недиз'юнктивністю і виділив «недиз'юнктивний тип систем» [38, с. 103]. «Взаємозв'язки між усіма компонентами психіки – психічними властивостями, станами, процесами тощо – є недиз'юнктивним» [38, с. 100].

Для нас важлива позиція В. Ю. Крилова, який вважає, що більшість психологічних систем є нелінійними системами, які самоорганізуються у часі [120]. На відміну від нелінійних систем в лінійних системах майбутній стан системи повністю визначається передісторією системи і теперішнім її станом: «... вивчаючи розвиток психологічної системи, необхідно фіксувати моменти часу, в які система виявляє *нестійкість*. У такі моменти може відбуватися і реально відбувається радикальна зміна системою її шляху розвитку. У ці моменти навіть незначні зовнішні впливи на систему можуть визначити її

подальшу еволюцію» [120, с. 313]. До нестійких станів системи можна віднести, наприклад, тривалий стрес, вікову кризу, ситуацію афективної напруги. Отже, ключову роль у проведених дослідженнях починають відігравати способи породження психічних явищ, закономірності їх трансформацій та взаємопереходів (цит. за 232]).

Сукупність проаналізованих методологічних імперативів як «алгоритм системного дослідження» фрустраційних станів та реакцій передбачає наступні «кроки» – етапи їх системного дослідження і діагностики.

1. Вивчення системи фрустраційних станів та реакцій в аспекті її включення в більш загальну цілісність – метасистему особистості і визначення тих характеристик, які вона віднаходить в ній.

2. Визначення наявності або відсутності у системи фрустраційних станів та реакцій самостійної мети як критерію її диференціації від середовища.

3. Виділення системи фрустраційних станів та реакцій з середовища в якості відносно самостійної на основі певного критерію.

4. Встановлення компонентного складу системи фрустраційних станів та реакцій на основі «критерію взаємосприяння», згідно з яким компонентами системи вважається все те, що сприяє досягненню її мети, зокрема, розв'язанню ситуації фрустрації.

5. Структурне вивчення системи фрустраційних станів та реакцій, тобто визначення сукупності зв'язків між їх компонентами.

6. Розкриття особливостей функціональної організації системи фрустраційних станів та реакцій.

7. Визначення генетичних особливостей і закономірностей розвитку системи фрустраційних станів та реакцій.

8. Визначення найбільш узагальнених властивостей досліджуваної системи – її системних якостей, інтегративних властивостей.

Отже, при вивченні якісних змін фрустраційних станів та реакцій в процесі розвитку необхідно враховувати їх системний характер. Проведений вище аналіз

дає можливість окреслити ключові положення системного підходу у вивченні фрустраційних станів та реакцій:

- визнання можливості цілісного опису фрустраційних станів та реакцій лише в поєднанні різних аспектів його аналізу, зокрема таких як: багатоплановість їх розвитку, як елемента в системі взаємозв'язків і взаємодії з однорівневими об'єктами і у відносинах з системами більш високого рівня;
- розуміння багатовимірності фрустраційних станів та реакцій і, відповідно, їх опис у різноманітних системах вимірів і характеристик;
- аналіз рівневої будови фрустраційних станів та реакцій;
- розуміння системної детермінації фрустраційних станів та реакцій, що передбачає множинність впливів, різноманіття джерел і рушійних сил, тобто виділення не тільки прямих причинно-наслідкових зв'язків, а й опосередковуючих ланок, загальних та спеціальних передумов, зовнішніх і внутрішніх факторів;
- підкреслення динамічного характеру фрустраційних станів та реакцій, які виникають, руйнуються і відтворюються в ході розвитку індивідуальності людини.

Саме ці уявлення, що вважаються базовими і вихідними в методології системності були використані нами як основа для дослідження фрустраційних станів та реакцій як системного об'єкта.

Важливо відзначити, що розвиток відбувається не шляхом заміни однієї системи іншою, а за допомогою її інтеграції у вже існуючу ієрархію систем. Таким чином, системи, реалізація яких забезпечує досягнення результату поведінкового акту, формуються на послідовних стадіях індивідуального розвитку, тому *системна структура* поведінки відображає *історію його формування*. Інакше кажучи, реалізація поведінки, зокрема, фрустраційних реакцій є реалізацією історії формування поведінки, тобто безлічі систем, кожна з яких фіксує етап становлення даної поведінки» [232, с. 20].

Основні принципи системно-еволюційної концепції є найбільш близькими нашому розумінню системи фрустраційних станів та реакцій, які включають в себе: її рівневу будову, принцип полісистемності, формування результату під впливом необхідності досягнення певних результатів, зв'язок системності з розвитком [13]. Отже, дослідження, основою якого є системний принцип, спрямоване на вивчення системного об'єкта, якісна зміна якого відбувається під впливом взаємодії з іншими системами з метою вирішення актуальних завдань. Системний підхід до вивчення фрустраційних станів та реакцій підлітків має бути різноаспектним, таким, що інтегрує його складові: предметну, соціальну та особистісну. Вирішальну роль набуває соціокультурна детермінація та системогенез її вивчення як ключовий момент дослідження механізмів, закономірностей фрустраційних реакцій та їх процесуальності (тобто динаміки мікро- та макророзвитку).

Принцип системності як стрижневий інструмент психологічного пізнання дозволяє досліджувати феномен фрустрації як системний об'єкт, що складається з елементів множини різнопорядкових біологічних, психічних, соціальних підсистем. Системний підхід дозволяє найбільш адекватно ставити та розв'язувати проблему нашого дослідження.

Принцип суб'єктності постулює визнання неповторності людини, урахування її індивідуальності, заперечення авторитаризму в навчанні і вихованні. Принцип суб'єкта пояснює свідоме прийняття себе у новій якості з метою оволодіння більш широкими можливостями функціонування.

Категорія суб'єкта і принцип організації дослідження, заснований на ідеї суб'єктності в цілому означають, що людина свідомо, цілеспрямовано і відносно незалежно від нав'язуваних їй вимог вибудовує свій життєвий шлях, здійснюючи регуляцію системи взаємин і взаємодій зі світом (і зокрема, з самим собою). Принцип суб'єктності – це принцип авторства власного розвитку, невизначеності і унікальності шляхів розвитку психіки. О. О. Сергієнко зазначає, що саме цей принцип стає ключовим для нового розуміння принципу детермінізму [203].

Людина як суб'єкт твориться, визначається і виявляється в ході практичної діяльності. «Здатність особистості будувати свої відносини зі світом, обирати життєву позицію, вибірково, суто індивідуально діяти відповідно з вищими життєвими цінностями і системою мотивів характеризує її на вищому рівні її розвитку» [6, с. 307].

Категорія суб'єкта знайшла відображення в роботах Л.І. Божович, яка розуміє розвиток особистості як прагнення бути ініціатором власної активності. Поняття «внутрішня позиція дитини» і «соціальна ситуація розвитку», які є ключовими в її концепції, визначають здатність дитини діяти самостійно на основі свідомо поставлених цілей і прийнятих намірів [32]. Формування внутрішнього спонукального плану є основою для регуляції імпульсивної активності дитини, перешкоджаючи прояву реактивності.

Розробка проблеми суб'єкта в концепції В. В. Давидова була нерозривно пов'язана з проблемою діяльності, в першу чергу навчальної. Як підкреслює В. Т. Кудрявцев, говорячи «суб'єкт навчальної діяльності» В. В. Давидов, перш за все, мав на увазі «розвиваюче навчання», сенс якого полягає не в тому, щоб навчити, а «вчити самостійно вчитися і переучуватися» [121].

А.В. Брушлінський вважає, що суб'єктом виступає людина, люди «на вищому (індивідуалізовано для кожного з них) рівні активності, цілісності (системності), автономності тощо», для якого навколишня дійсність виявляється не у формі подразника або сигналу, «але перш за все як об'єкт дії та пізнання, а інші люди виступають для нього також як суб'єкти» [39, с. 9]. Однією з суттєвих характеристик суб'єкта є здатність людини виділяти себе з навколишнього світу, здатність ставитися до нього, здатність до самоорганізації і саморозвитку, які і визначають інші його особливості – цілісність (або системність), автономність (або відносну свободу) тощо. Автономність при цьому не виключає взаємодії, а навпаки, припускає її.

Особистість як суб'єкт діяльності, поведінки і суб'єкт свого внутрішнього світу, свого психічного життя є предметом дослідження Л. І. Анциферової. Автор стверджує, що «основна характеристика суб'єкта – переживання людиною

себе як суверенного джерела активності, здатного в певних межах цілеспрямовано здійснювати зміни навколишнього світу і самого себе» [14, с. 211].

Отже, активність особистості, яка характеризує її як суб'єкта, виявляється в здатності усвідомлювати свої мотиви, діяти довільно і цілеспрямовано, шукати і знаходити прийнятні способи вирішення протиріч (у тому числі через фрустраційні реакції), відчувати себе джерелом організації власного життя. «Різні люди в різній мірі здатні організовувати хід свого життя у відповідності зі своїми цілями і домаганнями, в різній мірі реалізовувати свої можливості, здібності, здійснювати самореалізацію своєї індивідуальності в категоріях і формах свого життя» [14, с. 46], і саме тому категорія суб'єкта має скоріше відносний, ніж абсолютний характер.

Суб'єкта відрізняє рівень активності, ступінь його самовизначення та інтегративності, при цьому останнє, що важливо в контексті нашої дослідницької позиції, визначається як *інтегрування* особистості як системи зі світом і утворення «інтерактивного простору» (між особистістю і дійсністю) [4].

Друге важливе теоретичне положення полягає у твердженні, що суб'єкт володіє активністю в тій мірі, в якій він здатний до композиції індивідуально-особистісних якостей з метою здійснення взаємодії особистості зі світом, готовий і вміє долати суперечності, знаходячи відносно незалежний спосіб здійснення діяльності від її вимог. К. О. Абульханова-Славська стверджує, що «якщо особистість, згідно загальноприйнятому визначенню, – інтегративна система, якщо активність, згідно з нашою гіпотезою, – це інтеграл домагань, саморегуляції та задоволення, то суб'єкт діяльності – це синтез або інтеграл якостей особистості в способі здійснення діяльності та вимог діяльності до особистості. Цей інтеграл оформлюється у вигляді *задач*, в яких суб'єкт може перетворити не тільки свої індивідуально-психологічні ресурси, але й самі умови та вимоги діяльності» [5].

Розвиток особистості в якості суб'єкта передбачає розгляд різних аспектів виникнення суб'єктності в житті дитини, що значною мірою визначає особливості фрустраційних станів та реакцій людини:

- 1) формування особистості як стрижневої характеристики суб'єкта;
- 2) розуміння і розподіл світу фізичних і соціальних об'єктів;
- 3) обговорення питання про від початку практичну (а потім теоретичну) діяльність як основи саморозвитку суб'єкта;
- 4) дослідження проблеми індивідуальності, а також стадій розвитку суб'єкта в онтогенезі [14; 184; 200]

Основні методологічні принципи необхідно доповнити **принципом активності**, який тісно пов'язаний з принципом суб'єктності. Він пояснює здатність особистості як суб'єкта діяльності до свідомого використання нових ресурсів при досягненні людиною певного рівня розвитку. Активність системи пов'язана з цільовою детермінацією, з спрямованістю людини на майбутні результати, з плануванням певних досягнень. Активність особистості як суб'єкта діяльності пояснює існування безлічі варіантів вирішення життєвих проблеми та задач розвитку, які розглядаються саме як варіанти, способи реалізації задуму, досягнення мети.

Завдяки активності особистість не «потрапляє в повну залежність від соціальних вимог і установок, а набуває нової здатності розв'язання соціально-психологічних протиріч, нових способів співвіднесення себе з іншими людьми, затверджується в правильності своєї позиції, переконується в її адекватності життю» [7, с. 79]. Активність проявляється у здатності особистості моделювати себе і відносини з іншими людьми, стаючи поступово суб'єктом власного життя.

Вихідним є положення про цілісність особистості як системи, що діє у певних обставинах, про вивчення конкретної особистості в конкретній соціальній ситуації. **Принцип соціально-історичної обумовленості** психологічних проявів особистості є конкретизацією фундаментальних принципів детермінізму, розвитку та системності. Він вимагає вивчати підлітка в конкретній історичній ситуації, тобто з урахуванням впливу конкретних

економічних, соціальних, ідеологічних, культурних чинників, які можуть варіювати від одного історичного періоду до іншого, від однієї країни до іншої країни і утворюють специфічний історичний контекст розвитку особистості.

Принцип соціально-історичної обумовленості складає методологічну і теоретичну основу нашого дослідження. Він представлений в концепції комплексного людинознавства Б. Г. Ананьєва, культурно-історичній теорії Л. С. Виготського, історико-еволюційному підході О. Г. Асмолова, «всєвіковому» підході до дослідження розвитку людини П. Балтеса і Г. Томе, теорії Е. Еріксона, історичній психології (І. Г. Белявський, В. А. Шкуратов), крос-культурній психології (Н. М. Лебедева, Т. Г. Стефаненко, Г. Триандіс); ідеях Г. М. Андрєєвої, І. С. Кона, Б. Ф. Ломова, В. В. Москаленко та інших вчених про співвідношення психологічного і соціального в умовах суспільних змін та зламів.

Т. В. Корнілова і С. Д. Смірнов [112] зауважують, що на сучасному постнекласичному етапі розвитку психології визнання поліпарадигмальності тісно пов'язане з розробкою положення про відкритість системи методологічних принципів. В їх роботі докладно розглядаються принцип активності, системності, розвитку і невизначеності у сучасному методологічному контексті, які доповнюють базові методологічні принципи нашого дослідження.

Принцип невизначеності у психології [112] пов'язаний з необхідністю включення людини як «непрозорого» спостерігача в єдиний континуум свідомості і буття, яке задає невизначеність процесу та результату взаємодії зі світом. При цьому принципова відмінність принципу невизначеності у фізиці та психології полягає у відкритості людини і найскладнішого взаємозв'язку всіх психічних систем її організації. Н. Є. Харламенкова також підкреслює необхідність аналізу базових методологічних принципів розвитку, системності, суб'єкта, активності як нерозривної єдності [232].

Принцип безперервності (континуальності) психічного розвитку означає взаємозв'язок усіх етапів розвитку людини, їх еволюційну підготовленість, саморозвиток системної організації психіки, генетико-середовищні координати

психічних змін. **Принцип антиципації** припускає необхідну підготовленість подальших стадій розвитку попередніми. Антиципація розглядається як іманентна властивість усіх психічних процесів в їх розвитку [203].

З'єднання воедино принципу розвитку, диференціації, системності, генетичної заданості, еквіфінальності, появи якісно нових утворень, але за умови реалізації взаємодії даної системи (особистості) з іншими системами, відповідає сучасним уявленням про процес розвитку, які знаходять відображення у генетичному (С. Д. Максименко), системно-еволюційному підході (П. К. Анохін, В. Б. Швирков, Ю. І. Александров), історико-еволюційному підході (О. Г. Асмолов), динамічної теорії особистості (Л. І. Анциферова).

Ми вважаємо, що саме з позицій генетичного принципу, або принципу розвитку необхідно підходити до будь-якої проблеми психології, у тому числі до проблеми фрустраційних станів та реакцій у підлітковому віці. Дослідження генезису явища в аспекті послідовності, наступності, якісної новизни кожної стадії розвитку робить суттєвий внесок у наукове розуміння і трактування категорії розвитку у психології.

Таким чином, методологією нашого дослідження є єдність принципів системності, детермінізму, розвитку та суб'єкта (активності), які послідовно співвідносяться з конкретно-науковою методологією, тобто з тими науковими процедурами, які виділені в теорії пізнання, і в цьому дослідженні застосовуються для вирішення завдань спеціальної області дослідження – фрустраційних станів та реакцій підлітків.

2.2. Сучасна методологічна ситуація у психодіагностиці як галузі психології

Проблема методу – початок і основа, альфа і омега всієї історії культурного розвитку дитини. Ці слова належать класикові психологічної науки Л. Виготському [58]. Саме він першим сформулював проблеми діагностики розвитку підлітка, підкреслюючи, що йдеться про можливість поставити діагноз психічного розвитку, а не стану.

Сучасна психодіагностика – галузь психологічної науки, що розробляє методи виявлення і вимірювання індивідуально-психологічних особливостей особистості. У психологічній літературі можна зустріти такі дефініції терміна «психодіагностика»:

- вчення про методи класифікації та ранжування людей за психологічними та психофізіологічними ознаками;
- область психології, яка розробляє методи виявлення індивідуальних особливостей та перспектив розвитку особистості;
- обстеження людини з метою визначення рівня розвитку та індивідуально-психологічних особливостей її психіки;
- наука і практика постановки психологічного діагнозу;
- область психологічної науки та одночасно найважливіша форма психологічної практики, яка пов'язана з розробкою і використанням різноманітних методів розпізнавання індивідуально-психологічних особливостей людини”;
- область психологічної науки, що розробляє теорію, принципи та інструменти оцінки та вимірювання індивідуально-психологічних особливостей особистості [151].

Психологічна діагностика є однією з основних форм практичної діяльності психолога. Методики психодіагностики застосовуються в професійному відборі кадрів, для контролю психологічного розвитку особистості та оптимізації навчання, дослідження особистості з медичною та експертною метою тощо.

Сучасні проблеми вітчизняної психодіагностики пов'язані з наступним:

– по-перше, психодіагностика як наука знаходиться в стадії інтенсивного розвитку і процес формування її базових постулатів і термінологічного апарату ще триває;

– по-друге, основою конструювання, адаптації та аналізу ефективності методик у психологічній діагностиці є спеціальний та досить складний статистичний апарат;

– по-третє, психодіагностика неможлива без сучасної адаптації психодіагностичних методів, що пов'язано із змінами соціокультурної ситуації у світі.

Як зазначає Акімова М.К., розрив сфери науки та сфери практики, характерний для всієї психології, негативно позначився на психодіагностичній практиці [183]. В Україні практично не відбувається систематичної роботи із селекції та сертифікації психологічних тестів. Тести публікуються та розповсюджувалися безсистемно, часто за принципами «самвидаву» або шляхом піратського копіювання.

Серед проблем розвитку вітчизняної психологічної діагностики можна назвати також:

- відсутність законодавчих і нормативних актів, що охороняють права людини під час психологічних обстежень та регламентують роботу психодіагностів;

- появу великої кількості низькоякісних (нерідко паранаукових) видань із психодіагностики особистості, які не мають професійного рецензування спеціалістами в даній області;

- слабку психометрична підготовка практичних психологів;

- нерозробленість теоретико-методологічних проблем психологічної діагностики, її завдань, предмета та структури [183].

Важливою проблемою діагностики психічного розвитку є методологічні труднощі дослідження, пов'язані з хронологічним віком людини. Т. Партико проаналізовано декілька таких труднощів (Партико Т., 2010), більшість з яких, до речі, стосуються діагностики підлітків.

Перше ускладнення – це еквівалентність діагностичного вимірювання у віковій психології. Для проведення лонгітуду та вікових зрізів необхідні психологічні методики, надійні та валідні на всіх етапах дослідження й адаптовані для осіб різного віку. Наприклад, існує дитячий, підлітковий і дорослий варіанти “Шістнадцятифакторного особистісного опитувальника” Р. Кеттелла. Проблема в тому, що здебільшого методики адаптовано тільки для

обмеженого вікового діапазону, тому провести адекватні порівняння на різних етапах дослідження неможливо.

Аналогічні ускладнення виникли у нас при використанні малюнкового тесту С.Розенцвейга. У психодіагностиці наявні дорослий та дитячий варіанти цього тесту. Натомість підлітки знаходяться поза «зоною» діагностики в силу невідповідності завдань дорослого та дитячого варіанту їх рівню розвитку та життєвому досвіду.

Друга проблема – це репрезентативність групи досліджуваних, особливо, коли йдеться про новонароджених, немовлят і людей похилого віку. Створити групу, на основі якої можна статистично достовірно виявити досліджувану властивість, у зазначених вікових групах надзвичайно складно.

Трете ускладнення пов'язане з формою презентації матеріалу. Здебільшого це стосується вербальної презентації методик для дітей і людей похилого віку і спричинено повільним темпом сприймання інформації, браком концентрації уваги, несформованістю (або деформацією) вербального інтелекту і рефлексивного мислення, швидкою втомлюваністю. Отже, ці групи потребують індивідуальних форм діагностики.

Існує також проблема надмірної критичності досліджуваних, насамперед підлітково-юнацького віку, коли критичність – одна з головних особливостей мислення. Досліджувані шукають помилки і неточності у психологічних методиках. Передбачені процедурою діагностики повтори й дублювання запитань сприймають як огріхи дослідника. Як наслідок, підлітки відмовляються відповідати на продубльовані запитання. Іноді підлітки вважають себе достатньо компетентними в методиках діагностики і критикують їх зміст.

Діти шкільного віку та підлітки ситуацію психологічного дослідження можуть сприймати як контрольну чи самостійну роботу, за яку їм ставитимуть оцінки. Це може спонукати їх або до списування відповідей, або до соціально очікуваних відповідей. Ще одне ускладнення полягає в адекватності методів дослідження віку досліджуваних: не всі методи діагностики психічного розвитку

можна застосовувати для осіб різного віку. Наприклад, є вікові обмеження щодо використання експерименту й опитування.

Розробка **теоретичних основ психодіагностики** пов'язана, по-перше, з обґрунтуванням й операціоналізацією вітчизняних концепцій особистості з метою конструювання відповідного вимірювального інструментарію та здійснення на цій основі психологічної діагностики, по-друге, з вдосконаленням математико-статистичного апарату стандартизації діагностичних методик та процедур кількісного аналізу отриманих за їхньою допомогою даних [151].

Психічне як об'єкт психодіагностики стає діагностично релевантним лише у разі:

1) теоретичного знання дослідником структури об'єкта психодіагностики, його діагностичних ознак та способів дослідження;

2) практичної взаємодії діагноста з об'єктом (досліджуваним), наголошуючи таким чином на теоретико-практичному характері психологічної діагностики.

Основні напрямки теоретико-методологічних та прикладних досліджень у сучасній психодіагностиці центруються навколо *актуальних проблем*, найголовніші з яких пов'язані насамперед з гуманізацією психологічної діагностики, розробкою її теоретичних основ та соціокультурних аспектів, її комп'ютеризацією. В умовах глобалізації та міграційних процесів гостро стоїть проблема активізації процесу обговорення науковою спільнотою базових постулатів вітчизняної діагностики, систематичної роботи з її методичним апаратом, опису її тезаурусу та чітких визначень, введення критеріїв діагностики того чи іншого феномену тощо.

Однією із загальних тенденцій розвитку сучасної психодіагностики є її **гуманізація**, що пов'язана зі зміною системи діагностичних пріоритетів та поступовим оформленням нового підходу, який, слідом за К. Роджерсом, можна назвати клієнтцентрованим. У межах даного підходу основною метою психологічної діагностики стає виявлення так званого гіперкомпенсаторного фонду особистості (А. Адлер, Л.С. Виготський, О.Б. Орлов). Йдеться про її

сильні, позитивні сторони, які існують попри наявність психологічної проблеми [151].

В цьому напрямку як на заході, так і в Україні діагностика переживає період інтенсивного розвитку [30]. Методологічні зміни останніх років можна без перебільшення охарактеризувати як революційні: на зміну поступально-послідовному способу її розвитку (та взагалі суспільно-гуманітарного знання) приходять *симультанно-синхронічний спосіб* – лавиноподібний та інтенсивний, свідченням чого є, наприклад, поява за останні десятиліття множини нових науково-практичних методів і методик діагностики. При цьому наголошується на необхідності розробки принципів нормативності психодіагностики, що передбачає відмову від статистичної норми, введення змістовних критеріїв оцінки результатів тестування та надання пріоритету якісним способам обробки результатів психодіагностичного обстеження [183].

Значущість обговорення сучасної методичної ситуації у діагностиці легко усвідомлюється. Численні публікації вітчизняних і зарубіжних авторів відзначають, що на даний час в психологічній науці відсутня єдина система обґрунтованих методологічних орієнтирів організації наукових досліджень тощо. Це в різних аспектах визначено у дискусійних роботах, присвячених проблемам методологічного плюралізму (С. Д. Смірнов), методологічного лібералізму (А. В. Юревич), методології гуманітарних наук, методологічних установок (М.С. Гусельцева) та інтегративних процесів у психології (А. В. Юревич), які означають нові простори досліджень, породжувані перевизначенням предмета науки (В. Е. Клочко).

Іншим симптомом та дієвим механізмом гуманізації психодіагностики є підсилення її поліфункціоналізму в контексті сучасної практичної психології. Так, окрім інформаційної функції психодіагностики (отримання знань про об'єкт психодіагностики), останнім часом викристалізуються:

- пропедевтично-комунікативна функція (психодіагностичні методи стають засобами залучення клієнта до корекційної роботи);

- експресивно-структуруюча функція (психодіагностичні методики дозволяють клієнту в межах діагностичного процесу відреагувати афективні комплекси, рефлексувати власні особистісні проблеми;
- індивідуалізуюча функція (психодіагностичні прийоми є засобами індивідуальної діагностики, що дозволяє консультанту створити неповторний портрет особистості клієнта) [151].

Важливою тенденцією розвитку сучасної психодіагностики є також посилення значення соціокультурного контексту. В методології сучасних досліджень, з однієї сторони, збільшується роль аналізу ситуативного соціокультурного контексту в становленні та діагностиці психологічних конструктів, а з іншої сторони, спостерігається постнекласична тенденція розмивання дисциплінарних меж і перехід до проблемно-орієнтованого дослідження [64]. Множинність інтерпретацій стає основою методологічного плюралізму як системи поглядів, згідно якої адекватність тих чи інших засобів психологічного аналізу може бути виявлена тільки в процесі методологічного експерименту [111; 207; 225].

На думку багатьох дослідників (М.С. Гусельцева, А.Л. Журавльов та ін.) сучасним методологічним викликом для психології стає епоха постмодернізму [215] – «глобальний стан цивілізації останніх десятиліть», сукупність «культурних настроїв та філософських тенденцій», пов'язаних з переживанням завершеності певного культурологічного етапу розвитку, «вступу до періоду еволюційної кризи» (І. С. Скоропанова). У вузькому розумінні постмодернізм трактується як нова культурна епоха, тенденція дослідження глобалізації (Л. Т. Іонін), гетерогенність життєвих контекстів, перехід до інформаційного стану світу (S. Kvale), образ та стиль життя, притаманний суспільствам, які завершили стадію модернізації (postmodern society) (Т. Х. Керімов).

Для *діагностики* постмодернізм є потенційним проблемним полем, оскільки втілює настанову на індивідуальність, варіативність, контекстуальність, вивільнення творчої активності на тлі відмови від створення універсальних схем. Постнекласична раціональність, яка розвивається у соціокультурному контексті

постмодерністської культури та інформаційного суспільства, передбачає відкритість знання новому досвіду, міждисциплінарний дискурс, установку на комунікативність та «зв'язку всього з усім».

В сучасних умовах методологічної невизначеності діагностика як і психологія в цілому активно засвоює та асимілює різні підходи і активно взаємодіє з філософією науки. Безпосередньо психологія зустрілася з постмодерністським дискурсом в якості радикального конструкціонізму соціальної психології, у системній терапії, в деяких напрямках культурної психології.

Соціальний конструкціонізм наголошує на відносності та умовності будь-якої теорії та на необхідності аналізу факторів, які впливають на її конструювання. Головна ідея соціокультурної психології полягає в тому, що «люди і традиції, психіка та культура формують один одного, і що процеси свідомості (процеси збереження постійного образу Я, навчання, мислення, емоційні процеси) в різних культурних регіонах світу неоднакові» (Schweder, 1991) (цит. за [94]).

Можливість і необхідність адаптації західних методик діагностики пов'язана з підвищенням значення конструктивізму, який акцентує роль культурного контексту у психологічних дослідженнях. У сучасній психології підсилюється роль положення постнекласичної методології про те, що пізнання безпосередньо залежить від культурного контексту. Основна ідея полягає у співставленні процесу діагностики з соціокультурним досвідом як окремої особистості, так і з історичним досвідом конкретного суспільства і культури. Згідно методології соціального конструкціонізму, будь-яку теорію та будь-яке поняття необхідно розглядати, передусім, як конструкцію, яка є не стільки відображенням об'єкту опису, скільки вибудовується в процесі роботи з ним в певному соціальному контексті, і відповідно, є зумовленою цим контекстом.

Починаючи з 1990-х років, нові постнекласичні принципи організації наукового знання втілюються у екзистенційній і культурно-історичній парадигмах, що супроводжується переходом від позитивістського стилю

мислення до герменевтичного і культурно-аналітичного. Майбутнє психології, на думку сучасних методологів науки, за соціокультурними і постмодерністськими дослідженнями (М. С. Гусельцева, Keller, Greenfield). До недоліків гуманістичної психології відноситься ігнорування нею соціокультурних і локальних контекстів розвитку [576]. М. С. Гусельцева вважає, що поєднання традицій гуманістичної (постмодерн) і культурно-історичної психології може стати контекстом, що спонукає методологічне перетворення всієї психологічної науки [64].

Основними показниками переходу до постнекласики виступають наступні зміни:

- висуваються на перший план міждисциплінарні та проблемно-орієнтовані форми дослідницької активності;
- розвиток науки йде не по галузях знання, а по проблемам реалізації комплексних програм, що породжує «зрощування» теоретичних і фундаментальних знань та інтенсифікацію зворотних зв'язків між ними;
- посилюються процеси взаємодії принципів і уявлень картин реальності, що формуються в різних науках, що призводить до «розмивання» кордонів між ними (В. С. Стьопін).

Постнекласичні принципи організації наукового знання безпосередньо втілюються у пошуках нових підходів до пояснення природи психічного та його діагностики [183].

З огляду на вище сказане, теоретична діагностика у свої базових теоретико-методологічних підходах переживає перехід від класичної та некласичної до постнекласичної психології. У всякому разі вона знаходиться в пошуках принципів діагностики психіки та особистості. Дослідження феноменології і механізмів психіки в межах потенціалу методологічного плюралізму та мультипарадигмального підходу доводить необхідність діагностики фрустраційних станів та реакцій особистості з позицій комплексного підходу.

2.3. Кроскультурні аспекти діагностики особистості у різних соціокультурних умовах і проблеми адаптації іншомовних тестів

Соціальний досвід існування людей в умовах певного типу інституціональної організації суспільства визначає відповідний тип соціальної культури. Він знаходить віддзеркалення у специфічних цінностях, нормах реагування, традиціях та стереотипах сприйняття та осмислення соціальної дійсності. Тому у сучасних умовах глобалізації та соціокультурних трансформацій зрозумілою є актуальність розроблення адекватних способів виміру цих психологічно відмінних рис з урахуванням *крос-культурних* факторів розвитку людини як представника певної культури.

Характеризуючи коло питань, які пов'язані з проблемою **взаємовідношень між культурою та психологічною діагностикою**, слід насамперед указати на визначальний вплив культурних і субкультурних факторів на результати виконання психодіагностичних методик [151].

Крос культурні дослідження (Дж. Брунер, М. Мід, М. Коул) показали, що між представниками різних культур існують значні відмінності в пізнавальних процесах (сприйманні, пам'яті, мисленні) та особистісних характеристиках (самооцінці, темпераменті, мотиваційній та емоційно-вольовій сферах), що зумовлено традиціями, методами навчання та виховання. В літературі описано багато випадків, коли під час психодіагностичного обстеження в чорношкірих досліджуваних спостерігались тривожність, фрустрація, стрес, негативна реакція на стать або колір шкіри психодіагноста, а в представників нижчих соціально-економічних прошарків суспільства – відсутність мотивації до виконання діагностичних завдань, несформованість навичок довільної розумової діяльності, неписьменність тощо.

В зв'язку з цим постає проблема адаптації досліджуваних різних етнічних, расових та соціально-економічних груп до діагностичної ситуації, оптимальне вирішення якої психодіагностом мінімізує ймовірність виникнення в

досліджуваних несприятливих психічних станів та забезпечить отримання адекватних діагностичних результатів.

Більшість крос-культурних дослідників визначає культуру з соціопсихологічних позицій – як загальний конгломерат відносин, цінностей, поведінки і переконань, які передаються з покоління в покоління за допомогою мови [26]. Наведене визначення культури поєднується з нестачею адекватних способів виміру цієї спільності психологічних відмінних рис.

Тому сучасні методологічні та методичні підходи до діагностичного обстеження все частіше вимагають удосконалення методів діагностики, насамперед, з урахуванням *крос-культурних* факторів розвитку особистості. Це безпосередньо стосується *діагностики фрустраційних станів та реакцій* людини, які є культурно зумовленими поведінковими конструктами і які мають певні специфічні особливості у різних типах культури.

Основи методології крос-культурного аналізу складають теорія соціальних та культурних змін, компаративістський метод культурних досліджень, символічний інтеракціонізм Чиказької школи, біхевіористичний метод у психології (Г. Тріандіс) тощо. Тема крос-культурного аналізу знаходить відображення у роботах як світових, так і вітчизняних науковців. Зокрема, теорія, методологія та понятійно-категоріальний апарат крос-культурної психології розроблені Г. Трайандісом [298], поняття «культурна одиниця» запропоноване С.Нароллом [283], дослідження і застосування крос-культурних досліджень аналізувалися Дж. Беррі [260].

Предметом крос-культурної психології та її головним завданням є виявлення залежностей поведінки людей від культурних чинників. Крос-культурна психологія є синтезом культурології та біхевіористської психології (соціобіхевіоризм Дж. Міда). Синтез цих двох напрямів визначив головні теоретичні концепти крос-культурної психології («культура», «суб'єктивна культура», «культурна одиниця», «крос-культурне») і крос-культурної діагностики.

Крос-культурна діагностика – це дослідження, яке перевіряє гіпотези про вплив факторів культури на психологічні показники. Культура (в крос-культурних дослідженнях) – це характерний спосіб життя, який поділяє група людей. Аналогом змінної «культура» виступає приналежність досліджуваних до вибірок, які відрізняються за певними змінними, в яких дослідник реконструює впливи факторів культури. До типів контролю побічних змінних у крос-культурних експериментах належать, в основному, попередній відбір досліджуваних із культурних популяцій (вбірок). Вибір популяцій для крос-культурного дослідження відбувається за допомогою таких стратегій: 1) вибір культурної групи з міркувань зручності; 2) систематичний відбір; 3) випадковий відбір культурних груп.

Валідність крос-культурних досліджень пов'язана, в першу чергу, з перекладом тексту методик з метою досягнення ідентичності завдань. Методичні вказівки до перекладу тексту методик зазвичай містять такі вимоги: 1) використовувати короткі, прості речення, для того щоб мінімізувати когнітивну складність методики; 2) використовувати активний словниковий запас замість пасивного, оскільки його легше зрозуміти; 3) повторювати іменники замість того, щоб використовувати займенники; 4) уникати використання метафор, жаргонних слів; 5) додавати до тексту слова та речення, які необхідні для кращого розуміння ключових ідей; 6) використовувати не загальні, а конкретні поняття тощо.

В межах крос-культурної діагностики постає питання про виправданість використання перекладів методик, які були розроблені в інших культурах. На основі численних досліджень психологи дійшли висновку, що діагностична методика є своєрідним «соціокультурним фільтром», крізь який не зможе пройти індивід, культурному досвіду якого суперечать використані в методиці слова, малюнки, графічні зображення тощо. Тому методика, яка б однаково правильно була сприйнята представниками різних культур, не існує. Усунути вплив культурного фактору неможливо навіть найдосконалішою адаптацією методики, адже закладені до неї мовленнєво-мисленнєві стереотипи, дескриптори

особистісних рис складають її зміст та жорстко пов'язані з вимогами конкретної культури. У зв'язку з цим М.К. Акімова вважає, що єдиним способом оцінки специфіки психічного розвитку представника певної культури є розробка та впровадження в кожній культурній спільноті тих методик, які відображають вимоги останньої до психіки своїх представників [183].

2.4. Методичні проблеми розробки, перевірки та адаптації тестових методик

Психодіагностика як галузь знань володіє двома шляхами створення психодіагностичних методик: по-перше, це адаптація вже існуючих надійних і валідних методик (зарубіжних, іншомовних, тих, зміст яких вже є застарілим тощо) і розробка нових, оригінальних методик.

Другий шлях є самостійною і досить складною процедурою, яка складається з кількох етапів:

- вибір предмета (явища) і об'єкта дослідження (контингенту);
- виду тесту (об'єктивний, суб'єктивний, проєктивний);
- типу завдань;
- створення первинного банку завдань, їх оцінка (передусім, змістовної валідності);
- емпірична валідизація тесту, оцінка його надійності, стандартизація тесту;
- визначення його прогностичної валідності.

При конструюванні методики (тесту) вирішальне значення мають методологічна орієнтація і статус психолога. Дотримання закріплених у посадових інструкціях вимог до продукту діяльності психолога забезпечує практичну ефективність психодіагностичної програми (доводить зв'язок між результатами діагностики і величиною певного критерію).

Відмінності між статусами психолога-дослідника і психолога-практика зумовлюють різні підходи у стратегії розробки і конструювання тестів. Психолог-дослідник дбає про їх теоретичну обґрунтованість та емпіричну

однозначність. Для психолога-практика метою є ефективність, якої можна досягти навіть за допомогою емпіричного засобу. Поява і поширення прагматичних тестів є відповіддю на практичні потреби і запити, які постійно змінюються.

Поняття **адаптації методик** застосовується не тільки до зарубіжних методик, які передбачається використовувати в умовах іншої країни, але і до застарілих методик. **Адаптацію** тесту ми розуміємо, з однієї сторони, як комплекс заходів, що забезпечують його адекватність в нових умовах застосування, з іншої – як комплекс заходів, що забезпечують його адекватність для нової вікової виборки. Адаптація методик здійснюється наступними етапами:

- 1) експертна змістовна оцінка попереднього стимульного матеріалу;
- 2) перевірка еквівалентності експериментального стимульного матеріалу й оригіналу;
- 3) встановлення нового стимульного матеріалу і збір відповідних норм (з експертною оцінкою відповідності оригіналу);
- 4) перевірка надійності та валідності відповідно до психометричних вимог;
- 5) стандартизація [44].

Як вже зазначалося, застарівають методики досить швидко у зв'язку з розвитком мови і мінливістю соціокультурних умов та стереотипів. Існує думка, що методики повинні коректуватися кожні 5-7 років, що має на увазі уточнення формулювань питань, корекцію нормативів, оновлення стимульного матеріалу, перегляд інтерпретаційних критеріїв.

Зазвичай найбільш серйозні проблеми у розробників тестів виникають при адаптації вербальних тестів (опитувальників, вербальних субтестів у складі тестів інтелекту). Ці проблеми пов'язані з мовними (багатоваріантність перекладу термінів, неможливість точного перекладу ідіоматичних оборотів) та соціокультурними відмінностями народів різних країн.

Створення оригінальної методики або адаптація запозиченої методики полягають не тільки у перевірці чи повторному огляді психометричних властивостей (репрезентативності, надійності, валідності тощо).

Запозичення традиційних зарубіжних методик не є запорукою надійної і валідної психодіагностики. Використання тестів без адаптації до нових соціокультурних умов спотворює результати тестування навіть щодо елементарних психічних властивостей (наприклад, властивостей нервової системи, функціональних станів, сенсомоторних параметрів, елементарних когнітивних функцій, тобто структурно-динамічних характеристик психічної діяльності). Це тим більш важливо, коли предметом діагностики є особистісні та соціально-психологічні властивості та риси особистості.

Запозичені закордонні загальнодіагностичні тести здібностей, рис характеру, інтересів тощо вимагають процесу адаптації, яка передбачає [30; 44; 167]:

1) аналіз внутрішньої валідності, тобто узгодженості пунктів, з яких складається тест-опитувальник. За його результатами доводять існування загальної діагностичної властивості, яка є центром перетину всіх емпіричних індикаторів. Цей центр слід застосовувати стосовно всіх тестових шкал, отриманих за допомогою факторного аналізу (наприклад, до тесту-опитувальника Айзейка ЕРІ і 16РР Кеттела).

Аналіз внутрішньої валідності застосовують до одномірних і багатомірних тестів. Стосовно негомогенних шкал цей аналіз дає змогу здійснити перевірку інформативності пунктів (відсоток правильних відповідей має відповідати оригінальній авторській версії);

2) перевірку стійкості до ретесту. Її застосовують при діагностуванні властивостей, які змінюються упродовж певного часу. Аналіз стійкості може поєднуватися з дослідженням інформативності окремих пунктів тесту, а також стійкості окремих пунктів. Без цього психолог не може використати тест при побудові будь-якого елементарного статичного екстраполюючого прогнозу;

3) аналіз кореляцій з релевантним зовнішнім критерієм. Цей етап адаптації необхідний, якщо тест розроблявся як критеріально-орієнтований, тобто добір пунктів здійснювався на підставі їх кореляцій з певним критерієм валідності (наприклад, скорочення модифікованої версії ММРІ);

4) перевірку (рестандартизацію) тестових норм. На цьому етапі перевіряють граничні (межові) точки на шкалі тестових балів, які розділяють різні діагностичні категорії. Адже через об'єктивні і суб'єктивні чинники вони можуть бути неоднаковими у різних субкультурах (наприклад, менталітет, система цінностей, рівень IQ тощо). Тому застосування нерестандартизованих тестів може призводити до спотворення результатів дослідження, зниження їх валідності;

5) перевірку відтворюваності структури відношень між шкалами. На цьому етапі при перенесенні тесту в нове середовище, що відрізняється від вибірки стандартизації статево-віковими або професійно-культурними особливостями, дослідник повинен перевірити:

а) валідність методики, якщо на її зміст впливає професійна або регіональна специфіка (пенсіонери, школярі або жителі віддалених регіонів не дадуть відповідей на питання, що передбачають типові ситуації з життя студента, який навчається у великому місті). Обирають такі розміри вибірки, щоб можна було одержати статистично значущі зв'язки між тестовим показником і критерієм валідності (як правило, не менше 30 досліджуваних). За незадовільної валідності (коефіцієнт кореляції нижчий за 0,5) слід зробити аналіз пунктів і виключити неінформативні пункти тесту. За відсутності зовнішнього критерію валідності перевіряють внутрішню валідність, консистентність методики;

б) відповідність тестовим нормам.

Після одержання позитивного результату валідності психологи розширюють вибірку і реконструюють емпіричний розподіл тестових балів. Квантилі цього розподілу порівнюють з квантилями нормативного розподілу: якщо розбіжностями можна знехтувати (наприклад, вони не перевищують

помилки виміру), то тестові норми є універсальними. Психолог повинен побудувати часткові тестові норми не тільки для використання у власній діагностичній практиці, а й для поповнення інформаційно-методичного банку психодіагностики. Всі окреслені етапи авторами було реалізовано під час адаптації дорослого варіанту малюнкowego тесту С. Розенцвейга до підліткової вибірки (розділ 5).

РОЗДІЛ 3.

МЕТОДИ ДІАГНОСТИКИ ФРУСТРАЦІЙНИХ РЕАКЦІЙ І ОБГРУНТУВАННЯ ДОЦІЛЬНОСТІ СТВОРЕННЯ БАРЕ'РНО- ПРОЕКТИВНОГО ТЕСТУ «PF-REACTIONS» ДЛЯ ПІДЛІТКІВ

3.1. Методи діагностики фрустраційних реакцій та властивостей особистості, опосередковано пов'язаних з їх змістом

Тест «PF-stady» С. Розенцвейга направлений на виявлення індивідуальних способів поведінки у фрустраційних ситуаціях, які повсякчас виникають у процесі соціальної взаємодії людини з оточуючим світом. Результати психодіагностики за цією методикою, у поєднанні з результатами дослідження інших психологічних характеристик, можуть слугувати одним із показників конструктивного, або, навпаки, неконструктивного розвитку особистості.

Тому процесу адаптації опитувальника Розенцвейга для діагностики фрустраційних реакцій передував аналіз методик, які дозволяють діагностувати окремі аспекти та показники особистості, опосередковано пов'язані зі змістом фрустраційних реакцій особистості у підлітковому віці. Увага до них зумовлена як системністю нашого підходу до проблеми фрустраційних станів та реакцій, так і необхідністю ознайомлення з існуючими у психології варіантами адаптації західних методик до вітчизняної вибірки.

До теперішнього часу силами в основному західних дослідників створено близько десятка популярних і широко вживаних методик, які, з певними обмеженнями, можуть бути використані для допоміжної діагностики окремих компонентів розвитку особистості та показників її розвитку у підлітковому віці.

Серед них можна виділити методики, спрямовані на діагностику показників розвитку ідентичності, автономії, психосоціальної, особистісної та соціальної зрілості, самоактуалізації, динаміки ідентичності, каузальних атрибуцій чи его-ідентичності. При цьому більшість спроб розробки стандартизованих методів діагностики окремих показників, близьких до шуканого конструкту,

існують в англomовному варіанті або адаптовані для російськомовної вибірки (див. напр. [68; 87; 88; 131]).

Зазначимо, що ми звертали увагу на методики (як англomовні так і адаптовані), які дозволяють визначати не тільки показники, а і рівні розвитку, його динаміку та індивідуальну варіативність у підлітковому віці. Серед них можна виділити декілька груп, спрямованих на діагностику показників, які можуть бути використані для діагностики окремих компонентів розвитку особистості:

1) найбільш відома українським дослідникам група методик, шкали яких часто виступають *емпіричними корелятами рівня суб'єктного розвитку* (САТ, САМОАЛ, тест СЖО, тест РСК), від якого значною мірою залежить тип реагування у ситуації фрустрації. Наприклад, показники суб'єктності через конструкт «локусу контролю» (тест РСК) визначено у дослідженнях Д.О. Леонтьєва з співавторами [134], Т. С. Мікової [148], В.І. Моросанової, Є. А. Аронової [152], а через смисложиттєві орієнтації (тест СЖО) – у дослідженнях О. О. Сергієнко [202], В. А. Харитонова [231] тощо.

2) за частиною ознак до діагностики фрустраційних станів та реакцій близькими є методики для оцінки *результативності розвитку – рівня особистісної, психосоціальної та соціальної зрілості* (опис цієї групи методик, наприклад, представлений А. Л. Журавльовим [78]): Вайнлендська шкала соціальної зрілості У. Долла – діагностика таких соціальних здібностей як самостійність, соціальна включеність, здатність до спілкування; Вашингтонський тест розвитку особистості (WU–SCT) Д. Левінгер (Loevinger, Wessler, 1970) – діагностика рівня розвитку Его (адапована Д. О. Леонтьєвим, Н.А. Михайловою, [131]); соціометричний тест визначення особистісної зрілості в різних сферах життєдіяльності (Roots, Moras, Gordon, 1980); шкала зрілості особистості з застосуванням контент-аналізу висловлювань (по критеріям здатності довіряти, самостійності, ініціативності, ідентичності тощо) (Viney, Tych, 1985).

Серед україномовних методик до цієї групи можна віднести тест для визначення компонентів особистісної зрілості О. С. Штепи, «Опитувальник

професійного самоздійснення» (Кокун О.М.) [105], «Тест-опитувальник адаптивності» (О. П. Саннікова, О. В. Кузнєцова), створений для діагностики соціальної адаптивності (формально-динамічні та якісні показники адаптивності) [199].

3) методики, спрямовані на *діагностику особистісної автономії*, внутрішніх джерел розвитку, здатності до самодетермінації (мотивації і регуляції дії). Це переважно англомовні методики вимірювання автономії, проаналізовані докладно у дослідженні О. Є. Дергачевої [68]: «Шкала автономії» Вортінгтона, методика «Список прикметників» Гоха і Хельбурн, «Форма дослідження особистості» Джексона, «Особистісний опитувальник Хогана», «Опитувальник міжособистісної залежності», «Шкала соціотропії – автономії» Бек (Beck, Epstein, Harrison (1983) (Sociotropy – Autonomy Scale), «Опитувальник особистісного стилю»; група методик для виміру самодетермінації як конструкта (Self – Determination Theory – SDT) (Deci, 1980; Deci, Ryan, 1985, 1991, 2002; Ryan, 1993; Hmel, Pincus, 2002)), тест «Загальна шкала каузальної орієнтації» (The General Causality Orientation Scale – GCOS) (Deci, Ryan, 1985), який адаптований О. Є. Дергачевою з співавторами на російську мову [69].

4) спектр методик на визначення *структури та динаміки становлення ідентичності*, від яких значною мірою залежить напрямок і тип реагування у ситуації фрустрації. Ці методики розроблені переважно послідовниками Дж. Марша (J. Marcia) [280] та Е. Еріксона. Це, передусім, емпіричні методи вивчення ідентичності на основі теоретичних положень теорії статусів Дж. Марша: різні варіанти стандартизованого інтерв'ю (традиційні області, виділені Дж. Марша, а також дружба, інтимні взаємостосунки, гендерні ролі (Г. Гротевант, В. Торбеке і М. Мейер) [273], підтримка і розвиток стосунків (С. Вітборн) [299], сім'я – кар'єра (С. Арчер) [257]; тести вимірювання статусів еґо- ідентичності, наприклад, Г. Дж. Адамс, Дж. Шіа і С. Фітч розробили тест «Extended Objective Measure of Ego Identity Status-2») [255], який може використовуватися як основний метод при вивченні факторів соціалізації та як спосіб оцінки індивідуальних відмінностей членів соціальної спільноти, значущих в контексті міжособистісних

стосунків; тести, спрямовані на виявлення індивідуальних варіацій (типів) у розвитку ідентичності («Якісні прототипи для статусів еґо-ідентичності» М. Моллорі [279], «Тест стилів ідентичності» (М. Берзонскі) [261] (адаптований на російськомовній виборці).

До цієї групи можна віднести емпіричні методи вивчення ідентичності на основі теоретичних положень концепції Е. Еріксона: 1) тест Дж. Расмуссен для діагностики так званого «психосоціального успіху» особистості (оцінка успішності процесу соціалізації на перших чотирьох стадіях психосоціального розвитку [287]; 2) методика А. Константинопла «Тест психосоціального розвитку» (The Inventory of psychosocial development (IPD) [266] для вивчення взаємозв'язку рівня самоактуалізації індивіда та ступеня його соціальної зрілості (див. напр. [285]); 3) сім субшкал (довіри, автономії, ініціативи, компетентності, ідентичності, інтимності і генеративності) «Тесту розвитку еґо-ідентичності» (Ego Identity Development) Р. Ош и С. Плага [284] для вивчення динаміки психосоціального розвитку; 4) тест Дж. Доміно і Д. Аффонсо «Методика вимірювання психосоціального балансу особистості» (The Inventory of Psychosocial Balance), який охоплює оцінку всіх восьми стадій епігенетичного циклу особистості; 5) методика «Диференціал психосоціального розвитку» В. О. Ільїна та Д. В. Сипягіна для діагностики субшкал психосоціального розвитку (довіри, автономії, ініціативи, компетентності, ідентичності) [87].

Автори не претендують на вичерпність розглянутих опитувальників і методологічних підходів до них, втім читач може ознайомитися із сучасними зарубіжними тенденціями дослідження особистості, використати у своїй практичній діяльності окреслені психодіагностичні методики.

Наведений огляд доводить, що більшість спроб розробки стандартизованих методів діагностики особистості (особливостей психосоціальної зрілості, динаміки ідентичності, каузальних атрибуцій чи еґо-ідентичності) існують в англomовному варіанті або адаптовані для російськомовної вибірки (див., напр. [69; 83; 87]). Їх переклад та адаптація для використання на україномовній виборці відсутні (принаймні нам невідомі подібні психометрично обґрунтовані спроби). Це

істотно збіднює і знижує ефективність наукових і практичних розробок українських психологів, пов'язаних з дослідженням розвитку особистості у підлітковому віці.

Відсутність спроб адаптації пояснюється, на нашу думку, невідповідністю більшості з методик базовим теоретико-методологічним підходам практичної діяльності психологів українських освітніх закладів та потребує розробки власного інструментарію в контексті нових концептуальних підходів щодо розвитку сучасного покоління українців.

У сучасній зарубіжній психології йде постійний процес розробки та удосконалення психодіагностичного інструментарію для дослідження різних психічних станів та властивостей особистості. Оскільки предметом нашого дослідження є діагностика фрустраційних станів та реакцій ми вважаємо необхідним здійснити також аналіз новітніх зарубіжних (у тому числі російськомовних) адаптацій та модифікацій методик діагностики фрустраційних станів та реакцій та описати ті з них, які можуть стати у нагоді при здійсненні таких досліджень українськими вченими.

Проективну методику Розенцвейга можна віднести до групи інтерпретаційних проективних методик. Вона була запропонована С. Розенцвейгом у 1945 р. на основі розробленої ним теорії фрустрації (лат. *frustratio* – обман, марне очікування).

Перші відомості про класичний варіант методики «малюнкової фрустрації» С. Розенцвейга датовані серединою 40-х років ХХ століття [288]. Змістовно оригінальна версія тесту С. Розенцвейга була задумана як своєрідна модель ряду типових життєвих ситуацій у які можуть потрапити люди у різні моменти життя. Згідно авторської гіпотези людина, що проходить тест несвідомо ототожнює себе з персонажем, що зображений на малюнку. У цьому контексті методика має широкі можливості для дослідження міжособистісних відносин у людському середовищі, оскільки у зображених діалогах приймають участь представники різної статі та віку.

Стимульний матеріал тесту С. Розенцвейга складається з 24 малюнків, на яких зображені обличчя, що знаходяться у фрустраційній ситуації перехідного типу. Персонаж, зображений зліва, промовляє слова, якими описується фрустрація власна чи іншого індивідуума. Над персонажем, зображеним справа, є порожній квадрат, в який обстежуваний повинен вписати першу відповідь, що спала на думку. Риси та міміка персонажів на малюнках відсутня. Зображені на малюнках ситуації достатньо повсякденні та можуть бути розподілені на дві групи:

1) ситуації-перешкоди чи, за термінологією С. Розенцвейга, «егоблокінгів». Тут яка-небудь перешкода чи діюче обличчя бентежить, збиває з пантелику, фруструє будь-яким прямим засобом персонаж, що знаходиться на малюнку праворуч;

2) ситуації звинувачення, чи «суперегоблокінгів». У цих ситуаціях персонаж звинувачується в чому-небудь або його притягають до відповідальності. Оцінка одержаних відповідей, згідно з теорією С. Розенцвейга, здійснюється за напрямком реакції (агресії) та її типу.

За напрямком реакції розподіляються на: а) екстрапунітивні – реакція спрямована на живе чи неживе оточення; б) інтропунітивні – реакція спрямована на самого себе; в) імпунітивні – фруструюча ситуація розглядається як щось незначне чи неминуче.

Крім того, існує розподіл за типом реакції, тобто: а) перешкодно-домінантні – перешкоди, що викликають фрустрацію, всіляко акцентуються незалежно від того, оцінюються вони як бажані, небажані чи незначні; б) самозахисні – активність у формі догани кому-небудь, заперечення чи визнання власної вини, відхилення від докору; спрямовані на захист свого «Я»; в) необхідно-наполягаючі – постійна потреба знайти конструктивний вихід із конфліктної ситуації, покладаючись на допомогу інших осіб, чи прийняття на себе обов'язку розв'язати ситуацію, або впевненості у тому, що час та хід подій призведуть до її розв'язання.

Представлена С. Розенцвейгом методика «Rosenzweig Picture – Frustration Study» отримала логічне продовження у роботах інших науковців та активно апробувалася рядом американських психологів протягом декількох наступних десятиліть (G. Lindzey, H. Riecken [277], B. Mehlman, S. Whiteman [281], I. Simos [296], Jr. Taylor, V. Mahlon [297] та ін.). У цих дослідженнях зосереджено змістовний матеріал статистичної оцінки даних по шкалам методики і наведені результати оцінки фрустраційних реакцій у різних вибірках дітей та дорослих.

Логічне продовження теорія фрустрації отримала у опублікованій С. Розенцвейгом роботі (1960 р.), що піднімає ряд проблем стосовно діагностичних можливостей тесту «PF-stady» і цілковито присвячена питанням його надійності і валідності [289].

Висновки С. Розенцвейга були підтверджені у експериментальних дослідженнях німецького психолога Є. Дум [270], яка навела дані стосовно існуючих кроскультурних розбіжностей у тлумаченні окремих малюнків тесту і визначенні рівня GCR. У дослідженнях західнонімецької дослідниці вперше було наголошено на необхідності створення модифікацій у яких би нормативні показники GCR були визначені для конкретної культурної групи з якою проводиться вивчення фрустраційних реакцій. Фактично, цей висновок ліг в основу подальших численних модифікацій тесту С. Розенцвейга не тільки в плані кроскультурних розбіжностей, але й у сфері різних професійних формувань та контекстів вивчення окремих проявів особистісних характеристик. У 70-х роках у Німеччині вийшли друком одразу декілька ґрунтовних робіт присвячених аналізу діагностичного потенціалу тесту С. Розенцвейга. Серед найбільш значимих робіт можна виділити статтю Т. Елерса, який дає детальну оцінку всім шкалам методики «малюнкової фрустрації» і узагальнює досвід її використання у діагностиці німецьких дітей та дорослих [271].

Одними з найбільш значимих досліджень у цьому напрямку було зроблено радянськими авторами, які, як правило, застосовували методику С. Розенцвейга як засіб вивчення міжособистісних стосунків. Існують дослідження у яких вивчались диференційно-діагностичні можливості даної методики, зокрема у

роботі російської дослідниці Н. Тарабриної було встановлено статистично значимі розбіжності у типах відповідей здорових людей і хворих на різні форми неврозів [214]. У 1984 році в науково-дослідницькому інституті імені В.М. Бехтерева було створено одну з найбільш поширених модифікацій класичної методики С. Розенцвейга. Н. Тарабриною були не тільки перекладені на російську мову діалоги у тесті, але й розраховані для місцевої вибірки стандартні показники GCR. З цього часу тест С. Розенцвейга отримав широке розповсюдження на теренах пострадянського освітнього простору.

У 90-ті роки ХХ ст. була проведена стандартизація методики С. Розенцвейга, якою керувала російська дослідниця Є. Даниловою, що значно розширила діагностичні дані по вивченню фрустраційних реакцій молодших школярів. Розроблений методичний посібник містить детальний опис процедури дослідження і презентує широку варіацію відповідей на всі пропоновані автором ситуації тесту, що значно полегшує процедуру інтерпретації відповідей дітей при організації діагностики фрустраційних реакцій дітей дошкільного та молодшого шкільного віку.

У 2000 р. була створена вітчизняна модифікація методики малюнкової фрустрації С. Розенцвейга, що передбачена для діагностики емоційних реакцій вчителів у складних ситуаціях педагогічної діяльності «СФОП» (В. Черновборкін, В. Чернобровкіна) [238]. У цій модифікації зміст малюнків змінено таким чином, що фрустраційні ситуації, як правило, обумовлені контекстом професійної педагогічної діяльності. Двадцять схематичних контурних малюнків відтворюють достатньо типові ситуації спілкування вчителя з колегами, адміністрацією школи, учнями та їх батьками. В основу модифікації покладено тезу, що поведінкові реакції вчителів у повсякденному процесі виконання їх професійних обов'язків напряду залежать від властивостей конфліктних педагогічних ситуацій, що аргументує тезу про вплив ситуативних чинників на поведінку вчителя. Серед усіх ознак таких ситуацій акцент зроблено на ступені їх напруженості, віднесеності до певної системи стосунків та характер фрустраційного чинника.

Цікавою, з точки зору специфіки наукового підходу, є розроблена А. Клімовою (2010 р.) трансактна версія фрустраційного тесту С. Розенцвейга. Російська дослідниця вказує на те, що існує можливість актуалізації «дитячого» его-стану, шляхом використання модифікованого варіанту тесту С. Розенцвейга для дорослих людей, завдяки чому проявляється картина внутрішніх транзакцій в структурі їх особистості [103]. Суть модифікації полягає в зміні сутності стимульного матеріалу. Замість відповідей на стандартні репліки фрустраційної ситуації на малюнку людині пропонуються описати саму ситуацію, що передбачає трансформацію прямої мови в умови задачі, яку потрібно вирішити в процесі аналізу.

Метод якісного аналізу у роботі з тестом «малюнкової фрустрації» С. Розенцвейга на сучасному етапі розробляється М. Виноградовою та А. Рижовим, які розглядають можливість використання даної методики у клінічній практиці [50; 51]. У їх роботах пропонується та обґрунтовується застосування методу якісного аналізу до матеріалів методики С. Розенцвейга, що передбачає відхід від формальної схеми, увага до способів виконання завдання, врахування послідовності відповідей, а також контексту та модифікації інструкції.

Серед інших існуючих модифікацій варто згадати методики під авторством В. Добрава, І. Тихонової, К. Шафранської, Л. Ясюкової та ін.. Кожна з цих модифікацій направлена зміну сутності стимульного матеріалу, що передбачає трансформацію контексту самих фрустраційних ситуацій.

3.2. Зміст, сутність і потенціал проєктивних методів у дослідженні особистості

Проєктивні методики привертали увагу багатьох вчених, які розробляли теоретичні й методологічні основи психодіагностики, зокрема проєктивного підходу (А. Анастасі, О.О. Бодальов, К.М. Гуревич, Л.Ф. Бурлачук, Е.Т. Соколова, В.В. Столін та ін.). Завдяки значним перевагам, в ХХ ст. вони

починають застосовуватися психологами різних галузей та напрямків. На сучасному етапі розвитку психологічної науки актуальним залишається питання використання проєктивних методів, які створюють окрему групу методів пізнання особистості в тих випадках, коли мова йде про дослідження прихованих несвідомих психологічних особливостей. Ряд вчених (Анастасі А., Бурлачук Л.Ф., Гуревич К.М., Корольчук М.С., Осьодло В.І., Соколова Е.Т., Урбіна С., Шевандрін М.І., Яценко Т.С. та ін.) виділяють їх в особливу область психологічних досліджень, яка має загально-психологічне значення [44; 45; 60].

Поняття проєкції (від лат. *projection* – викидання наперед) як психологічне поняття з'являється вперше в психоаналізі та належить З. Фрейду, який сформулював два визначення проєкції: проєкція як процес самозахисту і проєкція як процес уподібнення (ототожнення). Відпочатку феномен проєкції був описаний З.Фрейдом для пояснення патологічних симптомів параної (1896 р.), а також як захисний механізм психіки проти асоціальних потягів, зокрема гомосексуальних («випадок» Шредера, 1911 р.). В роботах, де йшлося про патологічні симптоми параної та в дослідженні «випадку Шребера» проєкція була ним інтерпретована як приписування іншим людям соціально-неприйнятних бажань, в котрих людина само собі відмовляє, і була описана також фобічна захисна проєкція – винесення з внутрішнього світу у зовнішній свого страху, тривожності. Проєкція також пояснювалася ним через явище перенесення, що було відкрите З.Фрейдом під час проведення психоаналітичних сеансів, як прояв почуттів пацієнта, що адресовані значимій особі, але перенесені, спроектовані в теперішньому на психоаналітика.

В працях «По той бік принципу задоволення» (1920 р.), «Я і Воно» (1923 р.) З.Фрейд вводить розуміння проєкції як нормального психологічного процесу, що приймає участь у формуванні сприйняття зовнішнього світу. Розуміння проєкції як захисного механізму було назване «класичною проєкцією» (в подальшому виникли додаткові різновиди проєкції: атрибутивна, аутистична, раціоналізована, комплементарна тощо). Проєкція інтерпретується ним як «первинний процес» ототожнення навколишньої реальності і власного

внутрішнього світу. В подальшому проекція спостерігалась вченим в художній, літературній творчості як втілення власних несвідомих тенденцій, комплексів автора твору в задумі, сюжеті та головних героях.

Розвиток психоаналітичних уявлень про природу та функціонування психічного зумовили появу «клінічного підходу в психодіагностиці», характерними рисами якого, на відміну від стандартизованого тестового методу, стали ситуативність, багатоаспектність, ідіографічність тощо. Все це сприяло розмежуванню вимірювального (номотетичного) та клінічного (ідіографічного) підходів у психодіагностиці особистості. Для ідіографічної (гуманітарної, описової) парадигми характерним є ціннісно-смісловне осягнення особливого, одиничного людського буття на основі актів розуміння і переживання. Тому поява клінічного підходу в психодіагностиці створила в межах ідіографічного підходу сприятливі умови для розвитку проєктивних методів дослідження, які насамперед пов'язані з неформалізованими процедурами.

Після З. Фрейда у психології з'являлися різні визначення, але в принципі всі вони мають спільні риси. З часом проекція стала настільки широким терміном, що важко було відокремити цей феномен від різних культурних і психоаналітичних феноменів (ідентифікація, перенесення та ін.). Б. Мюрстейн і Р. Прайер (Murstein В., Pryer R., 1959) виступили з критикою нечіткості та багатозначності визначення терміну проекція. одне з перших застосувань поняття «проєкції» до психологічного дослідження було здійснене американським психологом Г. Мюрреєм. Він інтерпретував проєкцію як природну тенденцію людей діяти під впливом своїх потреб, інтересів тощо.

Б. Мюрстейн і Р. Прайер (Murstein В., Pryer R., 1959) запропонували виділити декілька видів проєкції: класична захисна проєкція (приписування людиною неусвідомлених, витіснених рис); атрибутивна проєкція (приписування власних мотивів, почуттів і вчинків іншим людям); аутистична проєкція (детермінованість сприймання оточуючої дійсності потребами того, хто сприймає); раціональна проєкція (індивід усвідомлює власні негативні риси чи

поведінку, але знаходить їм виправдання); аутистична проекція (детермінованість сприймання актуальними потребами людини) [113].

Інший дослідник проекції Д. Холмс виділяє наступні види проекції: симілятивна (у суб'єкта наявна проєктована риса, яку він не усвідомлює); атрибутивна (суб'єкт усвідомлює власну проєктовану рису); проекція Панглоса чи Касандри (проєктована риса неусвідомлена, проявляється як механізм захисту «реактивне утворення»); комплементарна – проекція рис як додаткових до тих, що суб'єкт усвідомлює [113]. Д. Холмс класифікував ці види проекцій (табл. 4) за двома “вимірами”. Перший – що проєціюється (наявність-відсутність проєційованої риси), другий – усвідомлення проєційованого.

Таблиця 3.1.

Види проекцій та їх класифікація за двома вимірами

Усвідомлення суб'єктом проєційованої риси	Наявність у суб'єкта проєційованої риси	Відсутність у суб'єкта проєційованої риси
Суб'єкт не усвідомлює власну рису	Симулятивна проекція	Проекція Панглоса чи Касандри
Суб'єкт усвідомлює власну рису	Атрибутивна проекція	Комплементарна проекція

Якщо узагальнити ці визначення, то вочевидь без атрибутивної проекції немає власного бачення предметів та явищ навколишньої дійсності, вона не прив'язана назавжди до сфери несвідомого, яке вічно конфліктує зі свідомістю. Якщо у випадку класичної проекції мова йде про приписування неусвідомлених рис та особливостей, тих, які пригнічені, то у близькій їй «раціоналізованій проекції» суб'єкт повідомлений відносно небажаних власних рис особистості чи поведінки, але завжди знаходить виправдання. Проекція, названа на честь Панглоса та Касандри, може розглядатися як варіант захисного механізму “реактивного утворення”. Комплементарна проекція припускає проєкцію рис, додаткових до тих, якими суб'єкт володіє у дійсності. Симулятивна проекція, у

відповідності з психоаналітичною концепцією, виконує захисну функцію, але точного експериментального підтвердження не набула.

Проективні методи. Поява і обґрунтування явища проекції зумовили виникнення особливого класу методів діагностики – **проективних методик**, які являють собою специфічну групу психодіагностичних прийомів клінічної орієнтації. Узагальнюючи ряд досліджень (Анастасі А., Бурлачук Л.Ф., Гуревич К.М., Корольчук М.С., Осьодло В.І., Соколова Е.Т., Урбіна С., Шевандрін М.І., Яценко Т.С. та ін.) можна стверджувати, що проективні методики – це сукупність методик спрямованих на дослідження особистості, утворених у *рамках проективного діагностичного підходу*. Проективні методи утворили окрему групу методів пізнання особистості. Ряд вчених виділяють їх в особливу область психологічних досліджень, яка має загально-психологічне значення [60; 183].

Сутність проективного методу полягає у реконструкції суб'єктивного життєвого досвіду особистості на основі інтерпретації отриманої від неї графічної або вербальної інформації. Перші роботи у цьому напрямку були здійснені Г. Роршахом, Г. О. Мюрреєм та С. Розенцвейгом. Вони акцентували важливість структурної та змістовно-сислової невизначеності стимульних умов для виявлення «типу переживання» особистості (Г.Роршах), структури її «Я»-потреб (Г.Мюррей) або особливостей поведінки в ситуаціях фрустрації (С.Розенцвейг) і фактично узгодили проективні методи з психоаналітичним стилем клінічного мислення [151].

Проективні методики мають давню історію свого становлення, джерела ведуть до асоціативних експериментальних досліджень Ф. Гальтона та К. Юнга. На початку ХХ ст. проективні техніки (плями Роршаха, ТАТ Г. Мюррея та ін.) використовуються в клінічній та терапевтичній практиці, а згодом набувають широкої популярності. Завдяки значним перевагам, починають застосовуватися психологами різних галузей та напрямків. Вони придатні для дослідження таких проблем: прийом на роботу, розстановка кадрів; оптимізація навчання і

виховання; прогнозування соціальної поведінки; судова-психологічна експертиза; консультативна допомога.

Проективні методи є спеціальними засобами дослідження особливостей внутрішнього світу особистості, які неможливо дослідити шляхом спостереження, опитування. Це «тести з вільною відповіддю, в яких інструкція і тестові стимули настільки невизначені, що припускають вибір відповіді в широких межах, породжують процеси фантазії, уяви, в яких розкриваються певні характеристики суб'єкта. Спрямованість відповіді визначається структурою суб'єктивного досвіду» [113, с. 70].

Проективні методики направлені не стільки на виявлення аномалій у психіці особистості, скільки на здатність виявляти індивідуальний стиль поведінки, простежувати зміни в поведінці у конфліктних та стресових ситуаціях, виявляти неусвідомлювані аспекти особистості і використовуються в тих випадках, коли мова йде про дослідження прихованих несвідомих психологічних особливостей.

Вперше термін «проективні методики» був вжитий Лоуеренсом Франком в 1939 році для описання та класифікації відомих на той час методик (асоціативний тест К.Г.Юнга, тематико-аперцептивний тест Г.Мюррея, плями Роршарха та ін.), але в його роботах термін не отримав конкретного психологічного змісту. За Л. Франком, проективні методики мають здатність відображати найістотніші аспекти особистості в їх взаємозалежності та цілісності функціонування. Він виділив три основні принципи, що лежать в основі проективного дослідження особистості:

1. Спрямованість на унікальне в структурі чи організації особистості.
2. Особистість розглядається як відносно стійка система динамічних процесів, що організована на основі потреб, емоцій, індивідуального життєвого досвіду.
3. Система основних динамічних процесів активно діє протягом життя індивіда і здійснює суттєвий вплив на кожну ситуацію.

Серед великої кількості, на перший погляд, різних методик йому вдалось виокремити певні ознаки, що об'єднують більшість методик і класифікувати їх. Наведена нижче класифікація Л.Франка, на наш погляд, найбільш повно охоплює діапазон проєктивних методик. Л.Франк виокремлює **8 груп проєктивних методик**:

1. Конститутивні проєктивні методики (структурування). Досліджуваному пропонують матеріал, якому він повинен надати певний сенс. Інтерпретування стимулу визначає проєктовані внутрішні установки, прагнення й очікування. Це можуть бути незавершені малюнки чи речення. Як приклад можна навести методику Роршаха, тест хмар тощо.

2. Конструктивні проєктивні методи. Досліджуваному пропонується набір деталей (фігурки тварин, людей, будинків), з яких потрібно створити осмислене ціле, наприклад, сцену зі свого життя і пояснити його (наприклад, Тест світу).

3. Інтерпретаційні проєктивні методи. Досліджуваному необхідно тлумачити певну ситуацію виходячи з власних міркувань. Наприклад, тематичний апперцептивний тест, тест С. Розенцвейга, тест Сонді тощо.

4. Катарсичні проєктивні методики. Досліджуваному пропонується здійснення ігрової діяльності в спеціально організованій ситуації (н-д.: психодрама, проєктивна гра).

5. Експресивні проєктивні методики. Діагностика здійснюється за допомогою виконання графічної діяльності, малюнку на вільну чи задану тему (наприклад, ДДЛ, аналіз почерку). Досліджуваному пропонується намалювати щось на вільну або задану тему, наприклад, методика «Дім – дерево – людина», «Малюнок сім'ї», «Неіснуюча тварина». По малюнку робляться висновки про афективну сферу особистості, рівень психосексуального розвитку та інше.

7. Імпресивні проєктивні методики. Ці методики ґрунтуються на вивченні результатів вибору з ряду запропонованих (піддослідному пропонується вибрати найбільш бажаний стимул із запропонованих). До цієї групи можна віднести, наприклад, тест Люшера.

8. Адитивні проєктивні методики (методики доповнення). В цих методиках досліджуваному пропонується завершити розпочате речення або історію. Вони призначені для діагностики різноманітних особистісних змін (наприклад, асоціативний тест Юнга) [30; 44; 151].

Отже, найбільш суттєвою ознакою проєктивних методик є використання в них невизначених неоднозначних стимулів, які повинен конструювати, розвивати, доповнювати та інтерпретувати досліджуваний. Проєктивні методи володіють рядом особливостей, завдяки яким відрізняються від стандартизованих методів, а саме:

- особливостями стимульного матеріалу;
- особливостями поставленого перед респондентом завдання;
- особливостями обробки та інтерпретації даних.

Розглянемо докладніше кожен з цих особливостей. Найбільш суттєвою ознакою методик, утворених у рамках проєктивного діагностичного підходу, є використання в них *невизначених неоднозначних стимулів*, які повинен конструювати, розвивати, доповнювати та інтерпретувати досліджуваний. Відмінною рисою стимульного матеріалу проєктивних методик є неоднозначність, невизначеність, що є необхідною умовою реалізації принципу проєкції. У процесі дослідження особистість проєктує особливості свого внутрішнього світу.

Особливість завдання полягає в тому, що допускає необмежену кількість відповідей, ні одну з яких неможна розглядати, як 100 % правильну чи навпаки. Нечітко сформульоване завдання спонукає піддослідного проявляти максимум фантазії. Більш того, чим менш структуроване завдання, тим менш ймовірно, що в людини виникне яка-небудь захисна реакція, в результаті якої вона спробує привести результати дослідження до бажаного виду.

Щодо обробки даних, то існують деякі проблеми, оскільки об'єктивної обробки отриманих результатів в деяких методиках не існує. Аналіз та висновки не містять якихось чітко визначених норм. Ці методики, в першу чергу, характеризують якісний, а не кількісний підходи до дослідження особистості.

Серед переваг застосування проєктивних методів в порівнянні з тестовими називають: цілісний підхід до оцінки особистості, пізнання прихованих, латентних, чи несвідомих сторін особистості, активне й суб'єктивне трактування стимульного матеріалу досліджуваним, зняття тиску з боку середовища завдяки невизначеності тестових умов, відображення принципів психічної структури, прояви динаміки неусвідомлюваних тенденцій [210].

Попов І.К. виділяє проєктивні тести як особливу групу психодіагностичних методик, яка базується не на прямих оцінках тих чи інших якостей особистості. Оцінка отримується в результаті аналізу того, як дана особистість сприймає й інтерпретує деякі багатозначні об'єкти (сюжетно невизначені картини, плями, незавершені речення), в які несвідомо «вкладає» чи «проєктує» самого себе» [173, с. 25].

За визначенням Е.Т. Соколової, проєктивні методики ставлять за мету виявлення своєрідних «суб'єктивних відхилень», особистісних «інтерпретацій» важливих життєвих ситуацій та стосунків з особистісно значими людьми, на відміну від більшості психологічних прийомів, що спрямовані на вивчення об'єктивного характеру відображення людиною зовнішнього світу [210]. Вона виділяє істотні ознаки проєктивних методик: невизначеність стимульного матеріалу чи інструкції до завдання; свобода у виборі варіантів відповідей; дослідження проходить атмосфері доброзичливості, підтримки та без оцінювального відношення експериментатора; проєктивні методики не досліджують окрему психологічну функцію, а позиції, тенденції, поведінку, стосунки особистості з соціальним оточенням.

Такі характеристики проєктивних методик створюють вільну атмосферу для людини у виборі відповіді чи манери поведінки, забезпечують максимальну проєкцію особистісних рис і тенденцій.

Протягом другої половини ХХ століття проєктивні методики стали надзвичайно популярними та широко використовуються у практиці психологів. Разом з цим останнім часом тривають дискусії між вченими-психологами щодо відповідності проєктивних методик основним психометричним нормам та

психодіагностичним вимогам (надійності, стандартизації та валідності). Якщо об'єктивні методики (Л.Ф. Бурлачук), відповідають всім вимогам стандартизації, створені на основні фундаментальних принципів вимірювання, то проєктивні ігнорують ці принципи. Тому отримані за їх допомогою дані суб'єктивно інтерпретуються дослідником.

Соколова Е.Т. зазначає, що проєктивні методики можуть бути валідними та надійними при високому професійному рівні психолога. Хоча повністю стандартизувати процедуру, аналіз та інтерпретацію проєктивних методик не можливо, оскільки це буде суперечити самій суті проєкції. Можна погодитися з Л. Франком, який зазначав, що «не можна сподіватися, що стандартизована процедура зможе описати окрему особистість як унікальну індивідуальність. Вона також не зможе сприяти проникненню в динамічні процеси особистості» (цит. за [210, с. 8]).

3.3. Соціокультурна зумовленість фрустраційних реакцій особистості як об'єкта діагностики і проблема контексту

Фрустраційні реакції підлітка не можуть розглядатися поза соціальних та культурно-історичних умов, тому що психічний вік тісно взаємопов'язаний з соціальним контекстом розвитку людини. Це дозволяє говорити про отроцтво як психосоціальний феномен.

Фрустраційні реакції як предмет дослідження – це, передусім, дослідження фрустраційних реакції конкретної людини в реальному історичному часі як «носія» соціокультурних, вікових, регіональних і інших соціальних характеристик. У цьому контексті запит теорії та практики на створення нових концептуальних підходів здатна задовольнити послідовна реалізація концепції фрустраційних станів та реакцій, яка припускає їх цілісне вивчення у представників конкретних соціальних і вікових груп, які діють в конкретних суспільно-історичних умовах та соціальних ситуаціях [177].

Соціокультурна зумовленість фрустраційних станів та реакцій особистості як об'єкта діагностики базується на класичних положеннях психології про те, що особистість завжди конкретно історична, вона є продуктом своєї епохи і тих суспільно економічних стосунків, співучасницею та учасницею яких вона є. Отже, вивчення особистості за своєю суттю є історичним дослідженням процесу її становлення за певних соціальних умов, певного суспільного ладу [141]. Психічні властивості особистості, на думку Б. Ф. Ломова, не можуть бути розкриті ані як функціональні, ані як матеріально-структурні. Вони належать до тієї категорії властивостей, які визначаються як системні. Це означає, що для дослідження їх об'єктивних засад необхідно вийти за межі індивіда, і розглянути його як елемент системи, якою є суспільство [135].

Ідейний комплекс понять «фрустрація» та «фрустраційні реакції» втілює діалектику соціального та індивідуального, об'єднує в собі різні аспекти буття та розвитку особистості, суспільства, культури, соціальних цінностей. Найбільш істотні ускладнення у їх дослідженні – це недостатня розробленість методичної бази, яка б дозволяла повною мірою їх діагностувати з урахуванням соціокультурних та вікових особливостей молоді певного суспільства. Тому тест С. Розенцвейга як пізнавальний конструкт і своєрідна теоретична модель пояснення фрустраційних реакцій має високі прогностичні і пояснювальні можливості.

Для дослідження фрустраційних реакцій сучасних підлітків ми не могли йти шляхом прямого використання класичного тесту С. Розенцвейга (Rosenzweig Picture – Frustration Study, PF Study) з кількох причин, основною серед яких була *проблема контексту*:

1) Психометричні властивості всіх методик змінюються з часом (*історичний контекст*). Це пов'язано зі стрімкими соціально-економічними та суспільно-політичними змінами сучасного світу: застарівають норми та взірці поведінки, методи та форми навчання, вимоги до рівня зрілості, адаптованості тощо. Як зазначає Н. Ю. Максимова «зміни в суспільстві призводять до зміни норм, а отже, змінюється й ставлення до певних поведінкових проявів» [142,

с. 27]. Відповідно протягом часу уявлення про сферу застосування та ефективність методики може змінитися – звужитися чи розширитися.

2) Поява і сприйняття досліджуваних феноменів завжди відбувається під впливом комплексу *соціокультурних контекстів* розвитку (культурологічний, соціально-історичний, соціологічний, педагогічний, дидактичний, ситуативний тощо). Загально визнане положення щодо провідної ролі соціальної детермінації у розвитку психіки у психодіагностиці набуває особливого значення. Кроскультурні відмінності менталітету європейських, англо-американських та українських підлітків мають бути враховані у психодіагностиці тих індивідуальних особливостей, які залежать від соціальних та культурних умов розвитку.

3) Труднощі в аналізі і використанні результатів, отриманих західними авторами полягають у тому, що в різних популяціях можуть існувати різні системи оцінок, їх значимості і семантичного вираження (*семантичний контекст*). Тому для їх перенесення в іншу популяцію необхідно проводити спеціальну роботу, яка виявляє переважаючі в ній системи психічних властивостей і способів їх рефлексії. Існуючі переклади англомовних методик на російську мову (іноді – без належної адаптації) не знімають проблему розробки валідних та надійних україномовних методик.

4) *теоретико-методологічний контекст* полягає в тому, що сприймання та дослідження феноменів завжди відбувається у певному методологічному, ідеологічному контексті. Труднощі в аналізі і використанні результатів, отриманих західними авторами полягають і у розбіжностях базових теоретико-методологічних підходів практичної діяльності англо-американських та українських психологів (попри потужні інтегративні тенденції у світовій психології). Кожна наукова теорія (психоаналіз, бихевіоризм, гуманістична концепція, діяльнісний підход та ін.), як і кожний історичний період задають *зовнішній* контекст дослідження психологічних феноменів – систему соціальних, соціокультурних, просторово-часових, ідеологічних, методологічних інтерпретацій розвитку.

Достатньою мірою стандартизовані україномовні методики діагностики розвитку для українських підлітків практично відсутні, що зумовлює

необхідність розробки вітчизняних стандартизованих методик, які дозволяли б порівняно швидко, і в той же час з достатньою повнотою виявляти специфіку розвитку особистості у цей період, і були б придатні для ефективного застосування як в дослідницьких, так і в практичних цілях.

Розробка валідних та надійних україномовних методик, таким чином, є важливим завданням сучасної української психодіагностики, яка (за окремими виключеннями [105; 199]) має вкрай обмежений власний стандартизований інструментарій. Все перелічене вимагає створення методик на рідній мові, *безпосередньо* на україномовній виборці та на основі базових теоретико-методологічних положень української психології.

Отже, необхідність адаптації західних методик, і, зокрема малюнкового тесту С. Розенцвейга, полягає у тому, що цей процес передбачає не вивчення фрустраційних реакцій особистості «взагалі», а особистості, яка розвивається та функціонує у певну історичну епоху, у абсолютно конкретному соціальному контексті з урахуванням широкого соціокультурного контексту, тенденції онтогенетичного розвитку особистості у сучасному суспільстві.

Таким чином, перед нами постало завдання апробувати новий методичний інструмент, який спирається на теоретичну модель та в найбільш повному вигляді представляє емпіричну операціоналізацію моделі фрустраційних реакцій українських підлітків та юнаків (як з точки зору теоретичних питань, так и с позиції психодіагностичної обґрунтованості)

3.4. Вік як контекст діагностики фрустраційних реакцій особистості

В процесі розроблення та стандартизації підліткового барє'рно-проективного тесту «PF-reactions» (на виборці підлітків 11-17 років) ми виходили з того, що соціальний контекст розвитку особистості тісно взаємопов'язаний з її психологічним віком.

Вік – категорія конкретно-історична, тому актуальним на сьогодні є створення методик діагностики, які відповідають ментальності, мові та культурі

певного суспільства. Власне роль соціальних факторів у формуванні віку людини, по суті, не потребує додаткових коментарів.

Вік – це об'єктивна, історично змінна, хронологічно і символічно фіксована стадія розвитку індивіда в онтогенезі [185], яка характеризується сукупністю закономірних фізіологічних і психологічних змін, не пов'язаних з індивідуальними відмінностями, що є спільними для всіх людей, які нормально розвиваються [186]. Тому В.І. Слободчиков пропонує розглядати вік не як відображення процесу розвитку, а як його форму [206].

У сучасній психології підкреслюється, що психічний вік визначається соціальним простором розвитку особистості, який задається, з однієї сторони, умовами середовища і, з іншої сторони, історичним часом життя особистості [15]. Д.І. Фельдштейн зазначає, що характеристики віку визначаються *конкретно-історичними умовами*, в яких здійснюється розвиток індивіда, характером виховання, особливостями його діяльності та спілкування [226]. Отже, процес діагностики не може здійснюватися поза врахування соціальних та культурно-історичних умов, у яких відбувається розвиток людини.

В науковій літературі представлені два принципово різних підходи до категорії «вік», завдяки чому сьогодні виділяється хронологічний (календарний) вік і умовний вік (вік розвитку). Визначення віку розвитку отримало назву періодизації, яка є спробою структурувати течію часу, виділити в ньому певні хронологічні періоди, які мають змістовне значення, уніфікувати і стандартизувати етапи розвитку людини.

Вік – багатовимірне поняття, яке включає різні іпостасі: біологічний вік; соціальний вік; психологічний вік [37; 109]. В силу нерівномірності і гетерохронності різних траєкторій розвитку підлітка вони є відносно самостійними аспектами умовного віку, і, як показує аналіз літератури, можуть розглядатися в контексті онтогенезу та /або життєвого шляху особистості, як основні лінії індивідуального розвитку. Біологічний вік визначається станом і функціонуванням організму, соціальний вік пов'язаний з рівнем соціального розвитку індивіда, психологічний вік в залежності від концептуальних підходів

описується через інтелектуальний вік, ступінь моральної зрілості, психосексуальний вік, суб'єктивно пережитий психологічний вік, який залежить від досвіду і самореалізації.

В основу нашого дослідження було покладено положення про те, що психологічний вік характеризується сукупністю закономірностей фізіологічних і психологічних змін, не пов'язаних із відмінностями індивідуальних особливостей. Він визначається шляхом співвіднесення рівня психічного розвитку з відповідними нормативними середньо статистичними симптомокомплексами (розумовий, емоційний, рекреаційний, моральний, психосоціальний тощо).

Емпіричне поняття віку є основними в тих наукових теоріях, які прийнято називати віковими. В них на перший план виходять проблеми опису віку – його характеристик, тривалості, умов виникнення і завершення. В цьому випадку онтогенез розглядається як послідовність відносно самостійних і відділених один від одного відрізків. Це означає введення поняття про періодизацію онтогенезу, яке тісно пов'язане, хоча і не співпадає повністю з поняттям розвитку в онтогенезі.

Найбільш повне відображення проблема психічного віку отримала в межах культурно-історичної психології і теорії діяльності, де вік трактується як цілісне динамічне утворення, структура, що визначає роль та вагу кожної часткової лінії розвитку. Л. С. Виготський характеризував психологічний вік як певну епоху, ступінь, відносно замкнений цикл розвитку, значення якого зумовлено його місцем у загальному розвитку людини. Кожна зі стадій розвитку відрізняється від інших в якісному і кількісному відношенні, є «цілісним динамічним утворенням» [58, с. 256], «відносно однорідним цілим» [58, с. 108], має єдину, специфічну і неповторну структуру процесу розвитку, тобто характеризується наявністю своєрідних вікових закономірностей та специфічними формами дії загальних закономірностей.

Найбільш популярний контекст аналізу проблеми віку в психології – це дослідження онтогенетичного розвитку психіки, формування психічних

структур, що підкоряється загальним для всіх закономірностям. Б. Г. Ананьєв [9] запропонував розглядати вік не тільки як основну одиницю періодизації онтогенезу, але і як *критерій* для виділення окремих етапів життєвого шляху особистості. Завдяки цьому у сучасній психології вік людини розуміють як функцію біологічного, історичного та психологічного часу, яка забезпечує конвергенцію двох основних ліній розвитку людини: онтогенетичної еволюції та життєвого шляху.

Навіть стислий аналіз проблеми віку показує багатозначність цієї категорії, без врахування якої неможлива *діагностика* соціально та індивідуально зумовлених якостей людини. З однієї сторони, вік – це індивідуальна особливість людини, яка характеризує онтогенетично зумовлені закономірності її розвитку, з іншої сторони, вік – це набір нормативно рольових характеристик, похідних від системи розподілу праці та соціальної структури суспільства, який визначає обов'язковість та доступність різних форм соціальної активності для людей того чи іншого хронологічного віку.

В контексті *діагностики фрустраційних станів та реакцій* важливо, що категорія «вік» є універсальною характеристикою людини. Поняття «вік» дозволяє відслідковувати динаміку, часовий аспект проблеми розвитку у підлітковому віці. Ця категорія зберігає своє суспільне та наукове значення як інструмент ставлення до підлітка як представника певного віку, визначення його місця у суспільстві, пред'явлення йому певних очікувань та вимог.

Вікові *задачі розвитку* у підлітковому віці представлені в культурі у вигляді нормативних критеріїв цього віку, виражених у віковій термінології, періодизації, очікуваннях і стереотипах, заданих в якості норми, елементів вікової культури, за якими представники даного віку ідентифікують себе як такі, що належать до цього віку і відрізняються від усіх інших. Звідси випливає, що у діагностичному обстеженні і тим більш у процесі використання діагностичного інструментарію необхідно враховувати соціокультурно зумовлені характеристики підліткового віку, його межі, роль і зміст отроцтва як соціально зумовленого та нормативного явища в онтогенезі [243].

Очевидно, що структура специфічно вікових ролей, яка задає орієнтири для оцінки психосоціального віку людини, культурно- та історично-специфічна. Отже, віковий процес не може розглядатися поза соціальних та культурно-історичних умов, у яких він протікає.

В контексті *діагностики фрустраційних реакцій* важливо, що вік є ментальною універсалією, яка презентує результати біо-соціо-культурного розвитку суб'єкта [76]. Люди – представники *різних культурно-історичних епох* розвиваються по-різному і досягають різних рівнів розвитку. У цьому сенсі вірним є уявлення про те, що вік – категорія конкретно-історична, тому актуальним є створення методик діагностики, які відповідають ментальності та культурі певного суспільства.

Отже, необхідність адаптації тесту Розенцвейга з урахуванням вікового аспекту полягає у тому, що вивчення фрустраційних реакцій особистості має враховувати тенденції онтогенетичного розвитку особистості у сучасному українському суспільстві. Як було показано у першому розділі, підлітковий період розвитку має свої специфічні особливості, зумовлені становленням Я-концепції, новими формами стосунків з оточуючим світом, появою кризових явищ тощо.

Водночас варто зазначити, що авторський варіант методики дослідження особистості С. Розенцвейга (Rosenzweig Picture – Frustration Study, PF Study) має доволі розмиті вікові межі застосування. Дитячий варіант рекомендується використовувати по відношенню до дітей віком від 4 до 12 років, а доросла версія тесту створена для всіх хто старший за 15 років. У інтервалі ж від 12 до 15 років передбачається використання як дитячого, так і дорослого варіантів тесту [288]. На наш погляд, дане розмежування не відповідає віковим особливостям сучасних підлітків. У зв'язку з цим, ми підтримуємо позицію Л. Ясюкової [254], яка пропонує використовувати дорослий варіант тесту для підлітків починаючи із 7-го класу. Однак, складність полягає в тому, що для учнів цієї вікової категорії зміст ситуацій представлених у дитячому варіанті тесту вже не є актуальним, але і дорослий варіант ще не набув достатньої значимості. У зв'язку

з цим особливої актуальності набуває створення модифікованого варіанту тесту для учнів підліткового і раннього юнацького віку, який би у повній мірі враховував особливості цих вікових категорій і дав можливість визначити специфіку фрустраційних реакцій в контексті змінних умов їх вікового розвитку.

3.5. Організація психометричного дослідження: задачі, процедура адаптації тесту, методи

Попередній аналіз показав, що стандартизованих методик діагностики особистості українських підлітків вкрай мало. Це актуалізує необхідність розробки вітчизняних стандартизованих методик, які дозволяли б з достатньою повнотою виявляти специфіку розвитку особистості та її поведінки (фрустраційних реакцій) у цей період, і були б придатні для ефективного застосування як в дослідницьких, так і в практичних цілях.

В процесі організації психометричного дослідження ми враховували, що методичні проблеми дослідження фрустраційних реакцій у підлітковому віці релевантні проблемам дослідження вікового розвитку в цілому: суттєві відмінності теоретичних підходів дослідників до цього феномену, проблеми методичного забезпечення збору емпіричних даних, відмінності у використанні термінології, різні уявлення про феноменологічний зміст періоду отроцтва, недостатньо відрефлексовані поняття, специфіка тезаурусу тощо.

Визначимо *базові методологічні позиції*, на яких ґрунтується теоретико-експериментальна програма створення барє'рно-проективного тесту «PF-reactions» для українських підлітків 12-18 років:

1) Методологічною основою дослідження є фундаментальні ідеї і принципи діалектики, а також загальнонаукові методи – системний підхід, який актуалізує стосовно соціальної системи структурно-функціональні принципи; генетичний та історико-генетичний метод, який орієнтує на аналіз проблематики становлення досліджуваного явища, методичних процедур і принципів еволюційного, порівняльно-історичного, системно-рівневого, психосоціального

та типологічного підходів. Специфіка використання *методичного інструментарію* також полягала у застосуванні методів теоретизації (історико-критичного аналізу і узагальнення, типізації, моделювання), використанні методичних можливостей методів аналізу і синтезу, інтерпретування і витлумачення.

2) Методологічною базою дослідження є положення генетичної психології С. Д. Максименка, зокрема, виділені С. Д. Максименко провідні принципи дослідження в генетичній психології:

а) принцип аналізу за «одинацями» (визначення вихідного суперечного відношення, що породжує клас явищ як ціле);

б) принцип історизму (принцип єдності генетичної та експериментальної ліній дослідження);

в) принцип системності (принцип цілісного розгляду психічних утворень);

г) принцип проектування (принцип активного моделювання, відтворювання форм психіки в особливих умовах).

3) Методологічні засади дослідження також ґрунтуються на сформульованій О. М. Ткаченко [218] вимозі пояснювати будь-який феномен психіки, застосовуючи весь арсенал системи пояснювальних принципів психології. Отже, феномен психосоціального розвитку може бути адекватно і всебічно описаний, лише будучи пропущений крізь „призму» системи принципів, тобто має розглядатися як:

а) причино зумовлене;

б) продукт і умова відображення;

в) вияв специфічно якісного рівня розвитку психіки суб'єкта;

г) особлива система і разом з тим елемент іншої, більш складної системи.

Парадигма нашого дослідження орієнтована на створення *єдиної системи теорії, експерименту і практичного застосування його результатів*. Для успішної реалізації завдань емпіричної частини дослідження була розроблена спеціальна програма, що включає наступні основні пункти:

- визначення предмета, цілей і завдань дослідження фрустраційних реакцій підлітків;
- розробка методів і процедури дослідження фрустраційних реакцій підлітків і типів і рівнів їх розвитку (адаптація тесту);
- розробка процедури і послідовності збору емпіричних даних; розробка системи якісного та кількісного аналізу отриманих емпіричних даних;
- обробка отриманих результатів (статистична обробка даних; аналіз отриманих результатів; осмислення результатів дослідження; теоретичний аналіз і психологічна інтерпретація отриманих даних; опис отриманих результатів);
- складання прогнозуючих моделей фрустраційних реакцій підлітків на основі отриманих результатів.

На основі результатів теоретичного аналізу було сформульовано основні напрями **дослідження**: верифікація теоретичної моделі фрустраційних реакцій підлітків, визначення основних структурно-змістових компонентів теорії фрустраційних реакцій Розенцвейга і створення на цій основі барєрно-проективного тесту «PF-reactions» для підлітків 11-17 років.

Основною метою нашого дослідження була адаптація тесту С. Розенцвейга до особливостей підліткової вибірки в нових суспільно-історичних умовах застосування, зокрема, на виборці українських підлітків 11-17 років.

Для досягнення цієї мети було поставлено наступні *завдання*:

1) Узагальнити зарубіжні та вітчизняні спроби психодіагностики фрустраційних реакцій, позначити основні методологічні та інструментальні підходи до їх діагностики; здійснити пошук валідних та адекватних методичних прийомів їх вивчення як емпіричних показників предмета дослідження.

2) здійснити адаптацію малюнквого тесту фрустраційних реакцій Розенцвейга, апробувати новий методичний інструмент; здійснити комплексну перевірку діагностичних можливостей цієї методики, її валідацію та стандартизацію.

3) Використовуючи стандартизований бар'єрно-проективний тест «PF-reactions» для підлітків 11-17 років реалізувати цикл діагностичних процедур на основі використання експериментально-генетичного (генетико-моделюючого) методу вивчення закономірностей розвитку фрустраційних реакцій підлітків; продемонструвати специфіку та особливості фрустраційних реакцій в різних вікових та гендерних групах підліткового віку.

Адаптація та стандартизація тесту С. Розенцвейга здійснювалася згідно із традиційною процедурою, рекомендованою у відповідній літературі.

Адаптацію тесту Розенцвейга ми реалізовували, з однієї сторони, як комплекс заходів, що забезпечують його адекватність в нових умовах застосування, з іншої – як комплекс заходів, що забезпечують його адекватність для нової вікової виборки.

Адаптація тесту Розенцвейга здійснювалася наступними етапами:

1) експертна змістовна оцінка попереднього стимульного матеріалу (класичного варіанту тесту Розенцвейга);

2) перевірка еквівалентності експериментального стимульного матеріалу й оригіналу;

3) встановлення нового стимульного матеріалу і збір відповідних норм на вітчизняній вибірці підлітків та юнаків 11-17 років (з експертною оцінкою відповідності оригіналу);

4) перевірка надійності та валідності відповідно до психометричних вимог;

5) стандартизація на вибірках українських підлітків різних вікових груп (молодший, середній і старший підлітковий вік).

Авторська позиція полягала у тому, що дослідження фрустраційних реакцій та станів сучасного підлітка – це вивчення фрустраційних реакцій особистості, яка розвивається і функціонує в певну історичну епоху, в конкретному соціальному контексті. При такому підході предметом діагностики є соціально-психологічні та інші реально значущі в межах взаємозв'язку «особистість – соціум» особливості фрустраційних реакцій та станів підлітків – конкретних представників соціально-вікової групи.

РОЗДІЛ 4. ПРОЕКТИВНИЙ ТЕСТ С. РОЗЕНЦВЕЙГА «PF-STADY»

4.1. Сутність, зміст та діагностичні можливості класичного варіанту тесту «малюнкової фрустрації» С. Розенцвейга

Класичний варіант малюнкової методики вивчення фрустраційних реакцій «Rosenzweig Picture – Frustration Study, PF Study», був розроблений американським психологом Саулом Розенцвейгом на основі теорії фрустрації і належить до класу напівпроективних методик, що мають на меті діагностику особливостей поведінки дітей та дорослих у змінних фрустраційних умовах буття. Вивчення діагностичного потенціалу тесту «малюнкової фрустрації» С. Розенцвейга дає підстави відмітити, що за своїми діагностичними характеристиками він займає відносно проміжне становище між тематичним апперцептивним тестом та методом словесних асоціацій. Тут об'єднані об'єктивні переваги асоціативного експерименту (зручні умови для стандартизації результатів, портативність та ін.) із можливістю аналізу схованих, глибинних аспектів особистості для вивчення яких долучаються методики, що побудовані на принципах проекції [66, с. 6].

Тест «PF-stady» направлений на виявлення індивідуальних способів поведінки у фрустраційних ситуаціях, які повсякчас виникають у процесі соціальної взаємодії людини з оточуючим її світом. Данні методики, у поєднанні з результатами дослідження інших психологічних характеристик, можуть слугувати одним із показників конструктивного чи неконструктивного розвитку особистості [289]. У зв'язку з цим, результати тестування представляють інтерес не лише в діагностичному плані, але й як один із чинників проведення психокорекційної та розвивальної роботи з людьми різних вікових категорій.

Створений С. Розенцвейгом тест відрізняється своєю спрямованістю на конкретну область людської поведінки. Він наділений відносно об'єктивною процедурою оцінки, що робить його більш доступним для статистичного аналізу в порівнянні з іншими проективними тестами [254]. Стимульним матеріалом

методики є схематичні контурні малюнки із зображеннями різних за змістовим наповненням фрустраційних ситуацій, що відтворюють розповсюджені життєві сценарії буття людини.

В основу тесту покладено припущення про те, що людина свідомо чи підсвідомо ідентифікує себе із фрустрованим персонажем на малюнку і через відповідь проектує свої власні потреби й установки поведінки [288]. У зв'язку з цим, людина отримує завдання подивитися на пропоновану їй ситуацію, проаналізувати коментар персонажа, що несе в собі певне сенсові наповнення і дати відповідь на цей коментар, або звинувачення у свій адрес. При цьому ставиться умова – говорити (або записати) першу асоціацію, яка виникає у свідомості і суб'єкт має відповідати не за себе особисто, а за анонімного персонажа, який зображений на конкретній тестовій ситуації.

Стимульний матеріал тесту «малюнкової фрустрації» С. Розенцвейга поділений на дві великі групи – ситуації «перешкоди» (ego-blocking situation) та ситуації «звинувачення» (superego-blocking situation). Першу групу складають ситуації, в яких безпосередньою причиною фрустрації є певна перепона (інша особа або предмет у навколишньому оточенні), яка розчаровує суб'єкта, руйнує його плани, ускладнює діяльність, тобто, тією або іншою мірою заважає досягненню значимої для людини мети. До другої групи віднесені ситуації в яких діючий суб'єкт зустрічається зі звинуваченнями, образами або нападками на себе з боку іншої особи [66, с. 7]. Між цими типами ситуацій є безпосередній зв'язок, оскільки ситуація «звинувачення» передбачає, що їй передувала ситуація «перепони».

На всіх малюнках тесту С. Розенцвейга з однієї сторони розміщений персонаж, який говорить певний коментар. Він по суті є фруструючим персонажем, який говорить певну фразу, яка або ставить іншого персонажа у незручну ситуацію, тобто створює бар'єр на шляху досягнення цілі, або ж звинувачує його у чомусь, таким чином виявляючи до суб'єкта відкриту агресію. Класичний варіант тесту «Rosenzweig Picture – Frustration Study» передбачає дві форми (дитячу і дорослу), які суттєво відрізняються одна від одної за змістом

стимулюючого матеріалу і контекстом ситуацій у які потрапляє фрустрований персонаж. Зокрема, у дитячому варіанті тесту персонажами є діти дошкільного (або молодшого шкільного) віку які ведуть діалог між собою. Ситуації на малюнках дуже дитячі і як вже було сказано вище, не підходять ні підліткам ні юнакам. Зображення ж у дорослому варіанті тесту, навпаки, занадто дорослі і стосуються як правило професійних ситуацій, або проблем, які виникають у людей, що вже мають сім'ю і роботу.

Спільною рисою обох варіантів стимульного матеріалу тесту С. Розенцвейга (дитячого і дорослого) є схематичність зображення малюнків, які оформлені тільки за допомогою контурних ліній, що слугує підставою до спрощеного розуміння ситуації і дає можливість легше асоціювати себе із зображеним на малюнку персонажем.

Сама процедура проведення тестування має певну специфіку, яка спричинена віком людей, що приймають участь у вивченні їх фрустраційних реакцій. У той час як доросла форма методики «малюнкової фрустрації» С. Розенцвейга є достатньо легкою у проведенні, то дитяча форма передбачає безпосередній контакт психолога і дитини, так як діти дошкільного і молодшого шкільного віку часто ще не вміють писати і через це їх відповіді, що фіксуються у спеціальному протоколі не можуть бути ними записані самостійно. У цих випадках безпосередні записи веде людина, що проводить тест, а це апіорі унеможливує будь-яку групову форму проведення дослідження. Хоча у класичному варіанті даний тест передбачає можливість як індивідуального, так і групового вивчення фрустраційних реакцій. Однак більшість дослідників погоджуються із тим, що перший варіант є більш виваженим оскільки дає можливість отримати значно надійніші результати. Те саме стосується і записів відповідей. Для учнів молодших класів (навіть тих, що вміють писати) бажаним є фіксування відповідей дорослим, адже для молодших школярів сам процес письма є складним завданням, а тому самостійний запис дитиною своїх коментарів може викликати феномен «зсуву мотиву на мету», тобто хвилювання стосовно

можливості зробити помилку змінить сенс вислову, а значить може завадити отримати правдиві відповіді.

Індивідуальна форма організації процедури тестування є пріоритетною і для учнів більш старшого віку, зокрема, підлітків і юнаків. Це пояснюється тим, що експериментатор може контролювати сам процес роботи і вчасно реагувати на можливі складнощі (наприклад, відмова відповідати, порушення порядку проведення тестування тощо). Основною перевагою індивідуальної форми роботи є й те, що вона дозволяє зафіксувати всі інтонаційні та невербальні сигнали, що подає дитина під час аналізу ситуацій. Для протоколу це є важливим, але при груповій формі роботи ці деталі втрачаються, що робить оцінку відповідей менш об'єктивними.

За правилами тесту перед початком роботи людині пред'являється інструкція: «Перед тобою на малюнках зображені люди, які щось говорять одне одному. Подивись уважно на малюнок. Тут зображені дві людини. Один з них, той, що знаходиться зліва, щось говорить іншому, а той йому відповідає. Але, що саме він відповідає ми не бачимо, тому у нього над головою зображено пустий квадрат. Давай подивимося, що саме говорить людина, яка знаходиться зліва, а потім ти скажеш, що відповідь йому та людина, яка знаходиться справа. Назви будь-ласка першу відповідь, яка прийде тобі у голову». Інструкція може відрізнятися по способу виразу думки, однак вона є обов'язковим елементом роботи з тестом С. Розенцвейгом, оскільки має за мету зняти зайве напруження і самокритичність установки асоціювати себе з людиною, що зображена на малюнку. При цьому, доцільним є додавання до основного тексту інструкції коментарів про те, що тут взагалі немає правильних та неправильних відповідей і, що всі будь яка відповідь буде прийнята з позиції доцільності [289].

С. Розенцвейг за допомогою свого тесту «PF-stady» вивчав питання реакцій людини у різних умовах життя (успіху та неуспіху) в ситуаціях коли на шляху до досягнення мети виникає перепона, яку не можна подолати (навіть якщо людині так тільки здається). Позиція С. Розенцвейга полягає у тому, що фрустраційні ситуації не просто впливають на емоційний стан суб'єкта, а й мають таке велике

значення, що можуть цей суб'єкт змінити. При цьому спектр реакцій людини на такі ситуації є доволі широким – від стану розгубленості, пасивності, бездіяльності або спустошення до різких агресивних дій направлених ззовні. Діагностика таких станів дозволяє вирішити важливі завдання – від діагностики як визначення та констатації того чи іншого стану до прогнозування поведінки людини в ситуаціях фрустрації.

Отже, діагностичні можливості класичного варіанту методики «малюнкової фрустрації» С. Розенцвейга є доволі широкими, що робить її ефективним діагностичним інструментарієм по роботі у напрямку діагностики фрустраційних реакцій молодших школярів та дорослих.

4.2. Характеристика оціночних категорій та факторів тесту «PF-study»

Інтерпретація отриманих результатів по тесту «малюнкової фрустрації», у відповідності з теорією С. Розенцвейга, здійснюється у двох ракурсах: за напрямком та типом реакцій на фрустраційні ситуації.

За **напрямами** фрустраційні реакції поділяються на:

а) екстрапунітивні (extrapunitive reaction) – спрямовані на живе або не живе оточення, передбачають засудження зовнішньої причини фрустрації, підкреслюється ступінь фрустраційної ситуації, іноді розв'язання проблеми вимагається від іншої особи (характеризується ступінь експресивності та зовнішньої активності людини при неочікуваній зустрічі з неприємними для неї обставинами);

б) інтропунітивні (intropunitive reaction) – направлені на самого суб'єкта і передбачають прийняття провини або ж відповідальності за виправлення створеної ситуації на себе (характеризується ступінь вини, яку людина бере на себе при зустрічі з життєвими перепонами);

в) імпунітивні (impunitive reaction) – передбачають розгляд фрустраційної ситуації у ракурсі її малозначимості, вона сприймається як така, що може минути з плином часу; звинувачення оточуючих або самого себе майже повністю відсутне

(характеризується ступінь адекватності і уваги, з якою людина оцінює життєві неприємності) [70, с. 163].

За **типами** фрустраційні реакції поділяються на три групи:

1) *перешкоджаюче-домінантні (obstacle dominance)* – підкреслюється наявність перешкод, що викликають фрустрацію; на них робиться акцент незалежно від їх оцінки як сприятливих, несприятливих або малозначущих (характеризується ступінь ригідності людини у стресових ситуаціях);

2) *самозахисні (ego defence)* – проявляється активність у вигляді засудження кого-небудь, заперечення або визнання власної провини; такі реакції спрямовані на захист свого «Я» (дозволяє оцінити загальну стресостійкість індивіда);

3) *потребово-наполегливі (necessary persistent)* – характеризуються постійною потребою знайти конструктивне розв'язання конфліктної ситуації у формі вимоги про допомогу від інших осіб або прийняття на себе зобов'язання розв'язати ситуацію самостійно (проявляється орієнтація людини на раціональне вирішення проблеми) [288].

Поєднання шести названих вище категорій у своїй сукупності дає дев'ять основних оціночних факторів, а також два додаткових параметри, кожен з яких має відповідну позначку у вигляді букви. Вони, у свою чергу, слугують основою для складання загального профілю фрустраційних реакцій (таблиця 4.1.).

Таблиця 4.1.

Профілі фрустраційних реакцій

(з урахуванням типів та напрямків реакцій)

Напрямок реакцій	Тип реакцій		
	OD	ED	NP
E	E'	E (E)	e
I	I'	I (I)	i
M	M'	M	m

Відповідно, E – екстрапунітивні реакції, I – інтропунітивні реакції, а M – імпунітивні реакції. Ці три напрямки реакцій можуть по різному співвідноситися

із типом реакцій і тоді ж вони утворюють певні профілі фрустраційних реакцій. Для пере поново-домінантного типу (OD) використовуються заглавні літри з апострофом – E', I', M'. Реакції екстра-, інтро- і імпульсивного напрямку самозахисного типу (ED) позначаються просто прописними літрами без будь яких позначок – E, I, M. Для позначення типу потребово-наполегливих реакцій (NP) використовуються маленькі літри – e, i, m.

Оцінка кожної відповіді записується із урахуванням розташування факторів по трьом вище представленим колонкам: OD, ED, NP, тобто на першу позицію заносяться фактори, які відносяться до типу «з фіксацією на перепоні», на другу – фактори, що відносяться до типу «з фіксацією на самозахисті», а на третю – фактори, які відповідають типу «з фіксацією на задоволенні потреби». При записі прийнято розділяти позиції ризикою під нахилом (OD/ED/NP).

Якщо відповідь оцінена тільки в один фактор, наприклад імпульсивна реакція з фіксацією на задоволенні потреби, то її оцінка записується наступним чином: // m. У випадку, коли відповідь оцінена як імпульсивна з фіксацією на перепоні і одночасно як екстрапульсивна з фіксацією на самозахисті, то оцінка записується так: M'/ E /. При цьому, якщо оцінка є такою, що на одну позицію потрібно занести одразу два фактори, то їх символи розділяються крапкою з комою, наприклад: / E; I / або // e;m. Розрахункове значення кожного фактора оцінюється в 1 бал. У випадку коли на одному показнику зафіксовано одразу два фактори, то така відповідь оцінюється в 0,5 балів. Більш детальне роз'єднання однієї відповіді на показники 3,4 та ін. вважається можливим, але не рекомендоване авторським описом тесту. При цьому у всіх випадках загальна сума розрахункових факторів (при умові, що протокол відповідей був повністю заповнений) дорівнює двадцяти чотирьом балам – по одному балу на кожен окремий пункт коментаря до фрустраційної ситуації.

Отже, класичний варіант методики «малюнкової фрустрації» С. Розенцвейга дає можливість визначити дев'ять оціночних категорій, які характеризують тип і напрямок фрустраційної реакції людини на змінні умови життя в соціумі (таблиця 4.2.).

Таблиця 4.2.

Оціночні фактори класифікації відповідей до тесту С. Розенцвейга

		Тип реакції		
		«З фіксацією на перепоні» (OD)	«З фіксацією на самозахисті» (ED)	«З фіксацією на задоволенні потреби» (NP)
Напрямок реакції	Екстрапунітивний (Е)	<p>Е'</p> <p>У відповідях підкреслюється наявність фруструючої обставини, <i>перепони</i>. Суб'єкту не по собі. Відчувається <i>безвихідь</i> та <i>розгубленість</i>. Увага фіксується на наявності проблеми.</p> <p><u>«Ця ситуація хвилює мене!»</u></p> <p>Приклади: «Як шкода! Така гарна лялька розбилась!», «Дуже шкода», «Який жах!», «Це так не правильно!»</p>	<p>Е (Е)</p> <p>Виражається ворожість. Реакція спрямована проти когонебудь або чого-небудь в оточенні. У відповідях міститься звинувачення, погрози, сарказм.</p> <p><u>«Ви винні у тому, що сталося!»</u></p> <p><u>Більше не повторюйте нічого подібного!»</u></p> <p>Приклади: «Це ти винна!», «Ти розбила мою ляльку!».</p> <p>(Е) – суб'єкт активно заперечує свою вину.</p>	<p>е</p> <p>Вирішення фрустраційної ситуації у підкресленому вигляді вимагається від іншої особи. Суб'єкт звертається до іншого учасника події за реальною допомогою у вирішенні ситуації.</p> <p><u>«Це ви маєте вирішити цю проблему!»</u></p> <p>Приклади: «А ти її полагодити», «Дай мені тоді іншу», «Зробіть це ви».</p>
	Інтропунітивний (І)	<p>Фруструюча ситуація інтерпретується як позитивна, така, що приносить задоволення.</p> <p><u>«Ця ситуація по суті – благо для мене!»</u></p> <p>Приклади: «Тепер у мене буде більше часу», «Зате тобі куплять нову ляльку», «Який збіг».</p> <p>У відповіді може підкреслюватися співучасть суб'єкта до фрустрації іншої особи.</p>	<p>Агресія у формі засудження, самозвинувачення, домінує почуття вини, власної неповноцінності, сумління.</p> <p><u>«Це мене потрібно засуджувати»</u></p> <p>Приклади: «Вибач, я більше так не буду», «Я сам винен».</p> <p>(І) – суб'єкт визнає свою вину, але при цьому заперечує свою відповідальність, спираючись на об'єктивні обставини.</p>	<p>Суб'єкт намагається самостійно знайти вихід із фрустраційною ситуацією (натякаючи на свою вину). Головна персона тут – сам суб'єкт.</p> <p><u>«Я беру на себе відповідальність за виправлення цієї ситуації»</u></p> <p>Приклади: «Я її зараз полагоджу», «Я куплю вам нову», «Я все полагоджу сам», «Одну хвилинку, зараз я відкрию».</p>
	Імпунітивний (М)	<p>Мінуси фрустраційної ситуації майже не помічаються або зводяться до повного їх заперечення.</p> <p><u>«Ця ситуація не має ніякого значення і мене майже нічого не хвилює»</u></p> <p>Приклади: «Нічого страшно-го», «Пустяк», «Нічого, посидимо трошки під дверима».</p>	<p>Відповідальність особи, який потрапив у фрустраційну ситуацію, зведена до мінімуму, засудження при цьому уникається.</p> <p><u>«Нікого (ні вас ні мене) не можна засуджувати за те, що сталося»</u></p> <p>Приклади: «Ладно, що ж тоді поробиш», «Все одно нічого не можна було зробити», «Мабуть немає автобусу».</p>	<p>Виражається надія, що час, або нормальний хід подій автоматично вирішить проблему – просто потрібно трохи почекати. Взаєморозуміння та поступки знищать фрустраційну ситуацію.</p> <p><u>«Проблема вирішиться сама собою, треба тільки почекати»</u></p> <p>Приклади: «Почекай, прийде тато і все полагодить», «Ще не вечір», «Коли-небудь завезуть»</p>

4.3. Критерії ідентифікації результатів тесту: розрахунок коефіцієнту групової адаптації, побудова профілів і паттернів, аналіз тенденцій.

Процес обробки статистичних даних тесту С. Розенцвейга передбачає п'ять послідовних стадій: побудова профілів фрустраційного реагування; визначення коефіцієнту групової адаптації; оформлення зразків; аналіз наявних тенденцій; інтерпретація та узагальнення результатів. Результати обробки даних фіксуються у спеціальний бланк для обробки результатів вивчення фрустраційних реакцій (Додаток А).

Побудова профілів фрустраційного реагування передбачає перекодування відповідей (у відповідності до критеріїв оцінки типів і напрямків реакцій) і фіксування їх у спеціальному протоколі. Результати у таблиці оціночного бланку розподіляються по трьом колонкам: OD, ED, NP.

Після цього підраховується частота, з якою у протоколі зустрічається кожен із дев'яти основних оціночних факторів. На основі частот дев'яти факторів підраховуються частоти для шести оціночних категорій (сумарні значення для напрямків та типів реакцій). Підраховані таким чином показники і складають сумарний профіль реакцій на фрустраційні ситуації тесту «малюнкової фрустрації» С. Розенцвейга.

Зафіксовані значення профілю фрустраційних реакцій для окремого суб'єкта в подальшому співвідноситься з нормативними показниками для факторів і категорій, які отримані у групах здорових людей відповідного віку та статі (Додаток Б).

Щоб розглянути окремі фактори у їх співвідношенні один з одним (враховуючи при цьому тип фрустраційної ситуації) аналізуються утворені паттерни. До загального паттерну включаються три фактори, що найбільш часто зустрічаються в профілі фрустраційного реагування, незалежно від типу і напрямку самої реакції. Вони фіксуються у тій послідовності, яка відповідає абсолютному значенню їх частот: кожен найбільш сильний по значимості фактор відрізняється від попереднього по частоті використань знаком «>», а два

однакових фактора вносяться у дужки і розділяються знаком « \Rightarrow ». Наприклад: $M > (e = I) > E'$.

Крім загального паттерну можна отримати інформацію про домінуючі форми поведінки суб'єкта у різних типах ситуацій – звинувачення та перепони. Ці категорії показують, як суб'єкт «захищається», якщо певний вчинок ставлять йому у вину – чи заперечує він свою причетність до вчинку, чи ставить під сумнів тільки свою відповідальність за нього.

Після побудови профілів та паттернів починається робота над визначенням загальних тенденцій у відповідях суб'єкта на фрустраційні ситуації. Ця група показників дає можливість встановити, чи змінює суб'єкт свою лінію поведінки у ході тестування, перебудовуючись із одного типу і напрямку реакцій на інший, і наскільки такі зміни є значимими. На думку автора методики аналіз таких трансформацій має принципово важливе значення оскільки дає реальну інформацію про способи поведінки суб'єкта у фрустраційній ситуації. Наприклад, суб'єкт може спочатку відповідати на малюнки тесту у вираженій екстрапунітивній манері, а потім після десятої відповіді перейти до інтропунітивного способу реагування, оскільки характер попередніх відповідей може викликати у нього почуття провини. Окреслена наявність тенденцій у відповідях, не залежно від їх якісних характеристик, вказує на нестабільність фрустраційних реакцій і може слугувати одним із показників зниження фрустраційної толерантності.

У графічному вимірі тенденції виражаються у вигляді стрілок, на кінці яких зазначається фактор чи категорія, для яких ця тенденція підрахована. Над стрілкою підписується числове значення тенденції з відповідним знаком «+» чи «-». Позитивна тенденція має місце тоді, коли вивчаємий фактор чи категорія мають місце у першій половині тесту, якщо ж таке переважання відзначається у другій половині тесту, то мова йде про так негативну тенденцію.

Вираховується тенденція по формулі: $a - b : a + b$, де a – кількісна оцінка фактора або категорії в першій половині тесту, b – їх кількісна оцінка у другій половині тесту. Тенденція вважається значимою, якщо вона підраховується на

основі не менш ніж 4-х ситуацій тесту і має мінімальну оцінку $\pm 0,33$. Усього підраховуються п'ять можливих типів тенденцій [289].

Класичний варіант тесту «малюнкової фрустрації» передбачає вирахування коефіцієнту групової адаптації (у авторській версії С. Розенцвейга GSR «group conform rate» – ознака конформності у групі), який вимірює «конформність» відповідей по відношенню до середніх даних по загальній вибірці. Тобто даний показник фіксує наскільки відповіді окремого суб'єкту співпадають з найбільш розповсюдженими (стандартними) відповідями на окремі ситуації тесту.

У загальному значенні рівень GSR дає уявлення про те, наскільки поденка окремої фрустрованої людини буде відповідати поведінці її однолітків і наскільки вона буде співпадати з тими формами поведінки, яким можна було б очікувати від більшості людей конкретної вікової категорії. Саме тому в російськомовній версії тесту цей показник традиційно розуміється, як міра соціальної адаптації суб'єкта до свого найближчого оточення.

Для підрахунку показника GSR складається таблиця стандартних відповідей. Відповідь вважається стандартною, якщо дотримані декілька важливих умов: 1) відповідь фіксується в конкретній ситуації в одній вибірці з частотою більш ніж 40 %; 2) частотне значення відповіді повинно мати статистично достовірну відмінність від наступних за ним по частоті відповідей. Якщо ступінь розбіжності не досягає критичної величини, то друга по частоті відповідь також включається в таблицю стандартних відповідей.

Показник GCR вираховується через співставлення оцінок відповідей окремого учасника тестування з таблицею стандартних відповідей (Додатки В, Г, Д, Е).

4.4. Результати лонгітюдного дослідження динаміки фрустраційного реагування підлітків за класичним варіантом тесту «малюнкової фрустрації» С. Розенцвейга

З метою перевірки відсотку значимості у предикторній структурі детермінації фрустраційних станів учнів вікової динаміки, що проявляється у типах і напрямках фрустраційних реакцій учнів підліткового віку, нами було проведено лонгітюдне дослідження (розраховане на чотири роки) [175]. Провідною методикою у дослідженні став класичний варіант тесту «малюнкової фрустрації» С. Розенцвейга, що дозволив порівняти статистичні дані по напрямкам (екстрапунітивні (Е), інтропунітивні (І), імпунітивні (М)) та типам (перепоновно-домінантні (OD), самозахисні (ED), потребово-наполегливі (NP)) фрустраційних реакцій учнів в межах групи учнів підліткового і раннього юнацького віку.

Лонгітюдний метод дослідження був направлений на перевірку висунутих каузальних гіпотез при однозначній кількісній оцінці динамічних характеристик вікового розвитку підлітків. Це в свою чергу дозволило збільшити точність вимірювання вікових особливостей підлітків через контроль інтаіндивідуальної мінливості при зустрічі з фрустраційними ситуаціями.

Метод поздовжніх зрізів (інша назва лонгітюдного методу) дозволив прослідкувати поступові трансформації, які відбулися з поведінковими системами підлітків у процесі їх дорослішання, що в свою чергу дало можливість виявити приховані тенденції часової динаміки психологічних показників фрустраційних станів учнів вікової категорії молодших та старших підлітків.

У загальному вигляді організоване емпіричне дослідження фрустраційних станів підлітків було проведено з метою верифікації загальних теоретичних положень вивчення проблеми фрустрації. На першому етапі роботи перевірялося припущення відносно того, що динаміка фрустраційного реагування учнів змінюється у відповідності до змін у їх вікових характеристиках.

Дослідження проходило на базі двох загальноосвітніх навчальних закладів м. Кривого Рогу: Криворізької загальноосвітньої школи I-III ступенів № 108 і Криворізького науково-технічного металургійного ліцею № 16. Учні молодшого підліткового віку були залучені до трьох діагностичних зрізів (з 2011 по 2013 рр.), а вибірку старших підлітків було діагностовано чотири рази (з 2011 по 2014 рр.). Перевірочні зрізи проводилися раз на рік у грудні кожного календарного року. При цьому дані, що були отримані за допомогою лонгітюдного методу, щорічно порівнювалися з даними минулого року, а також між собою (об'єктом порівняння були типи і напрямки фрустраційних реакцій в середині групи учнів підліткового віку) [175].

Загальну вибірку склали 80 учнів, із них – 38 були представниками молодшого підліткового віку (2000–2001 р.н.); 42 – старшого підліткового віку (1997–1998 р.н.). При цьому у силу суб'єктивних причин (перехід до іншої школи, хвороба, переїзд тощо) частину учнів довелося виключити із загального списку респондентів, у зв'язку з цим кількість учнів, що пройшли всі заплановані діагностичні зрізи у кінцевому рахунку склала 74 школяра (з них 37 дівчат і 37 хлопців): 34 – молодшого підліткового віку (5 кл.), 40 – старшого підліткового віку (8 кл.).

Результати комплексного лонгітюдного дослідження трьох вибірок учнів (молодші підлітки, старші підлітки, юнаки) дали можливість зафіксувати наявність загальної тенденції до змін у напрямку збільшення кількості екстрапунітивних реакцій за рахунок зменшення імпульсивних реакцій за напрямком та стабільне переважання самозахисних реакцій за типом. Зазначена тенденція починає посилюватися у групі учнів старшого підліткового віку у яких напрямки реагування на фрустрацію суттєво відрізняються від тих, що домінують у групах учнів молодшого підліткового віку. У зв'язку з цим, важливим бачиться вивчення тенденцій і динаміки змін у профілях фрустраційного реагування, як у середині окремих вікових груп, так і в межах всіх трьох вибірок учнів (із їх подальшою порівняльною характеристикою).

У вибірці учнів молодшого підліткового віку наявною є тенденція (рис. 4.1) до зменшення у профілях фрустраційного реагування конструктивних імпульсивних реакцій (за напрямком) і збільшення неконструктивних самозахисних реакцій (за типом).

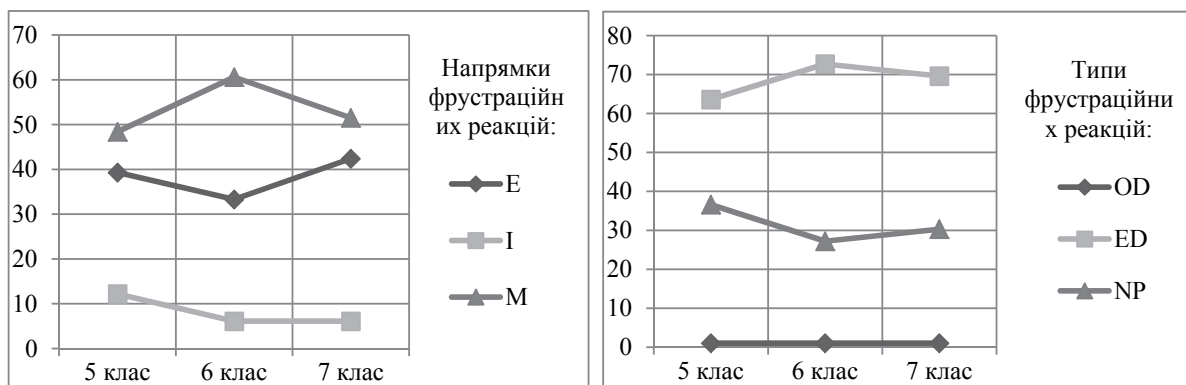


Рис. 4.1. Діаграма розподілу типів і напрямків фрустраційних реакцій учнів молодшого підліткового віку протягом трьох років лонгітуду

Отримане відсоткове співвідношення показує, що стабільно високими у молодших підлітків є показники імпульсивних реакцій (5 кл. – 48,4 %, 6 кл. – 60,6 %, 7 кл. – 51,5 %), що свідчить про наявність тенденції зводити негативні наслідки фрустраційних ситуацій оточуючої дійсності до мінімуму. Однак, у порівнянні з молодшими школярами відсоток М-реакцій все ж є меншим, що особливо прослідковується на останніх роках обох лонгітюдів: у 4-му кл. кількість профілів де переважають М-реакції досягла 92 %, а в 7-му кл. їх кількість склала лише 51,5 %. Зазначені перетворення профілів фрустраційного реагування молодших підлітків відбулися за рахунок збільшення відсотку екстрапульсивних реакцій (5 кл. – 39,3 %, 6 кл. – 33,3 %, 7 кл. – 42,4 %).

При цьому варто відмітити, що у 4-му класі кількість екстрапульсивних реакцій складала лише 8 %. Така динаміка показує, що молодший підлітковий вік є більш сенситивним до негативних фрустраційних впливів, що в свою чергу веде до збільшення реакцій направлених на звинувачення навколишнього оточення і надмірного зациклення на проблемі, яка створюється у результаті виникнення фрустраційної ситуації.

У молодших підлітків спостерігається стабільна динаміка у переважанні самозахисних реакцій за типом (5 кл. – 63,6 %, 6 кл. – 72,2 %, 7 кл. – 69,6 %). Представлені дані наглядно показують, що ED-реакції у відсотковому співвідношенні є провідними у профілях абсолютної більшості учнів молодшого підліткового віку. Показовим є й те, що така тенденція продовжується протягом всіх трьох років лонгitudного дослідження (кількість учнів, що незмінно відповідали в самозахисній манері складає 42,4 %). При цьому, тільки 9 % учнів має профіль де всі три роки переважають конструктивні реакції потребова-наполегливого характеру.

У відношенні типів реакцій молодших підлітків можна констатувати, що розподіл їх на групи є доволі умовним оскільки профілі більшості учнів цієї вікової категорії у ході дослідження доволі часто змінювалися (66,6 %). Такі дані можуть пояснюватись тим, що молодший підлітковий вік є перехідним і характеризується пошуком дитиною себе та відповідних стилів поведінки у змінних обставинах соціального розвитку.

Отже, аналіз типів і напрямків реакцій на фрустраційні ситуації у вибірці учнів молодшого підліткового віку показав, що учні середньої ланки схильні до сильного коливання показників імпульсивних та екстрапульсивних реакцій, але мають доволі стабільне переважання самозахисних реакцій протягом всіх трьох років лонгitudу.

Другу вибірку склали учні старшого підліткового віку (рис. 4.2), які аналізувались протягом чотирьох років (з 2011 по 2014 рр.). Зазначена вибірка бачиться нам принципово важливою оскільки дозволяє не просто прослідкувати динаміку змін у реакціях на фрустраційні ситуації в середині однієї вікової групи, але й дає можливість зафіксувати зміни, які відбувалися при переході від старшого підліткового до раннього юнацького віку (з 8-го по 11-й кл.).

На рис. 4.2 видно стрибок (при порівнянні з учнями молодшого підліткового віку) у напрямку домінування у фрустраційних профілях учнів старшого підліткового віку екстрапульсивних реакцій (8 кл. – 90 %, 9 кл. – 82,5 %, 10 кл. – 75 %, 11 кл. – 80 %). При цьому, показник імпульсивних

реакцій різко падає і залишається стабільно низьким протягом всіх чотирьох років лонгітуду. Такі дані дозволяють говорити про те, що в своїй більшості, профілі учнів старшого підліткового віку є неконструктивними за типами реакцій.

Показовим для нашого дослідження є й те, що з переходом до раннього юнацького віку зазначена вище тенденція в учнів старшої ланки залишається незмінною. Це свідчить про схильність старших підлітків та юнаків до підвищеної фіксації на труднощах, властивість оцінювати ситуацію фрустрації не як завдання для вирішення, а як загрозу особистому «Я». Такі учні характеризуються низьким рівнем відповідальності за наслідки своїх дій та запереченням власної провини, що поєднується зі схильністю перекладати відповідальність за виникнення фрустраційної ситуації на інших осіб.

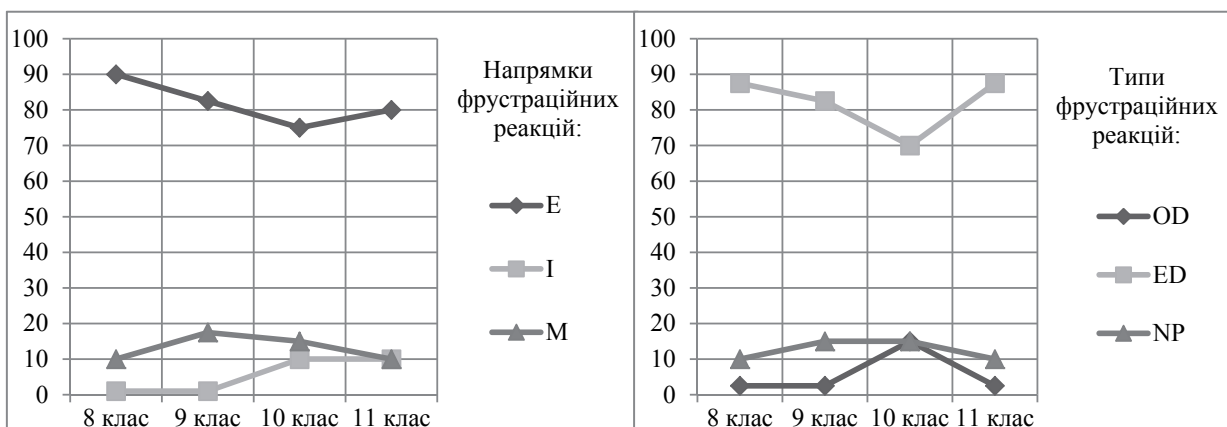


Рис. 4.2. Діаграма розподілу типів і напрямків фрустраційних реакцій учнів старшого підліткового віку протягом чотирьох років лонгітуду

Більш детальний аналіз профілів та паттернів старших підлітків показав, що у половини учнів (50 %) вони залишаються незмінними протягом всіх чотирьох років дослідження. Схожа динаміка була притаманна і молодшим школярам з єдиною різницею, що в останніх поряд з E-реакціями були в достатній кількості представлені і M-реакції, чого ми практично не спостерігаємо у старших підлітків. Таке стабільно переважаюче домінування екстрапунітивних реакцій у профілях старших підлітків можна пояснити рядом факторів: перебудова Я-концепції, зміна соціальної ситуації розвитку,

протиріччя обумовлені зміною механізмів соціального контролю, якісно нова система взаємин у спілкуванні з однолітками і дорослими тощо.

Що стосується типів реакцій, то тут, як і у двох попередніх вибірках, наявним є майже абсолютне домінування самозахисних реакцій (8 кл. – 87,5 %, 9 кл. – 82,5 %, 10 кл. – 70 %, 11 кл. – 87,5 %) у яких головна роль приділяється персоні, яка так чи інакше задіяна у виникненні фрустраційної ситуації. Показовим є те, що найвищий параметр ED-реакцій зафіксовано на першому та останньому роках лонгітуду, що може бути спричинено, у першому випадку кризою підліткового віку, а в другому – зміною соціальних умов розвитку.

Серед нових параметрів, що з'являються в учнів старшого підліткового віку можна виділити появу (хоча й у незначній кількості) профілів з домінуванням переповнено-домінантних реакцій (8 кл. – 2,5 %, 9 кл. – 2,5 %, 10 кл. – 15 %, 11 кл. – 2,5 %), яких ми взагалі не зустрічаємо у представників молодшої та середньої ланки. І хоча наведене відсоткове співвідношення переважаючих OD-реакцій є незначним варто відмітити, що детальний аналіз профілів показав, що ці реакції (в достатній мірі у кожному класі) йдуть наступними за кількістю після ED-реакцій. Представлені дані свідчать про те, що у старших підлітків та юнаків набуває сили тенденція до фіксації на перешкоді з подальшим її аналізом та переживаннями, а конструктивні шляхи вирішення існуючої проблеми майже повністю ігноруються.

Результати дослідження вибірки учнів старшого підліткового та раннього юнацького віку показали, що учням цих вікових категорій притаманна наявність найбільш деформованих профілів фрустраційного реагування (із явним переважанням екстрапунітивних реакцій за напрямком у поєднанні з самозахисними реакціями за типом) у порівнянні з вибірками учнів молодшого шкільного та молодшого підліткового віку. Така деформація профілів містить у собі серйозну загрозу, оскільки саме в підлітковому віці остаточно складається стиль реагування у складних ситуаціях. У цьому віці відбувається суттєве розширення сфери спілкування, що збільшує кількість ситуацій у яких звичні способи реагування часто не можуть допомогти у розв'язанні існуючих

труднощів. У зв'язку з цим, гармонізація профілів фрустраційного реагування для представників раннього юнацького віку є значимим завданням.

У цілому результати чотирьохрічного лонгітуду (рис. 4.3) дали можливість побачити динаміку змін у типах і напрямках фрустраційних реакцій учнів різних вікових груп у спрямуванні до збільшення кількості екстрапунітивних реакцій (за рахунок зменшення імпульсивних), що найбільш сильно проявилось в учнів старшого підліткового та раннього юнацького віку.

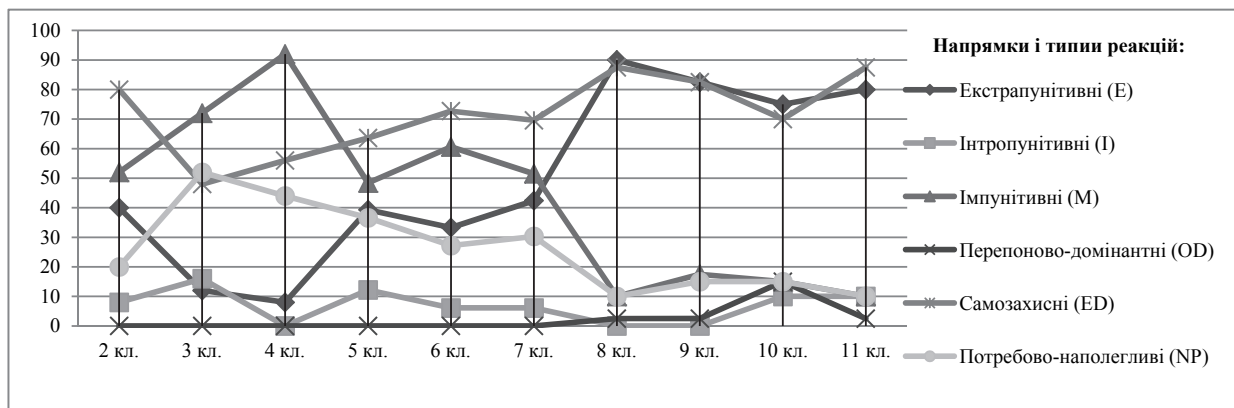


Рис 4.3. Діаграма динаміки фрустраційного реагування учнів різних вікових груп (за результатами лонгітудного дослідження)

Порушення конструктивності профілів фрустраційного реагування в учнів старшого шкільного віку потенційно може стати фактором появи аномалій у сфері міжособистісних відносин, що виявляється у конфліктних стосунках із однолітками, вчителями, батьками, відсутності витримки, неповазі до думки інших, грубості, впертості та ін. У зв'язку з цим існує необхідність у організації з такими учнями планомірної корекційної роботи направленої на стимулювання розвитку імпульсивних реакцій (з відповідним зменшенням екстрапунітивних). Принципово важливим стала фіксація стабільно завищених показників самозахисних реакцій за типом у абсолютної більшості учнів всіх вікових груп задіяних у експерименті.

Отримані статистичні дані лонгітуду були в подальшому перевірені та доповнені за допомогою дослідження методом поперечних зрізів, яке було направлене на планомірне вивчення особливостей реакцій учнів різних вікових груп у фрустраційних ситуаціях.

РОЗДІЛ 5.
ПІДЛІТКОВИЙ БАР'ЄРНО-ПРОЕКТИВНИЙ ТЕСТ «PF-REACTIONS»
(МОДИФІКОВАНИЙ ВАРІАНТ ТЕСТУ С. РОЗЕНЦВЕЙГА ДЛЯ
ПІДЛІТКІВ)

5.1. Характеристика стимульного матеріалу і процедура стандартизації та адаптації підліткового бар'єрно-проективного тесту «PF-reactions» до сучасних соціокультурних умов

Підлітковий бар'єрно-проективний тест «PF-reactions» представляє собою модифікований варіант класичної методики «малюнкової фрустрації» С. Розенцвейга, що у авторській версії існує у двох формах: 1) дитяча, де представлені типові ситуації спілкування та життєдіяльності дитини дошкільного та молодшого шкільного віку, що пов'язані з провідними потребами у ігровій та учбовій видах діяльності; 2) доросла, яка передбачає розгляд фрустраційних ситуацій із життя дорослої людини, що опосередковується її професійними та побутовими життєвими потребами. Процедура створення третьої «підліткової» форми тесту передбачала, перш за все, оновлення стимульного матеріалу для його кращого розуміння та сприйняття учнями підліткового віку (11-17 рр.).

З метою визначення ставлення сучасних підлітків до пропонованих їм схематичних малюнків була організована робота по проведенню тестування підлітків за класичним варіантом методики С. Розенцвейга. У дослідженні прийняли участь 553 учня 6-х – 11-х класів з двох загальноосвітніх шкіл м. Кривого Рогу (Криворізький науково-технічний металургійний ліцей № 16 та Криворізька загальноосвітня школа № 69). Крім стандартних відповідей на фрустраційні ситуації учням було запропоновано проаналізувати змістовну характеристику самих малюнків стимульного матеріалу, щоб з'ясувати ступінь значимості для школярів зображень різних варіантів тесту (дорослого та дитячого).

На першому етапі підлітки працювали з матеріалом *дитячої версії* тесту С. Розенцвейга. У результаті, було відмічено, що хоча зображені на схематичних малюнках персонажі не мають виражених рис обличчя та міміки, 80 % опитаних нами підлітків (N = 553) зійшлися на тому, що на малюнках № 1,3,5,6,9,10,11,14,16,19,20 – зображено життєві ситуації, що значимі для дитини дошкільного віку (4-5 рр.), а на малюнках № 4,7,8,13,22,23,24 – фігурує дитина молодшого шкільного віку (6-9 років). Відносно всіх інших малюнків визначено, що зображені на них персонажі можуть бути у віці молодших підлітків (5-6 класи), а це ситуації на малюнках № 12, 15, 17,18, 21.

Отримані результати дали можливість зробити висновок, що персонажі на зображеннях класичного варіанту дитячої форми тесту «малюнкової фрустрації» С. Розенцвейга не можуть бути повністю ідентифіковані сучасними підлітками (11-17 рр.) як представники їх вікової групи, що значно ускладнює процес усвідомлення ними ряду завдань як таких, які реально викликають фрустраційні реакції. Сучасним підліткам, яким притаманне почуття дорослості доволі важко адекватно сприйняти як фруструючі ситуації випадки коли, наприклад, їм недоступна іграшка (№ 3,5,8,9), або батьки обирають такі засоби покарання, що притаманні переважно для дошкільного віку (№ 10,17), спілкування з однолітками здійснюється на основі нетипових для підлітка та юнака ситуацій (№ 2,8,9,16,20,21), дорослі є учасниками не характерних для підлітків та юнаків ситуацій звинувачення (№ 7,14,19).

Отже, можна констатувати, що в сучасних соціокультурних умовах (змінні суспільно-політичні та ідеологічні реалії буття, активний розвиток суспільства інформаційних технологій, явище прогресуючої акселерації тощо) дитячий варіант методики фрустраційних реакцій С. Розенцвейга виявляється недостатньо чутливим за своїм змістом до соціально-психологічних характеристик сучасних підлітків та юнаків. Зазначимо, що частина учнів підліткового віку (10 %) взагалі відмовилася виконувати завдання тесту, мотивуючи це тим, що їх вік не співпадає з віком персонажей на малюнках і вони не можуть асоціювати себе з ними. У значної частини підлітків (переважно

учнів 8-9 класів) емоційні реакції взагалі унеможливлювали виконання окремих завдань: а) ситуації де персонаж знаходиться у малознайомій та не значимій для сучасного підлітка ситуації (№ 2,21); б) за зовнішніми та контекстно-поведінковими ознаками персонаж відноситься до дошкільного віку (малюнки № 3,5,14,19).

Зазначені фактори певним чином актуалізували у підлітків потребу бути та вважатися дорослими, що є основним новоутворенням підліткового віку. Як результат - в окремих випадках підлітки підмовлялися відповідати і проявляли сильні емоційні реакції по типу: «Для кого взагалі цей тест?», «За кого ви нас маєте?», «Я не буду відповідати». У деяких випадках (15 %) підлітки давали випадкові і зовсім формальні відповіді, що межувалися з позиційним стилем формулювання думки («згоден», «добре», «ладно» і т.д.).

При роботі з дитячим варіантом тесту «малюнкової фрустрації» С. Розенцвейга доволі часто зустрічалися випадки, коли підліток просто не розумів ситуацію і таким чином вона втрачала для нього своє фрустраційне значення. Серед найбільш розповсюджених прикладів можна назвати такі ситуації як: № 17 (час дії інтерпретується як ранок, а не вечір і тоді відповідь може бути: «А мені і так пора прокидатися», «Так вже ранок, що не зрозуміло»), № 21 (персонаж, що має дати відповідь сприймається як доросла людина, а не підліток: «Донечко, я не можу тебе так довго чекати», «Треба іти додому, нас чекає бабуся») та ін. Серед ситуацій, що підлітками розуміються неправильно найбільш неоднозначною є ситуація № 13, де зображені діти, які тікають від господаря яблуневого саду і одного із них затримали при крадіжці яблук. Значний відсоток підлітків (60 %) тлумачить цю ситуацію, як напад чоловіка на дитину і найбільш поширена відповідь: «Відпустіть мене. Я вас не знаю». При цьому складність полягає у тому, що по відповіді підлітка не завжди зрозуміло чи правильно він тлумачить ситуацію, тому потрібні додаткові пояснення, що має місце бути після закінчення процедури тестування.

На другому етапі нашого дослідження учням підліткового віку (вибірка залишилась незмінною (N = 553) було запропоновано пройти тест

С. Розенцвейга із застосуванням стимульного матеріалу, що був створений *для дорослих*. Результати опитування підлітків показали, що дорослий варіант тесту С. Розенцвейгу також є проблематичним для діагностики дітей підліткового віку, тому що достатньо велика кількість ситуацій тесту соціально не апробовані підлітками, є для них малознайомими з причини відсутності досвіду самостійного життя, обмеження свободи вибору форм діяльності тощо (№ 4,5,7,9,13,16,19,23). Це стосується, наприклад, ситуації № 13 (посадова особа – відвідувачу: «Я не можу вас прийняти, хоча вчора ми домовлялися»), №16 (один водій – іншому: «Ви не мали ніякого права мене переганяти»), №17 (державний службовець – водію: «Що ви собі думаєте, коли їдете повз школи зі швидкістю 80 кілометрів на годину»).

При роботі з дорослою версією тесту «малюнкової фрустрації» С. Розенцвега також доволі розповсюдженими були випадки коли підлітки викривлено розуміли запропоновану їм фрустраційну ситуацію. Найбільш неоднозначно сприймалися ситуації № 5, 9, 13, 24. Підлітки визначали їх як зовсім не фрустраційні для себе, а інколи називали їх абсурдними і зовсім нереальними. Доволі часто зустрічалися приклади, коли підлітки просто відмовлялися відповідати на окрему ситуацію. Тут, як правило, лунали відповіді по типу: «Я не знаю», «У мене не має відповіді», «Людина справа мовчить» та ін..

Отже, в результаті емпіричного дослідження та аналізу стимульного матеріалу дитячого та дорослого варіантів методики С. Розенцвейга, ми дійшли висновку про відносну обмеженість та непрезентативність їх використання при діагностуванні фрустраційних реакцій учнів підліткового вік. У зв'язку з цим було розпочато планомірну роботу по оновленню (модифікації) стимульного матеріалу, що ліг в основу розробки підліткового бар'єрно-проективного тесту «PF-reactions».

На першому етапі роботи по оновленню стимульного матеріалу тесту ми поставили за завдання з'ясувати, які життєві ситуації здатні фруструвати сучасних українських підлітків. Для цього було розроблено та проведено анкетування учнів підліткового віку. У пріоритеті стояло завдання визначити

думку підлітків стосовно потенційного фруструючого впливу різних життєвих ситуацій у яких вони опинялися через максимально різні фактори (почуття провини, злість, розпач, звинувачення, незадоволення, тощо). При цьому, нас цікавили суб'єкти та об'єкти, які у фрустраційних ситуаціях були найбільш значимі для підлітків. Тому оновлений стимульний матеріал був у подальшому розбитий на три групи: 1) фрустраційні ситуації, що зачіпали сферу відносин підлітків з однолітками; 2) ситуації де розглядалися варіанти відносин з батьками; 3) ситуації із навчально-виховного процесу в школі. Це, на наш погляд, дає можливість більш об'єктивно оцінити фрустраційні реакції підлітків з урахуванням всіх значимих сторін їх життя. Результати анкетування оброблялися методом контент-аналізу з визначенням найбільш значущих ситуацій, що викликають фрустраційні реакції підлітків.

Зміст ситуацій у підлітковому бар'єрно-проективному тесті «PF-reactions» був складений із урахуванням вікових особливостей підлітків, зокрема, пов'язаних з виникненням нових потреб та мотивів (потреба бути дорослим, потреба у визнанні своєї дорослості, у прийнятті референтною групою, у підтвердженні позитивного «Я-образу» тощо). У цей процес було залучено детальний аналіз відповідей підлітків на дитячий та дорослий варіанти класичного тесту С. Розенцвейга з метою вибору тих ситуацій зі стимульного матеріалу, які відповідають віковим особливостям підліткового віку за критеріями доступності, розуміння, значущості тощо. Отже, у підлітковому бар'єрно-проективному тесті «PF-reactions» зміст малюнків стимульного матеріалу було складено на основі модифікацій ряду еталонних ситуацій тесту «малюнкової фрустрації» С. Розенцвейга та контент-аналізу результатів анкетування сучасних українських підлітків (N = 553).

У загальному вигляді процес модифікації стимульного матеріалу класичного варіанту методики С. Розенцвейга складався з двох етапів: 1) оновлення контурних зображень персонажей, що потрапляють у фрустраційну ситуацію (наділення їх рисами, зростом та позами, що характерні для підліткового віку); 2) суттєва трансформація текстів у діалогах, що робить їх

більш значимими для учнів підліткового віку і створює умови для діагностики їх фрустраційних реакцій. Більшість фрустраційних ситуацій були суттєво модифіковані. Схожими за змістом формулювань висловлювань дитячого варіанту тесту С. Розенцвейгу залишились ситуації № 2 (учениця звертається до свого однокласника: «Я не дам тобі списати на цій контрольній»), № 6 (група однолітків каже хлопцю: «Ми не хочемо приймати тебе у свою компанію»), № 14 (жінка звертається до хлопця, який впав зі сходів: «Ти мабуть сильно вдарився»), № 24 (дівчина говорить хлопцю: «Я не хочу бачити тебе на своєму Дні Ниродженні»). З дорослого варіанту тесту були взяті ситуація № 17 (дівчинка звертається до хлопця зі словами: «Винен ти, а покарали мене»), № 18 (у розмові дох хлопців один каже іншому: «Твоя подруга запросила мене на дискотеку. Вона сказала, що ти не підеш»), № 23 (один хлопець каже іншому: «Ти брехун! Обіцяєш одне, а робиш інше»). Інші ситуації були суттєво трансформовані у напрямку їх близькості до життєвих реалій сучасних українських підлітків.

Оновлений стимульний матеріал «підліткової» форми барерно-проективного тесту «PF-reactions» складається із такої ж кількості схематичних контурних малюнків (24), як і класичний варіант тесту С. Розенцвейга. Розроблені малюнки максимально відтворюють достатньо типові ситуації спілкування підлітків з ровесниками, батьками та вчителями. При інтерпретації результатів тесту такий розподіл дає можливість отримати більш ґрунтовну інформацію про структуру стосунків підлітків з різними сферами їх суспільних відносин та прослідкувати відмінності у цих стосунках в залежності від зовнішньої локації (вдома, у школі, на вулиці).

Підлітковий бар'єрно-проективний тест «PF-reactions» передбачає розподіл всіх ситуацій на дві великі групи і шість окремих підгруп. Дванадцять ситуацій, що викликані *перешкодами* на шляху життєдіяльності підлітка, пов'язані з трьома сферами:

1) шкільне життя (№ 2 «Я не дам тобі списати на цій контрольній», № 4 «Ти ще занадто малий, щоб мати власну думку», № 8 «Мені здається, що твоїх

знань недостатньо, що б виконати це завдання», № 24 «Я не хочу бачити тебе на моєму дні народження»);

2) відносини з однолітками (№ 6 «Ми не хочемо приймати тебе у свою компанію», № 18 «Твоя подруга запросила мене на дискотеку. Вона сказала, що ти не підеш», № 20 «Я не зможу до тебе прийти, як обіцяв раніше», № 22 «Дівчинка з якою ти домовилася про зустріч потрапила до лікарні»);

3) відносини з батьками (№ 10 «Ти ще занадто маленький для такого дорогого телефону»; № 12 «Насправді шкода, що твій суп холодний»; № 14 «Ти мабуть сильно вдарився», № 16 «Ми з татом вирішили перевести тебе до нової школи»).

Тест містить таку ж кількість (12) фрустраційних ситуацій, що викликані *звинуваченнями* підлітка, що як і у випадку з перепонами проявляються у трьох сферах:

1) шкільне життя (№1 «Ти повністю зірвав мій урок», № 3 «Ти знову не записав домашнє завдання до щоденника», № 5 «Ти постійно запізнюєшся на уроки», № 7 «Знову ти не готовий до уроку»);

2) відносини з однолітками (№17 «Винен ти, а покарали мене», № 19 «Спочатку навчись їздити, а потім сідай за руль», № 21 «Ми з тобою більше не спілкуємось», № 23 «Ти брехун! Обіцяєш одне, а робиш інше»);

3) відносини з батьками (№ 9 «Ти обіцяла, що будеш удома в сім годин, а зараз дев'ята вечора», № 11 «Ти старша – тобі і відповідати», № 13 «Ти не вмієш користуватися комп'ютером», № 15 «Ти покараний. Всі розваги заборонені на тиждень»)

Реалізуючи технологію модифікації тесту «малюнкової фрустрації» С. Розенцвейга, ми виходили з необхідності організації цілісної стратегії створення, емпіричної апробації та використання тексту методики. У континуумі «конструювання-застосування», як відомо, основними є ситуації застосування, адаптації, конструювання та стандартизації методики до сучасних соціокультурних умов.

З цією метою ми вирішили порівняти показники вже існуючих форм тесту «малюнкової фрустрації» С. Розенцвейга (дитячої та дорослої) з розробленою нами модифікованою «підлітковою версією» методики. Ситуація, так званого, «внутрішньо-культурного» переносу тесту С. Розенцвейга на нову популяцію, що відрізняється від стандартизованої вибірки за такими показниками, як вік та культурні особливості, поставила перед нами два основні завдання: 1) перевірити валідність методики з новим стимульним матеріалом малюнків нового змісту, що відображають типові фрустраційні ситуації сучасних підлітків; б) встановити відповідність існуючих тестових нормативних показників.

Порівняння результатів тесту з критеріями валідизації стало базовою умовою процедури визначення критеріальної валідності теста. Серед різних існуючих у сучасній психологічній практиці критеріїв валідизації (об'єктивних та суб'єктивних) нами було обрано дані дитячого та дорослого варіантів тесту «малюнкової фрустрації» С. Розенцвейга, валідність якого є встановленою для вікової категорії молодших школярів та дорослих. Таким чином, необхідну конструктну валідність ми виявляли шляхом визнання кореляції між балами основних факторів трьох тестів – модифікованого та двох форм класичного варіанту методики С. Розенцвейга. Кореляційний аналіз між результатами валідного тесту та еталонної методики був визначений основною мірою валідності.

Реалізуючи поставлені завдання нами була створена оновлена таблиця «стандартних відповідей» підлітків на окремі фрустраційні ситуації (враховувались показники, що перевищували 40 % відповідей). У результаті – було визначено, що пріоритетність сучасні підлітки віддають відповідям інтропунітивного та екстрапунітивного характеру за напрямком, що поєднуються з переважанням самозахисних та потребово-наполегливих реакцій за типом.

Валідність модифікованого варіанту тесту визначалась шляхом зіставлення його результатів, що були отримані на стандартизованій вибірці підлітків, з результатами проведення класичних варіантів тесту «малюнкової фрустрації»

С. Розенцвейга (дитячий та дорослий форми) на цій же вибірці. Зіставлення результатів за результатами трьох методик полягало у виявленні кореляційних зв'язків між ідентичними факторами тесту.

Для апробації підліткового варіанту методики «малюнкової фрустрації» була створена вибірка стандартизації, яка відповідала основним вимогам дослідження (репрезентативність генеральній сукупності, для якої планується застосування модифікованого варіанту методики). Загальна вибірка стандартизації складалася із 793-х підлітків віком від 11 до 17 рр.

Аналізуючи відносну частоту факторів, що зустрічаються серед відповідей досліджуваних на певну ситуацію тесту було зроблено ряд важливих висновків. Зокрема, було встановлено, що екстрапунітивні реакції переважають у відповідях підлітків на ситуації № 6 «Ми не хочемо приймати тебе у свою компанію»; № 11 («Ти старша – тобі і відповідати»); № 13 «Ти не вмієш користуватися компютером»; № 18 «Твоя подруга запросила мене на дискотеку. Вона сказала, що ти не підеш»; № 19 «Спочатку навчись їздити, а потім сідай за руль». У цих ситуаціях відсоток екстрапунітивних реакцій по загальній вибірці учнів перетнув межу 50 %, що говорить про стабільне домінування Е-реакцій у підлітків. При цьому проявляються вони як правило у ситуаціях, які стосуються сфери спілкування з друзями та батьками. В той час, як у сфері шкільного життя, де підліток спілкується із вчителем переважають інші реакції – інтропунітивні (навіть у ситуаціях звинувачення).

Зазначена тенденція яскраво прослідковується у відповідях учнів на ситуації № 1 «Ти повністю зірвав мій урок»; № 3 «Ти знову не записав домашнє завдання до щоденника»; № 5 «Ти постійно запізнюєшся на мої уроки»; № 7 «Знову ти не готовий до мого уроку». Зазначені фрустраційні ситуації викликають у більшості підлітків реакції інтропунітивного типу, які направлені на визнання вини і звинуваченні себе у створеній проблемі.

Фактор імпунітивних реакцій домінує у підлітків при відповідях на ситуації № 10 «Ти ще занадто маленький для такого дорогого телефону»; № 12 «Насправді шкода, що твій суп холодний»; № 20 «Я не зможу до тебе прийти, як

обіцяв раніше». У зазначених ситуаціях більшість задіяних у дослідженні підлітків очікують, що фрустраційна ситуація вирішиться сама собою і не прагнуть самі на неї вплинути.

Після первинної обробки даних, отриманих на стандартизованій вибірці підлітків, було виявлено основні тенденції відповідей на кожну ситуацію стимульного матеріалу бар'єрно-проективного тесту «PF-reactions», що дало можливість проаналізувати пріоритетність виборів по типам і напрямкам фрустраційних реакцій учнів підліткового віку.

Для подальшого дослідження фрустраційних реакцій підлітків було використано біноміальний критерій, що використовується для виявлення статистично значимих розбіжностей у співвідношенні чисельності факторів для кожної ситуації тесту. Зважаючи на той факт, що в нашому дослідженні кількість градацій більше двох, то був застосований критерій χ^2 -Пірсона, або критерій узгодження (емпіричного та теоретичного). Таким чином було статистично перевірено припущення про домінування виділених факторів по кожній ситуації підліткового тесту «малюнкової фрустрації».

За результатами статистичного аналізу по кожній ситуації тесту були виявлені статистично значимі розбіжності у відповідях досліджуваних (на рівні $p < 0,05$ та $p < 0,01$). Припущення про домінування певних факторів статистично підтвердилось. Слід відмітити, що в ході дослідження було виявлено наявність парних факторів в ситуаціях 6 (E; i), 8 (E; e), 15 (E; i), 18 (E; I). За допомогою кореляційного аналізу було перевірено припущення про рівнозначне домінування вказаних факторів при оцінці цих ситуацій в експериментальній групі (стандартизованій вибірці).

Статистично значимі (на рівні $p < 0,01$) імовірності прояву факторів визначили характерні для конкретної ситуації відповіді. На основі отриманих даних була створена таблиця «стандартних відповідей» для модифікованого варіанту тесту С. Розенцвейга для підлітків, що використовується для підрахунку індивідуального коефіцієнту соціальної адаптації підлітка до свого найближчого оточення.

У цілому, висновки, що були зроблені в ході стандартизації методики «PF-reactions» є статистично значущими, що дозволяє розповсюджувати їх на генеральну сукупність.

Валідність модифікованого тесту С. Розенцвейга для підлітків була перевірена шляхом виявлення кореляційних зв'язків між індивідуальними показниками, отриманими на вибірці стандартизації по тесту С. Розенцвейга (дитячий та дорослий варіанти методики) та бар'єрно-проективним тестом «PF-reactions» для підлітків.

Для проведення кореляційного аналізу були визначені індивідуальні показники підлітків по кожному фактору тесту (показники, отримані за результатами класичного тесту С. Розенцвейга (дитячий та дорослий варіанти) і показники, отримані за результатами бар'єрно-проективного тесту «PF-reactions» для підлітків)

У результаті кореляційного аналізу були отримані наступні результати:

- найбільш статистично значимі позитивні кореляційні зв'язки виявлено між показниками по факторам Е ($p < 0,05$), Е' ($p < 0,05$), е ($p < 0,05$), і ($p < 0,05$), m ($p < 0,05$);

- на рівні статистичної тенденції виявлено позитивні зв'язки між показниками по факторам І ($p < 0,1$), М ($p < 0,1$), І' ($p < 0,1$);

- за результатами кореляційного аналізу не виявлено статистично значимого зв'язку між показниками по фактору М'.

Отже, за результатами перевірки бар'єрно-проективного тесту «PF-reactions» для підлітків на валідність, можна зробити висновок, що даний варіант методики виявляє такі самі ознаки, що і покладений в її основу метод виявлення фрустраційних реакцій С. Розенцвейга. Цей факт свідчить про те, що модифікований варіант методики виявлення фрустраційних реакцій у підлітків може бути застосований для подальших досліджень серед генеральної сукупності підлітків. Однак, при цьому, бар'єрно-проективний тест «PF-reactions» за змістом стимульного матеріалу є більш зрозумілим підліткам, які схильні вважати фрустраційними ситуації, що стсуються їхнього буденного життя.

5.2. Інтерпретація оціночних категорій та факторів тесту «PF-reactions»

Оціночні категорії підліткового бар'єрно-проективного тесту «PF-reactions» за своїм змістовним наповненням є близькими до тих, які використовуються у класичному варіанті методики «малюнкової фрустрації» С. Розенцвейга і детально описані в четвертому розділі монографії. Основними критеріями для оцінки фрустраційних реакцій підлітків використовуються дев'ять основних і дві додаткові категорії інтерпретації відповідей учнів:

Е' (екстрапунітивна реакція перешкоджаюче-домінантного типу) – у відповіді у значній мірі підкреслюється наявність значимої фруструючої обставини або перепони. Цей фактор є розповсюдженням у ситуаціях перепони. Наприклад, ситуація № 2 «Як шкода! Так хотілось добре написати цю контрольну».

Е (екстрапунітивна реакція самозахисного типу) – відкриті прояви агресії, звинувачення та претензії направлені на іншу особу, або певний предмет у оточенні. Наприклад, ситуація № 11 «Вона сама винна», «Ти її погано виховала!».

Е – суб'єкт не звинувачує інших, але активно заперечує свою вину за вчинок, що викликав фрустраційну ситуацію. Наприклад, ситуація № 1 «Я цього не робив!», «Я не зривав урок».

е (екстрапунітивна реакція потребово-наполегливого типу) – вирішення фрустраційної ситуації очікується від іншої особи, яка має допомогти у трансформації негативних наслідків. Наприклад, ситуація № 14 «Так. Звичайно допоможи мені», «Дай мені руку будь-ласка».

І' (інтропунітивна реакція перешкоджаюче-домінантного типу) – фрустраційна ситуація інтерпретується як корисна, вигідна і позитивна для суб'єкта; може зустрічатися варіанти визнання причетності суб'єкта до фрустрації іншої особи. Наприклад, ситуація № 16 «Зате там у мене будуть нові друзі», «Так це ж чудово!».

I (інтропунітивна реакція самозахисного типу) – вся агресія, звинувачення і претензії направлені на самого себе; наявним є відчуття вини, сорому, прагнення вибачитися. Наприклад, ситуація № 17 «Вибач будь-ласка, я зовсім необережний», «Винен я – це точно».

I – свою вину суб'єкт визнає, але відповідальність за скоєний вчинок заперечує, роблячи посилення на обставини дійсності. Наприклад, ситуація № 19 «Я зовсім випадково», «Я не хотів, так сталося випадково».

i (інтропунітивна реакція потребова-наполегливого типу) – суб'єкт самостійно шукає вихід із фрустраційної ситуації, як правило через власне почуття вини. Наприклад, ситуація № 7 «Я зараз швидко виправлюсь».

M' (імпунітивна реакція перешкоджаюче-домінантного типу) – мінімальна оцінка фрустраційної значимості ситуації, аж до повного відгородження від її існування. Наприклад, ситуація № 6 «Нічого страшного».

M (імпунітивна реакція самозахисного типу) – відповідальність особи, що включена у фрустраційну ситуацію заперечується, будь-яке засудження оминається. Наприклад, ситуація № 6 «Хай так», «Ну добре».

m (імпунітивна реакція потребова-наполегливого типу) – висловлюється надія, що час або нормальний хід подій сам по собі приведе до вирішення проблеми і для цього потрібен тільки час. Окремо може підкреслюватися той факт, що взаємопоступливість та взаємодопомога нівелюють фрустраційну ситуацію. Наприклад, ситуація № 10 «Добре. Я ж скоро виросту», «Все зміниться».

Для більш детальної характеристики оціночних категорій можна використовувати окремі критерії оцінки тесту і порівнювати їх з нормативними показниками.

Вираз показника E (екстрапунітивний напрямок реакцій) показує ступінь зовнішньої активності людини і її експресивності при появі факторів, що провокують фрустраційну ситуацію. У випадку коли фактор «E» є більшим за нормативний показник, то мова йде про людину, яка є дещо активнішою та жвавішою за інших людей. Такі люди відкрито проявляють своє незадоволення

та претензії до інших, звинувачують та критикують обставини життя. Проявляється підвищена увага до найближчого оточення і прагнення до контролю над іншими. Якщо ж показник екстрапунітивних реакцій є нижчим за нормативний, то при зустрічі з фрустраційними обставинами підліток надовго закривається в собі, не звертає уваги на те, що відбувається ззовні. При цьому зовнішні прояви реакцій майже відсутні. Намагаючись знайти вихід зі складного становища підліток не шукає допомоги у інших і чинить виключно самостійно, що часто заважає йому оцінити переваги спільних рішень і дій.

Перевага у відповідях фактора «І», як правило, є свідченням вираженого почуття вини, яку людина відчуває у відповідь на фрустраційні обставини життя. У випадку коли значення інтрапунітивних відповідей є занадто високим підліток живе з упевненістю, що саме він є причиною всіх невдач і неприємностей у житті. У таких випадках дитина вважає себе винною навіть тоді коли до ситуації має тільки опосередковане відношення. Будь-які неприємності викликають у підлітка глибокі переживання, які стають фактором того, що він сам прагне виправити ситуацію, надати допомогу тим, хто постраждав разом з ним. Такі глибокі внутрішні переживання у поєднанні з нездатністю швидко змінити ситуацію впливають на те, що у підлітка можуть появитися депресивні стани, розпач, апатія тощо. Варіант коли показник «І», навпаки, є занадто низьким підліток взагалі не бачить своєї вини у фрустраційній ситуації. Такі діти постійно зустрічаються з одними і тими ж обставинами, але не вчаться на власних помилках і тоді з'являється думка, що їм просто не щастить. Така поведінка може бути пов'язана з неадекватною самооцінкою, що проявляється у зайвій самовпевненості і недостатній самокритичності.

Імпунітивні реакції вважаються найбільш конструктивними і їх кількість у загальному профілі фрустраційного реагування підлітка є дуже важливою. Однак, коли значення «М» реакцій є занадто високим, то підліток проявляє надмірно безтурботність, довго не помічає ускладнень, вчасно не реагує на змінні умови життя. Такі діти вважають, що все і завжди налагодиться само

собою і вони недооцінюють серйозну небезпеку, яка потенційно може виникнути при фрустраційній ситуації.

Якщо ж кількість інтропунітивних реакцій є занадто малою, то такий підліток схильний реагувати на ситуацію не об'єктивно, занадто обережно, або активно шукає вихід зі складаної ситуації. У цьому випадку підліток не схиляється до того, щоб вважати фрустраційні ситуації випадковими і завжди прагне знайти їх причину та вихід.

Для зручності роботи з підлітковим бар'єрно-проективним тестом «Pf-reactions» нами було розроблено каталог відповідей до різних форм тесту «малюнкової фрустрації» С. Розенцвейга (для порівняння і зручності інтерпретації відповідей), що детально представлені у додатках (додаток Є, Ж, З). Оцінка відповідей проводилась на основі кваліфікованої експертизи з урахуванням даних, наведених у аналогічних каталогах, які вже є наявними у авторському (С. Розенцвейг, 1948), німецькому (E. Duhm, J. Hansen, 1957) та російському (Є. Данилова, 1997) керівництвах до класичного варіанту тесту С. Розенцвейга.

Використання даного каталогу дозволяє значно полегшити обробку тестових протоколів і забезпечує єдність процедури дослідження. До каталогів включені найбільш розповсюджені відповіді підлітків, які відображають абсолютну більшість відповідей, що зафіксовані у вибірці (N = 793).

Працюючи з даним каталогом потрібно враховувати той факт., що при проведенні тестування використовувались малюнки з українським перекладом ситуацій.

У тих випадках, коли формулювання відповіді в індивідуальному протоколі не відповідає дослівно включених у каталог прикладам, рекомендується уважно вивчити весь перелік відповідей, наведених у для даної ситуації тесту, і підібрати серед них відповідь, що відповідає по змісту. Якщо ж будь-яка відповідь не ідентифікується з жодним з прикладів, тоді рекомендується самостійно її оцінити у відповідності до загальних правил оцінювання відповідей на ситуації тесту.

5.3. Результати діагностики сучасних підлітків за бар'єрно-проективним тестом «PF-reactions»

Із метою верифікації теоретичних положень вивчення проблеми фрустрації серед сучасних підлітків було організовано емпіричне дослідження з використанням підліткового бар'єрно-проективного тесту «PF-reactions», який дав можливість побудувати різномірні профілі фрустраційного реагування підлітків і виділити особливості їх поведінкових паттернів у відповідності до типів і напрямків реакцій на фрустраційні ситуації.

У якості основного методу було використано метод поперечних зрізів, що був направлений на планомірне вивчення особливостей реакцій підлітків у змінних фрустраційних ситуаціях життя.

Цей метод визнається одним із найпоширеніших у психологічній практиці, його особливістю є направленість на встановлення середньостатистичних даних при дослідженні однакових характеристик у вибірках учнів різного віку. У нашому випадку це молодші та старші підлітки, які мають різний рівень розвитку та різні властивості особистості [158].

За результатами даних поперечного зрізу загальна вибірка учнів ($N = 793$), із урахуванням трьох вікових категорій (молодші підлітки, старші підлітки, юнаки), була розподілена на групи (за принципом конструктивності-неконструктивності профілів фрустраційного реагування).

У процесі розподілу учнів на відповідні групи до уваги бралися два основні критерії: нормативні та середні значення профілів, а також змістовні характеристики напрямків та типів фрустраційних реакцій підліткового бар'єрно-проективного тесту «PF-reactions» (детально наведені у четвертому розділі). У відповідності до представлених критеріїв було визначено, що найбільша конструктивність характерна для профілів фрустраційного реагування у яких: а) отримано пропорційно рівне співвідношення різних напрямків та типів реакцій (з певними трансформаціями у відповідності до вікових характеристик дитини); б) зафіксовано значний пріоритет імпульсивних реакцій потребово-наполегливого

характеру (NP – за типом, M – за напрямком); в) у великій кількості наявні імпульсивні реакції за напрямком, або потребово-наполегливі реакції за типом. У цьому контексті найбільш неконструктивними визнаються ті профілі фрустраційного реагування з явним переважанням екстрапульсивних реакцій (більш ніж 50 %, що складає ½ профілю) самозахисного характеру (ED – за типом, E – за напрямком).

Кількісно-якісний аналіз статистичних даних, що були отримані під час вивчення особливостей фрустраційних реакцій підлітків (за результатами підліткового барерно-проективного тесту «PF-reactions») ті учні, що прийняли участь у дослідженні, були об'єднані у дві групи: 1) підлітки з конструктивними профілями фрустраційного реагування (N = 314, з них – молодших підлітків – 112 (35,6 % від загальної вибірки учнів), старших підлітків – 140 (44,6 %), юнаків – 62 (19,8 %)); 2) підлітки з неконструктивними профілями фрустраційного реагування (N = 479, з них – молодших підлітків – 181 (37,8 %), старших підлітків – 169 (35,3 %), юнаків – 129 (26,9 %)).

Емпіричне дослідження було організовано протягом січня 2018 р. серед учнів підліткового і раннього юнацького віку. Вибірка формувалась у відповідності до вікової ознаки, а загальна кількість респондентів склала 793 учня.

Аналіз отриманих статистичних даних проводився з позиції синіронного порівняння відсоткових параметрів у загальному вигляді (по віковим групам) із подальшою інтрепретацією цих даних по окремих класах. Як видно із статистичних даних, що висвітлені на рис. 5.1, результати поперечного зрізу у вибірках учнів всіх вікових груп (молодші підлітки, старші підлітки, юнаки) вони у загальному вигляді підтверджують дані отримані в процесі лонгітюдного дослідження, що було проведено з учнями підліткового віку з використанням класичного варіанту методики «малюнкової фрустрації» С. Розенцвейга.

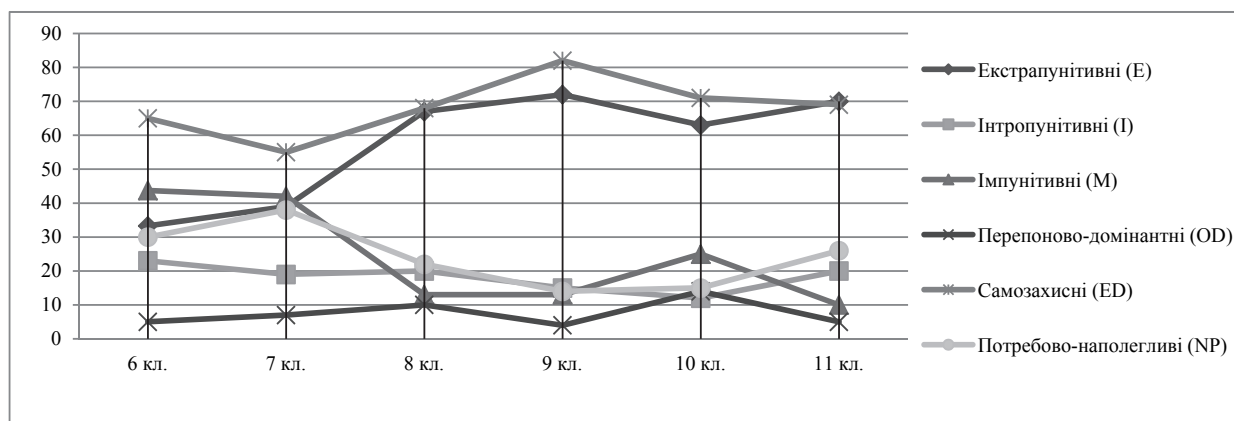


Рис 5.1. Діаграма динаміки фрустраційного реагування підлітків та юнаків (за результатами дослідження методом поперечних зрізів)

Кількісно-якісний аналіз даних дає можливість зафіксувати істотне коливання відсотку фрустраційних реакцій (за напрямком) у групі молодших підлітків. Для них є характерним майже пропорційне співвідношення імпунітивних та екстрапунітивних реакцій (Е-реакції – 40 %, а М-реакції – 40 %). І лише 20 % припадають на інтропунітивні профілі фрустраційного реагування. Ця статистика є важливою оскільки за результатами класичного варіанту тесту С. Розенцвейга показник «І»-реакцій знаходився на мінімальній позначці. У зв'язку з цим, робимо висновок, що ситуації барерно-проективного тесту «PF-reactions» є для підлітків більш зрозумілими і тому відсоток відповідей, де вони готові прийняти на себе відповідальність за певні фрустраційні події у своєму житті є значно вищим.

Більш детальний аналіз даних у відповідності до окремих класів показав, що в групі учнів молодшого підліткового віку показник М-реакцій стабільно знаходиться на межі 30 % (6 кл. – 30 %, 7 кл. – 38 %), що майже співпадає з даними лонгітюдного дослідження і є свідченням відносної стабільності профілів фрустраційного реагування у зазначеній віковій категорії. Однак, порівнюючи показники співвідношення даних за двома тестами (класичним та модифікованим) все ж помітним є зниження показника «М» на 15 %.

Для старшого підліткового та раннього юнацького віку характерна тенденція до стабільного фігурування у профілях відповідей екстрапунітивного

спрямування (старші підлітки – 65 %, юнаки – 75 %). Ця обставина, виступає явним дестабілізуючим фактором, що серйозно порушує конструктивність профілів фрустраційного реагування школярів-підлітків.

Показовим є те, що зафіксований відсоток відповідей у імпульсивній та інтропульсивній манері у представленій учнівській вибірці є трохи більшим ніж у вибірках, що були задіяні у лонгітюдному дослідженні (у старших підлітків: І-реакції – 20 %, М-реакції – 15 %; у юнаків: І-реакції – 12 %, М-реакції – 25 %). Однак загалом тенденція збільшення Е-реакцій за рахунок зменшення інших двох напрямків (імпульсивних та інтропульсивних) реакцій збереглася.

Однак, детальний аналіз напрямків реакцій по класам все ж виявив певні відмінності у порівнянні з даними лонгітуду. На збільшеній вибірці учнів (N = 793) видно, що М-реакції у старших підлітків та юнаків не зникають, а просто відходять на другий план через переважання більш сильного напрямку – екстрапульсивного (зокрема, у 55 % юнаків імпульсивні реакції ідуть наступними після екстрапульсивних). Такі дані дають нам підстави припустити, що комплексний психологічний супровід таких учнів може допомогти у поступовій нормалізації профілів фрустраційного реагування школярів.

Відносно типів реакцій на фрустраційні ситуації, то можемо констатувати результати поперечного зрізу однозначно підтвердили дані лонгітуду стосовно явного переважання самозахисних реакцій у профілях учнів всіх вікових груп (молодші підлітки – 65 %, старші підлітки – 70 %, юнаки – 67 %). Простежується поступова тенденція до зменшення ED-реакцій ближче до межі раннього юнацького віку (за виключенням 9-го класу – 82 %), однак, профілі таких учнів теж не можна вважати конструктивними, оскільки, цей показник все одно залишається надміру високим.

Отже, дані отримані в результаті дослідження учнів підліткового віку за допомогою лонгітуду (за класичним варіантом методики С. Розенцвейга) та методом поперечних зрізів (за бар'єрно-проективним тестом «PF-reactions») у достатній мірі сходяться між собою і показали, що фрустраційні реакції мають різну динаміку (за типом і напрямком) у віці від 11 до 17 рр. Виявлено домінуючі

типи реагування в ситуаціях фрустрації – екстрапунітивні реакції самозахисного характеру та імпунітивні реакції потребоно-наполегливого типу.

Напрямки реакцій серед учнів молодшого підліткового віку представлені переважно імпунітивними реакціями (у молодших класах вони поперемінно чергуються з екстрапунітивними), а починаючи зі старшого підліткового віку з'являється стабільна тенденція до переважання у більшості профілів екстрапунітивних реакцій.

Серед учнів всіх вікових груп зафіксовано стабільно високий показник самозахисних реакцій за типом, як на вибірці учнів лонгітюдного дослідження так і в процесі аналізу даних поперечного зрізу. Цей факт свідчить про те, що вікова детермінанта (яка визнана важливою при виборі напрямку реакції) є не настільки сильною при виборі типу фрустраційних реакцій учнів. У зв'язку з цим ми робимо припущення, що останні є результатом дії інших (соціальних, індивідуально-типологічних, особистісних та ін.) факторів, що впливають на дитину на різних етапах її життя.

Отже, кількісно-якісний аналіз результатів емпіричного дослідження показав, що барєрно-проективний тест «PF-reaction» для підлітків є валідною і актуальною методикою для діагностики фрустраційних реакцій підлітків та юнаків.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Абаева И. В. Смысловой аспект познавательной фрустрации подростков. *Вестник Северо-Осетинского государственного университета имени К. Л. Хетагурова*. 2010. № 4. С. 44 – 48.
2. Абельс Х. Интеракция, идентификация, презентация (введение в интерпретативную социологию): монография. Алетей, 2000. 272 с.
3. Абульханова К. А. Психология и сознание личности (Проблемы методологии, теории и исследования реальной личности): Избранные психологические труды. Московский психолого-социальный институт, 1999. 224 с.
4. Абульханова-Славская К. А. Активность и сознание личности как субъекта деятельности. *Психология личности в социалистическом обществе : Активность и развитие личности*. Москва, 1989. С. 110 – 134.
5. Абульханова-Славская К. А. О путях построения типологии личности. *Психологический журнал*. 1983. Т. 4, № 1. С. 14 – 29.
6. Абульханова-Славская К. А. Принцип субъекта в отечественной психологии. *Психология*. 2005. Т. 2. №. 4. С. 15 – 24.
7. Абульханова-Славская К. А. Стратегия жизни / Ксения Александровна Абульханова-Славская. Москва : Мысль, 1991. 299 с.
8. Адлер А. Практика и теория индивидуальной психологии. Москва : Прагма, 1993. 175 с.
9. Ананьев Б. Г. Человек как предмет познания. Ленинград: Изд-во Ленинградского ун-та, 1968. 338 с.
10. Ананьев Б. Г. Человек как предмет познания. Санкт-Петербург : Питер, 2001. 288 с.
11. Анастаси А., Урбина С. Психологическое тестирование. СПб., 2001. 654 с.
12. Антонова Н.В. Проблема личностной идентичности в интерпретации современного психоанализа, интеракционизма и когнитивной психологии. *Вопросы психологии*. 1996. № 1. С. 131 – 143.

13. Анциферова Л.И., Завалишина Д.Н., Рыбалко Е.Ф. Категория развития в психологии. *Категории материалистической диалектики в психологии* / отв. ред. Л. И. Анциферова. Москва, 1988. С. 25 – 46.
14. Анциферова Л.И. Психологическое содержание феномена субъект и границы субъектно-деятельностного подхода. *Проблема субъекта в психологической науке* / под ред. А. В. Брушлинского, М. И. Володиковой, В. Н. Дружинина. Москва, 2000. С. 27 – 42.
15. Асмолов А. Г. Культурно-историческая психология и конструирование миров : монография. Москва; Воронеж, 1996. 768 с.
16. Асмолов А. Г. Психология личности: Принципы общепсихологического анализа : монография. Москва : Смысл, 2002. 416 с.
17. Бажукова О. А. Влияние фрустрации на поведение умственно отсталых учащихся подросткового возраста. *Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена*. 2011. № 139. С. 53 – 59.
18. Байтингер О. Е. Отношение к будущему. *Психология современного подростка* / под ред. Л. А. Регуш. Санкт-Петербург, 2005. С. 86–93.
19. Балл Г. А. Понятие адаптации и его значение для психологии личности. *Вопросы психологии*. 1989. № 1. С. 92 –100.
20. Балл Г.О. Методологопсихологічні роздуми в гуманістичному контексті. Нарис 1. *Соціальна психологія*. 2006. № 4. С. 3 – 14.
21. Балтес П. Всевозрастной подход в психологии развития : исследование динамики подъема и спадов на протяжении жизни. *Психологический журнал*. 1994. Т. 1, № 1. С. 60 – 80.
22. Барабанщиков В.А. Б.Ф. Ломов: системный подход к исследованию психики. *Психологический журнал*. 2002. Т. 23, № 4. С. 27–38.
23. Белов В.Г., Парфенов Ю. А., Малинина Н.С. Фрустрация как предиктор девиантного поведения у подростков. *Ученые записки университета им. П. Ф. Лесгафа*. Санкт-Петербург : НГУ им. П.Ф. Лесгафа. 2011. Т. 81. № 11. С. 26 – 31.
24. Березин Ф. Б. Психическая и психофизиологическая адаптация человека: монография. Наука, 1988. 270 с.

25. Берковиц Л. Агрессия: причины, последствия и контроль [пер. с англ. А. Боричев, Л. Царук, Л. Ордановская]. Санкт-Петербург : прайм-еврознак, 2001. 512 с.
26. Берри Д., Пуртинга А. Кросс-культурная психология. Харьков : Гуманитарный центр, 2007. 99 с.
27. Беховых Ю., Беховых Л. Особенности социальной фрустрированности личности студентов. *Вестник Алтайского государственного аграрного университета*. 2017. № 11 (157). С. 179 – 180.
28. Блейхер В.М., Крук И.В. Патопсихологическая диагностика: монография. Киев : Здоровье, 1986. 280 с.
29. Бобнева М. И. Социальные нормы и регуляция поведения. [отв. ред. Е. В. Шорохова]. Москва : Наука, 1978. 311 с.
30. Бодалев А.А., Столин В.В., Аванесов В.С., Бабина В.С., Борисова Е.М. Психодиагностика. СПб.: Речь, 2003. 439 с.
31. Божович Л. И. Личность и ее формирование в детском возрасте. Москва : Просвещение, 1968. 464 с.
32. Божович Л. И. Проблемы формирования личности / ред. и вступ. ст. Д. И. Фельдштейна. 2-е изд. Москва : Ин-т практ. психологии ; Воронеж : НПО «МОДЭК», 1997. 352 с.
33. Божок Н. О. Вплив самооцінки на розвиток високої фрустраційної толерантності у студентів. *Теоретико-методологічні основи професійної підготовки педагога* : зб. наук.праць / за ред. Н. Скотної, М. Чепіль. Дрогобич, 2013. С. 100 – 106.
34. Божок Н. О. Психологічний аналіз дослідження фрустраційної толерантності в студентському віці. *Науковий часопис НПУ ім. М. П. Драгоманова*. Серія № 12. Психологічні науки : зб. наук. праць. Київ : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2009. № 28 (52). С. 178 – 186.
35. Божок О. О. Емпіричне дослідження соціальних та психологічних детермінант виникнення фрустрації у період дорослішання. *Вісник Національного технічного університету України «Київський політехнічний*

інститут». *Філософія. Психологія. Педагогіка* : зб. наук.праць.Київ: Національний технічний університет України «Київський політехнічний інститут».2010.№ 1 (28). С. 74 – 76.

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

37. Бочаров В. В. Антропология возраста : учеб. пособие. Санкт-Петербург : Изд-во Санкт-Петербургского ун-та, 2000. 196 с.

38. Брушлинский А. В. Один из вариантов системного подхода в психологии мышления. *Принцип системности в психологических исследованиях*. Москва, 1990. С. 97 – 103.

39. Брушлинский А.В. Психология субъекта. Москва : Изд-во «Институт психологии РАН»; Санкт-Петербург : Алетейя, 2003. 345 с.

40. Булах І. С., Бушанська Л. П. До постулату розробки критеріїв та рівнів фрустрації підлітків. *Психологія : зб. наук. праць*. Київ : НПУ ім. М.П. Драгоманова, 1998. Вип.1. С. 92 – 95.

41. Булах І. С. Психологія особистісного зростання підлітка : монографія. Київ : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2003. 340 с.

42. Булах І.С., Бушанська Л. П. Базові та ситуативні детермінанти фрустрації підлітків. *Психологія : зб. наук. праць*. Київ : НПУ ім. М. П. Драгоманова, 1998. Вип. 1. С. 84 – 91.

43. Бурлачук Л.Ф. Введение в проективную психодиагностику. К.: Ника-Центр, 1997. 45 с.

44. Бурлачук Л.Ф. Психодиагностика: Учебник для вузов. СПб.: Питер, 2003. 351 с.

45. Бурлачук Л.Ф., Морозов С.М. Словарь-справочник по психодиагностике. СПб: Питер, 1999. 517 с.

46. Бэррон Р., Ричардсон Д. Агрессия. [пер. с англ. С. Меленевская, Д. Викторова, С. Шпак]. Санкт-Петербург : Питер, 2001. 352 с.

47. Вагина М. В. Реакция на фрустрацию у сотрудников ОВД. *Проблемы современной науки*. 2013. Т. 1. № 5. С. 135 – 141.
48. Валлон А. От действия к мысли. Москва : Изд-во ин. лит-ры, 1956. 238 с.
49. Василюк Ф. Е. Психология переживания. Анализ преодоления критических ситуаций : монография. Москва: Из-во Московского университета, 1984. 200 с.
50. Виноградова М. Г., Рыжов А. Л. Метод качественного анализа в работе с тестом рисуночной фрустрации С. Розенцвейга. I Мотивационный аспект. *Сибирский психологический журнал*. 2011. № 42. С. 29 – 41.
51. Виноградова М. Г., Рыжов А. Л. Метод качественного анализа в работе с тестом рисуночной фрустрации С. Розенцвейга. II Контроль и критичность, динамика, инструментальный аспект. *Сибирский психологический журнал*. 2012. № 43. С. 92 – 106.
52. Вовк А. О. Екзистенціальна фрустрація та спрямованість особистості. *Педагогіка та психологія професійної освіти*. 2002. № 2. С. 147 – 155.
53. Вовк М. В. Психологічні детермінанти переживань фрустраційних ситуацій у юнацькому віці. *Науковий часопис НПУ ім. М. П. Драгоманова*. Серія 12. Психологічні науки : зб. наук.праць. Київ : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2009. № 26 (50). Ч. 1. С. 202 – 207.
54. Вовк М. В. Специфіка психологічних наслідків переживань фрустраційних ситуацій у сучасного студентства. *Міжнародний науковий форум: соціологія, психологія, педагогіка, менеджмент* : зб. наук. праць. Київ : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2011. Вип. 6. С. 197 – 207.
55. Возняк А. Фрустраційні страни старшокласників як психолого-педагогічна проблема. *Науковий вісник Чернівецького університету*. 2005. Вип. 244. Педагогіка та психологія. С. 16 – 19.
56. Волович А. С. Особенности социализации выпускников средней школы : автореф. дис. ... канд. психол. наук: спец. 19.00.05 / Моск. гос. ун-т. Москва, 1990. 19 с.

57. Восканова И. С., Шутенко Е. И. Адаптация к фрустрирующим ситуациям младших школьников с нарушением опорно-двигательного аппарата. *Гуманитарium*. 2017. № 1 (2). С. 51-54.
58. Выготский Л. С. Собрание сочинений : в 6 т. Т. 4. Москва : Педагогика, 1984. 432 с.
59. Выготский Л. С. Собрание сочинений : в 6 т. Т. 5. Москва : Педагогика, 1984. 368 с.
60. Галян І.М. Психодіагностика. Навч. посібник.: Академвидав, 2009. 464с.
61. Ганзен В.А. Системные описания в психологии. Ленинград : Изд-во Ленинградского университета, 1984. 187 с.
62. Горяча Т. С. Психологическая сущность понятия «соматогенная» фрустрация. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 12. Психологічні науки* : зб. наук.праць. Київ : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2006. Вип. 11 (35). С. 84 – 89.
63. Грачева И. Г. Фокус – групповая дискуссия: проблема повышения эффективности [Электронный ресурс]. *Проблемы социальной психологии личности*. Саратов : Изд-во Саратовского ун-та, 2008. Режим доступа: http://psyjournals.ru/sgu_socialpsy/issue/30323_full.shtml (дата обращения: 02. 11. 2013).
64. Гусельцева М. С. Культурная психология: методология, история, перспективы : монография. Прометей, 2007. 299 с.
65. Гусельцева М. С. Отрочество: миф или реальность? Междисциплинарный подход к проблеме [Электронный ресурс]. *Психологические исследования* : электрон. науч. журн. 2008. № 1 (1). Режим доступа : <http://www.psystudy.ru/index.php/num/2008n1 - 1/86 - guseltseval> (дата обращения: 18. 03. 2013).
66. Данилова Е. Е. Детский тест «рисуночной фрустрации» С. Розенцвейга. Практическое руководство. Москва : Московский городской психолого-медико-социальный центр, 1997. 102 с.

67. Дарвиш О. Б. Возрастная психология : учеб. пособ. для студ. высш. учеб. завед. Москва : Владос-Пресс, 2003. 264 с.

68. Дергачева О. Е. Личностная автономия как предмет психологического исследования: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.01/ Моск. гос. ун-т. Москва, 2004. 19 с.

69. Дергачева О. Е., Дорфман Л. Я., Леонтьев Д. А. Русскоязычная адаптация опросника каузальных ориентаций. *Вестник Московского ун-та. Сер. 14. Психология.* 2008. № 3. С. 91–106.

70. Дерманова И. Б. Диагностика эмоционально-нравственного развития. Санкт-Петербург : Речь, 2002. 224 с.

71. Джанерьян С. Т., Гвоздева Д. И., Астафьева И. Н. Особенности фрустрированности городской учащейся молодежи (юношей и девушек). *Современные исследования социальных проблем.* 2015. № 9 (53). С. 483 – 501.

72. Дрейпер Н., Смит. Г. Прикладной регрессионный анализ. Москва : Финансы и статистика, 1986. 365 с.

73. Дубовицкая Т. Д., Эрбегеева А. Р. Проблема фрустрации у студентов на начальном этапе обучения в вузе. *Высшее образование сегодня.* 2008. № 9. С. 54 – 57.

74. Дубовицкая Т. Д., Эрбегеева А. Р. Психологическая поддержка студентов в преодолении фрустрации. *Известия Самарского научного центра Российской академии наук.* Т. 12. № 5 (2), 2010. С. 414 – 417.

75. Егорова С., Семенов В. Роль среды и наследственности в формировании индивидуальности человека. Под ред. И. В. Равич-Щербо. Москва : Педагогика, 1988. 336 с.

76. Елисеева Ю. А. Возраст как ментальная универсалия: культурфилософские основания моделирования : автореф. дис. ... д-ра филос. наук: 24.00.01 / Мордовсий. гос. ун-т. Саранск, 2008. 31 с.

77. Емельянова Е. В. Психологические проблемы современного подростка и их решение в тренинге : монография. Санкт-Петербург : Речь, 2008. 336 с.

78. Журавлёв А. Л. «Социально-психологическая зрелость»: попытка обосновать понятие. *Феномен и категория зрелости в психологии* / отв. ред. А. Л. Журавлёв, Е. А. Сергиенко. Москва, 2007. С. 198 – 222.

79. Завилянская Л. И., Блейхер В. М. Тренировка фрустрационной толерантности в реабилитации больных невротами. Львов : Вища школа, 1975. 236 с.

80. Зайцев Ю. А., Хван А. А. Тревожность в подростковом и раннем юношеском возрасте. Кемерово : Кузбасская государственная педагогическая академия, 2006. 112 с.

81. Зейгарник Б. В., Братусь Б. С. Очерки по психологии аномального развития личности. Москва : Из-во Московского университета, 1980. 155 с.

82. Зейгарник Б. В. Теории личности в зарубежной психологии. Москва : Из-во Московского университета, 1982. 128 с.

83. Зотикова Н. В. Личностные предпосылки субъектности младших подростков. URL: <http://psibook.com/research/lichnostnye – predposylki – subektnosti – mladshih – podrostkov.html> (дата обращения: 11. 02. 2013).

84. Зотова Л. Э. Вопрос соотношения фрустрации и агрессии в отечественной (Н. Д. Левитов) и зарубежной психологии. *Вестник МГОУ. Серия «Психологические науки»*. 2007. № 2. С. 7 – 11.

85. Игумнова О. Б. Характеристика и следование типов комплексов негативных психических состояний у студентов. *Вестник МГОУ. Серия «Психологические науки»*. 2013. № 1. С. 13 – 18.

86. Изард К. Психология эмоций. [пер. с англ. В. Мисник, А. Татылбаева]. Санкт-Петербург : Питер, 2007. 460 с.

87. Ильин В. А. Исследование особенностей психосоциального развития российских студентов в контексте реформирования высшей школы. URL: <http://psychlib.ru/mgppu/SPK – Ch2/SPK – 0531.htm>] (дата обращения: 01. 12. 2012).

88. Ильин В.А., Сипягин Д. В. Возможности и перспективы использования психосоциального подхода к проблеме развития в условиях средней школы. *Психологическая наука и образование*. 2007. № 2. С. 25 – 33.
89. Ильин Е. П. Мотивация и мотивы. Санкт-Петербург : Питер, 2003. 508 с.
90. Ильин Е. П. Психофизиология состояний человека. Санкт-Петербург : Питер, 2005. 412 с.
91. Ильин Е. П. Эмоции и чувства. Санкт-Петербург : Питер, 2007. 782 с.
92. Истратова О. Н., Картавенко М. В. Личностные особенности студентов вузов, с различным типом реагирования во фрустрирующих ситуациях. *Известия Южного федерального университета*. Технические науки. 2005. Т. 49. № 5. С. 89 – 97.
93. Інтегративно-особистісний підхід у психологічній теорії та практиці : монографія / [Г.О. Балл, О.В. Губенко, О.В. Завгородня та ін.]; за ред. Г.О. Балла. Кіровоград : Імекс-ЛТД, 2012. 206 с.
94. Капрара Дж., Сервон Д. Психология личности. Санкт-Петербург : Питер, 2003. 288 с.
95. Карпа М. І. Дитяча неповносправність: проблема психосоціального впливу на здорових дітей в сім'ї. *Вісник Львівського університету*. Серія : Філософські науки. 2004. Вип. 6. С. 274–282.
96. Капустин С. А. Критерии нормальной и аномальной личности в психотерапии и психологическом консультировании.. Москва : Когито-Центр, 2014. 239 с.
97. Кирпиков А. Р. Внутренняя позиция и социо- и эгоцентрические тенденции в направленности личности подростка. *Современные проблемы психологии личности: теория и практика* / [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://psyjournals.ru/bozhovich/issue/30154_full.shtml (дата обращения: 19. 09. 2013).
98. Киришбаум Э. И., Еремеева А. И. Психологическая защита. Санкт-Петербург : Питер, 2005. 175 с.

99. Киришбаум Э. И., Еремеева А. И. Психические состояния. Владивосток : Из-во Дальневосточного университета, 1990. 144 с.
100. Киришбаум Э. И., Еремеева А. И. Состояние фрустрации. *Психические состояния : хрестоматия* / сост. и общ. ред. Л. В. Куликова. Санкт-Петербург : Питер, 2000. С. 388 – 393.
101. Китаев-Смык Л. А. Психология стресса : монография. Москва : Наука, 1983. 368 с.
102. Кле М. Психология подростка: (Психосексуальное развитие). пер. с фр.– Москва : Педагогика, 1991. 298 с.
103. Климова А. А. Трансактная версия фрустрационного теста С. Розенцвейга как техника диагностики личности. *Перспективы науки*. 2010. № 3. С. 24 – 29.
104. Кляйн М., Айзекс С., Райвери Дж., Хайманн П. Развитие в психоанализе. Москва : Академический проект, 2001. 512 с.
105. Кокун О. М. Опитувальник професійного самоздійснення. *Практична психологія та соціальна робота*. 2014. № 7. С. 35 – 39.
106. Колесник О. Б., Хижняк М. В. Структура самовідношення та фрустраційна толерантність. *Вісник ХНПУ ім. Сковороди*. Психологія. Харків : ХНПУ, 2004. Вип. 13. С. 59 – 66.
107. Кон И. С. Люди и обстоятельства. Детство и юность. *80 лет одиночества*. Москва : Время, 2008. 448 с.
108. Кон И. С. Психология ранней юности : книга для учителя. Москва : Просвещение, 1989. 255 с.
109. Кон И. С. Ребенок и общество. Историко-этнографическая перспектива. Москва : Наука, 1988. 270 с.
110. Корепанова И. А., Обухова Л. Ф. Вехи на пути построения психологии подросткового возраста. *На пороге взросления: сб. тезисов Всерос. научно-практ. конф. по психологии развития*. Москва : МГППУ, 2011. С. 8–11.

111. Корнилова Т. В. К проблеме полипарадигмальности психологических обяснений. *Психологический журнал*. Т. 27, № 5. 2006. С. 92–100.
112. Корнилова Т. В., Смирнов С. Д. Методологические основы психологии. Москва : Юрайт, 2011. 320 с.
113. Корольчук М.С., Осьодло В.І. Психодіагностика: Навчальній посібник для студентів вищих навчальних закладів / за заг. ред. М.С. Корольчука. К.: Ельга, Ніка-Центр, 2004. 400 с.
114. Костюк Г. С. Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості. Київ : Радянська школа, 1989. 608 с.
115. Котова С. А., Колесников П. Н. Проблемы социального развития детей в дошкольном возрасте и особенности их реакции на фрустрацию. *Психология образования в поликультурном пространстве*. 2011. № 13. Т.1. С. 67 – 76.
116. Кравчук С. Л. Статеві відмінності в особливостях фрустрації як психічного стану особистості. *Науковий часопис НПУ ім. М. П. Драгоманова*. Серія 12. Психологічні науки: зб. наук. праць. Київ : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2007. № 20 (44). С. 59 – 63.
117. Крайг Г. Психология развития. [пер. с англ. Н. Мальгиной и др.]. Санкт-Петербург : Питер, 2000. 992 с.
118. Красильников И. А. Понимание внутренних конфликтов личности в экзистенциально-аналитической психологии. *Известия Саратовского университета*. Новая серия. Акмеология образования. Психология развития. Саратов : Саратовский государственный университет имени Н. Г. Чернышевского. 2009. № 3. Т. 2. С. 12 – 17.
119. Краткая философская энциклопедия. Москва: Изд. группа «Прогресс». «Энциклопедия», 1994. 576 с.
120. Крылов В. Ю. Методологические и теоретические проблемы математической психологии. Москва : Янус-К, 2000. 376 с.

121. Кудрявцев В. Т., Уразалиева Г. К. Субъект деятельности в онтогенезе. *Вопросы психологии*. 2001. № 4. С. 14–30.
122. Кузнецова О. В. Типы реакций на фрустрирующие ситуации при разном уровне личностной тревожности. *Вестник Костромского государственного университета им. Н. А. Некрасова*. Кострома : Костромской государственный университет им. Н. А. Некрасова. 2007. № 2. С. 114 – 118.
123. Кузнецова Л. М. Особливості психічного стану фрустрації у підлітків з акцентуаціями характеру. *Проблеми сучасної психології*: збірник наукових праць Кам'янець-Подільського університету імені Івана Огієнка, Інституту психології ім. Г. С. Костюка АПН України / За ред. С. Д. Максименка, Л. А. Онуфрієвої. Кам'янець-Подільський : Аксіома, 2010. Вип. 8. С. 531 – 546.
124. Кузнецова Л. М. Психологічний супровід зі зниження фрустрації у підлітків з акцентуаціями характеру *Проблеми сучасної педагогічної освіти: зб. наук. праць* / МОНМС України, МОНМС АРК, РВНЗ КГУ (м. Ялта); ред. О. В. Глузман. Вип. 37, ч. 1 : Серія : Педагогіка і психологія. Ялта : РВВ КГУ, 2012. С. 212 – 218.
125. Кузьмина Е. И. Исследование детерминант свободы несвободы от фрустрации. *Вопросы психологии*. 1997. № 4. С. 86 – 94.
126. Куликов Л. В. Проблема описания психических состояний. *Психические состояния* : хрестоматия / сост. и общ.ред. Л. В. Куликова. Санкт-Петербург : Питер, 2000. С. 11 – 43.
127. Левин К. Разрешение социальных конфликтов. [пер. с англ. И. Ю. Авидон]. Санкт-Петербург : Речь, 2000. 407 с.
128. Левитов Н. Д. О психических состояниях человека. Москва : Просвещение, 1964. 360 с.
129. Левитов Н. Д. Фрустрация как один из видов психических состояний. *Вопросы психологии*. 1967. № 6. С. 118 – 129.
130. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность. Москва : Политиздат, 1975. 304 с.

131. Леонтьев Д. А., Михайлова Н. А., Рассказова Е. И. Апробация методики незаконченных предложений Вашингтонского университета. Психологическая диагностика. Диагностика личностного потенциала. 2010. № 2. С. 6–36.
132. Личко А. Е. Подростковая психиатрия: руководство для врачей. Ленинград : Медицина, 1985. 416 с.
133. Личко А. Е., Иванов Н. Я. Словарь современной американской психиатрической терминологии с ее отличиями от принятой в России. *Обозрение психиатрии и мед. психологии им. В.М. Бехтерева*. 1992. № 4. С. 63 – 84.
134. Личностный потенциал: структура и диагностика / Д. А. Леонтьев и др; под ред. Д. А. Леонтьева. Москва : Смысл, 2011. 675 с.
135. Ломов Б. Ф. Личность в системе общественных отношений. *Психологический журнал*. 1981. Т. 2. № 1. С. 3 – 17.
136. Ломов Б. Ф. О системном подходе в психологии. *Вопросы психологии*. 1975. №2. С. 31 – 45.
137. Лубовский Д. В. О применении теста фрустрации Розенцвейга в школьной психодиагностике. *Вопросы психологии*. 1990. № 3. С. 151 – 154.
138. Львова Е. Н., Шлягина Е. И., Гусев А. Н. Применение теста рисуночной фрустрации С. Розенцвейга в исследовании особенностей совладания в ситуации неопределенности. *Национальный психологический журнал*. 2016. № 1 (21). С. 19 – 27.
139. Лыдокова Г. М. Негативные психические состояния студентов в ситуациях с неопределенным исходом : монография. Елабуга : Изд-во ОАО «Алмедиа», 2006. 160 с.
140. Максименко К. С. Переживання негативних психічних станів особистістю: метод. посіб. для студ. вищ. навч. закл. Київ : КММ, 2011. 184 с.
141. Максименко С.Д., Максименко К. С., Папуча М. В. Психологія особистості: підручник. Київ : ТОВ «КММ», 2007. 296 с.
142. Максимова Н. Ю. Психологія девіантної поведінки : навч. посіб. для студ. вищ. навч. заклад. Київ : Либідь. 2011. 520 с.

143. Малкина-Пых И. Г. *Возрастные кризисы : справочник практического психолога*. Москва : Эксмо, 2004. 896 с.
144. Малкова Е. Е., Наумова А. А. *Отрочество как клинико-психологический феномен в науке и культуре [Электронный ресурс]. Медицинская психология в России: электрон. науч. журн. 2012. N 6 (17).* – Режим доступа: <http://medpsy.ru> (дата обращения: 03. 02. 2013)
145. Маслоу А. *Мотивация и личность*. [пер. с англ. А. М. Татлыбаевой]. Санкт-Петербург : Евразия, 1999. 478 с.
146. Мерлин В. С. *Психология индивидуальности*. Воронеж : НПО «МОДЭК», 1996. 448 с.
147. Микляева А. В. *Возрастная дискриминация как социально-психологический феномен : монография*. Санкт-Петербург : Речь, 2009. 160 с.
148. Микова Т. С. *Субъектные и личностные характеристики женщин с травматичным опытом искусственного прерывания беременности : автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.13 / Институт психологии РАН. Москва, 2012. 19 с.*
149. Мкртчян М. А. *Проблема фрустрации и защитные механизмы личности. Психология состояний : монография / ред. А. О. Прохоров. Санкт-Петербург : Речь, 2004. С. 416 – 422.*
150. Моргун В. Ф., Ткачева Н. Ю. *Проблемы периодизации развития личности в психологии : учеб. пособие.*: Наука, 1981. 332 с.
151. Моргун В.Ф., Тітов І. Г. *Основи психологічної діагностики. Навч. посібник*. К.: Видавничий дім «Слово», 2009. 464с.
152. Моросанова В. И., Аронова Е. А. *Самосознание и саморегуляция поведения*. Москва : Изд-во «Институт психологии РАН», 2007. 213 с.
153. Мухина В. С. *Возрастная психология: феноменология развития, детство, отрочество : учеб. для студ. вузов. – 6-е изд., стереотип*. Москва : Академия, 2000. 456 с.
154. Мясищев В. Н. *Личность и неврозы*. Ленинград : Издательство Ленинградского университета, 1960. 423 с.

155. Наенко Н. И. Психическая напряженность. Москва : Издательство Московского университета, 1976. 112 с.
156. Налчаджян А. А. Психологическая адаптация: механизмы и стратегии. Москва : Эксмо, 2010. 368 с.
157. Нартова-Бочавер С. К., Потапова А. В. Введение в психологию развития.. пособ. Москва : Флинта : МПСИ, 2008. 216 с .
158. Наследов А. Д. SPSS 19. Профессиональный статистический анализ данных. Санкт-Петербург : Питер, 2011. 400 с.
159. Наследов А. Д. Математические методы психологического исследования. Анализ и интерпретация данных. Санкт-Петербург : Речь, 2004. 392 с
160. Некряч О. Особливості фрустраційних реакцій у дітей, що виховуються в різних умовах мікросоціуму. *Актуальні проблеми практичної психології* : Всеукр. наук.-практ. конф., 18-19 квіт. 2006 р. : зб. наук. праць. Херсон, 2006. С. 322 – 324.
161. Немчин Т. А. Состояния нервно-психического напряжения : монография. Ленинград : Из-во Ленинградского университета, 1983. 167 с.
162. Никольская И. М., Грановская Р. М. Психологическая защита у детей. Санкт-Петербург : Речь, 2001. 504 с.
163. Ньюкомб Н. Развитие личности ребенка. [пер. с англ. В. Белоусов]. Санкт-Петербург : Питер, 2003. 640 с.
164. Няголова М. Д. Психология субъекта А. В. Брушлинского и американская гуманистическая психология: сопоставление теоретико-методологических конструктов. Субъект, личность и психология человеческого бытия / под ред. В. В. Знакова и З. И. Рябикиной. Москва, 2005. С. 95–113.
165. Обухова Л. Ф. Возрастная психология : учебник. Москва : Высшее образование, 2008. 460 с.
166. Обухова Л. Ф. Подростковый возраст в свете разных концепций [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://psylib.org.ua/books/obuhl01/txt09.htm> (дата обращения: 13. 19. 2012).

167. Общая психодиагностика / Под ред. А. А. Бодалева, В.В. Столина. СПб. : Речь , 2002. 440с.
168. Остополець І. Ю. Професійні фрустрації вчителя як психологічна проблема. *Вісник ХНПУ імені Г. С. Сковороди*. Психологія. Харків : Харківський нац. пед. ун-т ім. Г. С. Сковороди, 2004. Вип. 12. С. 116 – 124.
169. Петровский А. В., Ярошевский М. Г. Основы теоретической психологии : учеб. пособие. Москва : Инфра–М, 1998. 525 с.
170. Плотичер А. И. Некоторые соображения по вопросу фрустрации. *Вопросы психологии*. 1969. № 2. С. 137 – 141.
171. Поливанова К. Н. Психология возрастных кризисов : учеб. пособ. для студ. высш. учеб. завед.. Москва : Академия, 2000. 186 с.
172. Поліщук В. М. Вікова та педагогічна психологія (програмні основи, змістові модулі, інформаційне забезпечення) : навч.-метод. посіб. Суми : ВТД «Університетська книга», 2007. 330 с.
173. Попов И.К. Введение в общую психодиагностику. Курс лекций. Красноярск: КГТУ, ИИСС, 2003. 49 с.
174. Практическая психология образования: учеб. пособие для ВУЗов / И.В.Дубровина, А.Д. Андреева, Н. И. Гуткина [и др.]; Под ред.. И.В. Дубровиной. Москва: Просвещение, 2003. 480 с.
175. Прахова С. А. Лонгітюдне дослідження феномену фрустрації учнів різних вікових груп. *Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника*. 2015. № 1. С. 194 – 202.
176. Прахова С. А. Порівняльний аналіз етапів становлення теорії фрустрації: історична ретроспектива. *Вісник Одеського національного університету*. Серія: Психологія, 2015.20, Вип. 3 (1).С. 82 – 91.
177. Прахова С. А. Психологічна природа, зміст та структура феномену фрустрації. *Актуальні проблеми психології: зб. наук. пр. Ін-ту психології імені Г.С. Костюка НАПН України* / за ред. С.Д. Максименка. 2015. Т. 11. С. 207 – 216.

178. Прахова С. А. Роль індивідуально-типологічних та соціально-психологічних чинників у детермінації фрустраційних станів учнів різних вікових груп. *Проблеми сучасної психології* : зб. наук. пр. Кам'янець-Подільського нац. ун-ту імені Івана Огієнка, Ін-ту психології імені Г. С. Костюка НАПН України / за наук. ред. : С. Д. Максименка, Л. А. Онуфрієвої. 2016. № 32. С. 454 – 464.
179. Принцип развития в психологии / под ред. Л. И. Анцыферовой. Москва : Наука, 1978. 358 с.
180. Приб Г. А. Фрустрація як чинник соціальної дезадаптації у пацієнтів з психічними розладами. *Сучасні аспекти лікування психічних розладів*: наук.-практ. конф. з міжнар. участю : 26-27 жовтня 2007 р. Чернівці, 2007. С. 110 – 113.
181. Прохоров А. О. Психические состояния и их проявления в учебном процессе. Казань : Из-во Казанского университета, 1991. 163 с.
182. Прохоров А. О. Психология неравновесных состояний. Психические состояния : монографія / сост. и общ. ред. Л. В. Куликова. Санкт-Петербург : Питер, 2000. С. 83 – 91.
183. Психологическая диагностика: учебное пособие / под редакцией. М. К. Акимовой. СПб.: Питер, 2005. 304 с.
184. Психологическая наука в России XX века: проблемы теории и истории / под ред. А. В. Брушлинского. Москва : Институт психологии РАН, 1997. 476 с.
185. Психологический словарь / под ред. А. В. Петровского и М. Г. Ярошевского. Москва : Политиздат, 1985. 294 с.
186. Психологический словарь / под ред. В. В. Давыдова, А. В. Запорожца, Б. Ф. Ломова [и др.] Москва : Педагогика, 1983. 247 с.
187. Психология современного подростка / под ред. Л. Регуш. Санкт-Петербург : Речь, 2005. 400 с.

188. Пырьев Е. А. Эмоциональные состояния, мотивирующие поведение человека. *Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена*. 2012. № 133. С. 288 – 294.
189. Райс Ф. Психология подросткового и юношеского возраста. К. Долджин. Санкт-Петербург : Питер, 2010. 816 с.
190. Реан А. А., Кудашев А. Р., Баранов А. А. Психология адаптации личности. Анализ. Теория. Практика. Санкт-Петербург : ПРАЙМ-ЕВРОЗНАК, 2006. 479 с.
191. Ремшмидт Х. Подростковый и юношеский возраст : проблемы становления личности / пер. с нем. Г. И. Лойдиной; под ред. Т. А. Гудковой. Москва : Мир, 1994. 320 с.
192. Ромицына Е. Е. Краткий очерк истории теорий развития и учения о подростках. Родители глазами подростка: психологическая диагностика в медико-педагогической практике : учеб. пособие. Санкт-Петербург, 2004. С. 10–48.
193. Реан А. А. Психология адаптации личности. Анализ. Теория. Практика / А. А. Реан, А. Р. Кудашев, А. А. Баранов. – Санкт-Петербург : ПРАЙМ-ЕВРОЗНАК, 2006. – 479 с.
194. Ромм М. В. Адаптация личности в социуме: теоретико-методологический аспект. Новосибирск : Наука, 2002. 275 с.
195. Рубинштейн С. Л. Бытие и сознание. Человек и мир. Санкт-Петербург : Питер, 2003. 512 с.
196. Рубинштейн С. Л. Проблемы общей психологии / отв. ред. Е. В. Шорохова. Москва : Педагогика, 1976. 416 с.
197. Русалов В. М. Зрелость: эмоциональная, нравственная, личностная, интеллектуальная, социальная, биологическая. Единая или множественная характеристика. *Феномен и категория зрелости в психологии* / отв. ред. А. Л. Журавлев, Е. А. Сергиенко. Москва : Изд-во «Институт психологии РАН», 2007. С. 29 – 47.

198. Феномен и категория зрелости в психологии / отв. ред. А. Л. Журавлев, Е. А. Сергиенко. Москва : Изд-во «Институт психологии РАН», 2007. 345 с.
199. Саннікова О. П. Феноменологія особистості: Вибрані психологічні праці. Одеса : СМІЛ, 2003. 256 с.
200. Селиванов В. В. Свойства субъекта и его жизненный цикл. *Психология индивидуального и группового субъекта* / под ред. А. В. Брушлинского, М. И. Володиковой. Москва : ПЕР СЭ, 2002. С. 310 – 328.
201. Селье Г. Стресс без дистресса. [пер. на рус. А. Н. Лука, И. С. Хорола]. Москва : Прогресс, 1979. 127 с.
202. Сергиенко Е. А. Контроль поведения: индивидуальные ресурсы субъектной регуляции [Электронный ресурс]. *Психологические исследования: электрон. науч. журн.* 2009. № 5 (7). – Режим доступа: URL: [http:// psystudy.ru](http://psystudy.ru) (дата обращения: 03. 11. 2012).
203. Сергиенко Е. А. Принципы психологии развития: современный взгляд [Электронный ресурс]. *Психологические исследования: электрон. науч. журн.* 2012. Т. 5. № 24. – Режим доступа: URL: <http://psystudy.ru> (дата обращения: 11.06.2013).
204. Скребец В.А. Психологическая психодиагностика: Учебное пособие. К.: МАУП, 1999. 120с.
205. Слободчиков В. И., Цукерман Г.А. Интегральная периодизация общего психического развития. *Вопросы психологии*. 1996. № 5. С. 38 – 50.
206. Слободчиков В. И., Исаев Е. И. Основы психологической антропологии. Психология развития человека. Развитие субъективной реальности в онтогенезе : монография. Москва : Школьная пресса, 2000. 421 с.
207. Смирнов С. Д. Методологический плюрализм и предмет психологии. *Вопросы психологии*. 2005. № 4. С.38
208. Собчик Л. Н. Вербальный фрустрационный тест. Санкт-Петербург : Речь, 2002. 24 с.

209. Собчик Л. Н. Психология индивидуальности. Теория и практика психодиагностики. Санкт-Петербург : Речь, 2005. 624 с.
210. Соколова Е.Т. Проективные методики исследования личности. М.: МГУ, 1980. 68 с.
211. Сосновикова Ю. Е. Принципы классификации психических состояний. Психические состояния : монография / сост. и общ. ред. Л. В. Куликова. Санкт-Петербург : Питер, 2000. С. 184 – 189.
212. Сосновикова Ю. Е. Психические состояния человека, их классификация и диагностика. Горький : ГГПИ им. А. М. Горького, 1975. 118 с.
213. Суходольский Г. В. Математические методы в психологии. Харьков : Гуманитарный центр, 2006. 284 с.
214. Тарабрина Н. В. Практикум по психологии посттравматического стресса. Санкт-Петербург : Питер, 2001. 272 с.
215. Теория и методология психологии: Постнеклассическая перспектива / отв. ред. А. Л. Журавлев, А. В. Юревич. Москва : Ин-т психологии РАН, 2007. 528 с.
216. Терентьева В. Б. Фактор фрустрации в коммуникативной динамике образовательного процесса. *Вестник НГАУ*. Новосибирск : Новосибирский государственный аграрный университет. 2005. № 3. С. 139 – 142.
217. Терських Л. О. Соціальне виховання деліквентів у стані фрустрації методами вербального впливу. *Науковий вісник Львівського юридичного інституту МВС України*. Львів : Львівський юридичний інститут МВС України, 2004. № 1 (1). С. 21 – 28.
218. Ткаченко О. М. Принципи та категорії психології : монографія. Київ : Гол. вид. ВО «Вища школа», 1979. 198 с.
219. Токарева Н. М., Шамне А. В. Вікова та педагогічна психологія : навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів. Київ: видавництво НУБіП, 2017. 548 с.

220. Токарева Н. М. Моделювання особистісних конструктів підлітків у вимірах освітнього простору: монографія. Кривий Ріг : ТОВ ВВП «ІНТЕРСЕРВІС», 2015. 481 с.
221. Токарева Н.М., Шамне А. В., Макаренко Н. М. Сучасний підліток у системі психолого-педагогічного супроводу : монографія. Кривий Ріг, ТОВ ВВП «Інтерсервіс», 2014. 312 с.
222. Тоффлер Э. Шок будущего. [пер. с англ. яз.]. Москва.: АСТ, 2001. 560 с.
223. Труляев Р. Вплив позитивних цінностей педагога на формування позитивних цінностей та «сильних» рис характеру учнів. *Проблеми сучасної психології : зб. наук. пр. Кам'янець-Подільського нац. Ун-ту ім. Івана Огієнка, Ін-ту психології ім. Г.С. Костюка НАПН України* / за ред.: С.Д. Максименка, Л.А. Онуфрієвої. – Вип. 21. Кам'янець-Подільський : Аксіома, 2013. 852 с.
224. Тышкова М. Индивидуальный опыт, культура и развитие личности. *Психология личности в социалистическом обществе. Личность и ее жизненный путь*. Москва, 1990. 214 с.
225. Фейерабенд П. Избранные труды по методологии науки. пер. с англ. и нем. А. Л.Никифорова ; общ. ред. и вступ. ст. И. С. Нарского. Москва : Прогресс, 1986. 542 с.
226. Фельдштейн Д. И. Психология взросления. Структурно-содержательные характеристики процесса развития личности. Москва : Флинта, 2004. 670 с.
227. Фельдштейн Д. И. Феномен Детства и его место в развитии современного общества. *Мир психологии*. 2002. № 1(29). С. 9 – 20. .
228. Франкл В. Человек в поисках смысла. [пер. с англ. и нем. Д. А. Леонтьева, М. П. Папуша, Е. В. Эйдмана]. Москва : Прогресс, 1990. 366 с.
229. Фрейд З. Психология бессознательного. Санкт-Петербург : Питер, 2003. 390 с.
230. Фромм Э. Бегство от свободы [пер. с англ. Г. Ф. Швейкина, Г. А. Новичковой]. Москва : Академический проект, 2008. 254 с.

231. Харитонов В. А. Теоретико-методологічні аспекти корекції смисложиттєвих орієнтацій соціально дезадаптованих підлітків. *Теоретико-методологічні засади психологічної корекції особистості соціально дезадаптованих неповнолітніх* : монографія; за ред. Н. Ю. Максимової. Кіровоград, 2012. С. 133 – 155.
232. Харламенкова Н. Е. Самоутверждение подростка. Москва : РАН, 2007. 384 с.
233. Хасан Б. И. Психотехника конфликта и конфликтная компетентность. Красноярск : Фонд ментального здоровья, 1995. 168 с.
234. Хащенко Т. Г. Роль фрустрированности и пола партнеров в совместном решении мыслительных задач. *Вопросы психологии*. 1982. № 5. С. 118 – 122.
235. Хекхаузен Х. Мотивация и деятельность. Москва : Смысл, 2003. 680 с.
236. Холодова О. О. Загальні й особливі прояви фрустрації. *Психологія : зб. наук. праць. Київ : НПУ імені М. П. Драгоманова*, 2003. Вип. 20. С. 88 – 94.
237. Хорни К. Наши внутренние конфликты. Конструктивная теория невроза. [пер. с англ. В. Светлова]. Москва : Академический проект, 2008. 224 с.
238. Чернобровкин В. Н., Чернобровкина В. А. Диагностика фрустрационных реакций педагогов. Киев : НПЦ Перспектива, 2000. 73 с.
239. Чшмаритян С. С. Стресс и фрустрация: возрастные аспекты : автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / Ереван, 1990. 22 с.
240. Шамне А. В. Психоісторичний аналіз культурно – психологічної феноменології сучасного типу отроцтва. *Актуальні проблеми психології : зб. наук. праць Інституту психології ім. Г.С.Костюка АПН України. Психологія навчання, генетична, медична психологія* / за ред. С. Д. Максименка. Київ, 2012. Т.10. Вип. 23. С. 728 – 738.
241. Шамне А.В. Проблема типів і форм психічного розвитку в теоретичній спадщині Л.С. Виготського. *Педагогіка і психологія*. 2003. № 1. С. 48 – 53.

242. Шамне А.В. Социально-психологические особенности современного отрочества (по итогам проведения фокус-групп с учителями) [Электронный ресурс]. *Психологические исследования*. 2014.Т. 7, № 35.С. 9. – Режим доступа: <http://psystudy.ru/index.php/num/2014v7n35/997-shamne35.html>
243. Шамне А.В. Теорія та практика психосоціального розвитку у підлітково-юнацькому віці: монографія. Київ : ТОВ ВНП «Інтерсервіс», 2015. 488 с.
244. Шапарь В. Б. Психология кризисных ситуаций. Ростов /н/ Д : Феникс, 2010. 452 с.
245. Шафранская К. Д. Фрустрация при переживании жизненных трудностей. Ученые записки ЛГУ. Человек и общество. 1971. Вып. 9 . С. 71 – 78.
246. Швырева О. И. Психологические особенности эмоционального реагирования в подростковом возрасте. *Мир психологии*. 2007. № 4 (52). С. 124 – 130.
247. Швырков В. Б. Системно-эволюционный поход к изучению мозга, психики и сознания. *Психологический журнал*. 1988. Т.9, № 1. С. 132 – 148.
248. Эльконин Д. Б. Избранные психологические труды. Москва : Педагогика,1989. 560 с.
249. Эрбегеева А. Р., Дубовицкая Т. Д. Особенности фрустрации и стратегий преодоления у успевающих и неуспевающих студентов. *Вестник Костромского государственного университета им. Н. А. Некрасова*. Кострома: Костромской государственной университет им. Н. А. Некрасова. 2009. № 2. Т. 15. С. 249 – 254.
250. Эриксон Э. Детство и общество. [пер с англ. С. Ю. Бельчугова]. Санкт-Петербург : Речь, 2000. 416 с.
251. Юрченко В. М. Психічні стани людини: системний опис : монографія. Рівне : Оперативна поліграфія ПП Самборський І. О., 2006. 574 с.
252. Янгичер Е. В. Использование арттерапии в коррекции эмоциональных отклонений в состоянии фрустрации подростков из социально

неблагополучных групп. *Вестник МГОУ. Серия «Психологические науки»*. Москва : МГОУ. 2009. № 4. С. 86 – 92.

253. Яньшин П. В. Практикум по клинической психологии. Методы исследования личности. Санкт-Петербург : Питер, 2004. 336 с.

254. Ясюкова Л. Я. Фрустрационный тест Розенцвейга диагностика реакций в ситуациях конфликта: методическое руководство. Санкт-Петербург : ИМАТОН, 2007. 128 с.

255. Adams G., Shea J., Fitch S. Toward the development of an objective assessment of ego-identity status. *Journal of Youth and Adolescence*. 1979. N 8. P. 223 – 237.

256. Amsel A. Frustration theory: an analysis of dispositional learning and memory. New York : Cambridge University Press, 1992. 276 p.

257. Archer S. Gender differences in identity development: Issues of process, domain, and timing. *Journal of Adolescence*. 1989. N 12. P. 117 – 138.

258. Bandura A. Aggression: a social learning analysis. New Jersey : Prentice-Hall, 1973. 230 p.

259. Barker R., Dembo T., Lewin K. Frustration and regression: an experiment with young children. Iowa : University of Iowa Press, 1941.

260. Berry J.W. Cross-Cultural Psychology: Research and Applications. New York: Cambridge University Press. 2002. 610 p.

261. Berzonsky M. Identity style: conceptualization and measurement. *Journal of Adolescent Research*. 1989. N 4. P. 267–281.

262. Britt S., Janus S. Criteria of frustration. *Psychological Review*. 1940. Vol. 47. № 5. P. 451 – 470.

263. Brown J., Farber I. Emotions conceptualized as intervening variables - with suggestions toward a theory of frustration. *Psychological Bulletin*. 1951. Vol. 48. № 6. P. 465 – 495.

264. Child I., Waterhouse K. Frustration and the quality of performance: a critique of the Barker, Dembo, and Lewin experiment. *Psychological Review*. 1952. Vol. 59. № 5. P. 351 – 362.

265. Cohen A. Social norms, arbitrariness of frustrations, and status of the agent of frustration in the frustration-aggression hypothesis. *Journal of Abnormal and Social Psychology*. 1955. Vol. 51. № 2. P. 222 – 226.
266. Constantinople A. An Eriksonian measure of personality development in college students. *Developmental Psychology*. 1969. N 1. P. 357 – 372.
267. Deutsch M. The resolution of conflict; constructive and destructive processes. New Haven. : Yale University Press, 1973. 210 p.
268. Dill J., Anderson C. Effects of frustration justification on hostile aggression. *Aggressive Behavior*. 1995. Vol. 21. № 5. P. 359 – 369.
269. Dollard J., Miller N., Doob L., Mowrer O., Sears R. Frustration and Aggression. New Haven : Yale University Press. 1939.
270. Duncan B. The founder of common factors: A conversation with Saul Rosenzweig. *Journal of Psychotherapy Integration*. 2002. Vol. 12. P. 10 – 31.
271. Ehlers T. Zur Gültigkeit der Rosenzweig Picture-Frustration Study : Form für Kinder. *Heilpädagogische Forschung*. 1977. Vol. 7. P. 158 – 185.
272. Graybill D., Heuvelman L. Validity of the Children's Picture-Frustration Study: A Social-Cognitive Perspective. *Journal of Personality Assessment*. 1993. Vol. 60. № 2. P. 379 – 389.
273. Grotevant H., Thorbecke W., Meyer M. An extension of Marcia's identity status interview into the interpersonal domain. *Journal of Youth and Adolescence*. 1982. N 11. P. 33–47.
274. Klee J. The relation of frustration and motivation to the production of abnormal fixations in the rat: *Psychological Monographs*. 1944. Vol. 56. № 4. P. 1 – 45.
275. Krech D., Crutchfield R., Livson N. *Elements of psychology*. New York : Alfred A. Knopf. 1974.
276. Kvale S. Postmodern Psychology: A Contradiction in Terms?. *Psychology and Postmodernism* / ed. by S. Kvale ets. London : Sage Publications, 1994. P. 31 – 57.
277. Lindzey G., Riecken H. Inducing frustration in adult subjects. *Journal of Consulting Psychology*. 1951. Vol. 15. № 1. P. 18 – 23.

278. Maier N. The role of frustration in social movements. *Psychological Review*. 1942. Vol. 49. № 6. P. 586 – 599.
279. Mallory M. Q – sort definition of ego identity status. *Journal of Youth and Adolescence*. 1989. N 18. P. 399 – 411.
280. Marcia J. E. Development and validation of ego–identity status. *Journal of Personality and Social Psychology*. 1966. N 3(5). P. 551 – 558.
281. Mehlman B., Whiteman S. The relationship between certain pictures of the Rosenzweig picture-frustration study and corresponding behavioral situations. *Journal of Clinical Psychology*. 1955. Vol. 11. № 1. P. 15 – 19.
282. Miller N., Sears R., Mowrer O., Doob L., Dollard J. The frustration-aggression hypothesis. *Psychological Review*. 1941. Vol. 48. № 4. P. 337 – 342.
283. Naroll R. *Handbook of Method in Cultural Psychology*. New York: Natural History Press. 1970. 248 p.
284. Ochse R., Plug C. Cross – cultural investigation of the validity of Erikson's theory of personality development. *Journal of Personality and Social Psychology*. 1986. N 50. P. 1240 – 1252.
285. Olczak P., Goldman J. The relationship between self–actualization and psychosocial maturity. *Journal of Clinical Psychology*. 1975. N 31. P. 415 – 419.
286. Peterson C., Park N., Seligman M. Orientations to happiness and life satisfaction: The full life versus the empty life. *Journal of Happiness Studies*. 2005. Vol. 6. P. 25 – 41.
287. Rasmussem J. Relationship* of ego identity to psychosocial effectiveness. *Psychological Reports*. 1964. N 15. P. 815 – 825.
288. Rosenzweig S. Need-persistent and ego-defensive reactions to frustration as demonstrated by an experiment on repression. *Psychological Review*. 1941. Vol. 48. № 4. P. 347 – 349.
289. Rosenzweig S. *The Rosenzweig picture-frustration study, children's form. Projective techniques with children*. New York. 1960.
290. Rotter J. Generalized expectancies for internal versus external control of reinforcement. *Psychological Monographs*. 1966. Vol. 80. №1. P. 1 – 28.

291. Ryan T., Watson P. Frustrativ en on reward theory applied to children's behavior. *Psychological Bulletin*. 1968. Vol. 69. № 2. P. 111 – 125.
292. Sargent S. Reaction to frustration – a critique and hypothesis. *Psychological Review*. 1948. Vol. 55. № 2. P. 108 – 114.
293. Shamne A.V. The conceptual model of psychosocial development in the period of adolescence. Science and Education a New Dimension. *Pedagogy and Psychology*. 2013. Vol. 3. P.165 – 169.
294. Shamne A.V. The features of coping behavior and frustrating reactions of teenagers. *European science review. Scientific journal* (January-February). – Vienna. 2014. № 1. P. 116-122
295. Shorkey C., Crocker S. Frustration theory: a source of unifying concepts for generalist practice. *Social Work*. 1981. Vol. 26. № 5. P. 374 – 379.
296. Simos I. The picture-frustration study in the psychiatric situation-preliminary findings. *Journal of Personality*. 1950. Vol. 18. № 3. P. 327 – 332.
297. Taylor Jr., Mahlon V. Internal consistency of the scoring categories of the Rosenzweig Picture –Fru,stration Study. *Journal of Consulting Psychology*. 1952. Vol. 16. № 2. P. 149 – 153.
298. Triandis H.C. Subjective Culture. Online Readings in Psychology and Culture 2002. № 2(2). URL: <http://dx.doi.org/10.9707/2307-0919.1021>
299. Whitbourne S., Waterman A. Psychosocial development during the adult years Age and cohort comparisons. *Developmental Psychology*. 1979. N 15. P. 373 – 378.
300. Winefield H. Anger Expression in the Picture-Frustration Study Under Stressful Conditions. *Journal of Personality Assessment*. 1981. Vol. 45. № 4. P. 370 – 379.

ДОДАТОК А

Бланк для обробки результатів дослідження фрустраційних реакцій за тестом «малюнкової фрустрації» С. Розенцвейга

П.І.Б _____

Вік _____

Дата _____

Таблиці оцінки відповідей:

	OD	ED	NP
1			
2			
3			
4			
5			
6			
7			
8			
9			
10			
11			
12			
13			
14			
15			
16			
17			
18			
19			
20			
21			
22			
23			
24			

	OD	ED	NP	Σ	%	Стандарт
E						
I						
M						
Σ						
%						
Стандарт						

Таблиця оцінки зразків

Реакція	%
E	
E	
I	
I	
M	
Загальний зразок	

Переважаючі тенденції:

ДОДАТОК Б

Нормативні дані за методикою «малюнкової фрустрації» С. Розенцвейга

Середні статистичні дані тесту для груп здорових осіб (у %)

Автор дослідження	Направлення реакції			Тип реакції		
	Е	І	М	О-D	Е-D	N-P
С. Розенцвейг 75 (9/12)	40	30	30	20	50	30
Н. Тарабрина 62-64 (8/14)	46-52	25-27	23-26	32-34	35-39	27-30

Нормативні показники для окремих вікових категорій учнів (у %) (по Л. Ясюковій)

Нормативні значення профілів фрустраційного реагування для інтерпретації дорослого варіанту тесту С. Розенцвейга

Е	І	М	О-D	Е-D	N-P	GCR
43,4	26,1	30,5	28,8	36,3	34,9	56,1

Нормативні значення профілів фрустраційного реагування для інтерпретації дитячого варіанту тесту С. Розенцвейга

Е	І	М	О-D	Е-D	N-P	GCR
46,8	25,9	27,3	28,4	39,5	32,2	60,5

Нормативні показники для окремих вікових категорій учнів (у %) (по С. Розенцвейгу)

Вік	Категорія					
	Напрямок реакції			Тип реакції		
	Е	І	М	OD	ED	NP
6-7 років	46,3	22,1	31,3	23,8	39,6	35,8
8-9 років	43,3	23,3	32,9	23,3	42,1	34,2
10-11 років	39,2	24,6	35,8	22,9	41,7	34,6
12-13 років	33,3	25,8	40,4	22,5	42,3	34,2

ДОДАТОК В

Бланк стандартних відповідей для підрахунку показника GCR
(доросла версія тесту С. Розенцвейга)

№ малюнку	Загальна таблиця GCR для дорослих		
	OD	ED	NP
1	M'	E	
2		I	
3			
4			
5			i
6			e
7		E	
8			
9			
10		E	
11			
12		E	m
13			e
14			
15	E'		
16		E;I	
17			
18	E'		e
19		I	
20			
21			
22	M'		
23			
24	M'		

ДОДАТОК Г

**Бланк стандартних відповідей для підрахунку показника GSR
(дитяча версія тесту С. Розенцвейга)**

№ малюнку	Вікові групи (таблиця GSR для дітей)			
	6-7 років	8-9 років	10-11 років	12-13 років
1				
2	E	E/m	m	M
3		E		E; M
4				
5				
6				
7	I	I	I	I
8		I	I/i	I/i
9				
10	M'/E			M
11				I/m
12	E	E	E	E
13	E	E		I
14	M'	M'	M'	M'
15	Г		E'; M'	M'
16		E	M'/E	M'
17		M	m	e; m
18				
19	E	E; I	E; I	
20			i	I
21				
22	I	I	I	I
23				
24	m	m	m	M
	10 ситуацій	12 ситуацій	12 ситуацій	15 ситуацій

ДОДАТОК Д

**Бланк стандартних відповідей для підрахунку показника GSR
(підлітковий бар'єрно-проективний тест «PF-reactions»)**

№ малюнок	Загальна таблиця GCR для підлітків		
	OD	ED	NP
1	M'		e
2		I	
3			
4			
5			i
6		E	
7	E'		
8			
9		E	
10			
11			
12	M'	E	
13			e
14		E	i
15			
16		E;I	
17			
18			
19			
20		I	
21		E	
22			
23		E	
24	M'		

ДОДАТОК Е

Узагальнені таблиці для перерахування показника GSR у відсотки

**Таблиці для перерахування показника GSR у відсотки
(для дорослих, зразок з 14 ситуацій)**

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

**Таблиці для перерахування показника GSR у відсотки
(для дітей віком 8-11 рр.)**

8-11 рр. (зразок з 12 ситуацій)					
12	= 100%	7	58,3%	2	= 16,6
11,5	95,7	6,5	54,1	1,5	12,4
11	91,6	6	50	1	8,3
10,5	87,4	5,5	45,8		
10	83,3	5	41,6		
9,5	79,1	4,5	37,4		
9	75	4	33,3		
8,5	70,8	3,5	29,1		
8	66,6	3	24,9		
7,5	62,4	2,5	20,8		

**Таблиці для перерахування показника GSR у відсотки
(для дітей віком 12-13 рр.)**

12-13 рр. (зразок з 15 ситуацій)					
15	= 100%	10 =	66,6%	5	33,3%
14,5	96,5	9,5	63,2	4,5	30
14	93,2	9	60	4	26,6
13,5	90	8,5	56,6	3,5	23,3
13	86,5	8	53,2	3	20
12,5	83,2	7,5	50	2,5	16,6
12	80	7	46,6	2	13,3
11,5	76,5	6,5	43,3	1,5	10
11	73,3	6	40 36	1	6,6
10,5	70	5,5			

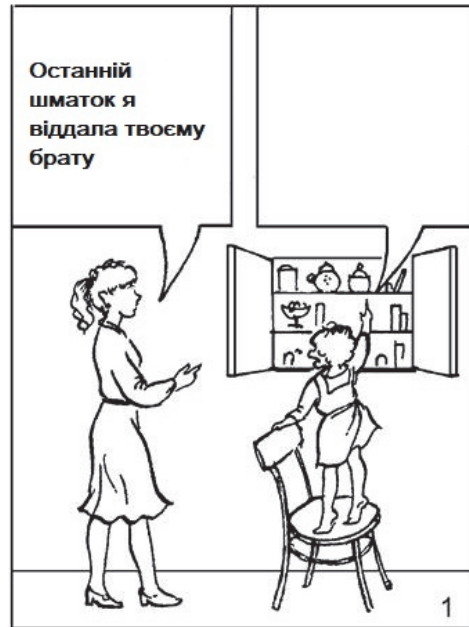
Каталог відповідей до дитячої форми тесту «малюнкової фрустрації»

С. Розенцвейга

Ситуація № 1

Жінка звертається до дівчинки, яка щось шукає у шафі зі словами:

«Останній шматок я віддала твоєму брату»

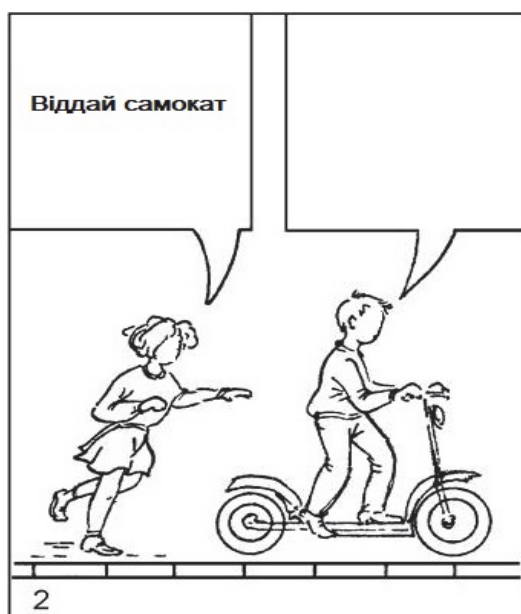


Е' //	– Шкода. Він мабуть був такий смачний – Чому віддала?
/ Е /	– Треба було мені залишити! – Чому ти це зробила? – Як ти могла так вчинити?
// е	– А я так його хочу – А ти мені знайдеш інший шматочок?
Г' //	– Я гадаю, що ти правильно вчинила – Дякую, що ти так зробила – Для мене так мабуть буде краще
/ І /	– Вибач будь ласка, я не знала – Я не хотіла тебе засмучувати – Мені дуже соромно
// і	– Я тоді візьму інший шматок – Я сама зараз піду у магазин – Зараз я його знайду
М' //	– Ну то й що. Хай їсть – А мені не шкода зовсім – Ну ладно. Нічого страшного
/ М /	– Добре. На здоров'я йому
// м	– Я потім тоді з'їм – Брат потім поділиться зі мною

Ситуація № 2

Дівчинка біжить за хлопцем на самокаті і наздоганяє його зі словами:

«Віддай самокат»



Е' //	<ul style="list-style-type: none"> – А хіба це не мій самокат? – Дуже шкода. Він такий гарний – А де тоді мій самокат?
/ Е /	<ul style="list-style-type: none"> – Не віддам! Він не твій! – Ти ж у мене забрала іграшку! – Треба було мені залишити!
// е	<ul style="list-style-type: none"> – А я так хочу кататися – Дай мені трошки покататися – Можно мені? Дозволиш?
Г' //	<ul style="list-style-type: none"> – Я вже і так втомилася кататися – Так навіть буде краще
/ І /	<ul style="list-style-type: none"> – Вибач мене будь ласка
// і	<ul style="list-style-type: none"> – Я так винен. Візьми самокат. Я його тобі пофарбую – Я зараз піду і принесу мій самокат
М' //	<ul style="list-style-type: none"> – Тримай. У тебе дуже хороший самокат
/ М /	<ul style="list-style-type: none"> – Дякую. Я вже накаталась
// м	<ul style="list-style-type: none"> – Зараз покатаюся і віддам тобі – Добре. Візьми – Трохи пізніше віддам

Ситуація № 3

Дорослий чоловік говорить хлопчику, що він не може полагодити його іграшкову машинку



Е' //	<ul style="list-style-type: none"> – А мені так подобається ця машинка – Так шкода. Це дуже погано – А чому? Мені її дуже шкода
/ Е /	<ul style="list-style-type: none"> – Ти завжди зайнятий! – Ти дуже поганий! – А коли ти мені в останнє допомагав?
// е	<ul style="list-style-type: none"> – Так віднеси її у ремонт – Може тоді купиш мені нову? – А ти спробуй! Полагодь!
Г' //	<ul style="list-style-type: none"> – Це була погана машинка. То й добре – Дякую, що ти спробував – Мені без неї буде краще
/ І /	<ul style="list-style-type: none"> – Вибач, що я тебе відволікаю від важливих справ – Я сам її зламав. Я дуже завинив – Я зовсім не вмію берегти речі
// і	<ul style="list-style-type: none"> – Я її сам полагоджу – Я відремонтую машинку сам
М' //	<ul style="list-style-type: none"> – Мені вона не потрібна – Ну то й добре – А навіщо її лагодити? Вона ж ціла!
/ М /	<ul style="list-style-type: none"> – Вона вже дуже стара – Що ж тут поробиш
// м	<ul style="list-style-type: none"> – Іншим разом полагодиш тоді – Буду гратися іншими іграшками – Потім купимо нову

Ситуація № 4

Двоє школярів знаходяться у класній кімнаті і один каже іншому, що він не збирається у нього списувати через те, що той робить занадто багато помилок



Е' //	<ul style="list-style-type: none"> – Дуже шкода – Чому? Дуже багато?! – Це ж дуже важлива контрольна
/ Е /	<ul style="list-style-type: none"> – Ти робиш ще більше помилок! – Ти взагалі нічого не знаєш! – Треба своєю головою думати!
// е	<ul style="list-style-type: none"> – Роби тоді сам – Поясни мені, щоб я зробив її краще – Допоможи мені зробити цю контрольну
Г' //	<ul style="list-style-type: none"> – Дуже добре. Ти не будеш мені заважати
/ І /	<ul style="list-style-type: none"> – Я ж не спеціально роблю ці помилки – Я вже виправилася!
// і	<ul style="list-style-type: none"> – Буду думати сама – Я зараз перепишу наново – Я вже тренуюся писати краще
М' //	<ul style="list-style-type: none"> – Роблю. Що ж з цього – Так буває
/ М /	<ul style="list-style-type: none"> – Ну й добре – Ну і правильно робиш – Не списуй як не хочеш
// м	<ul style="list-style-type: none"> – У майбутньому я буду писати набагато краще – Подивимось, яку оцінку я отримую за цю роботу

Ситуація № 5

Чоловік і дівчинка ходять по магазину і дорослий звертається до дівчинки зі словами: «Я придбав би тобі цю ляльку, якби у мене було більше коштів»



Е' //	<ul style="list-style-type: none"> – А мені вона так сильно подобається – Чому не можеш купити? – Лялька дуже дорога. Це дійсно правда
/ Е /	<ul style="list-style-type: none"> – Ти завжди так кажеш! – Тобі просто шкода грошей для мене! – Чому? У тебе завжди немає коштів для мене!
// е	<ul style="list-style-type: none"> – Купи будь ласка – Я так хочу цю ляльку – А коли ти мені її купиш?
І' //	<ul style="list-style-type: none"> – Ну то й добре. Мені так краще буде
/ І /	<ul style="list-style-type: none"> – От завжди я обираю дорогі іграшки. Вибач
// і	<ul style="list-style-type: none"> – Я тоді сама куплю її собі – У мене є власні гроші
М' //	<ul style="list-style-type: none"> – Ну і не треба – Мені вона і не дуже потрібна
/ М /	<ul style="list-style-type: none"> – Добре. Хай так – Можеш і не купувати – Зрозуміло. Добре
// м	<ul style="list-style-type: none"> – Тоді пішли додому – Купиш наступного разу – Мені подарують її на День Народження

Ситуація № 6

Троє хлопців спілкуються між собою і двоє з них звертаються до третього із коментарем, що він занадто малий і через це вони не будуть з ним грати



Е' //	<ul style="list-style-type: none"> – Дуже шкода – А я з ким буду грати? – Мені так потрібна увага
/ Е /	<ul style="list-style-type: none"> – Ви дуже злі хлопчики! – Мені ви зовсім не потрібні! – Самі ви маленькі!
// е	<ul style="list-style-type: none"> – Поясніть мені чому? – Можна я трошки пограю з вами?
Г' //	<ul style="list-style-type: none"> – Класно. Тепер у мене з'явиться час гратися з кращими дітьми
/ Г /	<ul style="list-style-type: none"> – Вибачте мене будь ласка – Я дійсно дуже маленький. Вам мабуть не цікаво зі мною – От завжди зі мною так
// і	<ul style="list-style-type: none"> – Я можу так грати, що б вам було цікаво – Я зроблю все можливе, щоб виправитися!
М' //	<ul style="list-style-type: none"> – Ну то й добре – У мене ж і так багато друзів
/ М /	<ul style="list-style-type: none"> – Ну то й ладно – Як хочете. Ваша справа
// м	<ul style="list-style-type: none"> – Я скоро виросту – Я і сам добре пограюсь – Добре. Тоді я піду додому

Ситуація № 7

На порозі будинку розгортається діалог між дорослою жінкою і дівчинкою, що тримає у руках букет квітів. Жінка звинувачує дівчинку у невихованості та вказує на той факт, що вона обірвала її квіти



Е' //	– Що ж я тепер буду з ними робити?!
/ Е /	– Хто сказав, що це ваші квіти? – Ви дуже зла жінка! – Їх все одно хтось обірвав би!
// е	– Дозвольте я їх ще зірву? – Допоможіть мені їх посадити назад
Г' //	– Вони ж такі гарні – Мені вони дуже подобаються
/ І /	– Вибачте мене будь ласка – Я так більше ніколи не буду робити
// і	– Я мабуть їх знову посаджу – Я зараз все виправлю
М' //	– Нічого страшного – Вирвала так вирвала
/ М /	– Ми ж не могли знати, що то ваші квіти
// м	– Квіти виростуть трошки згодом – Все налагодиться з часом

Ситуація № 8

Двоє хлопців грають у солдатиків і один звертається до іншого зі словами:
«Тепер вони мої!»



Е' //	<ul style="list-style-type: none"> – Чому так? Вони такі гарні – А що ж залишиться мені? – Тепер у мене немає солдатиків
/ Е /	<ul style="list-style-type: none"> – Чому це вони твої?! Ні! Вони мої! – Ти їх не купував! – Віддай назад! Ти мене обдури!
// е	<ul style="list-style-type: none"> – Поверни мені хоч один – Я хочу, щоб вони залишились у мене. Віддай будь ласка – А можна я з ними трошки пограюсь?
Г' //	<ul style="list-style-type: none"> – Мені без них буде краще. Тому дякую тобі
/ Г /	<ul style="list-style-type: none"> – Я програв – Тепер вони твої, а не мої – Ти правий. Вибач
// і	<ul style="list-style-type: none"> – Я куплю собі нові – Зараз збігаю додому за іншими
М' //	<ul style="list-style-type: none"> – Ну то й що – Вони і були твої – Мені не шкода їх
/ М /	<ul style="list-style-type: none"> – Добре. Ладно – Хай будуть твої – Мені не шкода
// м	<ul style="list-style-type: none"> – Я виграю наступного разу – Мені тато потім купить нові

Ситуація № 9

Дві дівчинки знаходяться біля зламаної ляльки і одна звертається до іншої із коментарем про те, що вона зламала її улюблену ляльку



Е' //	– Ця лялька була дуже гарна! Як шкода, що вона впала
/ Е /	– Ти сама її розбила! – Вона зовсім не гарна! – Ти і без неї зможеш прожити!
// е	– Допоможи мені її підняти – А ти можеш сказати татові, що її розбила ти?
Г' //	– Так. Вона мені також дуже подобалась – Як же у мене так вийшло?
/ Г /	– Вибач мене будь ласка! – Я дуже погано вчинила. Вибач
// і	– Я обов'язково куплю тобі нову – Я її зараз полагоджу – Я віддам тобі свою ляльку
М' //	– Так буває. Це життя
/ М /	– Ніхто не міг такого передбачити
// м	– Тобі куплять нову ляльку пізніше – Мої батьки потім подарують тобі іншу ляльку

Ситуація № 10

Ситуація розгортається у спальній кімнаті, де доросла жінка говорить хлопчику, що в якості покарання він має піти спати раніше



Е' //	<ul style="list-style-type: none"> – А я так хотів пограти на вулиці! Так шкода – Зараз ще так рано
/ Е /	<ul style="list-style-type: none"> – А ти чого не йдеш? Ти особлива? – Я все одно встану! – Я не буду спати!
// е	<ul style="list-style-type: none"> – Я зовсім не хочу спати – Можна я не буду спати? – Я хочу пограти. Дозволиш?
І' //	<ul style="list-style-type: none"> – Я так люблю спати – Це дуже корисно. Я трошки посплю
/ І /	<ul style="list-style-type: none"> – Вибач мене будь ласка. Я так більше ніколи не буду – Так мама. Ти права – Вибач. Я дійсно винен
// і	<ul style="list-style-type: none"> – Наступного разу я вчиню по іншому – Я вже виправляюсь
М' //	<ul style="list-style-type: none"> – Ну то й що. Хай так і буде – Я і так вже спав – Спокійної ночі
/ М /	<ul style="list-style-type: none"> – Добре. Я піду спати – Ладно. Що ж тут поробиш
// м	<ul style="list-style-type: none"> – Я посплю, а потім встану – Потім я піду гуляти

Ситуація № 11

Дорослий чоловік звертається до хлопчика із барабаном зі словами: «Тихо! Мама відпочиває»



Е' //	<ul style="list-style-type: none"> – А я так хотів пограти! Так шкода – Чому? Зараз ще так рано
/ Е /	<ul style="list-style-type: none"> – Ні. Не відпочиває! – Ти мене обманюєш! – Хай вже прокидається! Скільки можна спати?!
// е	<ul style="list-style-type: none"> – Проведи мене на вулицю – Допоможи мені перенести барабан – Потримай інструмент
Г' //	<ul style="list-style-type: none"> – Я вже як раз награвся. Піду обідати
/ Г /	<ul style="list-style-type: none"> – Вибач мене будь ласка. Я так більше ніколи не буду – Так тато. Ти правий – Вибач. Я дійсно винен
// і	<ul style="list-style-type: none"> – Я тоді пішов на вулицю грати – Я у своїй кімнаті тихенько пограю
М' //	<ul style="list-style-type: none"> – Ну то й що. Добре не буду грати – Ну добре
/ М /	<ul style="list-style-type: none"> – Добре. Я піду спати – Ладно. Що ж тут поробиш
// м	<ul style="list-style-type: none"> – Мама прокинеться і я тоді ще пограю – Я тоді завтра буду грати – Може я пізніше пограю разом з мамою

Ситуація № 12

Хлопець вказує пальцем на іншого хлопця зі словами:
«Ти мокра курка!»



Е' //	– Чому? Ситуація дуже сумна
/ Е /	– А ти в сто разів гірший ніж я! – Ти дуже поганий друг! – Не смій на мене обзиватися!
// е	– Наведи будь ласка аргументи на користь цієї позиції – Які у тебе мотиви?
Г' //	– Мене влаштовує цей статус – Я дуже щаслива людина
/ І /	– Вибач мене будь ласка – Я не спеціально такий
// і	– Я більше не буду таким – Я спробую бути кращим
М' //	– Ну то й що. У мене все добре
/ М /	– Ладно. Хай буде по твоєму
// м	– Давай більше не будемо сваритися – Я думаю, що з часом це зміниться – Все минеться

Ситуація № 13

Ситуація розгортається в яблуневому саду, де на задньому фоні видно двох хлопців, що тікають і дорослого чоловіка, що тримає за лікоть третього хлопця.

Дорослий каже хлопцю, що на цей раз він його впіймав



Е' //	<ul style="list-style-type: none"> – Куди ділись інші діти? – Як же мені тепер бути? – Дуже шкода, що ти мене упіймав
/ Е /	<ul style="list-style-type: none"> – Ви злодій! Не чіпайте мене! – А якщо я зараз вирвусь від вас? Ви мене не наздоженете! – Я ще сто разів прийду!
// е	<ul style="list-style-type: none"> – Допоможіть мені – Відпустіть мене будь ласка – Я заблукав. Підкажіть мені дорогу додому
Г' //	<ul style="list-style-type: none"> – Це я сам дозволив себе упіймати – А я і хотів, що б ви мене упіймали – Я спеціально залишився
/ І /	<ul style="list-style-type: none"> – Вибачте будь ласка – Я розумію свою вину – Я буду відповідати за свій вчинок
// і	<ul style="list-style-type: none"> – Я більше ніколи не буду красти – Я куплю вам нових яблук – Я зараз іду повертати всі яблука назад
М' //	<ul style="list-style-type: none"> – Тепер я буду ганятися – Ну то й що. Все ж добре
/ М /	<ul style="list-style-type: none"> – Добре. Хай так буде – Піймав то й піймав
// м	<ul style="list-style-type: none"> – Наступного разу яблука виростуть у мене в саду – Можливо тепер ми будемо з вами дружити

Ситуація № 14

Хлопчик сидить у кімнаті із зачиненими дверима, а чоловік з іншої сторони дверей звертається до нього зі словами: «Скільки разів я можу тобі говорити про те, щоб ти не зачинявся!»

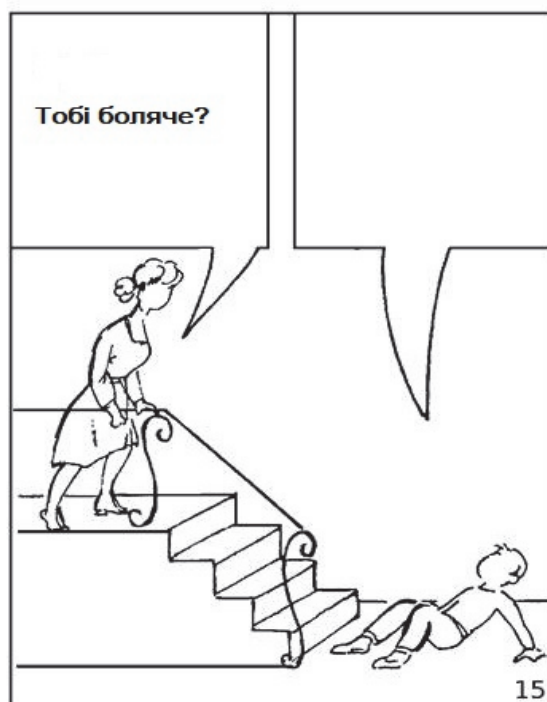


Е' //	<ul style="list-style-type: none"> – Я хотів просто посидіти. Так шкода. – Я так хотів тут погратися
/ Е /	<ul style="list-style-type: none"> – Не скажу! – Відійди негайно! – Скільки хочу, стільки і буду закриватися!
// е	<ul style="list-style-type: none"> – Можеш увійти – Відчини двері сам
І' //	<ul style="list-style-type: none"> – Радий, що ти за мене хвилюєшся
/ І /	<ul style="list-style-type: none"> – Пробач будь-ласка – Я дійсно дуже винен
// і	<ul style="list-style-type: none"> – Наступного разу я вчиню по іншому – Я вже виправляюсь
М' //	<ul style="list-style-type: none"> – Сиджу на ступі – Просто читаю – Зараз я вийду
/ М /	<ul style="list-style-type: none"> – Двері відчинені. Можеш увійти
// м	<ul style="list-style-type: none"> – Наступного разу двері будуть відкриті – Можливо трохи згодом вони відкриються самі

Ситуація № 15

Доросла жінка звертається до хлопчика, що лежить перед сходами зі словами:

«Тобі боляче?»



Е' //	<ul style="list-style-type: none"> – Боляче! Дуже! – Я сильно вдарився – Мені здається, що я щось собі зламав
/ Е /	<ul style="list-style-type: none"> – Ви ще питаєте?! – А ти пробувала так падати?! – Звичайно! Що ви собі думаєте?!
// е	<ul style="list-style-type: none"> – Допоможіть мені підвестися – Дай мені руку – Я хочу піднятися. Допоможете?
І' //	<ul style="list-style-type: none"> – Ні. Зовсім не боляче – Ні. Я спеціально впав, що б трохи полежати – Я просто з'їхав з перил
/ І /	<ul style="list-style-type: none"> – Вибач мене будь ласка – Я сам винен – Я дуже швидко біг
// і	<ul style="list-style-type: none"> – Я зараз себе вилікую – Зараз я перевірю свій стан сам
М' //	<ul style="list-style-type: none"> – Ні. Не дуже боляче – Нічого страшного – Нічого. Зовсім трошки
/ М /	<ul style="list-style-type: none"> – Ви ж не могли знати, що я впаду
// м	<ul style="list-style-type: none"> – Нічого. Скоро все загоїться – З часом все забудеться

Ситуація № 16

Доросла жінка, що стоїть поруч біля маленької дівчинки звертається до трошки старшої дівчинки зі словами: «Ну то й що, якщо дівчинка пограє твоїм м'ячем?»



Е' //	<ul style="list-style-type: none"> – Цей м'яч такий гарний. Шкода – Мені тепер немає з чим грати
/ Е /	<ul style="list-style-type: none"> – Не дам я їй м'яч. Вона його зіпсує! – Чому це вона має ним грати?! – Вона не вміє ним користуватися!
// е	<ul style="list-style-type: none"> – Ви маєте повернути мені його – Віддай мені м'ячик – Купіть їй м'ячик у магазині
І' //	<ul style="list-style-type: none"> – Це дуже добре. Я пограю моєю улюбленою лялькою
/ І /	<ul style="list-style-type: none"> – Вибачте мене будь ласка – Мені треба додому – Вибачте, але м'яч вже трохи зіпсований
// і	<ul style="list-style-type: none"> – Я куплю собі новий м'яч – Я зараз принесу їй іншого м'яча
М' //	<ul style="list-style-type: none"> – Ну то й що. Нічого страшного – Я не проти – Хай так буде
/ М /	<ul style="list-style-type: none"> – Вона ж маленька хай грається – Добре. Можна пограти
// м	<ul style="list-style-type: none"> – Хай грає, але потім, щоб повернула його мені – Я пізніше заберу у неї м'яча – Наступного разу я тоді пограю її м'ячем

Ситуація № 17

Діалог розгортається між двома дорослими і хлопчиком, що лежить у ліжку.

Дорослі звертаються до хлопця зі словами: «Ми зараз ідемо, а ти спи»



Е' //	<ul style="list-style-type: none"> – Мені страшно одному – А мені зовсім не хочеться спати
/ Е /	<ul style="list-style-type: none"> – Чому я маю спати?! – Я буду грати коли ви підете – Ви завжди так робите!
// е	<ul style="list-style-type: none"> – Я хочу піти з вами – Почекайте поки я зберуся – Можна мені ще трохи не спати. Я просто полежу так
Г' //	<ul style="list-style-type: none"> – Чудово. Я так люблю спати
/ І /	<ul style="list-style-type: none"> – Я завинив. Вибачте мене – Мені соромно за себе. Вибачте будь ласка
// і	<ul style="list-style-type: none"> – Я зроблю все можливе, щоб заснути швидко – Я буду постійно намагатися заснути
М' //	<ul style="list-style-type: none"> – Ну то й що. Хай так і буде – Я і так сплю – Я краще відпочину
/ М /	<ul style="list-style-type: none"> – Добре. Ніхто не винен
// м	<ul style="list-style-type: none"> – Ладно. Буду спати. Потім поговоримо – Я прокинусь коли ви повернетесь – Я трошки посплю і буду тоді гратися

Ситуація № 18

Дівчинка звертається до хлопчика із коментарем, що вона не запросить його на свій День Народження



Е' //	<ul style="list-style-type: none"> – Дуже шкода – Жаль. Я так готувався до нього – Мені дуже шкода. Я підготував такий класний подарунок
/ Е /	<ul style="list-style-type: none"> – Я більше не буду з тобою дружити – Ти запросиш! У тебе немає вибору!
// е	<ul style="list-style-type: none"> – Ну запроси мене будь ласка – Скажи, а чому не хочеш мене запросити? – Я так хочу на твоє свято
Г' //	<ul style="list-style-type: none"> – Для мене так буде краще
/ І /	<ul style="list-style-type: none"> – Вибач мене будь ласка. Я так більше ніколи не буду – Я образив тебе випадково
// і	<ul style="list-style-type: none"> – Я надалі буду вести себе краще – Я виправлюсь – Я тоді привітаю тебе по телефону
М' //	<ul style="list-style-type: none"> – Ну то й що. Хай так і буде – Я вже йду на інше свято – Нічого. Не запрошуй
/ М /	<ul style="list-style-type: none"> – Добре. Ладно – Добре. Я тоді піду додому
// м	<ul style="list-style-type: none"> – Тоді іншого разу запросиш – У мене завтра буде своє свято

Ситуація № 19

Доросла жінка звертається до хлопчика зі словами: «Твоє ліжко знову мокре. Ти ведеш себе гірше ніж твій маленький брат»



Е' //	– Дуже не комфортно спати на мокрому ліжку
/ Е /	– Брат веде себе гірше ніж я – Ну то й що! – Ти завжди мене у всьому звинувачуєш!
// е	– Ти можеш це виправити? – Постели мені новий комплект – Розкажи як з цим боротися
І' //	– Це на краще. Тепер буде свіжа постіль
/ І /	– Я вчинив дуже погано – Вибач мене будь ласка – Я не міг стриматися. Вибач будь ласка
// і	– Я сам піду її прати – Я більше не буду пити багато води – Я її зараз швидко висушу
М' //	– Нічого страшного – Так буває. Це ж випадок
/ М /	– Нічого. З усіма таке буває
// м	– Вона дуже скоро висохне сама – З часом я це переросту – Тепер такі випадки будуть траплятися набагато рідше

Ситуація № 20

Двоє хлопців граються з кубиками і один говорить іншому, що йому дуже шкода, що він випадково зламав його будинок



Е' //	<ul style="list-style-type: none"> – Такий гарний будиночок був. Шкода – Так жаль – Мені також дуже шкода
/ Е /	<ul style="list-style-type: none"> – Як ти міг так вчинити?! – Я зараз твій зламаю! – Не треба було цього робити! Ти злий!
// е	<ul style="list-style-type: none"> – Будуй новий будинок – Ти зламав – ти і лагодь! – Допоможи його відновити
Г' //	<ul style="list-style-type: none"> – Так буде на краще – Ні. Це я його зруйнував спеціально. Він був кривий
/ І /	<ul style="list-style-type: none"> – Вибач мене. Я не хотів тебе образити – Це я винен – Це я його зруйнував
// і	<ul style="list-style-type: none"> – Я побудую новий будиночок – Я зараз все виправлю
М' //	<ul style="list-style-type: none"> – Ну то й хай так і буде. Так буває
/ М /	<ul style="list-style-type: none"> – Нічого страшного. Не хвилюйся – Зламав так зламав
// м	<ul style="list-style-type: none"> – Ми пізніше новий побудуємо – Не хвилюйся. Мені батьки потім зберуть

Ситуація № 21

Хлопчик на гойдалці звертається до дорослої жінки зі словами: «Я буду гойдатися весь день»



Е' //	<ul style="list-style-type: none"> – Як шкода. Я так хотіла кататися – Це дуже погано
/ Е /	<ul style="list-style-type: none"> – Я все розкажу твоїм батькам – Хто це сказав? Так не буде! – Ні. Ти не будеш кататися весь день!
// е	<ul style="list-style-type: none"> – Можна я трошки покатаюсь – Дай мені будь ласка покататися – А мені дозволиш?
Г' //	<ul style="list-style-type: none"> – Для мене так буде краще
/ І /	<ul style="list-style-type: none"> – Вибач мене будь ласка – Вибач. Я не хотіла тебе відволікати
// і	<ul style="list-style-type: none"> – Я піду шукати нові гойдалки – Я побудую собі нові гойдалки сам
М' //	<ul style="list-style-type: none"> – Ну то й що. Хай так і буде – Гойдайся, скільки хочеш
/ М /	<ul style="list-style-type: none"> – Добре. Я згодна на це – Маєш на це право
// м	<ul style="list-style-type: none"> – Ну і не треба. Гойдалок дуже багато – Я почекаю – Коли ти підеш – тоді я буду кататися – А я тоді пішла грати у пісочницю

Ситуація № 22

Ситуація розгортається у шкільній кімнаті і вчителька звертається до хлопчика, що стоїть у дверях зі словами: «Знову ти запізнився!»



Е' //	<ul style="list-style-type: none"> – Ситуація дуже не приємна – Так не зручно вийшло
/ Е /	<ul style="list-style-type: none"> – Ви ж самі постійно запізнюєтеся! – А що, мені не можна запізнюватися? – Я хочу! І буду приходити коли хочу!
// е	<ul style="list-style-type: none"> – Дозвольте увійти – Ви можете не звертати на це увагу? – Допоможете мені сісти?
Г' //	<ul style="list-style-type: none"> – Я не знала, що урок вже розпочався – Так буде краще для всіх
/ Г /	<ul style="list-style-type: none"> – Вибачте будь ласка – Я так більше не буду – Я готовий прийняти покарання
// і	<ul style="list-style-type: none"> – Я більше ніколи не буду запізнюватися – Зараз я буду займатися ще краще – Я буду намагатися виправитися
М' //	<ul style="list-style-type: none"> – Так буває з усіма
/ М /	<ul style="list-style-type: none"> – Добре. Я думаю, що ніхто у цьому не винен – Не будемо шукати крайніх
// м	<ul style="list-style-type: none"> – З часом всі про це забудуть – Все налагодиться згодом

Ситуація № 23

Доросла жінка звертається до хлопчика, що сидить за обіднім столом зі словами:
«Насправді дуже шкода, що твій суп холодний»



Е' //	<ul style="list-style-type: none"> – Суп дійсно дуже холодний – Я не можу його їсти. Так шкода – Чому він такий холодний?
/ Е /	<ul style="list-style-type: none"> – От сама його і їж! – Я не хочу їсти цей суп! – Чому ж ти його не підігріла?
// е	<ul style="list-style-type: none"> – А ти можеш його підігріти? – Я так хочу гарячий суп
Г' //	<ul style="list-style-type: none"> – Ну і чудово, що холодний – Він такий набагато смачніший
/ І /	<ul style="list-style-type: none"> – Вибач мене будь ласка – Мені потрібно було раніше прийти – Я сам винен у цьому
// і	<ul style="list-style-type: none"> – Я зараз його розігрію – Я більше не буду запізнюватися
М' //	<ul style="list-style-type: none"> – Ну то й що. Нічого страшного – Я і такий люблю – Що ж тут поробиш, якщо світла немає
/ М /	<ul style="list-style-type: none"> – Ладно – Ти у цьому не винна – Нічого, я такий з'їм
// м	<ul style="list-style-type: none"> – Наступного разу з'їм гарячий

Ситуація № 24

Жінка-робітниця бібліотеки звертається до хлопчика зі словами: «Спочатку вимий руки, а потім вже приходь за книгою»



Е' //	<ul style="list-style-type: none"> – Води немає. Так шкода! – Мені так хотілося отримати книгу. Шкода
/ Е /	<ul style="list-style-type: none"> – Ви дивна жінка! Я до вас більше не прийду! – А чому це брудними руками книги брати не можна?! – Мої руки чисті! У вас брудні!
// е	<ul style="list-style-type: none"> – Я так сильно поспішаю – Покажіть куди іти – Дайте мені книгу будь ласка
Г' //	<ul style="list-style-type: none"> – А тепер у мене буде більше часу. Дякую
/ Г /	<ul style="list-style-type: none"> – Вибачте. Я більше так не буду робити – Я ж не знаю де треба мити руки. Вибачте
// і	<ul style="list-style-type: none"> – Я візьму її сам – Я все зроблю як треба
М' //	<ul style="list-style-type: none"> – Добре. Такі правила
/ М /	<ul style="list-style-type: none"> – Винних тут немає. Хай так все залишиться
// м	<ul style="list-style-type: none"> – Наступного разу я буду знати про це – Добре. Я піду мити руки

Каталог відповідей до дорослої форми методики «малюнкової фрустрації»

С. Розенцвейга

Ситуація № 1

Людина за кермом автомобіля звертається до чоловіка зі словами: «Мені дуже шкода, що ми заляпали ваш костюм, хоча дуже старались об'їхати лужу»



Е'	<ul style="list-style-type: none"> – Чому так сталось? Дуже шкода – Цей костюм був такий гарний – Це жахливий день!
Е	<ul style="list-style-type: none"> – Ви дуже неуважний водій! – Не хочу чути ваші виправдання! Ви нікчема – Хто вас взагалі вчив водити авто?!
Е	<ul style="list-style-type: none"> – Я зовсім не винний! Ішов собі та й все. А тут ви!
е	<ul style="list-style-type: none"> – Оплатіть мені новий костюм! – Ви тепер маєте заплатити мені гроші – Підвезіть мене додому, щоб я перевдягнувся
Г'	<ul style="list-style-type: none"> – Зате тепер мені можна не іти на нараду – Так навіть краще. Зможу виправдатись за запізнення перед керівництвом
І / І	<ul style="list-style-type: none"> – Я сам винен. Переходив дорогу не там де потрібно – Просто я стояв дуже близько до краю дороги. Вибачте
і	<ul style="list-style-type: none"> – Піду перевдягнусь у щось інше – Я зараз куплю собі новий костюм
М'	<ul style="list-style-type: none"> – Заляпали так заляпали. Буває – То й що? Все нормально
М	<ul style="list-style-type: none"> – Ви ж не могли передбачити, що так трапиться – З усіма таке буває
m	<ul style="list-style-type: none"> – Було б добре, якби це більше не повторилось – Через декілька хвилин все висохне

Ситуація № 2

Жінка коментує дії чоловіка зі словами: «Це жахливо! Ви розбили улюблену вазу моєї мами»



Е'	<ul style="list-style-type: none"> – Так шкода, що ваза розбилась – Ця ситуація дуже засмучує всіх!
Е	<ul style="list-style-type: none"> – Ви самі винні – Це ж ви мене підбили – Хто? Я? Це все ви зробили!
Е	<ul style="list-style-type: none"> – Ні. Я цього не робив! Це не я був!
е	<ul style="list-style-type: none"> – Ви можете мене прикрити перед вашою мамою? – Допоможіть мені зібрати залишки вази
Г'	<ul style="list-style-type: none"> – Вона все одно була стара. А так буде привід придбати нову
І / І	<ul style="list-style-type: none"> – Вибачте будь ласка. Я не хотів – Я дуже винен. Я не спеціально це зробив
і	<ul style="list-style-type: none"> – Я зараз куплю нову вазу – Я спробую все виправити. Зараз склею її
М'	<ul style="list-style-type: none"> – Ну що ж тут поробиш. Ми все пояснимо їй. Нічого страшного
М	<ul style="list-style-type: none"> – Ніхто не винен. – Це випадок. Шукати винних не раціонально
м	<ul style="list-style-type: none"> – З часом про це забудуть – Колись все одно треба купувати нові речі

Ситуація № 3

У кінотеатрі сидять люди. Чоловік із заднього ряду звертається до своєї сусідки з коментарем стосовно того, що їй не видно зображення на екрані через капелюх, що вдягнений на жінку, що сидить перед ними



Е'	<ul style="list-style-type: none"> – Цей капелюх завеликий – Мабуть фільм цікавий. Шкода, що нічого не видно – У нас такі невдалі місця
Е	<ul style="list-style-type: none"> – Це все ти! Купив такі погані білети! – Жіночка, а хто вас навчив ходити в кінотеатр у капелюсі?!
Е	<ul style="list-style-type: none"> – Ви що собі думаєте?! Мені ж нічого не видно! – Чого це?! Все видно! Ти постійно до мене чіпляєшся! – Я ж не винна, що в мене таке місце!
е	<ul style="list-style-type: none"> – Зніміть будь ласка свій величезний капелюх – Скажи їй, що б зняла капелюха – Може ви знайдете інші місця для нас?
Г'	<ul style="list-style-type: none"> – Фільм дуже нудний. Мені так навіть зручніше спати
І	<ul style="list-style-type: none"> – Я як завжди купила не ті місця – Це в мене карма така. Сама винна
і	<ul style="list-style-type: none"> – Я зараз підійду до неї і зроблю зауваження – Я пішла шукати кращі місця для перегляду фільму
М'	<ul style="list-style-type: none"> – Не видно, то й не видно – Таке життя
М	<ul style="list-style-type: none"> – Жіночка ж не винна, що вона висока – Нічого страшного. Так теж нормально
m	<ul style="list-style-type: none"> – Почекаємо поки їй стане спекотно і вона зніме капелюха – Трошки ще посиджу так – Може жінка попереду з часом пересяде

Ситуація № 4

Водій автомобіля виражає своє співчуття з приводу того, що машина зламалась і його пасажир через це запізнився на потяг



Е'	<ul style="list-style-type: none"> – Шкода. Ця поїздка була дуже важлива – Машини постійно ламаються так невчасно! – Я так розраховував на неї. Дуже шкода
Е	<ul style="list-style-type: none"> – Як ви можете так спокійно про це говорити?! – Ви спеціально так кажете! – Ви дуже ненадійний друг! – Ви! Ви дуже безвідповідальний!
е	<ul style="list-style-type: none"> – Швидко шукайте мені інший транспорт – Ви маєте, щось вигадати – Ідіть її ремонтуйте. Негайно!
Г'	<ul style="list-style-type: none"> – То й на краще. Тепер я відпочину вдома
І	<ul style="list-style-type: none"> – Це я винен. Я ж не перевіряв транспорт – Ех. Це все моя вина. Треба було виїхати раніше
і	<ul style="list-style-type: none"> – Я зараз швиденько добіжу до вокзалу – Я пішов тоді шукати собі таксі
М'	<ul style="list-style-type: none"> – Зламалась так зламалась – Нічого страшного
М	<ul style="list-style-type: none"> – Ніхто ж у цьому не винен – Ви ж не могли знати, що вона зламається
m	<ul style="list-style-type: none"> – Почекаємо, може приїде інша машина – Було б дуже чудово, якби така ситуація у майбутньому не повторилась ніколи

Ситуація № 5

Жінка звертається до робітника магазину із зауваженням, що годинник, який вона купила знову зупинився



5

Е'	<ul style="list-style-type: none"> – Що ж за день такий? Я так хотів відпочити! – Це дуже погано і для вас і для мене
Е	<ul style="list-style-type: none"> – Ви чого на мене підвищуєте голос? – Може ви самі з ним, щось робите?! – Ви просто не вмієте користуватися годинником! – У вас у домі мабуть погана аура
Е	<ul style="list-style-type: none"> – Я не винен у цьому!
е	<ul style="list-style-type: none"> – Зверніться з цим питанням до адміністратора магазину – Ви спробуйте ними по іншому користуватися
Г'	<ul style="list-style-type: none"> – То й добре. Я тоді залишу їх собі
І	<ul style="list-style-type: none"> – Вибачте мене будь ласка. Я мабуть дав вам не той годинник – Наш магазин дуже перед вами завинив – Я вибачаюсь за це
і	<ul style="list-style-type: none"> – Що я можу зробити, щоб виправити ситуацію? – Давайте я сам спробую їх відремонтувати – Я зараз, щось вигадую і все владнаю
М'	<ul style="list-style-type: none"> – Так буває. Нічого страшного
М	<ul style="list-style-type: none"> – У цьому ніхто не винен
m	<ul style="list-style-type: none"> – З часом ситуація виправиться сама собою – Давайте почекаємо. Може вони знову будуть ходити?

Ситуація № 6

Бібліотекар говорить до жінки, що прийшла за книгами і зазначає, що згідно бібліотечних правил вона може взяти не більше двох книг за раз



Е'	<ul style="list-style-type: none"> – Це так не приємно – Дуже шкода – Я так сподівалась отримати всі книги
Е	<ul style="list-style-type: none"> – Як це так?! Ви що собі думаєте? – Ви самі це вигадали! Немає такого правила! – Хто це таке вигадав? – Вам, що важко дати мені книгу?!
е	<ul style="list-style-type: none"> – А можете дати мені хоча б три книги – Допоможіть мені вирішити цю ситуацію – Ви можете мені якось допомогти?
Г'	<ul style="list-style-type: none"> – Так ще краще. Встигну все прочитати
І	<ul style="list-style-type: none"> – Це я сама винна. Треба краще було читати бібліотечні правила
і	<ul style="list-style-type: none"> – Я тоді наступного разу прийду і візьму ще дві книги – Піду покладу зайві книги на місце
М'	<ul style="list-style-type: none"> – Ну то й добре. Візьму скільки дасте
М	<ul style="list-style-type: none"> – Ну ладно. Ніхто ж у цьому не винен
m	<ul style="list-style-type: none"> – Наступного разу тоді дочитаю – Може якось ще зайду до вас пізніше

Ситуація № 7

Офіціант звертається до чоловіка, що сидить за столиком зі словами: «А чи не занадто ви галасуєте?»



7

Е'	– Ситуація якась дуже неприємна
Е	– Ви що собі дозволяєте? – Чого це ви на мене наїжджаєте!
Е	– Ні. Не занадто! Що за пред'яви такі?!
е	– Принесіть мені будь ласка меню – Ви можете дати мені води – Зробіть будь-ласка зауваження тому чоловіку, що свариться – Ви можете замінити мені цей рушник?
Г'	– Оу. Як чудово, що ви до мене підійшли
І	– Вибачте будь ласка – Я вибачаюсь. Не хотів вас турбувати
І	– Я не навмисно – Прошу вибачення за свою поведінку
і	– Я зроблю все можливе, щоб більше такого не повторилось
М'	– Я думаю, що все гаразд – Нічого страшного не сталося – Все начебто у порядку
М	– Все нормально – Я певен, що все добре
м	– Через декілька хвилин тут стане тихіше – Скоро гості розійдуться і все буде добре

Ситуація № 8

Один чоловік говорить іншому, що його подруга запросила його на танці і сказала, що він на них не піде



8

Е'	– Дуже шкода. Я так розраховув на ці танці
Е	– Що?! Хто таке сказав? Ти все вигадуєш! – Та як вона могла? Я більше з нею не спілкуюсь! – Ви з нею змовились проти мене! – Ти мені більше не друг!
е	– Подзвони їй і все з'ясуй! – А може ти тоді не підеш? – Може таке бути, що ти щось переплутав?
Г'	– Так тільки на краще. Давно хотів від неї піти
І	– Я сам винен. Треба було приділяти їй більше уваги – Мабуть я щось не так зробив
і	– Я зараз їй сам подзвоню – Я все вирішу сам
М'	– Ну нічого страшного – Ідуть удвох. Все ок
М	– Ніхто ж не винен. Ідуть собі
м	– Може я пізніше тоді підійду – Ми сходимо наступного разу – Може якось згодом знову зберемося всі разом

Ситуація № 9

Працівник хімчистки звертається до чоловіка з коментарем стосовно того, що він має чекати перед тим, що б забрати свій плащ

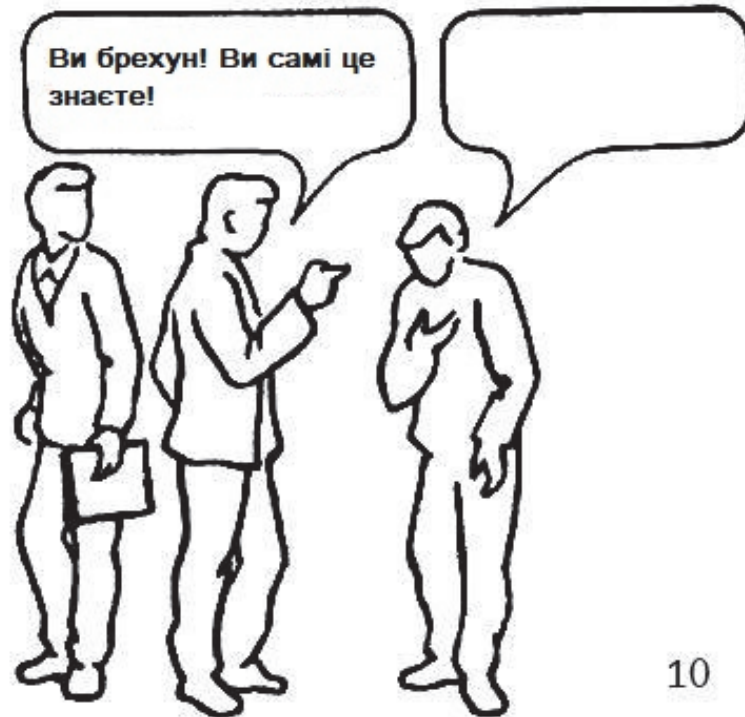


9

Е'	<ul style="list-style-type: none"> – Такий дощ! Як же я буду без верхнього одягу? – Як же так? – Що ж тепер робити? Дуже шкода
Е	<ul style="list-style-type: none"> – Ви знущаетесь?! – Що у вас за контора така? – Я буду на вас скаржитися! – Це вже не перший раз! Ви дуже не професійно працюєте!
е	<ul style="list-style-type: none"> – Знайдіть мені інший одяг – Допоможіть знайти адміністратора вашого офісу
Г'	<ul style="list-style-type: none"> – Я люблю ходити під дощем
І / І	<ul style="list-style-type: none"> – Вибачте, що я так пізно звернувся до вас
і	<ul style="list-style-type: none"> – Я зараз викличу собі таксі – Нічого. Я зараз сам вирішу це питання
М'	<ul style="list-style-type: none"> – Нічого страшного – Ну то хай буде так
М	<ul style="list-style-type: none"> – Добре. Ви ж не винні – Таке буває з людьми
m	<ul style="list-style-type: none"> – Почекаю трохи – Час швидко пролетить

Ситуація № 10

Двоє чоловіків звинувачують третього у тому, що він брехун



Е'	– Така неприємна ситуація
Е	– Ви самі брешете! – Що за наклеп?!
Е	– Ви взагалі дурні! – Я не брехун! Це не правда! – Це просто неподобство! Ви дуже погана людина!
е	– Поясніть мотиви своїх слів – Може ви мені допоможете?
Г'	– Така репутація мені тільки на руку
І / І	– Вибачте. Я більше так не буду – Я дійсно винен – Вибачте. Був не правий
і	– Я виправлюсь. Обіцяю
М'	– Життя таке непередбачуване – Трапитись може, що завгодно
М	– Ніхто ж не винен у цьому – Всі люди різні і реагують теж по різному
m	– Все зміниться з часом – Все буде добре в майбутньому

Ситуація № 11

Чоловік дзвонить жінці, яка вже лягла спати і каже, що мабуть їх неправильно з'єднали

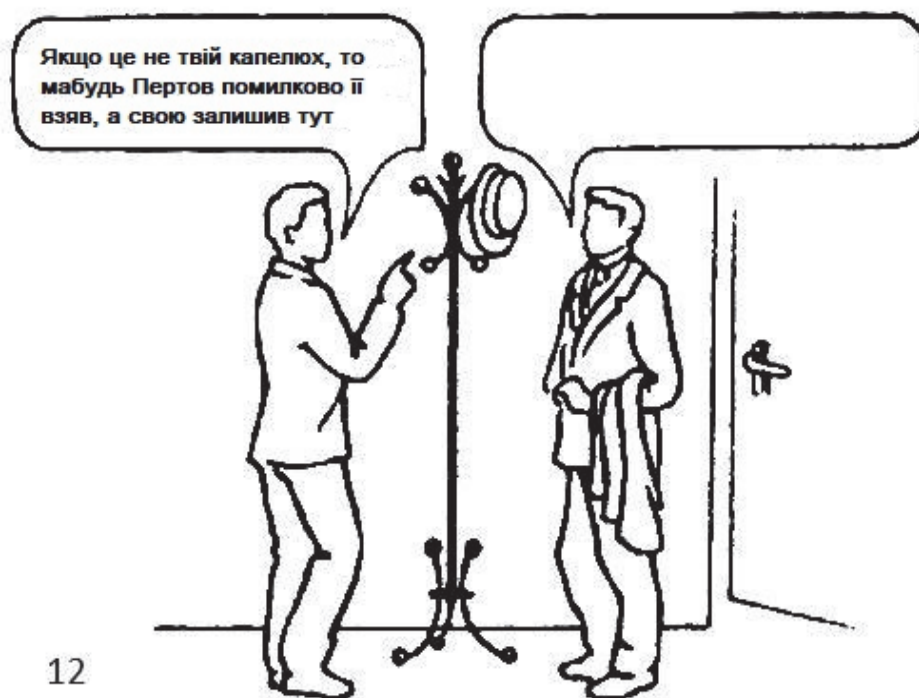


11

Е'	<ul style="list-style-type: none"> – Як важко мені тепер буде заснути – Дуже шкода, що так працює телефонний зв'язок
Е	<ul style="list-style-type: none"> – Що? Ви здуріли?! Так пізно телефонувати! – Як так можна?! – Ви дуже не добра людина! – Ви зіпсували мені сон!
е	<ul style="list-style-type: none"> – Тепер виплачуйте мені компенсацію – Киньте мені кошти на мобільний рахунок
Г'	<ul style="list-style-type: none"> – А я як раз хотіла з кимось поговорити. Добре, що ви подзвонили
І І	<ul style="list-style-type: none"> – Вибачте, що не можу вам допомогти – Я не спеціально взяла телефон
і	<ul style="list-style-type: none"> – Я зараз підкажу куди вам треба передзвонити – Може я можу вам чимось допомогти? – Давайте я дам вам правильний номер
М'	<ul style="list-style-type: none"> – Нічого страшного – Буває і так
М	<ul style="list-style-type: none"> – Ви не винні. Все добре – З усіма таке буває
m	<ul style="list-style-type: none"> – Наступного разу будьте будь ласка обачнішим – Сподіваюсь такого більше не повториться

Ситуація № 12

Один чоловік каже іншому, що якщо це не його капелюх, то мабуть його помилково забрала інша людина



Е'	<ul style="list-style-type: none"> – Душе шкода, що так трапилось – І як я тепер буду без капелюха – Що ж це таке робиться?!
Е	<ul style="list-style-type: none"> – Ви що знущаетесь з мене? – Що це у вас за організація?! – Ви най безвідповідальніша людина на світі! – Як ви таке допустили?! Це повний бардак!
е	<ul style="list-style-type: none"> – Ідть і шукайте його – Ви маєте, щось вигадати – Допоможіть тепер його знайти
Г'	<ul style="list-style-type: none"> – Так це ж чудово. Його капелюх набагато кращий за мій
І	<ul style="list-style-type: none"> – Вибачте мене за те, що я так пізно прийшов – Це я винен. Треба було його помітити чимось
і	<ul style="list-style-type: none"> – Я тоді пішов його шукати – Зараз я щось вигадую
М'	<ul style="list-style-type: none"> – Нічого страшного – Так буває. Все гаразд
М	<ul style="list-style-type: none"> – Ладно – Ну хай буде так – Ніхто ж не винен. Це випадковість
м	<ul style="list-style-type: none"> – Наступного разу ми з ним поміняємося – Ми з ним завтра побачимось

Ситуація № 13

Державний службовець звертається до чоловіка зі словами: «Я не можу зараз вас прийняти, хоча вчора ми про це домовилися»



Е'	<ul style="list-style-type: none"> – Я так чекав цього дня – Дуже шкода. Мені ж так було потрібно
Е /Е	<ul style="list-style-type: none"> – Що? Ви так не можете вчинити – Ви просто знущаетесь! – Ви безвідповідальні – Ми ж домовлялись! Так не можна робити!
е	<ul style="list-style-type: none"> – Прийміть мене негайно – Ви маєте мене прийняти зараз
Г'	<ul style="list-style-type: none"> – Ну то й добре. Я вам не заплачу кошти за прийом
І	<ul style="list-style-type: none"> – Вибачте, що потурбував – Це я винен. Вибачте, що я так пізно прийшов
і	<ul style="list-style-type: none"> – Я тоді прийду завтра – Я сам можу вирішити свої питання
М'	<ul style="list-style-type: none"> – Нічого страшного – Ситуація так склалась. Хай буде так
М	<ul style="list-style-type: none"> – Ладно. Добре – Не будемо шукати винних
m	<ul style="list-style-type: none"> – Наступного разу тоді приймете мене без черги – Зустрінемось якимось згодом

Ситуація № 14

Одна жінка звертається до іншої з коментарем, що їх подруга мала прийти ще десять хвилин тому назад



Е'	<ul style="list-style-type: none"> – Це просто жахливо. Погода така неприємна – Вітер дуже сильний.
Е	<ul style="list-style-type: none"> – Як вона так може?! – Це безвідповідально! – Що? Ні! Ти дійсно хочеш її ще чекати?! – Чекати! Ні! Вона хай сама нас шукає!
е	<ul style="list-style-type: none"> – Подзвони їй зараз – Можеш її якось поквалити?
Г'	<ul style="list-style-type: none"> – Ну то й добре. Ми з тобою довше поспілкуємося вдвох
І	<ul style="list-style-type: none"> – Вибач, що я сказала їй неправильний час – Я не спеціально домовилась по зустріч так пізно
і	<ul style="list-style-type: none"> – Я зараз її наберу – Я піду подивлюсь. Може вона вже йде?
М'	<ul style="list-style-type: none"> – Але ж всяке буває
М	<ul style="list-style-type: none"> – Так. Але не будемо робити квапливих висновків. – Може з нею щось трапилось? – Не звинувачуймо нікого
m	<ul style="list-style-type: none"> – Скоро вона прийде – Давай ще трохи почекаємо – Можливо вона вже добігає

Ситуація № 15

Один чоловік звертається до іншого з коментарем стосовно того, що він не зможе до нього приїхати



15

Е'	<ul style="list-style-type: none"> – Ця ситуація мене дуже засмучує – Як же так. Мені ж так була потрібна чиясь допомога
Е	<ul style="list-style-type: none"> – Ти дуже не надійний! Знущаєшся?! Як так можна – Ти поганий друг! – Ти ж обіцяв мені!
е	<ul style="list-style-type: none"> – Приїдь будь ласка – Може ти щось придумаєш і все ж приїдеш?
Г'	<ul style="list-style-type: none"> – Так буде ще краще. Я і не хотів, що б ти приїздив
І	<ul style="list-style-type: none"> – Вибач, що попросив тебе – Я розумію. Вибач, що так пізно сказав тобі
і	<ul style="list-style-type: none"> – Я сам до тебе зараз приїду – Я все зроблю сам
М'	<ul style="list-style-type: none"> – Нічого страшного. – Так буває. Обставини від нас не залежать
М	<ul style="list-style-type: none"> – Добре – Як скажеш
м	<ul style="list-style-type: none"> – Наступного разу зустрінемося – Може тоді іншого разу приїдеш

Ситуація № 16

Один водій каже іншому, що він не мав ніякого права мене обганяти



16

Е'	<ul style="list-style-type: none"> – Яка халепа! – Це просто жахлива ситуація!
Е	<ul style="list-style-type: none"> – Так це ж ви мене підрізали! – Ти взагалі де права купив? – Це неймовірний наклеп на мене! – Ви самі в усьому винні
Е	<ul style="list-style-type: none"> – Що? Все було не так! Я не винен!
е	<ul style="list-style-type: none"> – Допоможіть мені відігнати машину в гараж – Можеш мені тепер допомогти?
Г'	<ul style="list-style-type: none"> – Так буде на краще. У нас є можливість поспілкуватися
І	<ul style="list-style-type: none"> – Вибачте мене будь ласка. Я дійсно винен – Я винен. Мені завадив поганий обзор дороги
І	<ul style="list-style-type: none"> – Так сталося. Я не хотів
і	<ul style="list-style-type: none"> – Я зараз відшкодную вам моральну шкоду – Я зараз все виправлю
М'	<ul style="list-style-type: none"> – Все ж добре. Нічого страшного не сталося
М	<ul style="list-style-type: none"> – Ніхто у цьому не винен. Так буває
m	<ul style="list-style-type: none"> – Можливо згодом дороги відремонтують – Наступного разу ми обов'язково розминемося

Ситуація № 17

Дружина звертається до чоловіка з претензією, що він навмисно загубив ключі



17

Е'	<ul style="list-style-type: none"> – Дуже жахлива ситуація – Ці ключі! Вони якись прокляті!
Е	<ul style="list-style-type: none"> – Це все ти! – А куди ти їх кинула? – Хто? Я! То ти постійно їх губиш!
Е	<ul style="list-style-type: none"> – Я не винен!
е	<ul style="list-style-type: none"> – Допоможи мені їх знайти – Можеш потримати ручку?
Г'	<ul style="list-style-type: none"> – Це на щастя
І	<ul style="list-style-type: none"> – Вибач мене будь ласка. Я не хотів – Я винен. Зі мною щось не так
І	<ul style="list-style-type: none"> – Я не хотів. Так само вийшло
і	<ul style="list-style-type: none"> – Я зараз їх швидко знайду – Я вже іду до сусідки за іншими ключами
М'	<ul style="list-style-type: none"> – Нічого страшного. Таке буває
М	<ul style="list-style-type: none"> – Так сталося. Не будемо шукати винних
m	<ul style="list-style-type: none"> – Наступного разу ми будемо уважнішими – Таке навряд чи ще раз повториться

Ситуація № 18

Один чоловік звертається до іншого зі словами: «Мені дуже шкода, але ми як раз продали останній екземпляр»



Е'	– Дуже шкода – Я так на нього розраховував
Е	– Ви це спеціально говорите! – Це бардак! Так не має бути! – Ви всі проти простих людей!
е	– Спробуйте знайти вихід із ситуації – Ви можете мені якось допомогти?
Г'	– Це тільки на краще – Гроші будуть цілішими
І	– Вибачте тоді, що потурбував – Я мабуть, щось переплутав
і	– Я зараз сходжу до іншого магазину – Я спробую, щось вигадати
М'	– Нічого страшного – Це ж життя
М	– Ви ж не винні – Добре. Все гаразд
м	– Наступного разу куплю – З часом будуть ще екземпляри

Ситуація № 19

Представник держінспекції звертається до водія автомобіля з коментарем відносно того, що він не мав права проїжджати повз школу зі швидкістю 80 кілометрів на годину



19

Е'	– Як же я так попав
Е	– Ви не справжній поліцейський – Ви самі порушуєте правила дорожнього руху – Думав про своє! – Про інших водіїв. Вони порушують правила більше ніж я!
е	– Я зараз все поясню – Я готовий сплатити штраф
Г'	– Добре, що ви мене зупинили. Я хотів вас дещо спитати
І	– Вибачте мене будь ласка. Я зовсім не хотів – Я винен. Так не можна робити
і	– Я спробую так більше не їздити – Я вже виправляюсь!
М'	– Я просто їхав. Мабуть прибори барахлять
М	– Це просто непорозуміння – Може розберемося без обвинувачень
м	– Наступного разу такого не повториться – У майбутньому дороги будуть кращими

Ситуація № 20

Люди сидять у ресторані і жінка звертається до чоловіка зі словами: «Я би хотіла знати, чого вона нас не запросила?»



Е'	<ul style="list-style-type: none"> – Ситуація дуже неприємна – Так сумно, що так сталося
Е	<ul style="list-style-type: none"> – Вони погані друзі! – Це неподобство – Хай їм без нас буде гірше!
е	<ul style="list-style-type: none"> – Допоможи мені з ними розібратися – Іди поговори з нею і все з'ясуй
Г'	<ul style="list-style-type: none"> – Так тільки краще. Посидимо удвох
І	<ul style="list-style-type: none"> – Треба вибачитися перед ними за той випадок – Ми так винні перед ними
і	<ul style="list-style-type: none"> – Зараз піду і спитаю її – Я спробую це з'ясувати – Я вже іду питати у чому справа
М'	<ul style="list-style-type: none"> – Нічого страшного – Нам і так з тобою добре
М	<ul style="list-style-type: none"> – Мабуть були причини – Це її справа. Ніхто ж не образився
m	<ul style="list-style-type: none"> – Наступного разу обов'язково запросить – Можливо колись і запросить

Ситуація № 21

Одна жінка звертається до іншої з коментарем, що з людиною, яку вона образила, вчора трапилось нещастя і тепер вона лежить у лікарні



21

Е'	– О Боже! Це просто жахливо!
Е	– Вона сама винна! – Це все карма – Я ні в чому не винна!
Е	– Перестаньте мене звинувачувати!
е	– Ви поїдете зі мною до лікарні? – Чим ви можете зарадити у цій ситуації?
Г'	–
І	– Я так винна. Треба вибачитися
І	– Я не спеціально. Треба щось робити!
і	– Я вже до неї іду – Я зроблю все, що б їй допомогти
М'	– Все сталося якось само собою
М	– Не будемо шукати винних
м	– Вона одужає – Здоров'я буде відновлено з часом – Час лікує все

Ситуація № 22

Один чоловік лежить на підлозі, а інший чоловік звертається до нього зі словами: «Ви не вдарилися?»



22

Е'	– Боляче! – Просто жах!
Е	– Ви ще й питаєте? Знущаетесь! – Це ж ви мене штовхнули – Хм. Це неподобство!
е	– Допоможіть піднятися – Дайте руку – Покличте на допомогу
Г'	– Я просто вирішив полежати. Тут прохолодно
І	– Вибачте. Я вас не помітив
і	– Я сам можу встати – Я вже майже підвівся – Я наступного разу буду уважнішим
М'	– Нічого страшного – Підлога буда слизькою. Все гаразд
М	– Ви не винні – Все чудово – Трошки
м	– Все скоро пройде – Сподіваюсь такого більше не повториться

Ситуація № 23

Жінка звертається до чоловіка зі словами, що зараз приїде тітка Наташа, щоб ще раз з ними попрощатися



Е'	– Жахливо! – Стояти тут так не приємно!
Е	– Вона як завжди! – Чому ти не сказала ні?! – Я в шоці з неї і з тебе – Твоя тітка просто дурна
е	– Дай телефон мені – Скажи їй, що ми не будемо чекати
Г'	– Чудово. Тоді я встигну каву випити
І	–
і	– Я зараз до неї заїду – Я їду їй на зустріч
М'	– Нічого страшного – Ми їй завжди раді
М	– Добре. – Я згоден
m	– Почекаємо трохи – Декілька хвилин у нас ще є

Ситуація № 24

Один чоловік звертається до іншого зі словами: «Ось ваша газета. Мені дуже шкода, що дитина її розірвала»



24

Е'	<ul style="list-style-type: none"> – Там була така важлива стаття – Моя газета. Це жахливо
Е	<ul style="list-style-type: none"> – Ви безвідповідальний батько! – Дитина у вас не вихована! – Як так можна. За дітьми треба слідкувати!
е	<ul style="list-style-type: none"> – Ідіть і купіть нову газету – Допоможіть мені її склеїти
Г'	<ul style="list-style-type: none"> – То й добре. Я все одно не хотів її читати
І	<ul style="list-style-type: none"> – Вибачте, що кинув її без нагляду
і	<ul style="list-style-type: none"> – Я зараз куплю іншу газету
М'	<ul style="list-style-type: none"> – Нічого страшного – Це ж дитина – Не страшно
М	<ul style="list-style-type: none"> – Вона ж маленька – Не будемо її звинувачувати
м	<ul style="list-style-type: none"> – Скоро буде нова розсилка газет – Наступного разу я сподіваюсь такого не повториться

Каталог відповідей до підліткового бар'єрно-проективного тесту

«PF-reactions»

Ситуація № 1

Вчитель говорить учню про те, що він повністю зірвав його урок



Е' //	– Дуже шкода. Де ж я тепер буду отримувати знання?
/ Е /	– Я не винен. У моєму класі вчитель не прийшов вчасно. Він сам запізнився! – І що? Це не я зірвав урок! Ви говорите не правду! – Ваш урок для мене не цікавий. Я вже все знаю!
// е	– Можна я увійду в клас? – Допоможіть мені з налагодженням дисципліни
Г' //	– Я думаю, що це на краще. Ми тепер з вами поспілкуємось. – У цьому є й позитив. Ви зможете пояснити мені тему індивідуально
/ Г /	– Пробачте мене будь ласка. Я більше так не буду – Вибачте мені. Я готовий відповідати за свій вчинок
// і	– Я виправлюсь. Що мені зробити? – Я вам зараз розкажу повністю всю тему
М' //	– Так буває. Ми ж підлітки. Нічого страшного
/ М /	– У цьому ж ніхто не винен. Так просто сталося
// м	– Наступного разу урок пройде набагато краще – Учні надалі будуть слухатися більше – Мені знається, що час усе з'ясує

Ситуація № 2

Два однокласника говорять між собою і дівчинка каже, що не дасть хлопцю списати на цій контрольній роботі



Е' //	<ul style="list-style-type: none"> – Дуже шкода. Я ж нічого не зробив по цій контрольній – Це контрольна така важлива. Шкода
/ Е /	<ul style="list-style-type: none"> – А я й не збирався у тебе списувати! Ти ж погано вчишся! – А я тебе і не просив давати мені свої відповіді – Ти як завжди!
// е	<ul style="list-style-type: none"> – Чому? Поясни мені причини будь ласка – Чому ти так кажеш? Ми ж друзі. Допоможи мені – Можна будь ласка списати саме на цій контрольній – Тоді скажи мені теми контрольної
Г' //	<ul style="list-style-type: none"> – Добре. І на цьому дякую – Зате я буду більше знати, якщо виконаю контрольну сам
/ Г /	<ul style="list-style-type: none"> – Я завжди забуваю записувати домашнє завдання
// і	<ul style="list-style-type: none"> – Я буду намагатись писати сам – Я наступного разу добре підготуюся – Я сам зможу все виконати – Тоді я сам спробую відповісти на всі питання – Давай я перевірю. Може так статися, що і у тебе, щось не правильно
М' //	<ul style="list-style-type: none"> – Ну то й що. Нічого страшного – Хай буде так
/ М /	<ul style="list-style-type: none"> – Ну і не треба – А я і не хотів списувати у тебе
// м	<ul style="list-style-type: none"> – Нічого. Я спишу іншого разу – Гарзд. Хтось інший дасть мені списати – А може контрольної і не буде

Ситуація № 3

Вчитель говорить учню, що він знову не записав домашнє завдання до щоденника



Е' //	<ul style="list-style-type: none"> – Це завдання було таким важливим – Мені шкода, що ми не розуміємо один одного
/ Е /	<ul style="list-style-type: none"> – Ну не написав. Той що? – Не хочу! Кожен має свою думку і я маю! – Ви мене не змусите його писати!
// е	<ul style="list-style-type: none"> – Допоможіть мені це зробити – Ви можете мені ще раз його продиктувати – Я не вмю писати. Напишіть ви будь ласка
Г' //	<ul style="list-style-type: none"> – Я дуже люблю все запам'ятовувати – Я думаю, що так всім буде краще
/ Г /	<ul style="list-style-type: none"> – Вибачте. Я зараз запишу. Я був не уважний – Я довго дописував самостійну роботу – Вибачте мене я не встиг
// і	<ul style="list-style-type: none"> – Я зараз все швиденько запишу – Вибачте я буду уважнішим у майбутньому
М' //	<ul style="list-style-type: none"> – Вже все записано – Нічого страшного. У моїй пам'яті все зафіксовано
/ М /	<ul style="list-style-type: none"> – Я його сфотографував – А я записав на чернетці
// м	<ul style="list-style-type: none"> – Наступного разу я запишу домашнє завдання в щоденник – Наступний урок через тиждень. Тоді все буде по іншому

Ситуація № 4

Директор школи говорить учню, що він ще занадто малий, щоб мати власну думку



Е' //	– Шкода. Думка людини дуже важлива
/ Е /	<ul style="list-style-type: none"> – Я не малий! А ви значить великі? – Кожна людина має право на власну думку! А я теж людина! – А ви занадто старий, щоб узагалі щось думати! – На себе подивіться! – Це вас не стосується – Я – особистість! – Це не справедливо! – Ви обмежуєте мої права
// е	<ul style="list-style-type: none"> – Чому? Поясни мені – Я не розумію чому? Наведіть аргументи
Г' //	– Так. Я згоден. Радий, що ми поспілкувалися і все вирішили
/ Г /	<ul style="list-style-type: none"> – Вибачте. Я так більше не буду – Пробачте. Я виправлюсь – Я з вами згоден. Вибачте будь ласка
// і	<ul style="list-style-type: none"> – Я зараз поясню, чому я так сказав – Я сам можу виправити ситуацію
М' //	– Ну і ладно. Ситуація зрозуміла
/ М /	<ul style="list-style-type: none"> – Я з вами згодна. – Малий так малий
// м	– Може у майбутньому моя думка стане вагомішою

Ситуація № 5

Вчитель робить зауваження учню і зазначає, що той постійно запізнюється на його уроки



Е' //	– Ситуація дуже складна і відверто неприємна
/ Е /	– Не постійно! Ви на мене наговорюєте! – Ні. Це перший раз! А ви завжди чіпляєтесь до мене! – Я знаходжусь поза часовим континуумом – Я що спеціально запінююсь по вашому!? – Мені не подобається ваші уроки. Вони нудні!
// е	– Вибачте. Можна увійти? – Ви мені подаруєте годинник?
І' //	– Дякую за вашу доброту і розуміння. Так буде краще
/ І /	– Вибачте будь ласка. Це останній раз – Я більше так не буду – Я заслуговую на покарання
// і	– Наступний раз я буду слідкувати за часом – Я буду надалі пунктуальнішим – Я буду намагатися виправитися – Спробую прокидатися раніше
М' //	– Так вийшло. У житті все буває
/ М /	– Це випадковість. Ніхто не винен
// м	– Час нас з вами розсудить – У майбутньому така ситуація не повториться

Ситуація № 6

Хлопці говорять підлітку, що вони не хочуть приймати його у свою компанію



Е' //	<ul style="list-style-type: none"> – Шкода. А я так хотів дружити с вами – Мене ця ситуація дуже бентежить
/ Е /	<ul style="list-style-type: none"> – Слиш ти! – Ой-ой-ой. Подумаєш! – Я вас у свою компанію також не прийму – А чому? Я думала ми друзі – Ваші проблеми – Мені яке діло до вас? Бог з вами!
// е	<ul style="list-style-type: none"> – Чому не хочете? Поясніть будь-ласка – Чому ви так кажете? – Будь ласка візьміть мене з собою. Я вам допоможу – Чому я вам не подобаюсь?
Г' //	<ul style="list-style-type: none"> – А я і не хотів зовсім до вас у компанію. Мені самому краще живеться
/ Г /	<ul style="list-style-type: none"> – Так вибачте. Я вас повністю розумію – А я і не хотів. Буде тепер більше часу для себе
// і	<ul style="list-style-type: none"> – Я тоді іду шукати нових друзів – Я піду до іншої компанії – Я змінюсь і тоді будемо дружити
М' //	<ul style="list-style-type: none"> – Ну то й добре. У мене є свої хороші друзі – Компанії змінюються постійно
/ М /	<ul style="list-style-type: none"> – Ну і не треба – Тут справа смаку
// м	<ul style="list-style-type: none"> – Згодом тоді зустрінемося знову – З часом думки про людину змінюються

Ситуація № 7

Вчитель звертається до учня зі словами: «Знову ти не готовий до уроку»



Е' //	– Так неприємно, що мене знову спитали. Це якась карма
/ Е /	– Я готовий до цього уроку! Ви не праві! – Я не хочу виконувати домашнє завдання – Я не зрозумів тему. Ви погано пояснюєте! – Мені не підходить ваш предмет! Він не цікавий! – Ні. Я готовий зараз! Ви що не бачите?!
// е	– Можна я підготуюсь до наступного уроку? – Вибачте. Можна я завтра принесу домашню роботу? – Допоможіть мені будь ласка з цим завданням
Г' //	– Так. Але тепер я можу не боятися, що ви мене ще раз спитаєте
/ І /	– Вибачте мене будь ласка – Я не зміг вивчити цю тему. Вибачте мене – Я виправлюсь – Це так. Ви праві – Вибачте я не встиг виконати домашнє завдання – Це останній раз. Я розумію, що не правий
// і	– Добре. Я вже починаю готуватися – Я буду намагатися вчитися краще. Трошки додам собі розуму – Я буду його виконувати. Вибачте
М' //	– Уже кінець навчального року. Все добре
/ М /	– Так буває. Це чиста випадковість
// м	– Я буду вчитися у майбутньому набагато краще – З віком виконувати завдання легше

Ситуація № 8

Вчитель говорить учениці, що її знань недостатньо для того, щоб виконати завдання на дошці



Е' //	<ul style="list-style-type: none"> – Але я так хотіла спробувати. Шкода – Ця тема така складна. Сумно, що так сталося
/ Е /	<ul style="list-style-type: none"> – Ні. Достатньо у мене розуму! – Я вивчила цей матеріал! Ви на мене наговорюєте! – У мене достатньо знань! – Моїх знань вистачить на все! – Ви мене погано знаєте! Це не об'єктивна оцінка
// е	<ul style="list-style-type: none"> – Будь ласка. Дайте мені ще одну спробу – Можна спробувати наново? – Допоможіть будь ласка з вирішенням завдання – А ви самі покажіть як це розв'язати – Можна підійти до вас після уроку?
І' //	<ul style="list-style-type: none"> – Ну то й добре. Розумних заміж не беруть
/ І /	<ul style="list-style-type: none"> – Пробач мене. Так вийшло випадково – Це тому, що я зовсім не розумна
// і	<ul style="list-style-type: none"> – Я зараз добре подумаю і все вирішу – Я вже починаю працювати над цим завданням – Так. Але я вивчу цей урок – Я тоді піду посиджу
М' //	<ul style="list-style-type: none"> – Така ситуація не рідкість у сучасній школі
/ М /	<ul style="list-style-type: none"> – Не будемо шукати винних. Так то й так
// м	<ul style="list-style-type: none"> – Якщо це правда, то мені потім допоможе мама або тато – Я буду добре вчитися у майбутньому

Ситуація № 9

Жінка говорить дівчинці, що вона обіцяла бути вдома о сьомій годині, а зараз вже дев'ята вечора



Е' //	<ul style="list-style-type: none"> – Дуже шкода, що ми знов сваримось через час – Чому?! Так не мало статися!
/ Е /	<ul style="list-style-type: none"> – Ну то й що? – А ти хто? Не кричи на мене! – У телефоні стоїть неправильний час – Я дзвонила, а ти не брала слухавку
// е	<ul style="list-style-type: none"> – Навчи мене орієнтуватися по годиннику – Допоможи мені зараз дійти до кімнати
Г' //	<ul style="list-style-type: none"> – Радую хоча б те, що я дуже добре провела цей час
/ І /	<ul style="list-style-type: none"> – Вибач. Я забула про час – У мене виникли проблеми у школі – Вибач мене. Я більше так не буду запізнюватися – Такого більше не повториться
// і	<ul style="list-style-type: none"> – Я зараз все виправлю – Я зроблю все, що б виправитися у майбутньому
М' //	<ul style="list-style-type: none"> – Дуже швидко іде час – Ну нічого. Буває і таке
/ М /	<ul style="list-style-type: none"> – З ким не трапляються запізнення
// м	<ul style="list-style-type: none"> – Наступного разу я мабуть прийду раніше – Це більше ніколи не повториться

Ситуація № 10

Дорослий чоловік каже підлітку, що він ще занадто маленький, щоб мати такий дорогий телефон



Е' //	– Але чому? У мого друга є такий самий. Дуже шкода
/ Е /	– Ні. Я розбираюсь у телефонах – Але ти ж мені обіцяв, що купиш! – Він зовсім не дорогий! – Це я занадто дорогий для телефону
// е	– Але чому? Розкажіть про варіанти – Я буду дуже обережним. Купіть будь-ласка – Я його буду дуже берегти – Ну будь ласка. Я дуже хочу цей телефон – Купи мені тоді інший телефон
І' //	– Так буде краще. Мій старий телефон надійніший
/ І /	– Я винен. Вибачте, що похвилював вас цим проханням
// і	– Я куплю інший телефон сам – Я обіцяю, що буду добре вчитися, щоб виправдати сподівання – Добре. Я зараз виберу інший апарат
М' //	– А й правда. Навіщо він мені? Мій теж дзвонить – Нічого страшного
/ М /	– Ладно. Добре – Я скажеш
// м	– Ну добре. Купимо пізніше – Іншим разом – Якщо в тебе немає грошей, то мені мама купить пізніше – Коли я стану дорослим, то сам куплю собі цей телефон

Ситуація № 11

Доросла жінка стоїть поряд з маленькою дівчинкою і звертається до дівчинки-підлітка зі словами: «Ти старша – тобі і відповідати»



Е' //	<ul style="list-style-type: none"> – Чому? Дуже шкода! – Мене так засмучує ця ситуація
/ Е /	<ul style="list-style-type: none"> – Ні. Це вона зробила – Я буду відповідати тільки за себе – Чому це? Вона накоїла, а мені відповідати? – Це не справедливо! – Але вона теж винна! – Ти сама хотіла ще одну дитину. Я була проти – Чому я завжди повинна відповідати за її вчинки?
// е	<ul style="list-style-type: none"> – А що вона накоїла? – Допоможіть мені розібратися
І' //	<ul style="list-style-type: none"> – Так. Буду тепер сидіти удома, а я це дуже люблю
/ І /	<ul style="list-style-type: none"> – Добре. Я беру відповідальність на себе – Вибач я не додивилась за сестрою – Вибач мама. Я не хотіла, щоб так сталося
// і	<ul style="list-style-type: none"> – Наступного разу я буду дивитися за нею краще
М' //	<ul style="list-style-type: none"> – Нічого страшного – Вона ж маленька. Так буває
/ М /	<ul style="list-style-type: none"> – Добре. Я дуже люблю свою сестру
// м	<ul style="list-style-type: none"> – Наступного разу ситуація буде кращою – Може з плином часу щось зміниться

Ситуація № 12

Жінка говорить дівчинці, що насправді шкода, що її суп холодний



Е' //	<ul style="list-style-type: none"> – Мій суп дуже холодний. Так не справедливо – Чому зі мною завжди так?!
/ Е /	<ul style="list-style-type: none"> – А чому він холодний? Що не могла розігріти? – Ти взагалі погано готуєш! – Ти мене зовсім не любиш!
// е	<ul style="list-style-type: none"> – Ну тоді дай щось інше – А можеш його нагріти? – Ну будь ласка! Розігрій мені його
Г' //	<ul style="list-style-type: none"> – Дякую за турботу. Такий суп ще смачніший – А я дуже люблю холодний суп
/ І /	<ul style="list-style-type: none"> – Пробач я забув його підігріти – Все гаразд. Це я винна, що довго не йшла обідати, захопившись книжкою.
// і	<ul style="list-style-type: none"> – Нічого. Я зараз сама підігрію – Я можу все зробити сама
М' / /	<ul style="list-style-type: none"> – Зрозуміло – Ну то й що? – Це не проблема для мене – Нічого страшного
/ М /	<ul style="list-style-type: none"> – Та нічого. З ким не буває – Та нічого я такий поїм
// м	<ul style="list-style-type: none"> – Я в школі пізніше поїм інший суп – Хай трошки постоїть і сам нагріється

Ситуація № 13

Чоловік емоційно говорить хлопчику, що сидить за комп'ютером, що він не вміє користуватися комп'ютером



Е' //	–
/ Е /	<ul style="list-style-type: none"> – Я не вмію?! Вмію! – Це ти так думаєш! – Ти завжди мене ображаєш! – Чому ти такий злий?! – Ви мене ніколи не розуміли!
// е	<ul style="list-style-type: none"> – Навчи мене будь ласка – Допоможи мені розібратися – Може ти тоді мені допоможеш?
Г' //	– Так тільки на краще. Комп'ютери – шкідливі
/ Г /	<ul style="list-style-type: none"> – Вибач мене будь ласка – Я більше так не буду – Я винен. Я не спеціально зламав
// і	<ul style="list-style-type: none"> – Я зараз все виправлю – Я сам все полагоджу
М' //	<ul style="list-style-type: none"> – Нічого ж страшного не сталося – Комп'ютер у повному порядку
/ М /	– Кожен має право на власну думку
// м	<ul style="list-style-type: none"> – Наступного разу все вийде краще – Може пізніше все буде полагоджено

Ситуація № 14

Підліток лежить на підлозі біля сходів і чує коментар дорослої жінки: «Ти мабуть сильно вдарився»



Е' //	<ul style="list-style-type: none"> – Боляче. Дуже! – Дуже неприємне відчуття
/ Е /	<ul style="list-style-type: none"> – Ти знущаєшся? – Звичайно вдарився. Не бачиш?! – Як можна таке питати?
// е	<ul style="list-style-type: none"> – Поможіть мені піднятися – Дайте будь ласка руку – Швидко мені допоможи!
Г' //	<ul style="list-style-type: none"> – Мені навіть сподобалось. Летіти було весело
/ І /	<ul style="list-style-type: none"> – Я сам винен – Я не дивився під ноги – Вибачте будь ласка
// і	<ul style="list-style-type: none"> – Я зараз встану сам – Я сам все виправлю
М' //	<ul style="list-style-type: none"> – Нічого страшного – Ні. Я не забився – Все добре
/ М /	<ul style="list-style-type: none"> – Ніхто не винен – Так просто сталося – Все ок
// м	<ul style="list-style-type: none"> – Все швидко загоїться – Наступного разу такого вже не станеться – Може у майбутньому ці сходи хтось відремонтує

Ситуація № 15

Чоловік говорить підлітку, що він покараний і всі розваги заборонені на тиждень



Е' //	<ul style="list-style-type: none"> – О Боже! Зі мною так завжди! – Чому все так! Це жахливо!
/ Е /	<ul style="list-style-type: none"> – Ви не справедливі до мене! – Так не чесно! – Ти завжди мене караєш!
// е	<ul style="list-style-type: none"> – Чому заборонені? Поясни у чому моя провина – Допоможи мені стати кращим
І' //	<ul style="list-style-type: none"> – Ну то й добре. Я краще підготуюсь до ЗНО
/ І /	<ul style="list-style-type: none"> – Вибач мене будь ласка – Я зовсім не хотів тебе засмутити – Я так винен!
// і	<ul style="list-style-type: none"> – Я все зараз швиденько виправлю – Я піду і вибачусь – Я якось все владнаю сам
М' //	<ul style="list-style-type: none"> – Нічого страшного – Так буває
/ М /	<ul style="list-style-type: none"> – Я не маю претензій – Я згоден з тобою
// м	<ul style="list-style-type: none"> – Наступного разу тоді розважусь – Ця ситуація більше не повториться

Ситуація № 16

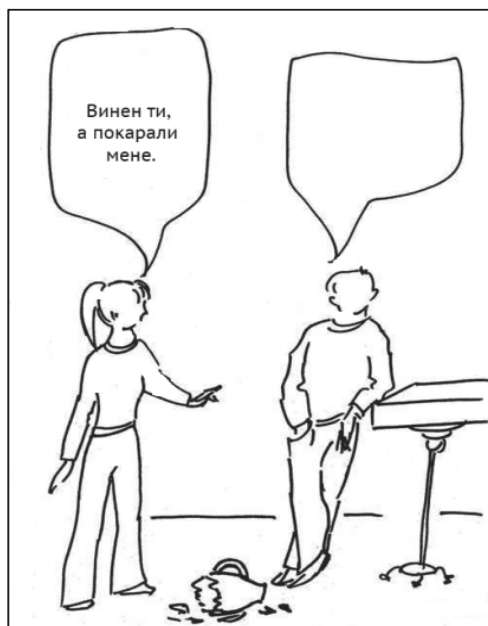
Батьки говорять дівчинці-підлітку, що вони вирішили перевести її до іншої школи



Е' //	<ul style="list-style-type: none"> – Це просто жахливі новини – Я збентежена. Мені так важко адаптуватися
/ Е /	<ul style="list-style-type: none"> – Ви не можете! – Це не справедливо! – Ми так не домовлялись! – Я не хочу! За що ви так зі мною?!
// е	<ul style="list-style-type: none"> – Може ви мені допоможете краще навчатися – Чому? Поясніть будь ласка причини
Г' //	<ul style="list-style-type: none"> – Так для мене буде краще – Це дуже добре. Я давно хотіла туди
/ Г /	<ul style="list-style-type: none"> – Вибачте мене. Я не хотіла – Я так винна
// і	<ul style="list-style-type: none"> – Я виправлюсь – Я зроблю все можливе, щоб змінити вашу думку
М' //	<ul style="list-style-type: none"> – Нічого страшного – Добре. Хай буде так
/ М /	<ul style="list-style-type: none"> – Ніхто не винен – Це нормальна ситуація
// м	<ul style="list-style-type: none"> – З часом я звикну – Протягом літа обставини можуть змінитися

Ситуація № 17

Дівчинка каже хлопцю, що він винен у тому, що ваза розбилась, а покарали її



Е' //	<ul style="list-style-type: none"> – Це дуже сумно – Шкода, що так сталося
/ Е /	<ul style="list-style-type: none"> – Ти знущаєшся?! – Це ти винен! – Мене не мають карати! – Ти злий!
// е	<ul style="list-style-type: none"> – Допоможи мені зібрати скло – Як мені виправдатися? Допоможеш?
І' //	<ul style="list-style-type: none"> – Вона була стара. Це й на краще
/ І /	<ul style="list-style-type: none"> – Вибач мене, що я тебе штовхнув – Я також дуже винний
// і	<ul style="list-style-type: none"> – Я зараз все зберу – Спробую її зараз склеїти – Я візьму вину на себе
М' //	<ul style="list-style-type: none"> – Нічого страшного – Це не дуже важливо
/ М /	<ul style="list-style-type: none"> – Ніхто не винен – Все нормально
// м	<ul style="list-style-type: none"> – Може ніхто і не помітить – З часом про неї забудуть – Я думаю тебе швидко пробачать

Ситуація № 18

У розмові між двома хлопцями лунає коментар, що подруга одного з них запросила іншого на дискотеку



Е' //	<ul style="list-style-type: none"> – Жах! Як же так? – Я дуже стурбований
/ Е /	<ul style="list-style-type: none"> – Ви мене зрадили! – Так не було! Вона все вигадала – А як ти міг погодитися? – Ви обидва зрадники
// е	<ul style="list-style-type: none"> – Можеш мене підстрахувати? – Допоможеш мені з цією справою?
І' //	<ul style="list-style-type: none"> – Так буде краще! Я радий, що все з'ясувалося зараз
/ І /	<ul style="list-style-type: none"> – Я вибачаюсь перед вами обома – Вибач мене за ці неприємності
// і	<ul style="list-style-type: none"> – Я зараз їй подзвоню і все сам з'ясую – Я беру повну відповідальність на себе
М' //	<ul style="list-style-type: none"> – Нічого страшного – Буде як буде – Добре. Як скажеш
/ М /	<ul style="list-style-type: none"> – Я не проти – Ідіть разом
// м	<ul style="list-style-type: none"> – Там і побачимося – Наступного разу тоді піду

Ситуація № 19

Один підліток говорить іншому, що він має спочатку навчитися їздити, а вже потім сідати за кермо



Е' //	– Ситуація відверто неприємна
/ Е /	– Це ви вибігли на дорогу! – Я не винен! Ви мене підрізали! – Вам що робити нічого, що ви мене дістаєте?! – Це не я! Ви просто поганий водій
// е	– Допоможіть мені відремонтувати мій велосипед – Чому так сталося? – Давайте спробуємо розібратися у ситуації
Г' //	– Добре, що всі живі залишилися. Тепер познайомимося краще
/ І /	– Я винен. Вибачте мене будь ласка – Я як завжди. Я сильно вибачаюсь
// і	– Я зараз вам допоможу дістатися додому – Я можу все виправити – Давайте я сам відремонтую ваш транспорт
М' //	– Нічого страшного – Так з усіма буває
/ М /	– Добре. Ніхто те винен – Давайте не будемо шукати винних
// м	– Наступного разу всі будемо обережнішими – Люди у майбутньому навчатися їздити краще

Ситуація № 20

Один хлопець говорить іншому, що він не зможе прийти до нього як обіцяв раніше



Е' //	<ul style="list-style-type: none"> – Жахливо! – Стояти тут так не приємно! – Мене засмучує така ситуація
/ Е /	<ul style="list-style-type: none"> – Як ти так можеш?! – Чому ти не сказав мені заздалегідь?! – Я в шоці з тебе! – Я тобі цього не пробачу!
// е	<ul style="list-style-type: none"> – Ну приїдь будь-ласка – Я тебе дуже прошу мені допомогти
Г' //	<ul style="list-style-type: none"> – Чудово. Тоді я відміню свою роботу. Хоч відпочину трохи
/ І /	<ul style="list-style-type: none"> – Я сам винен. Вибач мене будь ласка – Я не хотів з добою сваритися
// і	<ul style="list-style-type: none"> – Я тоді сам до тебе приїду – Я спробую обійтися без тебе
М' //	<ul style="list-style-type: none"> – Нічого страшного – Життя дуже не передбачуване
/ М /	<ul style="list-style-type: none"> – Добре. Я все розумію – Так буває
// м	<ul style="list-style-type: none"> – Я буду тебе чекати наступного тижня – Може твої плани ще зміняться з часом

Ситуація № 21

Хлопці кажуть, що більше не будуть спілкуватися з підлітком, що стоїть напроти



Е' //	<ul style="list-style-type: none"> – А я так сподівався. Дуже шкода – Жаль. Я так люблю дружити – Мені дуже шкода.
/ Е /	<ul style="list-style-type: none"> – Це я більше не буду з вами дружити. Ви злі! – Ви найгірші друзі у світі!
// е	<ul style="list-style-type: none"> – Ну спілкуйтесь зі мною! – Скажи, а чому ви більше не хочете спілкуватися?
І' //	<ul style="list-style-type: none"> – Для мене так буде набагато краще – Я бачу у цьому багато позитивних моментів
/ І /	<ul style="list-style-type: none"> – Вибачте мене будь ласка. Я так більше ніколи не буду – Я образив вас випадково. Я не хотів
// і	<ul style="list-style-type: none"> – Я надалі буду вести себе краще – Я зараз виправлюсь.
М' //	<ul style="list-style-type: none"> – Ну то й що. Хай так і буде – У мене ж багато друзів. Все ок. – Нічого. Не спілкуйтесь
/ М /	<ul style="list-style-type: none"> – Добре. Ладно – Добре. Я тоді піду додому
// м	<ul style="list-style-type: none"> – Тоді іншого разу поговоримо

Ситуація № 22

У розмові двох дівчат лунає фраза: «Дівчинка з якою ти домовилась про зустріч потрапила до лікарні»



Е' //	<ul style="list-style-type: none"> – О Боже! Це зовсім жахіття! – Не можу повірити. Яка халепа!
/ Е /	<ul style="list-style-type: none"> – Вона ж сама у всьому винна! – Я нічого не робила! – Припиніть свої звинувачення! Ви не справедливі.
// е	<ul style="list-style-type: none"> – Поїдьте будь ласка зі мною до лікарні – Чим ви можете допомогти нам у цій ситуації?
І' //	<ul style="list-style-type: none"> – Я з нею тепер краще познайомлюсь.
/ І /	<ul style="list-style-type: none"> – Я так винна. Треба вибачитися – Я не спеціально. Треба щось робити!
// і	<ul style="list-style-type: none"> – Я вже до зараз їду до неї у лікарню – Я зроблю все, що б їй допомогти
М' //	<ul style="list-style-type: none"> – Все сталося якось само собою
/ М /	<ul style="list-style-type: none"> – Не будемо шукати винних
// м	<ul style="list-style-type: none"> – Вона обов'язково одужає – Здоров'я буде відновлено з часом

Ситуація № 23

Один хлопець звинувачує іншого у тому, що він брехун



Е' //	<ul style="list-style-type: none"> – Ця ситуація бачиться мені дуже неприємною – Я не звик до таких звинувачень. Так неприємно
/ Е /	<ul style="list-style-type: none"> – Ти ж сам брешеш постійно! – Що за брехня?! Ти мене обмовляєш! – Ти дурень! – Я не брехун! Це не правда! Не правда!
// е	<ul style="list-style-type: none"> – Поясни, чому ти так вважаєш? – Допоможи мені виправитися. Це якась хвороба!
Г' //	<ul style="list-style-type: none"> – Така репутація мені тільки на руку
/ Г /	<ul style="list-style-type: none"> – Вибач мене. Я більше так не буду – Я дійсно винен – Вибач. Був дійсно не правий
// і	<ul style="list-style-type: none"> – Я виправлюсь. Обіцяю
М' //	<ul style="list-style-type: none"> – Ну то й забудемо про цей інцидент
/ М /	<ul style="list-style-type: none"> – Ніхто ж не винен – Всі люди різні
// м	<ul style="list-style-type: none"> – Все зміниться з часом – Все буде краще в майбутньому

Ситуація № 24

Дівчинка каже хлопцю, що не хоче бачити його на своєму Дні Народженні



Е' //	<ul style="list-style-type: none"> – Це дуже неприємно – Жаль. Я так до нього готувався
/ Е /	<ul style="list-style-type: none"> – Ти мені більше не подруга! – Ти тільки так думаєш! Куди ти дінешся! – Це не правда! Ти вже мене запросила!
// е	<ul style="list-style-type: none"> – А якщо я тебе переконаю? – Може поясниш такий поворот подій? – Що я можу зробити, що б ти змінила думку?
Г' //	<ul style="list-style-type: none"> – Я тільки радію появі вільного часу! – Для мене так буде дешевше
/ І /	<ul style="list-style-type: none"> – Якщо я образив тебе чимось, то щиро прошу вибачення – Вибач мене будь ласка. Я так більше ніколи не буду
// і	<ul style="list-style-type: none"> – Я зміню свою лінію поведінки – Даю слово, що зі мною буде цікаво. Я буду старатися – Я тоді привітаю тебе по телефону або через Фейсбук
М' //	<ul style="list-style-type: none"> – Ну то й що. Хай буде так як є – Я все одно вже йду на День Народження іншої подруги – Не запрошуй
/ М /	<ul style="list-style-type: none"> – Добре. Піде і такий розклад – Добре. Я тоді пішов додому. Там чимось займуся
// м	<ul style="list-style-type: none"> – Тоді іншого разу запросиш

ПІСЛЯМОВА

Шановні читачі! Ви перегорнули останню сторінку нашої книги. Ми прагнули максимально повно представити проблему поведінки сучасного підлітка у складних життєвих ситуаціях. Проблема їх подолання, зокрема, в контексті аналізу фрустраційних станів та реакції підлітків є однією з перспективних міждисциплінарних областей сучасної психології. Вона входить до кола тих проблем, які потрапляють в центр уваги вчених під впливом різко змінюваних реалій, зміни ставлення людини до реальності і світу, глобальних змін вимог соціуму до людини в цілому.

Сучасні реалії суспільно-історичного розвитку світу та України зумовлюють появу нових тенденцій розвитку підлітків як соціальної, історичної, вікової групи української молоді. Вивчення індивідуальних, нормативно-вікових та історичних особливостей їх поведінки важливе в практичному плані, оскільки саме ці люди через декілька років стануть активними учасниками соціальних, економічних і політичних процесів в нашому суспільстві. Знання цих особливостей створює передумови для соціально-психологічних прогнозів, для розробки науково обґрунтованих соціальних, психологічних та педагогічних проєктів, у тому числі на базі освітніх і виховних установ.

Автори не претендують на вичерпність поданої інформації; прочитана вами монографія це лише спроба розширити уявлення фахівців-психологів про сучасний стан вітчизняних та зарубіжних психологічних досліджень фрустраційних ситуацій, фрустраційних станів та реакцій та підходів до їх діагностики.

Автори намагалися показати можливості ефективного використання сучасного зарубіжного досвіду діагностики особистості у ситуаціях фрустрації, описати новітні редакції вже відомих психодіагностичні методик (тесту С.Розенцвейга та ін.), які мають й можуть успішно використовуватися фахівцями у психологічній практиці. Якщо підготовлена нами монографія стане порадником у вашій роботі, а запропонований підлітковий бар'єрно-

проективний тест «PF-reactions» буде успішно використовуватися на практиці, автори вважатимуть своє завдання виконаним.

Детальніше про усі висвітлені у монографії аспекти ви зможете прочитати у запропонованій вам літературі.

Успіхів Вам і вдячність за проявлений інтерес до даної книги!

З повагою, Шамне Анжеліка, Прахова Світлана

Наукове видання

Шамне Анжеліка Володимирівна

Прахова Світлана Анатоліївна

**ПСИХОЛОГІЯ ФРУСТРАЦІЙНИХ СТАНІВ ТА РЕАКЦІЙ ПІДЛІТКІВ:
ТЕОРІЇ, ПРОБЛЕМИ, ДІАГНОСТИКА**

Монографія

Підписано до друку 9.10.2018 р.
Формат 60x84 1/6. Папір офсетний.
Ум. друк. арк. 16,2. Наклад 300 примірників.
Зам. № 12291.

Видавець і виготовлювач Національний університет біоресурсів
і природокористування України,
вул. Героїв Оборони, 15, м. Київ, 03041.
Свідоцтво суб'єкта видавничої справи
ДК № 4097 від 17.06.2011

